

A RELAÇÃO ENTRE ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES E O DESEMPENHO ACADÉMICO, MOTIVAÇÃO, AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA DOS ALUNOS

Monografia final de curso - Licenciatura em Psicologia (2005)

Autor:

Rute Isabel Picaró Simão

Licenciada em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada - ISPA
Lisboa, Portugal

Orientador de Monografia:

Prof. Dr. Francisco Peixoto

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Orientador de Seminário:

Prof. Dr. Francisco Peixoto

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Telem:

+351 966503093

Email:

rutessimao@gmail.com

rutessimao@hotmail.com

RESUMO

Estudos sobre as actividades extracurriculares mostram que os alunos que participam nestas actividades apresentam um melhor desempenho académico (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Eccles & Barber, 1999, Holland & Andre, 1987), a níveis mais elevados de auto-estima e em determinadas dimensões do auto-conceito (Holland & Andre, 1987, House, 2000, Marsh, 1992) e menor consumo de substâncias (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Eccles & Barber, 1999).

Este estudo tem como objectivo verificar a relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, auto-conceito, auto-estima e motivação, em alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade.

No que diz respeito à amostra seleccionada para este estudo, esta é constituída por 260 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Esta divide-se principalmente em dois grupos, os alunos que participam em actividades extracurriculares e os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Com a finalidade de obter os dados utilizaram-se duas escalas: Escala de Orientação Motivacional de Skaalvik (1997) e a escala de auto-conceito e auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999).

As hipóteses foram verificadas estatisticamente através da aplicação de ANOVAs e MANOVAs, podendo concluir-se que a participação em actividades extracurriculares trazem benefícios aos alunos relativamente ao seu desempenho académico, em algumas dimensões do auto-conceito, nomeadamente nas ordens superiores auto-conceito académico e auto-conceito de apresentação, onde nesta sobressaíram as suas dimensões principais, a competência atlética e a atracção romântica. Relativamente à relação entre a participação em actividades extracurriculares, a motivação e a auto-estima, não se constatou qualquer diferença, não se verificando deste modo as nossas hipóteses.

Nos efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, constatámos que no desempenho académico, na motivação e na auto-estima não se verificam efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, no entanto relativamente ao auto-conceito, registou-se um efeito de interacção na dimensão competência a língua materna.

Por último, considerámos apenas o grupo de alunos que participam em actividades extracurriculares, dividindo-os em dois grupos, os que têm actividades dentro da escola e os que têm actividades fora da escola, relacionando-os com o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima, de onde concluímos que no desempenho académico e na auto-estima, não existem diferenças entre os grupos, não se confirmando as nossas hipóteses. Relativamente à motivação verifica-se diferenças apenas na dimensão da auto-defesa, significando que os alunos que participam em actividades extracurriculares dentro da escola são mais auto-defensivos do que os que praticam actividades fora da escola. No que refere ao auto-conceito verificaram-se diferenças apenas na dimensão de competência atlética, significando que os alunos que têm actividades dentro da escola apresentam uma percepção mais elevada de competência atlética do que os alunos que têm actividades fora da escola.

Palavras-chave:

Actividades extracurriculares, motivação, auto-conceito, desempenho académico e auto-estima.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Francisco Peixoto, pela sua disponibilidade, apoio, colaboração e reconhecida competência, com que sempre orientou este trabalho, o meu agradecimento.

Às Escolas Secundárias de Sines, Santo André e Santiago do Cacém, pela disponibilidade que demonstraram para a realização deste trabalho, o meu obrigado.

Às minhas amigas, Patrícia, Rita e Paula por todo o incentivo que me deram para a elaboração deste trabalho, o meu muito obrigado.

Por último, aos meus familiares pelo seu encorajamento persistente ao longo da minha formação académica, assim como por todos os sacrifícios a que se propuseram para me possibilitarem esta oportunidade, o meu eterno agradecimento.

ÍNDICE

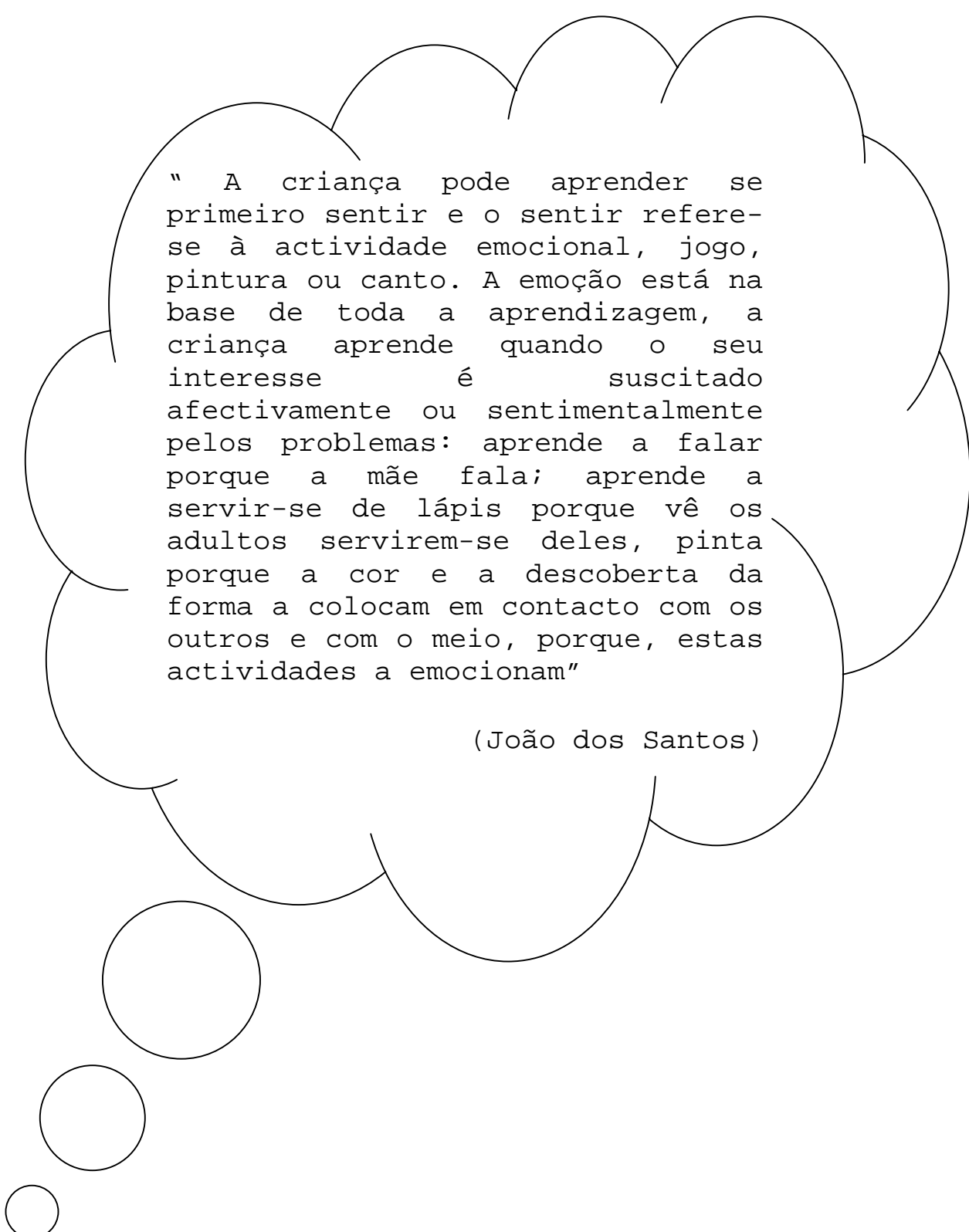
INTRODUÇÃO.....	.....
MOTIVAÇÃO.....	.....
Teoria da Motivação.....	.....
Abordagem Cognitiva.....	.....
Algumas Definições de Motivação.....	.....
Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	.....
Teoria dos Objectivos.....	.....
AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA.....	.....
Relação entre Auto-Conceito, Auto-Estima, Motivação e Aprendizagem.....	.....
Auto-Conceito e Resultados Escolares.....	.....
ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES.....	.....
PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES.....	.....
Fundamentação da problemática.....	.....
Variáveis.....	.....
MÉTODO.....	.....
Participantes.....	.....
Instrumentos.....	.....
Procedimentos.....	.....
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	.....
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	.....
CONCLUSÃO.....	.....
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	.....
ANEXOS.....	.....
Anexo A – Instrumentos	
Anexo B – Consistência Interna para a Escala de Orientação Motivacional	
Anexo C – Consistência Interna para a Escala de Auto-Conceito	
Anexo D – Output’s para as Hipóteses Formuladas	

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1	(Número de alunos em função da escolaridade).....
QUADRO 2	(Itens que constituem cada sub-escala da Motivação).....
QUADRO 3	(Consistência interna da Escala de Orientação Motivacional).....
QUADRO 4	(Itens correspondentes a cada sub-escala do Auto-Conceito).....
QUADRO 5	(Consistência interna da Escala do Auto-Conceito).....
QUADRO 6	(Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função das actividades extracurriculares).....
QUADRO 7	(Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função das actividades extracurriculares).....
QUADRO 8	(Médias e desvio-padrão para a motivação em função das actividades extracurriculares).....
QUADRO 9	(Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função das actividades extracurriculares).....
QUADRO 10	(Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função das actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola).....
QUADRO 11	(Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função das actividades extracurriculares praticadas dentro ou fora da escola).....
QUADRO 12	(Médias e desvio-padrão para a motivação em função das actividades extracurriculares praticadas dentro ou fora da escola).....
QUADRO 13	(Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função das actividades extracurriculares praticadas dentro ou fora da escola).....
QUADRO 14	(Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade).....
QUADRO 15	(Médias e desvio-padrão para a motivação em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade)
QUADRO 16	(Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade)
QUADRO 17	(Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade)

ÍNDICE DE FIGURAS

- FIGURA 1** (Diferenças no desempenho académico em função das actividades extracurriculares).....
- FIGURA 2** (Diferenças nas ordens superiores do auto-conceito em função das actividades extracurriculares).....
- FIGURA 3** (Diferenças nas dimensões principais do auto-conceito em função das actividades extracurriculares).....
- FIGURA 4** (Efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade para a competência a língua materna).....
- FIGURA 5** (Diferenças na auto-defesa em função das actividades praticadas dentro ou fora da escola).....
- FIGURA 6** (Diferenças na dimensão de competência atlética em função das actividades praticadas dentro ou fora da escola).....



" A criança pode aprender se primeiro sentir e o sentir refere-se à actividade emocional, jogo, pintura ou canto. A emoção está na base de toda a aprendizagem, a criança aprende quando o seu interesse é suscitado afectivamente ou sentimentalmente pelos problemas: aprende a falar porque a mãe fala; aprende a servir-se de lápis porque vê os adultos servirem-se deles, pinta porque a cor e a descoberta da forma a colocam em contacto com os outros e com o meio, porque, estas actividades a emocionam"

(João dos Santos)

INTRODUÇÃO

Hoje em dia, cada vez mais jovens praticam actividades extracurriculares, uns por prazer, outros porque estão a beneficiar a sua saúde, outros por gosto desportivo e competitivo, etc. O modo como estas práticas podem ou não moldar a personalidade de um jovem no contexto escolar, ainda é uma incógnita. Pensei, porque não estudar a relação entre estas práticas e o desempenho académico bem como a motivação, auto-conceito e auto-estima destes indivíduos?

Assim, resolvi realizar um trabalho sobre esta problemática, devido ao facto de ainda haver bastantes dúvidas relativamente aos benefícios/malefícios da prática destas actividades. Será que todas as actividades extracurriculares promovem um bom desempenho académico? Será que existem diferenças entre actividades praticadas dentro ou fora da escola? Será que estas práticas fomentam o aumento da motivação, auto-conceito e auto-estima do indivíduo quando no meio escolar?

Vou procurar respostas a todas estas perguntas, durante a realização deste estudo, e assim conhecer melhor os alunos portugueses.

Deste modo, o objectivo do estudo vai ser o de verificar se há relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos. Este vai ser um estudo correlacional, visto que se vai estudar a relação entre as várias variáveis.

Alguns investigadores (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003) têm dado alguma ênfase às actividades extracurriculares, mais concretamente às suas consequências no desempenho académico.

Estudos elaborados mostram que as actividades extracurriculares são uma maneira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, no entanto, por alguns educadores ainda são entendidas como uma forma de interferir no sucesso académico (Cooley, 1995; Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987).

Para Marques (2002), a participação em actividades de complemento curricular está associada a uma percepção positiva de si próprio e do meio escolar, ao elevado nível de motivação, ao baixo nível de absentismo, bem como a resultados académicos prósperos.

Marsh (1992), sugeriu que as actividades extracurriculares levam, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico.

No que se refere à estrutura do trabalho, iniciaremos com uma revisão de literatura realçando alguns estudos importantes para uma melhor compreensão da relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima. A problemática e as hipóteses serão apresentadas na segunda parte, bem como a sua fundamentação. Numa terceira parte será apresentado o método, nomeadamente os participantes, os instrumentos utilizados e os

procedimentos realizados. Finalmente será apresentado a análise e discussão dos resultados, bem como a sua conclusão.

MOTIVAÇÃO

Teoria da Motivação

Segundo Jesus (2004), a tentativa de explicar e prever o comportamento humano é tão antiga como o próprio homem, pois desde sempre procurou compreender o seu próprio comportamento e dos outros.

O conceito de motivação afirma-se como fulcral na psicologia, mas a sua utilização é diferenciada por parte de duas entidades, por um lado, a motivação é um termo que segundo Heckhausen, (1991, citado por Jesus, 2004), é utilizado no senso comum, de forma simplista, sendo por vezes confundida a noção de motivo, intenção, desejo e expectativa, por outro lado, a motivação é um termo utilizado em diversos domínios e por diversas teorias em psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou tendo diferentes significados (Mook, 1987, citado por Jesus, 2004).

