



Universidade de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana



## **Envolvimento Escolar de Adolescentes com Desenvolvimento Atípico - Influência das Atividades Extracurriculares**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre  
em Reabilitação Psicomotora

**Orientador:** Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

### **Júri:**

Presidente

Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha, professora auxiliar da  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade  
de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de  
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

**Cláudia Sofia Garcia Rechená**

2024

## **Agradecimentos**

Ao longo destes últimos dois anos, tive a oportunidade de contactar com imensas pessoas que me transmitiram várias experiências pessoais e profissionais, que me ajudaram, direta e indiretamente, a tornar-me no que sou hoje. Desse modo, quero expressar toda a minha gratidão e estima a todos aqueles que contribuíram, de uma maneira ou de outra, para a conclusão desta minha etapa académica.

Ao Professor Doutor Feliciano Veiga por me ter disponibilizado a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadri-dimensional” (EAE-E4D) que foi o instrumento crucial neste estudo e sem ela não o teria realizado.

Ao Professor Doutor António Rodrigues por me transmitir os seus conhecimentos e ensinamentos, durante todo o processo da dissertação, e também pela sua disponibilidade e apoio prestados, no sentido de ser cada vez melhor.

A todos os Professores da Faculdade de Motricidade Humana, por todos os conhecimentos e partilhas que me ofereceram ao longo do meu percurso académico.

À Sandra Fonseca por toda a ajuda, apoio e orientação durante todo o meu percurso académico.

E por fim, mas não menos importante, aos meus familiares pela atenção, paciência e apoio, ao longo de todo este tempo, em especial aos meus pais e irmão, a quem agradeço tudo aquilo que sou hoje.

## Resumo

O presente estudo descreve o projeto realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Reabilitação Psicomotora onde nos propusemos investigar a relação que a participação em atividades extracurriculares pode ter no envolvimento escolar, com um foco especial em crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico.

O envolvimento escolar é um fator importante para o sucesso académico de todos os alunos, pois intervém positivamente face à problemática do abandono escolar, desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão educativa e social de crianças e jovens.

O contexto de desenvolvimento desta pesquisa foi em agrupamentos de Escolas da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo e os participantes foram 62 alunos, entre os 11 e os 19 anos ( $14.52 \pm 2.078$ ), a frequentar os Ensinos Básico e Secundário (do 5.º ao 12.º ano). No que diz respeito aos métodos para a recolha de informação, optou-se pela utilização de dois questionários – i.e., um para caracterização sociodemográfica e o Questionário validado para a população adolescente Portuguesa de “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadri-dimensional” desenvolvida pelo Professor Doutor Feliciano Veiga.

Da análise dos dados podemos destacar uma associação promissora entre a participação em atividades extracurriculares e a dimensão agenciativa bem como na participação em atividades específicas, como desportos, artes performativas, atividades religiosas e educativas, tendo-se identificado associações variadas em termos de força e significância estatística, sublinhando a complexidade dessas relações. Os resultados também indicam que a participação em atividades extracurriculares fora da escola está mais fortemente associada ao envolvimento escolar mais do que as atividades realizadas no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Atividades extracurriculares; Envolvimento escolar; Desenvolvimento atípico; Inclusão social; Psicomotricidade.

## **Abstract**

*The present study describes the project carried out as part of the Master's Dissertation in Psychomotor Rehabilitation, where we aimed to investigate the relationship that participation in extracurricular activities can have on school engagement, with a special focus on children and adolescents with atypical development.*

*School engagement is an important factor for the academic success of all students, positively intervening in the issue of school dropout and playing a crucial role in promoting the educational and social inclusion of children and young people.*

*The developmental context of this research took place in clusters of Schools within the Intermunicipal Community of Médio Tejo, and the participants were 62 students aged between 11 and 19 years ( $14.52 \pm 2.078$ ), attending both Basic and Secondary Education (from 5th to 12th grade). Regarding the methods for data collection, two questionnaires were used – one for sociodemographic characterization and the validated questionnaire for the Portuguese adolescent population on "Student Engagement in School: a Four-Dimensional Scale" developed by Professor Doctor Feliciano Veiga.*

*The data analysis allows us to highlight a promising association between participation in extracurricular activities and the agentic dimension. For specific activities such as sports, performing arts, religious, and educational activities, varied associations were identified in terms of strength and statistical significance, emphasizing the complexity of these relationships. Interestingly, the results also indicate that participation in extracurricular activities outside of school is more strongly associated with school engagement than activities performed in the school environment.*

**Key-words:** *Extracurricular activities; School involvement; Atypical Development; Social Inclusion; Psychomotricity.*

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b>	<b>i</b>
<b>Resumo</b>	<b>ii</b>
<b>Abstract</b>	<b>iii</b>
<b>Índice Geral</b>	<b>iv</b>
Índice de Tabelas	v
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>1 Enquadramento teórico</b>	<b>3</b>
1.1 Inclusão nas escolas	4
1.1.1 Medidas de apoio à inclusão e aprendizagem	6
1.2 Envolvimento na escola	9
1.2.1 Envolvimento escolar e os seu fatores	11
1.3 Participação em atividades extracurriculares	15
1.3.1 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo artes performativas	17
1.3.2 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo desportivo e clubes desportivos	17
1.3.3 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo atividades e clubes escolares	18
1.3.4 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo religioso	18
1.3.5 Diferenças quanto ao sexo e número de horas semanais	18
<b>2 Método</b>	<b>19</b>
2.1 Objetivos	19
2.2 Hipóteses do estudo	19
2.3 Participantes	19
2.4 Instrumentos	20
2.4.1 Questionário sociodemográfico	20
2.4.2 “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadri-dimensional” (EAE-E4D-Versão 2019)	21
2.5 Procedimentos	22

<b>3</b>	<b>Apresentação, análise e discussão dos resultados</b>	<b>24</b>
3.1	Apresentação e análise dos resultados	24
3.2	Discussão dos resultados	35
	<b>Conclusões</b>	<b>43</b>
	<b>Bibliografia</b>	<b>46</b>
	<b>Anexos</b>	<b>53</b>
	Anexo A – Pedido de autorização para utilização da escala	54
	Anexo B - E-mail para agrupamentos	55
	Anexo C - Consentimento informado (EE e aluno)	56
	Anexo D – Questionário sociodemográfico	58

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Nº de alunos por agrupamento de escolas.....	25
Tabela 2 - Nº de alunos por género .....	25
Tabela 3 - Nº de alunos por idade.....	25
Tabela 4 - Nº de alunos por nível de ensino.....	25
Tabela 5 - Nº de alunos por estado civil dos encarregados de educação .....	26
Tabela 6 – Nº de alunos por medida.....	26
Tabela 7 - Tipo de medidas atribuídas consoante a presença de DID .....	27
Tabela 8 - Participação em atividades extracurriculares dentro e fora da escola .....	27
Tabela 9 - Retenções escolas nos alunos que não participam em atividades extracurriculares .....	27
Tabela 10 - Nº de atividades extracurriculares consoante o estado civil de encarregado de educação .....	28
Tabela 11 - Nº atividades extracurriculares e aproveitamento escolar .....	29
Tabela 12 - Correlação entre o nº de atividades e as diferentes dimensões do envolvimento .....	30
Tabela 13 - Correlação entre o tipo de atividades extracurriculares e as diferentes dimensões do envolvimento.....	31
Tabela 14 - Correlação entre o número de horas de cada tipo de atividades extracurriculares e as diferentes dimensões do envolvimento .....	33

Tabela 15 - Correlação entre a participação em atividades extracurriculares dentro e fora da escola e as diferentes dimensões do envolvimento .....35

## **Introdução**

O presente estudo visa a obtenção do grau de Mestre em Reabilitação Psicomotora, focando-se na análise detalhada da influência que a participação em atividades extracurriculares possui no envolvimento escolar de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico. A participação em atividades extracurriculares pode oferecer um conjunto de benefícios, incluindo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. No entanto, para crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico, essas atividades podem ser mais complexas, exigindo adaptações e suporte específico. Assim, o psicomotricista desempenha um papel fundamental nesse cenário pois a sua especialidade em integrar componentes motoras, emocionais e cognitivas pode facilitar a participação desses jovens em atividades extracurriculares. Além disso, o psicomotricista pode colaborar com educadores, pais e outros profissionais para desenvolver estratégias personalizadas que atendam às necessidades específicas dos alunos, promovendo assim um envolvimento mais significativo na escola e nas atividades extracurriculares.