A progressão da psicologia da motivação, segundo Jesus (2000), deve ter por base uma teoria com potencialidade para explicar e analisar o comportamento com base em critérios teóricos, epistemológicos e metodológicos. “*O desenvolvimento da psicologia como ciência tem permitido demonstrar que o discurso das teorias behavioristas, embora simplista, não é o mais adequado para a compreensão da complexidade dos processos motivacionais, levando a que o discurso das teorias cognitivistas surja nas teorias implícitas, nomeadamente no domínio educativo*” (Jesus, 2004 p.60). Deste modo, abordaremos de seguida as teorias cognitivistas.

Abordagem Cognitivista

As teorias cognitivas consideram como princípio básico dos motivos a manutenção da tensão e não a redução da mesma. Nesta perspectiva, o sujeito é “*considerado um agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações*” (Jesus, 2004 p. 65).

Embora o sujeito teoricamente aproveite experiências passadas, este não se limita, segundo Jesus (2004), a ser o resultado directo e imediato do passado ou de um conjunto de hábitos que não controla, como se a sua motivação se encontrasse fora de si próprio, isto é, fosse extrínseca.

Assim as teorias cognitivas têm como finalidade alcançar o conhecimento acerca do modo como os sujeitos seleccionam, processam, armazenam e avaliam as informações relativas à sua pessoa e meio envolvente. O modo do sujeito actuar e sentir é determinado pelo processamento cognitivo e efectuado pelo mesmo (Pereira, 1999).

As teorias e a investigação ao nível da motivação em contexto escolar têm salientado o facto das cognições estarem intimamente relacionadas com a forma como os sujeitos se empenham nas tarefas escolares (Lemos, 1993, citado por Jesus, 2000). Este autor refere que os processos cognitivos motivacionais são sobretudo processos de previsão e avaliação de julgamentos relativos à capacidade própria para realizarem determinadas tarefas ou actividades e julgamentos acerca da deseabilidade das mesmas. Deste modo, o comportamento motivado é explicado pelas diversas teorias e modelos da motivação como sendo dependente de factores como a confiança na própria capacidade, na realização de uma determinada actividade entre outras.

Algumas definições de Motivação

A palavra “motivação” advém, do latim que significa “movimentar-se”, sendo a base do estudo da motivação, o estudo da acção. As teorias mais modernas da motivação focam essencialmente a relação das crenças, dos valores e dos objectivos com a acção, sendo o conceito de motivação referido em diversos campos da psicologia, estando associado a cada um desses campos distintas concepções de motivação.

Para Fontaine (1997), a motivação não é percebida como sendo um traço geral interno, estável, susceptível de influenciar o comportamento em todas as situações, mas sim como algo variável consoante as tarefas a efectuar. Motivação para si apresenta-se como um conceito multifacetado.

A motivação é “*um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, orientação e finalmente da intensidade e persistência, quanto mais se está motivado maior é a actividade e mais persistente é esta*” (Lieury & Fenouillet, 1997, citado por Roldão, 2003, p.6). Para Oliveira (1999), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal.

A motivação é abordada como o principal promotor do processo ensino/aprendizagem, podendo a atitude psicológica do aluno, perante este processo, ser positiva ou negativa. Os estudantes que adoptem uma vertente negativa encontram um desinteresse total pela escola, por outro lado os que adoptam a vertente positiva, utilizam o estudo como um objectivo para alcançar o êxito.

Esta é caracterizada por uma tendência que o indivíduo tem para alcançar o sucesso em função de uma satisfação intrínseca, contudo, o receio do fracasso provoca ansiedade o que pode originar comportamentos de fuga. Os alunos pouco motivados e que subestimam os sucessos são

“tendenciosos ao desânimo e à quebra da auto estima, além disso atribuem os insucessos a causas externas e os sucessos a causas internas, fugindo assim da responsabilidade dos seus fracassos” (Lemos, 1993, citado por Jesus, 2000). Licht e Kistner (1986, citado por Sá, 1997) acrescentam que os alunos criam um ciclo vicioso que inibe o esforço, retirando a vontade de realizar as tarefas escolares gerando assim a desvalorização da escola e a desistência frente às dificuldades.

Para Dias e Nunes (1999), a motivação é a componente mais importante da aprendizagem. Sabendo que o sucesso/insucesso escolar está relacionado com factores motivacionais e de responsabilidade, esta constitui a capacidade de nos movimentar para um determinado objectivo, satisfazendo um motivo subjacente.

Motivação Intrínseca e Extrínseca

Segundo Sansone e Harackiewicz, (2000, citado por Eccles & Wigfield, 2002), há várias teorias que focam a distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca.

Segundo a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci (1975, citado por Jesus, 2004), este faz a diferença entre motivação intrínseca e extrínseca. A primeira refere-se ao facto de um sujeito realizar e persistir numa determinada tarefa apenas pela satisfação que ela lhe proporcionou. Esta tarefa é vista como um fim em si mesma, uma vez que dessa actividade não resulta qualquer recompensa extrínseca.

A motivação extrínseca, por outro lado é definida como uma motivação afectada por valores externos à actividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa. Um aluno motivado extrinsecamente fará as suas tarefas para satisfazer as exigências de alguém.

Deci (1975, citado por Jesus, 2004) verificou, que os alunos que apresentavam maior motivação intrínseca para a realização de certas tarefas, são aqueles que obtêm melhores resultados nessas mesmas tarefas. Verificou igualmente, que a introdução de recompensas externas, após a realização bem sucedida de uma tarefa, faz com que haja uma diminuição do interesse pelas tarefas, quando essa recompensa é retirada.

A motivação intrínseca baseia-se segundo Deci e Ryan (1985, citado por Monteiro, 2003) nas necessidades inatas de competência, ao mesmo tempo que os sentimentos de competência aumentam o interesse intrínseco pelas actividades. Consideram também, que a necessidade da auto-determinação (situação em que o indivíduo participa numa determinada tarefa por vontade própria e não por imposição), juntamente com a necessidade intrínseca de competência funcionam como fontes de energia do comportamento. Favorecer a auto-determinação consiste em dar ao aluno uma estrutura orientadora, informativa e de apoio no contexto de interacção, que levam o aluno à sua autonomia. Assim a motivação intrínseca é mantida somente quando os indivíduos sentem competência e auto-determinação. A diminuição desta, pode ocorrer porque *“ (...) a recompensa diminui o espaço de autonomia e, logo, a auto-determinação do sujeito para as actividades em causa”* (Jesus, 2004, p. 79).

Deste modo, as recompensas extrínsecas devem ser somente utilizadas numa fase inicial, quando os alunos estão desinteressados pelas tarefas escolares. Assim sempre que possível, devem ser utilizados os *feedbacks* positivos para que o aluno possa valorizar o seu esforço, empenho, capacidade e progresso na aprendizagem.

Teoria dos Objectivos

De acordo com Skaalvik (1997), investigações recentes relativas à temática da motivação apontam para duas orientações por objectivos, aquelas que são orientadas para a tarefa e as que são orientadas para o ego.

A orientação da tarefa tem “*o âmago de atenção na tarefa propriamente dita e não na recompensa extrínseca*” (Nicholls, 1983, citado por Skaalvik, 1997, p.71), ou seja, os alunos que estão orientados para a tarefa, têm como objectivo, “*melhorar o nível de competência e de compreensão*” (Nicholls, 1984, citado por Meece, 1994, p. 26). Segundo Duda (1993) e Nicholls (1992, citado por Skaalvik, 1997), alunos com orientação para a tarefa tendem a perceber a mestria como um esforço dependente, sendo as suas percepções de habilidade auto-referentes.

Na orientação para o ego, os alunos preocupam-se fundamentalmente com os julgamentos e com a comparação social, ou seja, segundo alguns autores (Ames & Archer, 1988; Duda, 1993; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989, citado por Skaalvik, 1997) a meta da orientação para o ego nos alunos é tipicamente descrita como o estabelecimento de superioridade de uma ou mais habilidades, comparativamente com os outros. No que diz respeito, a uma situação de aprendizagem, os alunos revelam estar preocupados com eles próprios e em como serão compreendidos pelos outros.

Subjacentes a esta orientação estão duas dimensões, a auto-valorização e a auto-defesa. Elliot e Dweck (1988), Meece e colaboradores (1988, citados por Skaalvik, 1997) definem a auto-valorização como a procura da manutenção de julgamentos positivos das suas capacidades e evitar os negativos, ou seja, os alunos orientados para a auto-valorização preocupam-se com o facto de poderem ser avaliados ou julgados. As suas percepções de habilidade são referentes à norma e as suas capacidades são julgadas e comparadas pelos seus pares. As capacidades, para estes indivíduos são evidenciadas pelo facto de serem capazes de realizar uma determinada tarefa melhor do que outros.

A dimensão auto-defesa, está associada a uma preocupação, dos alunos, relativamente ao que os outros podem pensar acerca do seu desempenho, onde estes agem de forma a defenderem-se de uma situação de fracasso perante os seus pares.

Skaalvik (1997) menciona o facto de que os alunos ao aprenderem a resolver os problemas estão muito preocupados com as comparações sociais. Contudo, estas preocupações, podem levar a

que os alunos com baixa percepção de competências se centrem em evitar serem vistos como incompetentes, prevendo uma correlação negativa entre percepção de capacidade e orientação auto-defensiva.

As duas dimensões da orientação para o ego, estão relacionadas com a teoria do auto-mercimento, ou seja, segundo Covington, (1984a, 1984b, 1992, citado por Skaalvik, 1997), os alunos estão motivados para suportar a reputação de “competente”, porque isso implica um esforço próprio. Os alunos que são receosos nas suas habilidades podem desenvolver estratégias defensivas para evitar falhar. Estas estratégias podem levar “a um processo de auto-defesa, em que os estudantes começam a aceitar as suas falhas” (Covington, 1984a, citado por Skaalvik, 1997, p.72). Estas, segundo Skaavik, (1997), têm um aspecto em comum, ou seja, os alunos mais orientados para o ego estão mais preocupados com eles próprios e em como serão compreendidos pelos outros. Assim os alunos que se auto-valorizam, demonstram-no através das suas habilidades e no que os outros vêem no seu desempenho. Os alunos mais auto-defensivos, evitam julgamentos negativos, por parte dos seus pares.

Uma outra orientação proposta por Skaalvik (1997), é a orientação para o evitamento, onde os estudantes tendem a optar por realizar determinadas tarefas com o objectivo de evitar juízos negativos por parte dos outros. Este evitamento a julgamentos negativos, pode resultar num aumento ou num afastamento do esforço.

Skaalvik (1997) verificou, que a auto-defesa está positivamente relacionada com o evitamento para a tarefa, principalmente em alunos com um baixo auto-conceito académico. Covington (1992, citado por Skaalvik, 1997) argumenta, que uma elevada motivação para evitar a falha combinada com a baixa motivação para se aproximar do sucesso, resulta num adiamento do compromisso do trabalho académico. Para alguns alunos a auto-defesa pode levar ao evitamento do trabalho, como forma de proteger a sua auto-estima, porque a falha devido ao baixo esforço é menos ameaçador do que a falha devido à baixa habilidade. No entanto, para outros alunos, a auto-defesa pode levar a um aumento do esforço como tentativa de evitar ser menos incompetente.

No que diz respeito à auto-estima e a orientação auto-defensiva, Skaalvik (1994, citado por Skaalvik, 1997), encontrou correlações negativas fortes. Uma das causas, pode dever-se ao facto de os alunos estarem preocupados em poderem parecer incompetentes face aos outros, outra causa pode dever-se a uma auto-estima baixa resultando numa preocupação relativamente a como os outros o vêem e principalmente em ser julgado negativamente.

Deste modo, os estudantes que têm auto-estima baixa podem apresentar preocupações em parecer incompetentes, estando estes mais vulneráveis em situações de realização.

Segundo Skaalvik, Valas e Sletta, (1994, citado por Skaalvik, 1997), a orientação para a motivação, pode levar a diferentes objectivos, dependendo dos alunos em questão, ou seja, há alunos cujo objectivo é mostrar a sua superioridade, o seu melhor, e por outro lado há alunos, que tentam não parecer pouco inteligentes, evitando deste modo reacções negativas por parte dos outros.

Autores como Covington (1992), Eccles e colaboradores (1983), Harter e Connell (1984, citado por Meece, 1994), tentam perceber o que orienta os alunos para diferentes objetivos, verificando que os indivíduos que desenvolvem percepções positivas das suas habilidades reportam para uma elevada expectativa do seu desempenho. Deste modo, os indivíduos que estão mais orientados para a tarefa acreditam que podem melhorar o seu desempenho, investindo um pouco mais de esforço. Dweck e Bempechet (1983, citados por Meece, 1994), argumentam que estes indivíduos preferem tarefas mais difíceis, novas e desafiadoras, sendo o sentimento de competência maximizado pelo esforço.

Por outro lado, os indivíduos que estão mais orientados para o ego segundo Dweck e Leggett (1988), Nicholls e Miller, (1984, citado por Meece, 1994), vêem as suas habilidades como características estáveis que podem ser julgadas relativamente aos outros.

A base desta teoria reside no facto dos estudantes em situação de aprendizagem estarem preocupados não só consigo, mas na forma como são percebidos pelos seus pares.

AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

O auto-conceito é um dos aspectos importantes no desenvolvimento do aluno, pois este vai evoluindo progressivamente ao longo da vida. Podemos caracteriza-lo como um processo de aprendizagem que se inicia quando a criança começa a diferenciar o “eu” e o “não eu”, ou seja, cada sujeito está *“inatamente preparado para aprender sobre e consigo próprio”* (Carapeta, Ramires & Viana, 2001, p.51).

Assim, segundo Carapeta e colaboradores (2001), o auto-conceito é a ideia que cada sujeito forma acerca de si próprio, das suas capacidades, atitudes e valores nas diferentes esferas existenciais: física, social e moral.

Para Harter (1993), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios, é aquilo que acreditamos ser no quadro global das nossas capacidades e traços, é uma estrutura cognitiva com matizes emocionais e consequências comportamentais e é um *“sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do self, que determina como nos sentimos acerca de nós próprios e que orienta as nossas acções”* (Harter, 1993). Sendo este, uma parte integrante da nossa personalidade, influencia o comportamento de várias formas, se por exemplo falarmos de actividades desportivas, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades é um indicador fundamental para a reavaliação das suas atitudes e comportamentos face a essas actividades.

Segundo Hattie (1992), o auto-conceito vai-se modificando e consolidando no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, apresentando uma maior estabilidade com a passagem deste pelas diferentes fases da adolescência, dado que é nesta que se verifica uma mudança significativa no estabelecimento do auto-conceito.

Para Serra (1988), o auto-conceito elabora-se na perspectiva de que o indivíduo sofre quatro tipos de influência, no seu processo de construção. Em primeiro lugar, o auto-conceito influencia o modo como os outros olham para si, em que o sujeito tende a observar-se da maneira que os outros também o observam e como os outros o consideram, construindo o seu auto-conceito à medida que tem um *feedback* dos outros. Em seguida, desempenha situações específicas em que o sujeito vai julgar o seu desempenho, competência/incompetência, o que posteriormente o influenciará, na construção do seu auto-conceito. Posteriormente, o sujeito compara constantemente as condutas dos seus pares sociais, em situações iguais e com as quais se sente identificado. Por fim, o sujeito faz a avaliação de determinados comportamentos em função do conjunto de regras estabelecidas por grupos normativos, podendo sentir-se satisfeito ou insatisfeito. Deste modo, podemos dizer que este constructo ajuda a compreender a uniformidade, a consistência e a coerência do comportamento, a formação de identidade pessoal e por que razão determinados padrões de conduta se mantêm com o evoluir do tempo.

Para Jesus e Gama (1991, citado por Roldão, 2003), o auto-conceito refere-se à forma como o indivíduo se vê, isto porque, nenhum adulto ou criança se sente neutro em relação às suas características. A avaliação que é feita dos seus atributos pessoais contribui para o sentimento de auto-estima que está intimamente associado ao auto-conceito, ou seja, o *“auto-conceito é uma componente fundamentalmente cognitiva e contextualizada da auto-avaliação, a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada, possuindo uma componente predominantemente afectiva”* (Peixoto & Almeida, 1999).

Segundo Harter (1985, citado por Senos, 1996), a organização do auto-conceito é composta por um sistema com dimensões tais como a auto-confiança e a auto-estima, um conjunto de domínios, sendo eles o auto-conceito académico, o auto-conceito social, ou o auto-conceito físico. A percepção que o indivíduo tem da importância do *self* para si vai ser determinante no modo como se comporta, ou seja, se pensa que é bom aluno então os comportamentos vão ser adequados a esse papel. As actividades e os comportamentos dos outros são importantes para a construção do *self*. Se os comportamentos e actividades são favoráveis para com o sujeito então este irá por seu lado desenvolver atitudes positivas face a si próprio (Hattie, 1992).

Um estudo elaborado por Taliuli (1982, citado por Roldão, 2003) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

O auto-conceito está igualmente relacionado com a auto-estima, onde é feita uma avaliação dos seus atributos pessoais. A auto-estima segundo Marsh e Yeung (1997, citado por House, 2000) define-se como sendo uma componente avaliativa do *self*, é uma avaliação global da pessoa feita por si mesma, e se a auto-estima está alta ou baixa ou se está ameaçada vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo (Campbell & Lavalee, 1993, citado por Cavaco, 2003).

Segundo Henriques (2000), a auto-estima é uma auto-avaliação mais descontextualizada tendo uma componente mais afectiva, sendo assim considerada como o resultado da avaliação global das qualidades do sujeito.

Ao longo da vida, a imagem do *self* torna-se mais clara e convincente à medida que o indivíduo lida com tarefas desenvolvimentais da infância, adolescência e depois na idade adulta. A principal fonte de auto-estima das crianças mais novas é o julgamento que os pais fazem à sua competência, a demonstração de entusiasmo permite a este perceber que os pais se interessam por ele, assim ao sentir-se amado e respeitado, ele vai sentir-se bem com ele próprio (Harter, 1993).

Deste modo, podemos afirmar que o sujeito quando gosta de si mesmo, atribui valores positivos em relação a si tendo uma auto-estima positiva, o que leva o indivíduo a ter grande confiança nas suas capacidades e competências.

A auto-estima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio, assim se esta é positiva contribui para um bom desempenho escolar, visto que este é condicionado pelas atitudes do aluno. O desenvolvimento desta, é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com elas, de igual modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta gerando a auto-estima. Para ocorrer o desenvolvimento é necessário uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso/insucesso na escola influencia severamente grande parte da auto-estima, influenciando as decisões a curto prazo. Entender a *“razão dos bons resultados e atribui-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva do sujeito e gerar motivação para os repetir, caso contrário irá atribuir os insucessos escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos nas suas capacidades pessoais”* (Dias & Nunes, 1999).

Segundo Cubero e Moreno, (1995, citado por Roldão, 2003) é com a entrada na escola, que o número de relações sociais da criança aumenta, contribuindo de forma efectiva para a manutenção, aumento e mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve, à medida que os outros significativos agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento. Assim, segundo Pereira (1991) a escola é uma instituição que contribui de forma activa para o progressivo desenvolvimento do auto-conceito.

Quando os alunos apresentam um rendimento escolar pouco satisfatório acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis, associadas a uma baixa auto-estima e sentimentos gerais de incapacidade face às tarefas. O aluno que não acredita em si mesmo é pouco persistente, pouco participativo, pouco autónomo, tem mais dificuldades escolares e frequentemente interpreta os seus desempenhos muito em função de factores externos e fora do seu controlo (dificuldade da tarefa, sorte, influência dos outros, etc.).

A evolução desejada de actuar nestes alunos passa pela alteração da sua imagem pessoal, (pouco positiva) para que estes acreditem mais em si próprios e se tornem mais auto-determinados, mais autónomos, mais motivados (Januário e colaboradores. 1999, citado por Roldão, 2003).

Relação entre Auto-Conceito Auto-Estima, Motivação e Aprendizagem

Depois de termos visto alguns aspectos sobre auto-conceito, auto-estima e motivação parece-me importante relacionar estes conceitos.

No processo de ensino/aprendizagem a motivação e o auto-conceito apresentam-se como dois aspectos muito importantes. O desenvolvimento do indivíduo vai ser influenciado pelo professor e colegas, determinando o tipo de motivação que este vai ter para aprender (Pereira, 1999)

Segundo Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001) a motivação está relacionado com o interesse dos sujeitos para realizar uma determinada actividades e o auto-conceito por seu lado é a forma como cada um se percepção a si mesmo. Esta autora afirma que o auto-conceito e o conhecimento em termos de aprendizagem vão-se desenvolvendo em sintonia com o crescimento do sujeito. A forma como ele aprende influencia o modo como se vê, isto é, se se considerar inferior relativamente aos outros, a motivação para aprender será muito baixa, devido ao facto de que quando inicia uma actividade sabe que não vai ter sucesso passando a apresentar comportamentos de evitamento. Estes aspectos devem-se porque os sujeitos desejam ser reconhecidos pelos outros como capazes. Ainda esta autora refere que, se o indivíduo conclui que não é capaz de realizar as tarefas, a motivação diminui comprometendo sonhos e aspirações devido a serem influenciadas pela motivação.

Deste modo, Harter (1980,1981, citado por Serrão, 2001) apresenta um modelo de motivação no qual se pode observar, que a competência percebida, em termos académicos influencia a motivação dos alunos, ou seja, há uma relação positiva com a preferência por tarefas desafiadoras, com a curiosidade e tentativas de resolução autónoma das tarefas pelos alunos. Esta afirma que *“não é só a competência percebida a influenciar o nível de ansiedade, mas determina também o grau de dificuldade que o indivíduo se dispõe a enfrentar para efectuar as tarefas”* (Harter, 1992, citado, por Serrão, 2001), no entanto, a autora refere ainda que se o indivíduo estiver motivado para a realização, geralmente escolhe várias tarefas para realizar. Assim, se o indivíduo se percepção como competente terá uma motivação mais intrínseca para realizar as tarefas de modo independente tendo menos ansiedade na sua realização. Em consequência disso, tirará um maior prazer intrínseco na realização da tarefa. Por outro lado, se o indivíduo se percepção como pouco competente a sua motivação para a realização de tarefas é extrínseca, sendo estas realizadas de forma mais ansiosa. As crianças que se inserem neste último tipo preferem tarefas mais simples sendo menos autónomas (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001).

Alguns autores demonstraram que a percepção de competência influencia o esforço, a persistência, a escolha das tarefas, os sentimentos e pensamentos que ocorrem durante a realização das

tarefas e ainda o desempenho, (Byrne, 1996; Eccles et al; Harter, 1978,1981, Wigfield & Eccles, 1994, citado por Monteiro, 2003).

Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003) constataram o facto de a auto-estima e os afectos a ela ligados também terem um efeito na motivação. Assim uma elevada percepção de competência e auto-estima permitem prever uma motivação positiva promotora do comportamento de realização. É deste modo, essencial os alunos manifestarem percepções de competência e de valor pessoal positivos. Parece então que os investigadores estão de acordo ao afirmarem que os indivíduos que acreditam que são competentes estão mais motivados intrinsecamente pelas tarefas escolares, do que os que têm uma percepção negativa das suas competências académicas (Boggiano, Main, & Katz, 1988; Gottfried, 1990; Harter, 1981, 1992; Harter & Connell, 1984; MacIver, Stipek, & Daniels, 1991, citado por Monteiro, 2003).

Assim, como autores anteriores sugerem, é importante manter o auto-conceito e auto-estima positivos, pois se tivermos uma auto-estima e uma percepção de competência elevada estas levam a uma motivação positiva, o que por sua vez irá facilitar o processo de ensino aprendizagem, e consequentemente o seu desempenho académico e autonomia.

Auto-Conceito e Resultados Escolares

A relação entre auto-conceito e resultados escolares começou a ser estudada por volta dos anos cinquenta. O auto-conceito passou então a ser um aspecto importante no respeitante aos resultados escolares (Lopes 1993, citado por Serrão, 2001).

Como refere Burns (1979, citado por Silvestre, 2000), verifica-se uma bidireccionalidade na relação entre os resultados escolares e o auto-conceito ao longo do percurso escolar. Nos primeiros anos de escolaridade a criança atribui muita importância aos sucessos ou insucessos que possa obter, e a acumulação destes vão exercer grande influência na formação do auto-conceito. Posteriormente o auto-conceito passa a ser determinante no modo como a criança encara a escola, influenciando os resultados escolares. Este autor refere que os alunos com bons resultados escolares têm uma imagem mais positiva de si, apresentando mais auto-confiança, maior auto-aceitação e um elevado auto-conceito. Por outro lado, os alunos com insucesso demonstram sentimentos de incerteza e de inadequação social, bem como atitudes negativas.

Uma criança que entra para a escola sofre no seu auto-conceito influência dos resultados escolares (sucesso/insucesso), mas com o aumento do nível de escolaridade verifica-se a situação inversa, ou seja, o auto-conceito torna-se muito determinante face à forma como a criança encara a escola (Rodrigues, 1994, citado por Serrão, 2001).

Lopes, (1993, citado por Serrão, 2001), refere que o auto-conceito escolar fundamenta-se nas avaliações das capacidades que o aluno pensa ter para realizar as tarefas escolares em comparação com

os outros alunos da sua idade. Os alunos recebem informações da família e professores sendo estas muito importantes para o desenvolvimento do auto-conceito.

Segundo Correia (1989, citado por Serrão, 2001), as crianças repetentes tem uma percepção de si, como menos competentes a nível académico em comparação com as crianças não repetentes.

Os alunos que os professores referem como tendo mais dificuldades escolares, raramente elaboram um bom juízo relativamente a si como alunos, contribuindo fortemente para um baixo rendimento escolar, tendo por consequência implicações na imagem que cada um tem de si próprio, levando à constituição de um baixo auto-conceito.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

O interesse pelas actividades extracurriculares, é uma temática que já surgiu há alguns anos e com várias perspectivas, ou seja, antes de 1900, muitos educadores opunham-se às actividades extracurriculares, pois consideravam que o objectivo da escola era puramente académico e a participação dos alunos nessas actividades, não eram consideradas benéficas (Gerber, 1996).

Nas duas primeiras décadas do século XX, as atitudes tornaram-se completamente inversas. A atenção dos educadores voltou-se para “*a importância da escola no desenvolvimento das crianças*” (Golson & Buser, 1983, citado por Gerber, 1996, p. 42) e como tal a participação em actividades extracurriculares adquiriram interesse.

Em 1920, foi encorajada a participação em actividades dentro de clubes e organizações, como sendo um “*contributo crucial para esse mesmo desenvolvimento*” (Gholson, 1985, citado por Gerber, 1996, p.42).

A teoria que se opõe ao envolvimento das actividades extracurriculares é traçada por Coleman (1961, citado por Geber, 1996), argumentando que a cultura dos adolescentes tem mais a ver com factores sociais (atléticos, obtenção de bens materiais, música, popularidade e namorar), do que com os factores académicos, isto é, seriam as “estrelas” atléticas e as personalidades individuais, os grandes líderes em actividades extracurriculares, mas não no desenvolvimento académico. Deste modo, Coleman (1961, citado por Geber, 1996), salienta que as actividades extracurriculares são um motivo de distração nos adolescentes, fazendo com que estes não aprendam os aspectos mais académicos da vida escolar.

Outra crítica feita às actividades extracurriculares, é o tempo dispendido nestas, ou seja, acredita-se que o tempo dedicado às mesmas faz com que os alunos se desviem dos seus objectivos escolares (Camp, 1990, citado por Geber, 1996).

Posteriormente alguns autores que se mostravam contra vieram a reconsiderar a sua posição, como por exemplo, Slater (1988, citado por Geber, 1996), que veio a reconhecer os benefícios das actividades extracurriculares.

Autores como Holland e Andre (1987), vieram afirmar que as actividades extracurriculares promovem as experiências para o desenvolvimento pessoal e social do aluno, onde também se inclui o aumento de aspectos tais como a auto-estima, auto-conceito académico, identificação com a escola, entre outros.

Hoje em dia as actividades extracurriculares continuam a servir de estudo a alguns investigadores (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003), relativamente às suas consequências no desempenho académico, em parte devido ao papel que estas actividades têm na promoção do desempenho académico e na prevenção de desistências escolares.

Segundo Marsh, (1992), as actividades extracurriculares levam, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores da escola, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico. Este afirmou igualmente que as actividades promovidas pela escola podem contribuir para um maior envolvimento nesta, desenvolvendo atitudes mais favoráveis em relação às aprendizagens escolares.