O envolvimento na escola representa uma variável crítica na trajetória educacional dos alunos, sendo identificado pelos educadores como um elemento fundamental para o sucesso acadêmico e a prevenção do abandono escolar (Appleton et al., 2008). O envolvimento escolar tem uma natureza multidimensional, compreendendo dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e a dimensão agenciativa, recentemente incorporada pelos especialistas (Malveiro, 2015; Silva et al., 2016; Louis Gómez Chova et al., 2012; Fredricks & McColskey, 2012). A dimensão cognitiva abrange os processos cognitivos envolvidos no envolvimento dos alunos na escola incluindo como os alunos processam, gerenciam e relacionam informações, bem como sua capacidade de elaborar planos e estratégias de aprendizagem (Veiga, 2013). A dimensão comportamental analisa as atitudes e os indicadores de comportamento dos alunos em relação à escola e com esta pretende-se entender como os alunos se comportam em relação às normas e práticas escolares (Veiga, 2013). A dimensão afetiva concentra-se nas dimensões emocionais do envolvimento dos alunos na escola e explora os sentimentos de pertença, inclusão e bem-estar dos alunos em relação à escola (Veiga, 2013). A dimensão agenciativa foca-se no aluno como um agente ativo no seu próprio envolvimento escolar, considera as iniciativas dos alunos, as suas intervenções positivas e o seu papel ativo na escola, incluindo ações verbais e não verbais (Veiga, 2013). A avaliação dessas dimensões, e, por conseguinte, do envolvimento escolar, pode ser realizada através da escala "Envolvimento dos Alunos

na Escola: Uma Escala Quadridimensional", validada para a população adolescente portuguesa (Silva et al., 2016).

Por outro lado, as atividades extracurriculares podem ser definidas como práticas que promovem o desenvolvimento positivo dos alunos, sendo supervisionadas por adultos e ocorrendo fora do horário escolar, embora também possam ser realizadas nas instalações escolares (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012; Steinmann et al., 2018). Tais atividades incluem clubes escolares, desportos, atividades artísticas, escolas de verão e explicações particulares (Fredricks & Eccles, 2005; Steinmann et al., 2018). A participação em atividades extracurriculares tem demonstrado favorecer o envolvimento dos alunos na escola e contribuir para um melhor desempenho académico (Feldman & Matjasko, 2005).

Este estudo reveste-se de particular relevância, uma vez que o envolvimento escolar desempenha um papel crucial no sucesso académico e na inclusão social. Além disso, a sua pertinência também se estende à escassa pesquisa envolvendo jovens com desenvolvimento atípico, os quais frequentemente beneficiam de medidas de apoio à inclusão e aprendizagem. É de assinalar ainda a carência de estudos nesse domínio, especialmente na região centro de Portugal, concentrando-se maioritariamente nas regiões Norte e na área metropolitana de Lisboa (Cunha, 2013; Soares, 2012; Joaquim, 2012; Barros, 2014; Santos, 2014). A escassez de pesquisas, particularmente no que concerne à participação em atividades extracurriculares, torna este estudo um contributo relevante para a compreensão dos fatores que influenciam o envolvimento escolar de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico e, por esse motivo, procura constituir-se como um contributo para o conhecimento científico deste *campo* de estudos. Acresce à relevância científica e contextual, as de natureza mais pessoal e que decorrem do facto de ter sido monitora de férias desportivas e monitora de Atividades de Enriquecimento Curricular. Estes contextos despertaram o meu interesse pelas atividades extracurriculares pois estive diretamente envolvida na sua organização e mediação, permitindo-me compreender o impacto que essas atividades podem ter no desenvolvimento e no envolvimento dos participantes e, por outro lado, observar como as atividades extracurriculares podem influenciar o interesse, a motivação e o envolvimento dos alunos para além do conteúdo académico, uma vez que o envolvimento escolar se destaca como um fator essencial para o sucesso académico e a inclusão social.