Davalos (1999, citado por Peixoto, 2003), no seu estudo sugere a existência de percepções mais positivas da escola por parte dos alunos que participavam em actividades extracurriculares. Estes alunos apresentam menores probabilidades de abandono, fornecendo-lhe um sentimento de pertença, o que contribui positivamente para a construção da sua identidade.

Os sucessos extra-escolares, podem mostrar ao jovem que este tem talento e capacidades, impedindo que se sinta fracassado e criando objectivos a atingir. É essencial que se saiba transferir estas competências para o domínio académico, podendo o aluno observar que o seu desenvolvimento nesta área acarreta uma maior eficácia de estudo, fazendo prever um maior sucesso académico.

Freire (1989), argumenta que as actividades extracurriculares poderão ser as únicas oportunidades na escola para promover outros tipos de desenvolvimento além do cognitivo, e que podem constituir experiências exploratórias válidas, para ajudar os jovens a testarem-se a si próprios mantendo um continuo bem estar físico, mental e social, em que é determinante a influência do auto-conceito.

Um dos pontos de um estudo realizado por Peixoto (2003) era verificar os efeitos que a participação em actividades extracurriculares exercia sobre a auto-estima, o auto-conceito, a atitude em relação à escola e o rendimento académico. Este concluiu que a participação em actividades extracurriculares afecta algumas dimensões do auto-conceito e no rendimento académico, isto é, a participação em actividades extracurriculares introduzem diferenças no auto-conceito de apresentação, nomeadamente na dimensão de competência atlética. Verificou ainda que os alunos que participavam em actividades extracurriculares tinham percepções mais elevadas nas dimensões de competência escolar e de aceitação social. Constatou igualmente que a participação em actividades extracurriculares

não diferencia, os alunos no que se refere aos níveis de auto-estima nem nas atitudes em relação à escola.

Beckett (2002), mostra que a participação em algumas actividades extracurriculares melhoram o desempenho académico, mas em outras diminuem esse mesmo desempenho. Este realça a participação em desportos inter-escolas, pois estes promovem o desenvolvimento dos alunos, relativamente às relações sociais com os outros.

Fejgin (1994), Hanson e Kraus (1998, 1999, citado por Beckett, 2002), realizaram estudos longitudinais, onde mostraram que a participação em actividades extracurriculares desportivas melhorava o desempenho académico, comprovando-o através das notas dos alunos.

Alguns estudos realizados por Cooley, (1995), Gerber, (1996), Holland e Andre, (1987) mostram que as actividades extracurriculares são uma maneira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Para Marques (2002), a participação em actividades de complemento curricular está associada a uma percepção positiva de si próprio e do meio escolar, ao elevado nível de motivação, ao baixo nível de absentismo, bem como a resultados académicos prósperos.

Weiss (1996, citado por Roldão, 2003) mostrou haver uma relação entre a motivação, auto-estima e participação em actividades extracurriculares desportivas. Este afirma que, a auto-estima e a percepção da habilidade motora podem prever o desempenho ao nível do comportamento, motivação e efeitos positivos em crianças.

Um estudo com crianças em idade pré-escolar, que teve como objectivo depreender se havia alguma relação entre a participação em aulas de Educação Física, realizadas na instituição escolar, e o seu processo de desenvolvimento global. Concluíram que a pratica de actividade desportiva de um modo sistemático favorece uma maior possibilidade de vivenciar o corpo, sendo assim um factor representativo para o processo de desenvolvimento da habilidade sensória-motora e para a formação da imagem corporal. (Botelho e seus colaboradores, 1997, citado por Roldão, 2003),

Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003), realizaram um estudo sobre as actividades extracurriculares e o desenvolvimento dos adolescentes. Neste estudo foram avaliados cinco tipos de actividades extracurriculares, sendo estas caracterizadas como desportos colectivos. Estes concluíram que a participação em desportos colectivos, por um lado é um factor promotor para o êxito académico, mas por outro lado, leva a que haja um maior envolvimento em comportamentos de risco, nomeadamente, o consumo de bebidas alcoólicas é mais elevado. Estes autores também verificaram que o modelo de desenvolvimento futuro, difere dependendo do tipo de actividade que se envolvam e da identificação com o grupo social.

Marsh e McNeal (1992, 1995, citado por Beckett, 2002), examinaram os efeitos da participação em várias actividades extracurriculares. O que este estudo revelou foi que a participação em actividades extracurriculares está associado a uma melhoria das médias, reduz o absentismo, e para quem tem mais aspirações académicas, aumenta a vontade de ir para a universidade.

Royse (1998), realizou um estudo onde pretendia verificar os efeitos que a participação nos escuteiros tinha na auto-estima dos adolescentes, onde concluiu que os adolescentes que participavam nos escuteiros tinham uma auto-estima mais elevada do que os adolescentes que nunca tiveram qualquer experiência de escutismo.

Tendo ainda em conta as actividades extracurriculares que são realizadas dentro ou fora da escola, Gerber (1996) realizou um estudo sobre actividades dentro ou fora da escola e o desempenho académico, entre grupos raciais. A autora concluiu que a correlação entre estas indicam que as actividades realizadas dentro da escola, estão mais fortemente relacionadas com o desempenho académico, do que as actividades realizadas fora da escola.

Martin e Dubbert (1982, citado por Ribeiro, 1988), afirmam que a prática de exercício físico, faz com que haja uma diminuição da depressão, ansiedade e agressividade, e uma melhoria do auto-conceito, auto-confiança e auto-estima. Ou seja, para que uma pessoa se sinta bem consigo própria e para com os outros precisa de gostar de si, sentindo-se capaz e bem sucedida. Se a criança pratica desporto ou aprende a tocar um instrumento musical e é bem sucedida, sentir-se-á realizada e capaz de ter sucesso seja qual for a situação específica.

Segundo Marsh e Yeung (1997, citado por House, 2000), o auto-conceito académico é um predictor significativo para o desempenho académico. Variáveis tais como, a participação em actividades extracurriculares e a interacção com os professores, têm sido consideradas como factores de influência no desempenho académico dos alunos.

Autores como Holland e Andre (1987) também afirmam a existência de efeitos positivos sobre a auto-estima, provocados pela participação em actividades extracurriculares.

A prática de actividades extracurriculares, constitui uma fonte de realização pessoal, favorece a inserção social, a saúde, a aquisição de valores de vida colectiva, o espírito de solidariedade e pode mesmo conduzir ao êxito profissional e pessoal.

No entanto, segundo Beckett (2002), há questões que continuam sem resposta, como por exemplo, como é que a participação em actividades extracurriculares desportivas promovem o desempenho académico? Se os benefícios da participação em actividades extracurriculares não desportivas também melhoram o desempenho?

Cooley (1995), argumenta que quando um jovem escolhe e se envolve numa actividade, está a desenvolver os seus interesses pessoais, que podem contribuir para que nunca venham a surgir comportamentos desviantes, como o consumo de drogas. Este, no seu estudo verificou que quem participa em actividades extracurriculares tem um menor envolvimento com drogas, do que aqueles que não participam.

Holland e Andre (1987), afirmam que há muitos factores que influenciam o desenvolvimento e a socialização dos adolescentes, aparecendo a família, os pares e a comunicação social, como os principais.

A prática de qualquer actividade implica a existência de sentido de responsabilidade pelo cumprimento dos compromissos assumidos, nomeadamente a assiduidade e a pontualidade. Pressupõe também o estabelecimento de metas pessoais e a tentativa de as alcançar. Se transferirmos estas competências para o domínio académico, podemos ver que o seu desenvolvimento nesta área acarreta uma maior eficácia no estudo, fazendo prever um maior sucesso académico.

Quando uma actividade é feita em grupo implica também o desenvolvimento de competências de relacionamento social, de trabalho de grupo, além de promover a tolerância, aceitação da diferença, espírito de equipa, colaboração, etc. Apostar no desenvolvimento de competências que auxiliarão os alunos na vida académica é contribuir para uma melhor saúde física e mental, a curto e a longo prazo, assim as actividades extracurriculares facilitam segundo Linville (1987) o dominar de novas competências e o experimentar de actividades diferentes fora da sala de aula.

PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A participação em actividades extracurriculares têm originado algum interesse, principalmente quando relacionadas com variáveis tais como o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima.

Deste modo, o objectivo deste estudo é saber se há relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade.

Alguns estudos mostram que a participação em actividades extracurriculares contribuem para o desenvolvimento dos alunos.

Holland e Andre (1987), afirmam que a participação em actividades extracurriculares promove o desenvolvimento pessoal e social do aluno, onde também se verifica um aumento em aspectos tais como o auto-conceito, a identificação com a escola e a auto-estima.

Também Fejgin (1994) e Hanson e Kraus (1998, 1999, citado por Beckett, 2002), fizeram estudos longitudinais, onde mostraram que a participação em actividades desportivas melhorava o desempenho académico, comprovando-o através das notas dos alunos. Com base nestes estudos colocamos a nossa primeira hipótese:

H1 – Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

No que refere à auto-estima, Henriques (2000) argumenta que esta é uma auto-avaliação mais descontextualizada tendo uma componente mais afectiva, sendo considerada como o resultado da avaliação global das qualidades do sujeito. Esta tem um valor que o sujeito se atribui a si próprio, se esta for positiva contribui para o bom desempenho académico.

Holland e Andre (1987, citado por Gerber, 1996) argumentam que as actividades extracurriculares podem promover experiências que se vão reflectir no desenvolvimento do aluno, onde inclui o aumento da auto-estima, do auto-conceito e a identificação com a escola.

Um estudo, realizado por Weiss (1996, citado por Roldão, 2003) mostrou haver uma relação entre a motivação, auto-estima e participação em actividades extracurriculares desportivas. Este afirma

que, a auto-estima e a percepção da habilidade motora podem prever o desempenho ao nível do comportamento, motivação e efeitos positivos em crianças.

Holland e Andre (1987) afirmam também a existência de efeitos positivos sobre a auto-estima, provocados pela participação em actividades extracurriculares. Deste modo, colocamos a nossa segunda hipótese:

H2 – Os alunos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade que têm actividades extracurriculares apresentam uma auto-estima mais elevada do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

No que diz respeito à motivação, esta é entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar (Oliveira, 1999). A motivação é o principal promotor do processo ensino/aprendizagem, pois também é entendido como um factor de desenvolvimento das potencialidades do aluno e do desempenho escolar, onde o indivíduo tem a tendência para alcançar o sucesso em função da satisfação intrínseca, contudo, o receio do fracasso provoca ansiedade o que pode originar comportamentos de fuga.

Assim sabendo que o sucesso/insucesso escolar está relacionado com factores motivacionais e de responsabilidade, esta constitui a capacidade de nos movimentar para um determinado objectivo, satisfazendo um motivo subjacente (Dias & Nunes 1999).

Segundo Harter (1980, 1981, citado por Serrão, 2001), há uma relação entre tarefas desafiadoras, a curiosidade e as tentativas de resolução autónoma das tarefas pelos alunos, assim um aluno motivado escolhe várias tarefas para realizar. Deste modo, se o indivíduo se considerar competente, realizará as suas tarefas de um modo muito mais independente.

As actividades extracurriculares levam, a um aumento do interesse do aluno face à escola e aos valores desta, o que conseqüentemente leva a um melhor rendimento académico. As actividades que são promovidas pela escola também podem contribuir para um maior envolvimento nesta, desenvolvendo atitudes mais favoráveis em relação às aprendizagens escolares (Marsh, 1992).

Davalos (citado por Peixoto, 2003) também sugere que a participação em actividades extracurriculares, faz com que os alunos tenham percepções mais positivas relativamente à escola. este modo, com base nestes estudos propomos a nossa terceira hipótese:

H3 – Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares têm maior orientação para a tarefa e valores mais baixos na dimensão de evitamento.

Relativamente auto-conceito, este segundo Harter (1993) é a imagem que temos de nós próprios. Segundo Marsh e Yeung, (1997, citado por House, 2000) o auto-conceito é um significant predictor para o desempenho académico, quando aplicado a tarefas próprias.

Devido ao facto do auto-conceito ser uma estrutura multidimensional, os efeitos do envolvimento do aluno deve ser acedido em alguns aspectos mais específicos.

Segundo Serra (1988), o sujeito compara constantemente as suas condutas com a dos seus pares sociais, onde em algumas situações se sente identificado. É com a entrada na escola, que o número de relações sociais aumenta, contribuindo deste modo, para a mudança, o aumento e a manutenção do auto-conceito, uma vez que este se vai desenvolvendo à medida que os outros se manifestam relativamente às nossas características ou comportamentos (Cubero & Moreno, 1995, citado por Roldão, 2003).

Um estudo elaborado por Taliuli (1992, citado por Jesus & Gama, 1991) sobre a relação entre o rendimento académico e o auto-conceito de alunos com sucesso e de alunos com insucesso escolar, veio demonstrar, sistematicamente, que os alunos com melhor desempenho obtiveram resultados de auto-conceito significativamente mais altos, do que os com desempenho insatisfatório.

Outro estudo realizado por Weiler (1998), com grupos de raparigas, mostra que estas têm benefícios com o envolvimento desportivo, pois o desporto é uma forma de se construir confiança e uma imagem positiva acerca de si próprio.

Segundo Peixoto (2003), a participação em actividades extracurriculares afecta algumas dimensões do auto-conceito, nomeadamente no auto-conceito de apresentação, especificamente na sua dimensão principal, a competência atlética. Verificando igualmente que estes alunos tinham percepções mais elevadas nas dimensões de competência escolar e aceitação social. Desta forma, colocamos a nossa quarta hipótese:

H4 – Os alunos do 7º e do 10º ano que participam em actividades extracurriculares apresentam níveis mais elevados de auto-conceito, em determinadas dimensões, do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Se considerarmos apenas o grupo que tem actividades extracurriculares, surge-nos então a questão se haverá diferenças entre quem participa dentro ou fora da escola.

Gerber (1996) realizou um estudo sobre actividades extracurriculares dentro ou fora da escola e o desempenho académico, entre grupos raciais. Concluiu que a correlação entre estas indicam que as actividades realizadas dentro da escola, estão mais fortemente relacionadas com o desempenho académico, do que as actividades realizadas fora da escola.

Também Royse (1998), realizou um estudo só em adolescentes do sexo feminino para verificar os efeitos que a participação nos escuteiros tinha na sua auto-estima, onde concluiu que as

adolescentes que participavam nos escuteiros tinham uma auto-estima mais elevada do que as adolescentes que nunca tiveram qualquer experiência em escuteiros. Deste modo, colocamos as seguintes hipóteses:

H5 – Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que têm actividades extracurriculares dentro da escola revelam maior desempenho académico do que os alunos que têm actividades fora da escola.

H6 – Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que têm actividades extracurriculares fora da escola revelam níveis mais elevados de auto-estima do que os alunos que têm actividades dentro da escola.

Para além destas hipóteses formuladas, parece-nos igualmente importante verificar se existem efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, para o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto estima.

Pretendemos também analisar os efeitos das actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola sobre a motivação e o auto-conceito dos alunos. No entanto, dado ao seu carácter exploratório, não formulamos nenhuma hipótese.

VARIÁVEIS

Variáveis independentes

- Participação em actividades extracurriculares
- Participação em actividades extracurriculares dentro ou fora da escola
- Ano de escolaridade (7º e 10º Ano)

Variáveis dependentes

- Desempenho académico
- Motivação
- Auto-conceito
- Auto-estima

MÉTODO

Participantes

De acordo com o objectivo do estudo, que pretende verificar a relação entre as actividades extracurriculares, o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima, a escolha recaiu sobre os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade.

Esta escolha baseou-se no facto de ambos os anos (7º e 10º) significarem inícios de ciclo diferentes, (3º ciclo e secundário respectivamente).

A recolha de dados, foi realizada em três escolas secundárias, duas do concelho de Santiago do Cacém e uma do concelho de Sines, no entanto com características socioculturais e económicas semelhantes. Esta selecção não obedeceu a nenhum critério específico, tendo no entanto, sido necessária a recolha de dados nas três escolas, uma vez que se pretendia uma amostra mínima de 200 alunos.

Participam no estudo 260 alunos, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, a frequentar o 7º e o 10º ano de escolaridade.

Quadro 1

Número de alunos em função da escolaridade e do sexo

Escolaridade \ Sexo	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
7º Ano	55	81	136
10º Ano	70	54	124
TOTAL	125	135	260

INSTRUMENTOS

Relativamente à recolha de dados, os instrumentos utilizados foram, um questionário, para a recolha de informação, nomeadamente quem pratica actividades extracurriculares e quem não pratica.

Para o auto-conceito e a motivação, foram usadas escalas adaptadas para a população portuguesa, a “Escala de Orientação Motivacional” (Silva, 2002), adaptação portuguesa da Escala de Orientação Motivacional de Einar Skaalvik (1997) e para o auto-conceito foi utilizada a “Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima” (Peixoto & Almeida, 1999). (Anexo A)

Questionário

A utilização do questionário teve como principal objectivo a recolha de informação dos alunos, nomeadamente, género, repelências, tipo de actividades extracurriculares, local onde as pratica, tempo dispendido, etc.

Escala de Orientação Motivacional - Estrutura e descrição

A escala de motivação “Como é que eu sou?” é constituída por um total de 27 itens distribuídos em quatro sub-escalas, orientação para a tarefa, orientação para a auto-valorização, orientação para a auto-defesa e orientação para o evitamento.

Segundo Skaalvik (1997), as quatro orientações motivacionais podem definir-se do seguinte modo:

- **Orientação da tarefa**

A atenção é centrada na tarefa a desempenhar e não apenas em qualquer recompensa extrínseca.

- **Orientação para a auto-valorização**

Os alunos orientados para a auto-valorização têm como objectivo o estabilizar de uma capacidade em relação aos outros, superar as suas performances, ou seja, estes preocupam-se com o facto de serem julgados ou avaliados.

- **Orientação para a auto-defesa**

Esta dimensão está associada a uma preocupação, por parte do alunos, relativamente ao que os outros podem pensar acerca do seu desempenho. Deste modo, estes agem de modo a se defenderem de uma potencial situação de fracasso face aos pares.

- **Orientação evitante**

Nesta dimensão o foco está em evitar as tarefas escolares.

No que respeita ao formato e cotação dos itens, cada um deles é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica.

A cotação dos itens das sub-escalas Tarefa e Auto-Valorização, Evitamento e Auto-Defesa efectua-se de 1 a 4, indicando o 1 a baixa identificação com a Orientação Motivacional e o 4 a uma elevada identificação com a Orientação Motivacional.

Os itens da Escala de Orientação Motivacional distribuem-se pelas 4 sub-escalas do seguinte modo:

Quadro 2

Itens que constituem cada uma das sub-escalas da Motivação

Sub-Escalas	Itens
Tarefa	1,5,8,12,15,18,25
Auto-valorização	2,6,9,14,21,24,27
Evitamento	4,11,17,19,22,26
Auto-defesa	3,7,10,13,16,20,23

Uma vez que esta escala já foi utilizada em estudos anteriores, não realizámos nenhum estudo acerca da sua validade interna. Posteriormente, fizemos uma análise da consistência interna da escala através do cálculo dos alfas de Cronbach`s, para cada uma das sub-escalas, obtendo-se os resultados abaixo mencionados. (Anexo B)

Quadro 3

Consistência interna da escala de orientação motivacional

MOTIVAÇÃO	ALFA DE CRONBACH'S
Orientação para a tarefa	0.79
Orientação para a auto-valorização	0.86
Orientação para a auto-defesa	0.80
Orientação para o evitamento	0.73

Da análise dos valores dos alfas, pode-se concluir que, para as sub-escalas da Motivação, os resultados obtidos são satisfatórios.

Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima – Estrutura e Descrição

Esta escala dirigida a adolescentes é constituída pelo perfil de auto-percepção, “Como é que eu sou?”

A escala é constituída, por 9 domínios específicos: Competência Escolar, Aceitação Social, Competência Atlético, Aparência Física, Atracção Romântica, Comportamento, Amizades Íntimas, Competência em Língua Materna e Competência em Matemática.

Cada sub-escala é constituída por cinco itens à excepção das dimensões: Aparência Física, Atracção Romântica e Auto-Estima que têm seis itens, perfazendo um total de cinquenta e três itens.

Os itens encontram-se distribuídos pelas diferentes sub-escalas do perfil de auto-percepção do seguinte modo:

Quadro 4

Itens correspondentes a cada Sub-escalas do Auto-conceito

Competência Escolar	É a percepção do adolescente relativamente à sua aptidão no domínio do desempenho escolar. Itens: 1,11,21,31 e 41
Aceitação Social	Avalia a percepção do adolescente relativamente à sua aceitação por parte dos outros adolescentes, assim como o sentimento de popularidade entre elas. Itens: 2,12,22,32 e 42
Competência Atlética	Avalia a percepção em relação ao seu desempenho em actividades físicas e ou desportivas. Itens: 3,13,23,33 e 43
Aparência Física	Avalia a percepção do adolescente em relação à sua aparência, como o peso, o tamanho, etc. Itens: 4,14,24,34,44 e 52
Atração Romântica	Avalia a percepção do sujeito face à sua capacidade de atrair romanticamente aqueles(as) por quem se sente atraído. Itens: 5,15,25,35,45 e 51
Comportamento	Avalia a percepção do adolescente em relação ao modo como ela se comporta. Itens: 6,16,26,36 e 46
Amizades Íntimas	Avalia a percepção do sujeito acerca da sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos. Itens: 7,17,27,37 e 47
Competências na Língua Materna	Avalia a percepção do sujeito relativamente ao seu domínio em Português. Itens: 8, 18, 28, 38 e 48
Competências na Matemática	Avalia a percepção das capacidades matemáticas do sujeito. Itens: 9, 19,29, 39 e 49
Auto-Estima	Avalia até que ponto o adolescente gosta de si enquanto pessoa e se está satisfeita com o seu modo de ser. Trata-se de um julgamento do seu valor, não sendo assim um domínio específico de competência. Itens: 10, 20, 30, 40, 50 e 53

Relativamente ao formato e cotação dos itens cada um destes é composto por uma afirmação com diferentes graus de identificação, devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica.

A cotação de cada item é feita de 1 a 4 indicando o 1 a baixa competência percebida e o 4 a alta competência percebida.

Para esta escala também foram calculados os alfas de Cronbach's para cada uma das sub escalas, sendo os valores obtidos os seguintes. (Anexo C)

Quadro 5

Consistência interna da Escala de Auto-conceito

AUTO-CONCEITO	ALFA DE CRONBACH'S
Competência Escolar	0.76
Aceitação Social	0.66
Competência Atlética	0.74
Aparência Física	0.81
Atracção Romântica	0.74
Comportamento	0.72
Amizades Íntimas	0.84
Competências na Língua Materna	0.68
Competências na Matemática	0.87
Auto-estima	0.73
Auto-conceito Académico	0.86
Auto-conceito Social	0.79
Auto-conceito de Apresentação	0.84

Nesta análise pode-se concluir que as sub-escalas do Auto-conceito foram consideradas satisfatórias, exceptuando as dimensões, Aceitação Social e Competência à Língua Materna, que, no entanto, se aproximam dos valores considerados satisfatórios.

PROCEDIMENTOS

Em primeiro lugar, antes de se estabelecer contacto com as turmas afim de se proceder à recolha dos dados, foi necessário ter em conta alguns aspectos, nomeadamente o pedido de autorização para ter acesso às escolas e posteriormente às turmas.

O trabalho foi iniciado após ter sido entregue em todos os conselhos directivos um ofício, pessoalmente, onde era explicado o que se pretendia fazer e o pedido de autorização. Depois de se ter o pedido de autorização, foi combinado previamente com cada professor o horário em que poderiam ser passadas as escalas.

A recolha de dados foi efectuada durante os meses de Janeiro e Fevereiro de 2005. Esta ocorreu num só momento, onde o questionário e as escalas foram passadas de uma só vez, a todos os alunos num contexto de sala de aula.

Nos dias em que fomos às escolas, foi sempre feita a apresentação e a explicação do nosso motivo à escola e em seguida a distribuição dos instrumentos.

Após todos os alunos terem os instrumentos, foi-lhes explicado o questionário, nomeadamente o significado de actividades extracurriculares. Foi-lhes também dito que este era totalmente anónimo.

Relativamente às escalas de motivação e auto-conceito, referimos aos alunos o seguinte: “temos aqui algumas frases que falam de jovens com características diferentes”. Gostaria de saber com qual destes jovens é que cada um de vocês se acha mais parecido. Não há respostas certas nem erradas, apenas têm que dar a vossa opinião, a qual pode ser diferente dos vossos colegas, por isso não precisam de copiar.

Relativamente à forma como se responde às questões, explicou-se aos alunos da seguinte forma: primeiro pedimos para abrir na página dois e observar a pergunta exemplo que estava separada das restantes e leu-se a questão em voz alta, explicando aos alunos que esta pergunta se refere a um tipo de jovem, e o que nós queremos saber é se vocês se identificam com esse jovem.

Depois de terem decidido, queremos saber se vocês são ou não como os jovens que vêm referidos nas afirmações seguintes, isto é se são “exactamente como eu”, “como eu”, “diferente de mim”, “completamente diferente de mim”.

Deste modo se vocês são exactamente como esses alunos colocam uma cruz por debaixo do “exactamente como eu”, se são quase sempre como esses alunos, então colocam a cruz debaixo do “como eu”, se são diferentes desses alunos mas às vezes fazem coisas iguais, colocam a cruz por debaixo de “diferente de mim” e por último se forem alunos completamente diferentes, nunca fazem nada igual aos alunos referidos nas afirmações anteriores, então, colocam a cruz por debaixo do “completamente diferente de mim”.

Posteriormente foi dito que poderiam iniciar o preenchimento da escala e que só poderiam escolher uma afirmação, devendo esta ser a mais adequada ao modo como estes se vêm.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a finalidade de se estudar as relações entre o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima, formularam-se as hipóteses, as quais serão verificadas estatisticamente através da aplicação de MANOVAs e ANOVAs.

A utilização da ANOVA obedece a alguns pressupostos que devem ser satisfeitos tais como, as variáveis têm de possuir distribuição normal, os vários grupos têm que ser homogéneos e os diversos grupos têm que apresentar uma variância semelhante, não podendo diferir significativamente (Pestana & Gageiro, 1998).

Tendo em conta a nossa amostra de 260 participantes, uma das garantias que teríamos que ter é a sua distribuição normal. A qual segundo Maroco (2003) podemos garantir, uma vez que à medida que a dimensão das amostras aumenta, a distribuição da média amostral tende para uma distribuição normal, independentemente do tipo de variável em estudo, sendo esta garantida pelo teorema do limite central.

Este estudo incide sobre três variáveis independentes (a participação em actividades extracurriculares, a participação em actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola e o ano de escolaridade, 7º e 10º ano), considerando este procedimento estatístico, o mais adequado para efectuar a comparação entre eles.

No que diz respeito aos resultados escolares, estes foram transformados em notas Z, pois têm uma escala de avaliação diferente, ou seja, o 7º ano é avaliado numa escala de 0 a 5 e o 10º ano é avaliado numa escala de 0 a 20.