A presente dissertação está dividida em quatro partes: o enquadramento teórico em que é explicado o envolvimento escolar e os fatores que o influenciam e também a influência da participação em atividades extracurriculares e o seu tipo; a metodologia, onde

é clarificado como foi feito o contacto para acedermos aos participantes deste estudo, definidas as questões de natureza ética e aplicação dos instrumentos seleccionados para a obtenção dos dados. Na metodologia, para além dos procedimentos referidos anteriormente, são também apresentadas os objetivos, as hipóteses do estudo são identificadas as suas variáveis, os participantes e os instrumentos utilizados. De seguida apresentam-se os resultados e sua análise e discussão e, por fim, a conclusão e limitações do estudo.

## **1 Enquadramento teórico**

Para compreender o âmbito deste estudos procuramos aprofundar três focos de desenvolvimento conceptual, como sejam: a inclusão escolar e a reabilitação psicomotora em crianças e jovens com desenvolvimento atípico, o envolvimento escolar e a participação nas atividades extracurriculares. Primeiramente, explora-se o tema da inclusão nas escolas, dando particular ênfase às medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem para se compreender a sua implementação. O modo como esta última se pode constituir um elemento fundamental na criação de ambientes educacionais acessíveis e benéficos para jovens com desenvolvimento atípico. Procura-se também perceber o modo como a reabilitação psicomotora pode ser integrada de forma eficaz em contexto escolar. O envolvimento escolar é a segunda aproximação ao nosso objeto de estudo e foca-se no envolvimento na escola pelos estudantes e nos diferentes fatores que com ele se podem relacionar, onde incluímos também variáveis de natureza escolar e sociofamiliares. O envolvimento na escola vem sendo identificado como um indicador importante na melhoria da qualidade do processo educativo de crianças e jovens e das suas trajetórias escolares. A investigação produzida incidindo sobre o envolvimento escolar destaca o seu papel e importância para fornecer uma base sólida para o crescimento académico e emocional dos alunos, dando ainda relevo a: fatores escolares, como sejam as políticas de inclusão e apoio, e fatores sociofamiliares, incluindo o papel dos pais na educação, e aos modos como influenciam o envolvimento escolar. Este tópico conclui-se com referências às implicações do envolvimento escolar em jovens com desenvolvimento atípico e o seu desenvolvimento educacional. No terceiro e último ponto concentramo-nos numa análise a estudos sobre a participação em atividades extracurriculares, destacando como essas atividades podem complementar o desenvolvimento de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico. Ainda neste ponto, procuramos identificar e analisar os resultados de pesquisas

realizadas sobre os tipos de atividades extracurriculares (e.g. desportos, clubes escolares, atividades religiosas) bem como as diferenças de sexo e o número de horas dedicadas a essas atividades. A participação em atividades extracurriculares é um aspeto do desenvolvimento infantil muitas vezes subestimado e, com esta dissertação, procurámos conferir-lhe uma maior visibilidade e dar um contributo para ampliar o conhecimento nesta área. Em cada um destes capítulos procuramos uma compreensão mais aprofundada da inclusão educacional e, procuramos também perceber o papel que a intervenção psicomotora pode ter nos jovens com desenvolvimento atípico. Ao explorar as medidas de apoio à inclusão, o envolvimento escolar e a participação em atividades extracurriculares, esta pesquisa visa contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de estratégias eficazes que promovam não apenas a inclusão educacional, mas também o bem-estar global de crianças e adolescentes com desenvolvimento atípico.

## **1.1 Inclusão nas escolas**

O primado do conceito de inclusão em contexto escolar não apenas procura o registo da singularidade de cada indivíduo, mas também se constitui como um princípio orientador para uma sociedade mais equitativa e coesa, onde todos os cidadãos, independentemente das suas origens, capacidades ou características intrínsecas, têm o direito inalienável de participar plenamente em todos os domínios da vida. No contexto educacional, a relevância da inclusão é particularmente crucial, uma vez que as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na formação do conhecimento, habilidades e valores que moldarão o curso futuro da vida de crianças e jovens. A inclusão escolar transcende a mera garantia de acesso à educação, promovendo a criação de um ambiente que não apenas é regular, mas celebra as diversidades individuais, fomentando a compreensão mútua e proporcionando apoio protetor para que cada aluno realize plenamente seu potencial.