Deste modo, apresentamos os quadros abaixo referidos, tendo em conta as hipóteses formuladas. (Anexo D)

A primeira hipótese formulada afirmava que:

H1 – Os alunos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Quadro 6

Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função das actividades extracurriculares

DESEMPENHO ACADÉMICO			
	Médias	Desvio-padrão	N
Participantes em actividades extracurriculares	.104	1.018	168
Não participantes em actividades extracurriculares	- .164	.919	88
Total	.012	.992	256

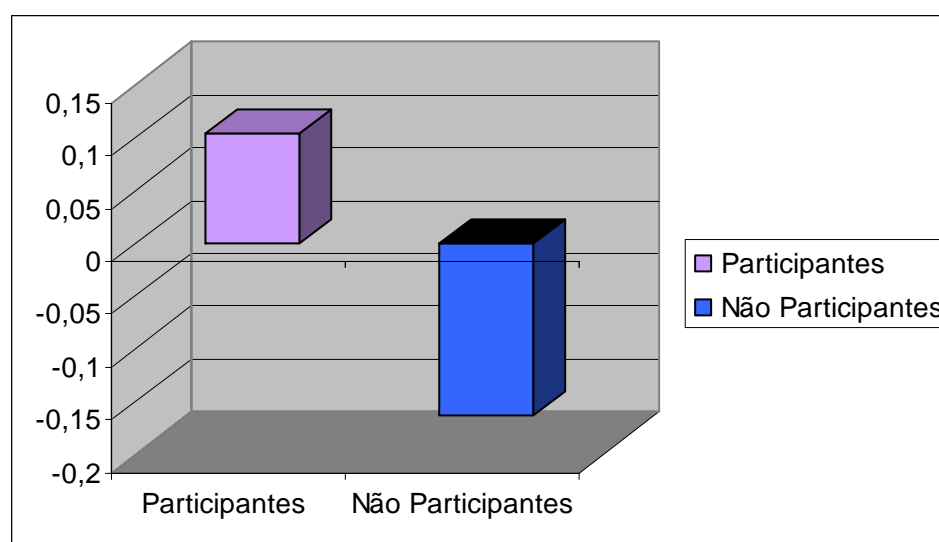
Como podemos constatar no quadro, os alunos com actividades extracurriculares apresentam valores mais elevados do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares, onde a diferença das médias dos dois grupos é evidente, significando que estes alunos tem um melhor desempenho académico do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Para a verificação da hipótese acima formulada, utilizou-se uma ANOVA, onde a variável dependente é o desempenho académico e a variável independente, é a actividade extracurricular. Os resultados obtidos permitem verificar a existência de diferenças introduzidas pela variável, actividade extracurricular ($F(1, 254) = 4.298$ $p = .039$).

Desta análise retira-se a conclusão de que a hipótese se confirma, isto é, os alunos que participam em actividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Figura 1

Diferenças no desempenho académico em função das actividades extracurriculares



A segunda hipótese formulada afirmava que:

H2 – os alunos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade que têm actividades extracurriculares apresentam uma auto-estima mais elevada do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Quadro 7

Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função das actividades extracurriculares

AUTO-ESTIMA			
	Médias	Desvio-padrão	N
Participantes em actividades extracurriculares	2.923	.5100	168
Não participantes em actividades extracurriculares	2.816	.4911	89
Total	2.886	.5051	257

Neste quadro observamos que não existem diferenças relativamente à auto-estima dos dois grupos, os alunos que participam em actividades extracurriculares e os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Para a verificação da hipótese acima formulada, onde a variável dependente é a auto-estima e a variável independente, a actividade extracurricular, foi utilizada uma ANOVA. Os resultados obtidos permitem verificar a inexistência de diferenças introduzidas pela variável, actividade extracurricular ($F(1, 255) = 2.619$ $p = .107$), concluindo que a hipótese não se confirma.

A terceira hipótese formulada afirmava que:

H3 - Os alunos do 7º ano e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares têm maior orientação para a tarefa e valores mais baixos na dimensão de evitamento.

Quadro 8

Médias e desvio-padrão para a motivação em função das actividades extracurriculares

	MOTIVAÇÃO					
	Participantes em actividades extracurriculares			Não participantes em actividades extracurriculares		
	Médias	Desvio-padrão	N	Médias	Desvio-padrão	N
Tarefa	2,93	,471	167	2,94	,468	89
Auto-valorização	2,46	,599	167	2,53	,590	89
Auto-defesa	2,56	,502	167	2,68	,646	89
Evitamento	2,36	,509	167	2,37	,536	89

Relativamente a este quadro constatamos que não existem diferenças relativas entre os alunos que participam em actividades extracurriculares e os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Para a verificação da hipótese acima formulada, utilizou-se uma MANOVA, com quatro variáveis dependentes (tarefa, auto-valorização, auto-defesa e evitamento) e uma variável independente, a actividade extracurricular. Os resultados obtidos permitem verificar que não existem diferenças quando introduzida a variável actividade extracurricular [*Pillai's Trace* = .011, $F(4, 251) = .703$ $p = .591$]. Desta análise retira-se a conclusão de que a hipótese não se confirma, o que significa que, ambos os grupos, alunos com actividades extracurriculares e alunos sem actividades extracurriculares não apresentaram diferenças significativas nas várias dimensões da motivação.

A quarta hipótese formulada afirmava que:

H4 - Os alunos do 7º e do 10º ano que participam em actividades extracurriculares apresentam níveis mais elevados de auto-conceito, em determinadas dimensões, do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Quadro 9

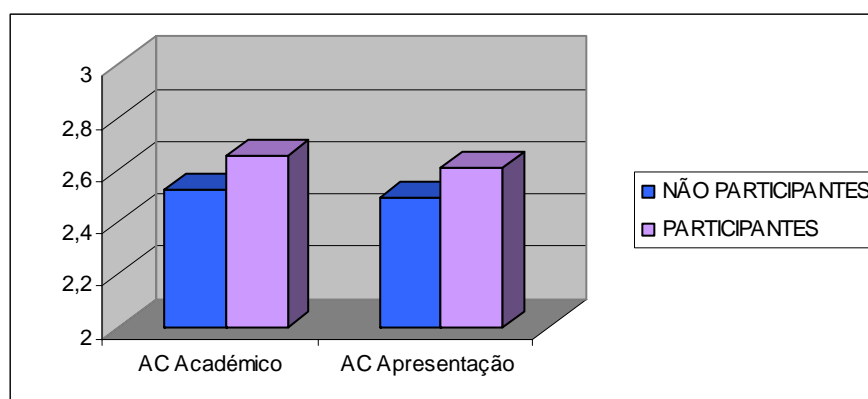
Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função das actividades extracurriculares

	AUTO-CONCEITO					
	Não participantes em actividades extracurriculares			Participantes em actividades extracurriculares		
	Médias	Desvio-padrão	N	Médias	Desvio-padrão	N
C. Escolar	2,62	,506	89	2,73	,466	168
A. Social	3,09	,433	89	3,11	,456	168
C. Atlética	2,41	,592	89	2,63	,552	168
A. Física	2,66	,684	89	2,66	,650	168
A. Romântica	2,41	,587	89	2,56	,541	168
Comportamento	3,01	,528	89	3,05	,432	168
A. Íntimas	3,30	,696	89	3,41	,572	168
C. Língua Materna	2,63	,543	89	2,74	,510	168
C. Matemática	2,32	,692	89	2,49	,723	168
AC Académico	2.52	.439	89	2.65	.458	168
AC Social	3.19	.466	89	3.26	.415	168
AC Apresentação	2.49	.469	89	2.61	.441	168

No que refere ao auto-conceito, efectuámos em primeiro lugar uma MANOVA, considerando como variáveis dependentes as ordens superiores do auto-conceito: auto-conceito académico; auto-conceito social; e auto-conceito de apresentação. O seu resultado revela, tendencialmente a existência de diferenças [*Pillai's Trace* = .030, $F(3, 253) = 2.593$ $p = .053$]. Estes resultados revelam que os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam auto-conceito académico ($F(1,255) = 4.75$, $p = .030$) e auto-conceito de apresentação ($F(1,255) = 4.32$, $p = .039$) mais elevados do que os alunos que não participam em actividades extracurriculares.

Figura 2

Diferenças nas ordens superiores do auto-conceito em função das actividades extracurriculares

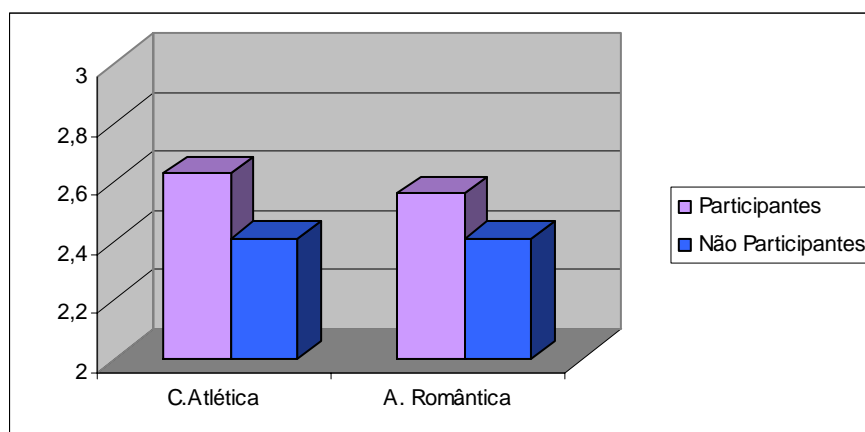


Verificámos igualmente diferenças, nas dimensões mais específicas do auto-conceito [*Pillai's Trace* = .088, $F(10, 246) = 2.360$ $p = .011$], mostrando que os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam percepções mais elevadas nas dimensões competência atlética ($F(1,255) = 9.185$, $p = .003$) e atracção romântica ($F(1,255) = 3.896$, $p = .049$) que os alunos que não participam.

Desta análise retira-se a conclusão de que a hipótese se confirma, para as dimensões acima referidas.

Figura 3

Diferenças nas dimensões principais do auto-conceito em função das actividades extracurriculares



A quinta hipótese formulada afirmava que:

H5 – *Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares realizadas dentro da escola revelam melhor desempenho académico do que os alunos que têm actividades realizadas fora da escola.*

Quadro 10

Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função das actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola

DESEMPENHO ACADÉMICO			
	Médias	Desvio-padrão	N
Participantes em actividades dentro da escola	.006	1.054	40
Participantes em actividades fora da escola	.135	1.009	128
Total	.104	1.018	168

Para a verificação da hipótese acima formulada, utilizou-se uma ANOVA, onde a variável dependente é o desempenho académico e a variável independente, a actividade extracurricular praticada dentro ou fora da escola.

Os resultados obtidos permitem verificar a inexistência de diferenças introduzidas pela variável actividade extracurricular praticada dentro ou fora da escola ($F(1, 166) = .483$ $p = .488$). Concluimos que a hipótese não se confirma, pois os alunos com actividades extracurriculares praticadas dentro da escola não têm um melhor desempenho académico do que os que têm actividades extracurriculares fora da escola.

A sexta hipótese formulada afirmava que:

H6 – Os alunos do 7º e do 10º ano de escolaridade que participam em actividades extracurriculares realizadas fora da escola revelam níveis mais elevados de auto-estima do que os alunos que têm actividades realizadas dentro da escola.

Quadro 11

Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função das actividades extracurriculares realizadas dentro e fora da escola

AUTO-ESTIMA			
	Médias	Desvio-padrão	N
Participantes em actividades dentro da escola	2.913	.4325	40
Participantes em actividades fora da escola	2.926	.5334	128
Total	2.923	.5100	168

No que diz respeito à auto-estima, utilizamos igualmente uma ANOVA. Os resultados revelam não haver diferenças introduzidas pela variável independente, actividade extracurricular praticada dentro ou fora da escola ($F(1, 166) = .020$ $p = .888$). Concluimos que a hipótese não se confirma, deste modo os alunos com actividades extracurriculares praticadas fora da escola não têm níveis mais elevados de auto-estima do que os que têm actividades extracurriculares dentro da escola.

Ainda relativamente ao grupo que participa em actividades extracurriculares dentro ou fora da escola, pretendemos verificar os efeitos destas para a motivação e para as várias dimensões do auto-conceito. Deste modo, fizemos as seguintes análises:

Quadro 12

Médias e desvio-padrão para a motivação em função das actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola

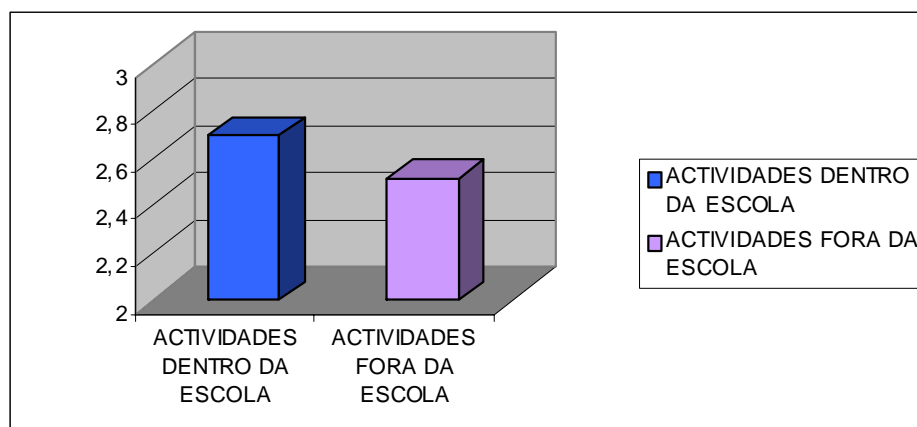
	MOTIVAÇÃO					
	Participantes em actividades extracurriculares dentro da escola			Participantes em actividades extracurriculares fora da escola		
	Médias	Desvio-padrão	N	Médias	Desvio-padrão	N
Tarefa	3.02	.393	40	2.89	.489	127
Auto-valorização	2.58	.454	40	2.43	.635	127
Auto-defesa	2.70	.360	40	2.52	.533	127
Evitamento	2.35	.518	40	2.37	.518	127

No que diz respeito à motivação, foi efectuada uma MANOVA, considerando como variáveis dependentes, a tarefa, a auto-valorização, a auto-defesa e o evitamento e como variável independente a actividade extracurricular praticada dentro ou fora da escola.

Devido à disparidade relativamente ao número de indivíduos que praticam actividades extracurriculares dentro ou fora da escola, realizamos o teste não paramétrico de Mann Whitney, uma vez que não estavam reunidas as condições necessárias para a realização da análise de variância. Deste modo, encontrámos diferenças na dimensão da auto-defesa [$U(N = 167) = -2.386, p = .017$], significando isto que os alunos que participam em actividades extracurriculares dentro da escola são mais auto-defensivos do que os alunos que participam em actividades extracurriculares fora da escola.

Figura 4

Diferenças na auto-defesa em função das actividades praticadas dentro ou fora da escola



Quadro 13

Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função das actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola

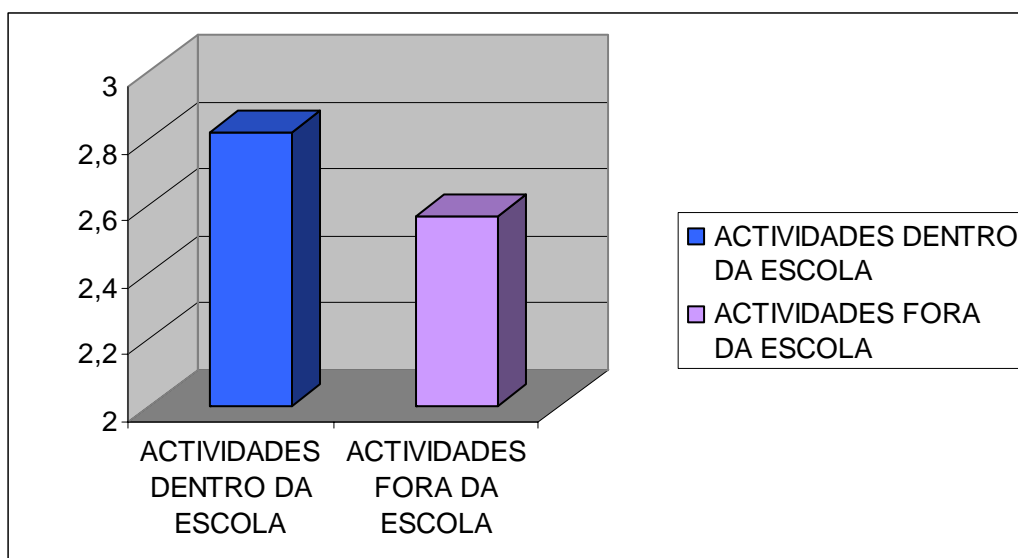
	AUTO-CONCEITO					
	Participantes em actividades extracurriculares dentro da escola			Participantes em actividades extracurriculares fora da escola		
	Médias	Desvio-padrão	N	Médias	Desvio-padrão	N
C. Escolar	2.70	.442	40	2.74	.475	128
A. Social	3.17	.371	40	3.09	.479	128
C. Atlético	2.82	.522	40	2.57	.549	128
A. Física	2.65	.627	40	2.67	.660	128
A. Romântica	2.63	.434	40	2.53	.570	128
Comportamento	3.04	.440	40	3.05	.431	128
A. Íntimas	3.55	.471	40	3.37	.596	128
C. Língua Materna	2.72	.534	40	2.75	.504	128
C. Matemática	2.40	.807	40	2.52	.696	128
AC Académico	2,61	,476	40	2,67	,454	128
AC Social	3,35	,348	40	3,23	,431	128
AC Apresentação	2,69	,343	40	2,59	,466	128

No que se refere ao auto-conceito, foi utilizado igualmente uma MANOVA, considerando como variáveis dependentes as ordens superiores do auto-conceito, auto-conceito académico, auto-conceito social e auto-conceito de apresentação, o seu resultado revela a ausência de diferenças [*Pillai's Trace* = .029 $F(3, 164) = 1.615$ $p = .188$].

Os resultados da estatística univariada nas dimensões do auto-conceito, revelam que os alunos que participam em actividades extracurriculares dentro da escola apresentam uma percepção mais elevada na competência atlética ($F(1, 166) = 6.549$, $p = .011$), dos que participam fora da escola.

Figura 5

Diferenças na dimensão competência atlética em função das actividades praticadas dentro ou fora da escola



As análises seguintes, dizem respeito, à verificação de efeitos de interação entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade relativamente ao desempenho académico, à motivação, ao auto-conceito e à auto-estima.

Quadro 14

Médias e desvio-padrão para o desempenho académico em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade

	DESEMPENHO ACADÉMICO			
	Médias		Desvio-padrão	
	7º Ano	10º Ano	7º Ano	10º Ano
Participantes em actividades extracurriculares	.120	.087	1.02	1.01
Não participantes em actividades extracurriculares	-.211	-.104	.917	.931

No que se refere aos efeitos da interacção das actividades extracurriculares nos diferentes anos de escolaridades, efectuamos em primeiro lugar uma ANOVA, para o desempenho académico ($F(1,252) = .289, p = .592$), não se verificando efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade.

Quadro 15

Médias e desvio-padrão para a motivação em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade

	MOTIVAÇÃO							
	NÃO PARTICIPANTES				PARTICIPANTES			
	Médias		Desvio-padrão		Médias		Desvio-padrão	
	7º Ano	10º Ano	7º Ano	10º Ano	7º Ano	10º Ano	7º Ano	10º Ano
Tarefa	2,95	2,94	,549	,519	2,93	2,92	,350	,418
Auto-valorização	2,59	2,46	,523	,663	2,55	2,38	,635	,551
Auto-defesa	2,72	2,62	,628	,605	2,59	2,54	,520	,485
Evitamento	2,34	2,41	,644	,365	2,37	2,35	,576	,431

Para a motivação foi realizado uma MANOVA, considerando as variáveis dependentes para a motivação, a tarefa, a auto-valorização, a auto-defesa e o evitamento, na qual também não se registaram efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade [*Pillai's Trace* = .004, $F(4, 249) = 1.259$ $p = .924$].

Quadro 16

Médias e desvio-padrão para o auto-conceito em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade

	AUTO-CONCEITO							
	NÃO PARTICIPANTES				PARTICIPANTES			
	Médias		Desvio-padrão		Médias		Desvio-padrão	
	7º	10º	7º	10º	7º	10º	7º	10º
C. Escolar	2.68	2.56	.550	.446	2.72	2.74	.467	.468
A. Social	3.13	3.04	.443	.421	3.07	3.15	.497	.407
C. Atlético	2.51	2.27	.555	.615	2.65	2.61	.545	.561
A. Física	2.80	2.50	.753	.555	2.70	2.62	.675	.625
A. Romântica	2.42	2.39	.642	.518	2.58	2.52	.535	.548
Comportamento	2.95	3.09	.525	.527	2.97	3.13	.432	.420
A. Intimas	3.31	3.28	.740	.644	3.35	3.47	.595	.542
C. Língua Materna	2.76	2.48	.534	.516	2.74	2.74	.427	.567
C. Matemática	2.28	2.36	.770	.590	2.54	2.44	.754	.691
AC Académico	2.57	2.46	.487	.367	2.67	2.64	.446	.474
AC Social	3.22	3.16	.479	.453	3.21	3.31	.434	.390
AC Apresentação	2.58	2.38	.510	.396	2.64	2.58	.442	.441

Relativamente ao auto-conceito foi realizado uma MANOVA, considerando as variáveis dependentes as ordens superiores do auto-conceito, auto-conceito académico, auto-conceito social e auto-conceito de apresentação, o seu resultado revela igualmente ausência efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade [*Pillai's Trace* =.011 $F(3, 251) = .948$ $p = .418$].

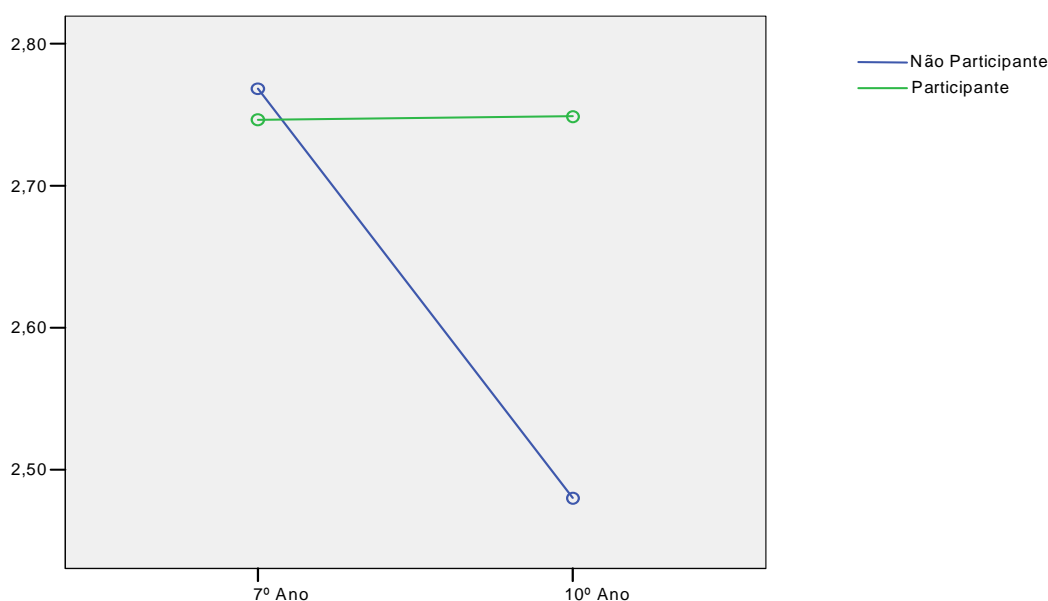
Os resultados da estatística univariada nas dimensões mais específicas do auto-conceito, revelam existir efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, especificamente na dimensão de competência na língua materna ($F(1, 253) = 4.56$, $p = .034$).

Deste modo, verificamos que existem efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, para o auto-conceito, na dimensão principal de competência a língua materna, confirmando assim a nossa hipótese.

Observa-se que os alunos do 7º e do 10º ano que participam em actividades extracurriculares mantêm a sua percepção de competência na língua materna, enquanto que os que não participam em actividades extracurriculares, do 7º ano para o 10º ano de escolaridade, revelam um decréscimo acentuado nesta dimensão, ou seja, para os alunos que não participam em actividades extracurriculares, o sentimento de competência na língua materna pode vir a diminuir à medida que a escolaridade aumenta.

Figura 6

Efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade para a competência na língua materna



Quadro 17

Médias e desvio-padrão para a auto-estima em função dos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade

	AUTO-ESTIMA			
	Médias		Desvio-padrão	
	7º Ano	10º Ano	7º Ano	10º Ano
Participantes em actividades extracurriculares	2.89	2.95	.500	.520
Não participantes em actividades extracurriculares	2.83	2.79	.434	.557

No que se refere à auto-estima, efectuamos uma ANOVA, ($F(1,253) = .566$, $p = .452$), não se verificando igualmente efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e o ano de escolaridade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo por base a análise dos resultados efectuada anteriormente, esta tinha como objectivo verificar a relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, a auto-estima, a motivação e o auto-conceito.

Relativamente à primeira hipótese enunciada, que relaciona as actividades extracurriculares e o desempenho académico, concluímos que os alunos que participam em actividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico do que os que não participam. Confirmando esta hipótese estão vários estudos (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003; Beckett, 2000; Cooley, 1995; Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987; Peixoto, 2003; Marsh, 1992), onde é suportada a ideia de que a participação em actividades extracurriculares traz benefícios aos alunos.

As actividades extracurriculares têm um papel importante na vida dos alunos, não só porque estes começam a ganhar, uma percepção positiva de si próprio no meio escolar, bem como um maior envolvimento na própria escola. Marsh (1992), sugere que a participação em actividades extracurriculares levam a que o aluno tenha um maior interesse pela escola e pelos valores desta, o que conduz indirectamente a um melhor rendimento académico.

Este rendimento académico mais elevado, pode ser explicado através de um auto-conceito académico elevado. No caso concreto deste estudo, houve diferenças no auto-conceito académico, embora nas dimensões mais específicas (competência escolar, competência da língua materna e competência matemática), não tenham surgido diferenças significativas.

No que diz respeito à formulação da segunda hipótese, propusemo-nos verificar se, os alunos que participam em actividades extracurriculares tinham uma auto-estima mais elevada, do que os que não participam. Esta hipótese não foi confirmada, apesar de alguma literatura revista (Gerber, 1996; Holland & Andre, 1987; Weiss, 1996) levar a crer a sua confirmação. Estes afirmam que a participação em actividades extracurriculares incidem no desenvolvimento do aluno, nomeadamente na auto-estima e no auto-conceito.

Uma das explicações possíveis, pode estar relacionada com a natureza cultural, isto porque, a maior parte dos estudos efectuados são de origem norte americana. Na sociedade americana as actividades extracurriculares são muito prestigiadas, principalmente as desportivas, sendo que os seus praticantes gozam de grande popularidade. No nosso país, as actividades extracurriculares não têm tanta importância, sendo muitas vezes mal vistas por pais e até professores, daí que, os seus praticantes possam de certa forma não revelar, uma auto-estima mais elevada.

Em relação à motivação propusemo-nos verificar se os alunos que participam em actividades extracurriculares tinham uma maior orientação para a tarefa e valores mais baixos para o evitamento.

Os estudantes em situação de aprendizagem não se preocupam só consigo, mas na forma como são percebidos pelos seus pares. Assim os indivíduos orientados para a tarefa têm como objectivo

melhorar o seu nível de competência, focando-se essencialmente na tarefa e não numa recompensa extrínseca. Desta forma, estes alunos orientados para a tarefa apresentam valores mais baixos na dimensão de evitamento, porque segundo alguns autores (Covington, 1992; Eccles et al., 1983; Harter & Connell, 1984, citado por Meece, 1994), os indivíduos que desenvolvem percepções positivas das suas habilidades reportam para uma elevada expectativa do seu desempenho. Deste modo, os indivíduos que estão mais orientados para a tarefa acreditam que podem melhorar o seu desempenho, investindo um pouco mais de esforço. Dweck e Bempechet (1983, citado por Meece 1994), argumentam que estes indivíduos preferem tarefas mais difíceis, novas e desafiadoras, sendo o sentimento de competência maximizado pelo esforço.

No que diz respeito à nossa hipótese, pretendíamos verificar se os alunos que participam em actividades extracurriculares estavam mais orientados para a tarefa e apresentavam valores mais baixos na dimensão de evitamento. No entanto, a nossa hipótese não se verificou, deste modo, pensamos que uma das explicações para este acontecimento, pode ter a ver com o auto-conceito, pois está relacionado com a própria imagem que o aluno tem de si e se este tem ou não percepções positivas das suas habilidades. Neste estudo, os alunos que participam em actividades extracurriculares têm uma percepção mais elevada na dimensão de competência atlética, mas não, na competência escolar, daí que, apesar da sua compreensão positiva para uma habilidade desportiva, essa possa não ser transferida para a componente académica.

Ainda relativamente ao auto-conceito, a nossa quarta proposta de investigação, relaciona as actividades extracurriculares e as várias dimensões do auto-conceito, bem como as suas ordens superiores.

Segundo Harter (1993), o auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios é aquilo que acreditamos ser, influenciando o nosso comportamento nas mais diversas formas.

O auto-conceito académico é um óptimo predictor para o desempenho académico, onde as actividades extracurriculares são consideradas factores de influência no desempenho académico dos alunos (Marsh & Yeung 1997, citado por House, 2000).

No que diz respeito ao auto-conceito, as análises mostram que nas dimensões de ordem superior, as que são afectadas pelas actividades extracurriculares são o auto-conceito académico e o auto-conceito de apresentação. Desta forma os alunos que participam em actividades extracurriculares apresentam auto-conceitos académico e de apresentação mais elevados do que os alunos que não participam.

A análise ao auto-conceito académico mostra que existem diferenças entre os grupos, mas quando avaliadas individualmente, as suas dimensões, competência escolar, competência da língua materna e competência matemática, não revelam qualquer diferença.

No que diz respeito à análise do auto-conceito de apresentação, este revela igualmente diferenças entre os grupos. As suas dimensões permitem constatar que as diferenças surgem na competência atlética e na atracção romântica, significando que os alunos que participam em

actividades extracurriculares apresentam níveis mais elevados de competência atlética e de atracção romântica, do que os alunos que não participam.

Estes resultados assemelham-se aos resultados verificados por Peixoto (2003), onde este verifica diferenças no auto-conceito de apresentação, especificamente nas dimensões da competência atlética e competência física e no auto-conceito académico e social. Quando analisadas as suas dimensões, constata diferenças nas suas dimensões mais importantes, a competência escolar, para o auto-conceito académico e a aceitação social para o auto-conceito social.

Deste modo, podemos constatar, que a hipótese se confirmou para algumas das dimensões do auto-conceito, nomeadamente, o auto-conceito académico e o auto-conceito de apresentação como ordens superiores e nas dimensões principais do auto-conceito de apresentação, a competência atlética e a atracção romântica.

Na análise da quinta hipótese, só considerámos os alunos que participavam em actividades extracurriculares, onde pretendíamos verificar se os alunos que têm actividades dentro da escola têm um melhor desempenho académico do que os que têm actividades fora da escola.

Segundo a revisão de literatura, esta afirma que existe uma forte relação entre as actividades extracurriculares realizadas dentro da escola e o desempenho académico (Gerber, 1996),

No entanto, apesar de a literatura levar a crer que os alunos que têm actividades dentro da escola têm um melhor desempenho académico, a nossa hipótese não se confirmou. Pensamos que uma das explicações possíveis, recai novamente pelas diferenças culturais, essencialmente, no que diz respeito ao sistema educativo. O sistema educativo, norte-americano, além de prestigiar as actividades extracurriculares, estas são maioritariamente realizadas dentro da escola, onde os alunos podem ter um maior apoio e conseqüentemente um melhor desempenho académico. Em Portugal, as actividades extracurriculares são essencialmente praticadas fora da escola, e em alguns casos são vistas como algo que pode atrapalhar o rendimento académico dos alunos, daí que se possam encontrar diferenças entre quem pratica actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola.

A sexta hipótese também se refere só ao grupo de alunos que participam em actividades extracurriculares, onde pretendíamos verificar que os alunos que têm actividades fora da escola têm uma auto-estima mais elevada do que os alunos que têm actividades dentro da escola.

Um estudo realizado por Royse (1998), verificou que os adolescentes que participavam nos escuteiros (uma actividade fora da escola) tinham uma auto-estima mais elevada do que os adolescentes que nunca tiveram qualquer experiência em escuteiros.

Esta hipótese não se confirmou para a nossa população, apesar de a literatura mostrar que existe relação entre actividades realizadas fora da escola e a auto-estima.

Ainda relativamente às actividades dentro e fora da escola, fomos verificar a sua relação com as várias dimensões da motivação e do auto-conceito, apesar de não termos formulado nenhuma hipótese.

Constatamos que na motivação se verifica a existência de diferenças apenas na dimensão da auto-defesa, significando que os alunos que participam em actividades extracurriculares realizadas dentro da escola são mais auto-defensivos do que os alunos que praticam em actividades realizadas fora da escola. O facto de os alunos serem mais auto-defensivos significa segundo Skaalvik (1987) que estão mais preocupados com o que os outros podem pensar acerca do seu desempenho, daí que se possam defender numa situação de fracasso perante os seus pares.

Uma das explicações para este acontecimento, pode dever-se ao facto de as actividades serem maioritariamente desportivas, o que leva a que estes alunos que praticam actividades realizadas dentro da escola, não se exponham com muita frequência, no entanto, o facto de se terem que expor algumas vezes, como por exemplo em provas inter-escolares, pode ser um motivo de preocupação relativamente ao seu desempenho e, com as apreciações que os seus colegas podem fazer relativamente a si próprio.

No que se refere ao auto-conceito e as actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola não se verificaram diferenças ao nível das ordens superiores: auto-conceito académico, auto-conceito social e auto-conceito de apresentação, no entanto numa das dimensões principais do auto-conceito de apresentação, a competência atlética, verificaram-se diferenças entre os grupos, significando que os alunos que praticam actividades extracurriculares dentro da escola apresentam uma percepção mais elevada na dimensão da competência atlética do que os alunos que participam em actividades extracurriculares fora da escola.

O facto de os alunos que participam em actividades dentro da escola terem uma maior percepção de competência atlética pode ser explicado, não só pela actividade pouca competitiva, mas também pelo número reduzido de alunos que nela participa, significando que estes alunos não têm grandes referências de comparação.

Por último, fomos verificar a existência de efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade sobre o desempenho académico, a motivação a auto-estima e o auto-conceito.

No que se refere ao desempenho académico, à auto-estima e à motivação, não se verificaram efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade.

No que diz respeito ao auto-conceito, considerando as ordens superiores, também não se verificaram efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade. Registaram-se no entanto, efeitos de interacção entre a participação em actividades extracurriculares e do ano de escolaridade, apenas na dimensão, competência da língua materna. Os alunos do 7º e do 10º ano que praticam actividades extracurriculares, mantêm a sua percepção de competência na língua materna, enquanto que, nos alunos que não participam, verifica-se um decréscimo acentuado do 7º ano para o 10º ano, ou seja, nestes o sentimento de competência da língua materna pode vir a diminuir à medida que a escolaridade vai aumentando.

O facto de não termos encontrado efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, pode dever-se ao facto de não termos verificado variáveis tais como, o tempo que pratica actividades extracurriculares, pois um aluno que iniciou a sua actividade à pouco tempo, poderá não ter os mesmos resultados/benefícios do que os alunos que já praticam actividades há algum tempo.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como principal objectivo verificar a existência ou não da relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima.

Este incidiu principalmente na verificação de três aspectos, na participação ou não em actividades extracurriculares, na participação de actividades extracurriculares realizadas dentro ou fora da escola e por último nos efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, relativamente ao desempenho académico, à motivação, ao auto-conceito e à auto-estima dos alunos.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, os resultados no presente trabalho permitiram constatar que a participação em actividades extracurriculares trazem benefícios para os alunos, sendo esta ideia suportada por vários autores (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Beckett, 2002, Cooley, 1995, Gerber, 1996, Holland & Andre, 1987 e Peixoto, 2003). Têm igualmente um papel importante na promoção do desempenho académico, (Barber, Eccles, Stone & Hunt, 2003, Beckett 2002 e Holland & Andre, 1987, Marsh, 1992), onde os alunos que participam em actividades extracurriculares têm um melhor desempenho académico do que os que não participam.

No que refere ao auto-conceito, alguns autores, referem que as actividades extracurriculares promovem experiências para o desenvolvimento pessoal e social do aluno (Freire, 1989, Holland & Andre, 1987), estão associadas a uma percepção mais elevada do próprio aluno, bem como do meio escolar (Marsh, 1992, Marques, 2002). Deste modo, no nosso estudo, constatamos que os alunos que participam em actividades extracurriculares têm auto-conceitos de apresentação e académicos mais elevados, e possuem também uma percepção mais elevada na competência atlética e na atracção romântica. Estes resultados vão ao encontro das evidências apresentadas por Peixoto (2003), o que mostra alguma consistência nos mesmos, para a população portuguesa.

No que concerne à auto-estima e à motivação, não verificámos diferenças entre os dois grupos, apesar de alguns estudos (Gerber, 1996, Holland & Andre, 1987, Weiss, 1996), mostrarem que a participação em actividades extracurriculares se reflecte na auto-estima dos alunos.

Relativamente ao segundo aspecto, tanto para a motivação como para o auto-conceito não foram formuladas hipóteses, devido apenas ao seu carácter exploratório. Deste modo verificamos que para a motivação, os alunos que praticam actividades dentro da escola são mais auto-defensivos do que os que praticam fora da escola. Para o auto-conceito, os alunos que participam em actividades extracurriculares dentro da escola apresentam uma percepção mais elevada na dimensão de competência atlética do que os alunos que participam em actividades extracurriculares fora da escola. No que diz respeito à auto-estima e ao desempenho académico, não observamos qualquer diferença entre os grupos, apesar a literatura encontrada dizer exactamente o contrário (Gerber, 1996, Royse, 1998).

Por último, no que se refere ao terceiro aspecto, também não formulámos nenhuma hipótese, apenas queríamos verificar se haveria efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade, para o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima. No entanto, só se observam efeitos de interacção entre as actividades extracurriculares e o ano de escolaridade para o auto-conceito, na sua dimensão, competência a língua materna, concluindo que os alunos do 7º e do 10º ano que participam em actividades extracurriculares mantêm a sua percepção de competência a língua materna, enquanto que os alunos do 7º e do 10º ano, que não participam em actividades extracurriculares revelam um decréscimo nesta dimensão, significando que o sentimento de competência a língua materna, pode vir a diminuir à medida que a escolaridade aumenta.

Ao longo deste trabalho foram-nos surgindo algumas limitações, bem como algumas indicações para estudos futuros. No que refere às limitações, pensamos que o questionário utilizado como instrumento de obtenção de informações, deveria ter sido mais explícito, nomeadamente na explicitação das actividades e do tempo dispendido para cada uma delas, tendo como consequência, a não utilização desses mesmos dados. A falta de estudos realizados em Portugal, sobre esta temática, pode ser considerada como uma limitação, onde aspectos como o sistema educativo, climas organizacionais, diferenças culturais, se tornam muito importantes para a comparação de resultados.

Relativamente a indicações para estudos futuros, podemos sugerir estudos longitudinais que permitam esclarecer melhor o modo como as actividades extracurriculares promovem o desempenho académico. Poderíamos verificar se o tipo de actividade, a quantidade de vezes que o aluno pratica essa actividade, bem como as horas que despende, estará relacionado ou não com o desempenho académico, a motivação, o auto-conceito e a auto-estima. Outro aspecto a considerar seria investigar as diferenças entre desportos colectivos e desportos individuais, ou verificarmos ainda como se relacionam estas variáveis para alunos com estatuto de alta competição.

Seria igualmente interessante verificar a percepção que os professores e os pais têm das actividades extracurriculares, se estes pensam que prejudica ou não o desempenho académico dos alunos ou dos filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, A., & Canto, P. (2000). *A influência das actividades desportivas extracurriculares no rendimento escolar*. Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Barber, B., Eccles J., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education Albany*, 75, 69-91.
- Cavaco, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o auto-conceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carapeta, C., Ramires, A., & Viana, M. (2001). Auto-conceito e participação desportiva. *Análise Psicológica*, XIX, 51-58.
- Cooley, V. E. (1995). A study to determine the effect of extracurricular participation on student alcohol and drug use in secondary schools. *Journal of Alcohol and Drugs Education*, 40, 71-87.
- Dias, M., & Nunes, M (1998). *Manual de métodos de estudo*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas.
- Eccles, J. S. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109-132.
- Freire, T. (1989). Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia* 8, 27-31.
- Fontaine, A. M. (1997). *Motivation pour la réussite scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gerber, S. (1996). Extracurricular activities and academic achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 42-50.
- Harter, S. (1993). Visions of self. Beyond the me in mirror. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation*, (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

- Henriques, E. (2000). *Padrão desenvolvimental da motivação intrínseca/extrínseca em estudantes do 6º e do 9º ano de escolaridade: relação com o auto-conceito*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities, in secondary school: What is known, what need to be known? *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- House, J. D. (2000). The effects of student involvement on the development of academic self-concept. *Journal of Social Psychology*, 140, 261-263.
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino aprendizagem, em situação de aula*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Marcos, K. (1997). *Why, how, and when should my child learn a second language?* Parent Brochure. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Maroco, J. (2003) *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa. Edições Silabo, lda.
- Marques (2002, 15 de Março). *A escola e a pratica desportiva dos estudantes*: <http://www.motricidade.com/contributos/escolaeotempolivres.htm>.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology*, 84, 553-562.
- Marujo, H., Neto, L., & Perloiro, M. (2002). *A família e o sucesso escolar*, Lisboa. Editorial Presença.
- Meece, J. (1994). *The role of motivation in self-regulated learning*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par. Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Actas da VII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* pp. 632-640. Braga: Apport.

- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 9, 145-150.
- Pereira, A. P. (1999). *Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de auto-conceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade*. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno – aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ribeiro, J. (1988). Efeitos Psicológicos da actividade física. *Jornal de psicologia*, 5, 10-14.
- Roldão, D. (2003). *Motivação e auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa.
- Royse, D. (1998). Scouting and girl scout curriculum as interventions effects on adolescents self-esteem. *Adolescence*, 33, 129, 160-168.
- Sá, M. I. (1997). *O desenvolvimento das percepções de competência, de controlo e da auto-regulação autónoma. Implicação na motivação para a aprendizagem*. Tese de doutoramento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121
- Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica* 6, 101-110
- Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. Importância do estatuto escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de pares como estratégia de manutenção do auto-conceito e auto-estima em adolescentes com insucesso escolar*. Monografia em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- 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.
- Weiler, J. (1998). *The athletic experience of ethnically diverse girls*. ERIC Digest. New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education: <http://eric-web.tc.columbia.edu/digests/dig131.html> [1999, October 11].