Ao longo da história, o conceito de inclusão passou por uma evolução complexa. A partir do século XX, predominava o modelo de segregação, com pessoas com deficiência isoladas em instituições distantes e a educação especial emergencial com abordagens médicas, mas ainda era segregativa (Silva, 2009). A transformação começou com a luta por direitos, conscientização sobre mais condições institucionais e custos. O conceito de "normalização" enfatizou vidas normais para pessoas com deficiência, impulsionando a integração escolar. A promoção da inclusão ganhou destaque internacional em 1981, marcando um ponto de viragem, com o Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência e documentos subsequentes, como a Declaração de Salamanca, que

destacaram a igualdade de direitos e a importância da educação inclusiva. No entanto, é importante observar que algumas mudanças na terminologia, como a transição de "apoio educativo" para "educação especial", podem afetar a perspectiva de inclusão. É fundamental que a verdadeira inclusão não se limite à presença física dos alunos, mas promova a interação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades, fomentando a diversidade e evitando práticas que possam ser excludentes (Silva, 2009).

Em Portugal, um país desenvolvido como tantos outros, no que diz respeito à educação a prioridade foi a efetivação da escolaridade mínima obrigatória para todos (Morgado, 2004) e que mais recentemente se estendeu a todo o percurso da escolaridade – i.e. ao ensino secundário. Desde a última década do século XX, os objetivos do sistema educativo começaram a ser a qualidade e a inclusão (Morgado, 2009) em parte devido ao acesso generalizado à educação, pois este levou ao aumento do número de alunos e, conseqüentemente ao aumento da heterogeneidade destes dentro do espaço escolar (Morgado, 2004).

Dessa forma, em conformidade com o princípio da inclusão que o Decreto-Lei nº 54/2018 veio consagrar na legislação portuguesa, as escolas devem responder da melhor forma possível sobre a decisão das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos. Este desafio é tanto maior quanto o facto de a falha ou exclusão escolar poder constituir-se como um ponto de partida para que haja exclusão social (Morgado, 2009). A exclusão de um aluno do programa geral de educação faz com que esse direito de pertencer seja assumido como algo que tem de ser conquistado e não como um direito humano (Tripp et al., 2007).

A inclusão é uma atitude cujo objetivo é criar oportunidades de aprendizagem significativas e formar uma comunidade de aprendizagem onde todos os alunos têm mesmo o direito inalienável de pertencer (Tripp et al., 2007). Em 1994, na Conferência de Salamanca, todos os seus participantes proclamaram a importância da inclusão social e escolar assumindo o compromisso de colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. Este consiste na responsabilidade que a escola tem de modo a garantir que, sempre que possível, os alunos aprenderão juntos, apesar das diferenças e dificuldades que possam apresentar (UNESCO, 1994).

Com o intuito de se cumprir a inclusão no âmbito educativo, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos e adaptando as respostas às mesmas, tanto ao nível dos programas educativos, equipas multidisciplinares e unidades estruturais da escola, como também ao nível da participação dos pais e/ou encarregados de educação e outros

interessados como os professores e restante comunidade educativa, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece princípios e normas que a garantam. A sua promulgação visou o objetivo de conseguir responder às necessidades e potencialidades dos alunos e de cada um em particular, aumentando as possibilidades de participação nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, na vida da comunidade educativa. Os oito princípios descritos no preâmbulo do referido normativo que visam uma educação inclusiva são: 1) a educabilidade universal, que assume que todos os alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; 2) a equidade, que salvaguarda o facto de todos os alunos ter acesso aos apoios necessários para cada um conseguir atingir o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; 3) a inclusão, salienta o direito de todos os alunos ao acesso e participação aos mesmos contextos educativos de modo completo e estável; 4) a personalização, que sugere que o planeamento educativo seja centrado no aluno, para que as medidas sejam definidas conforme as suas características, mediante uma intervenção multidimensional; 5) a flexibilidade, de todas as componentes que envolvem o aluno como o currículo, os espaços e os tempos escolares, de forma a que ação educativa com a sua metodologia resulte na resposta às individualidades de cada aluno; 6) a autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões; 7) o envolvimento parental, que relembra o direito dos pais e/ou encarregados de educação relativamente à participação e informação acerca de todos aspetos do processo educativo do seu educando; 8) a interferência mínima, que consiste no facto da intervenção técnica e educativa realizada apenas pelas entidades e instituições em que a ação seja importante para a constante promoção do desenvolvimento pessoal e educativo dos alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar (Decreto-Lei n.º 54/2018).

À luz dos princípios que delineiam uma educação inclusiva, é crucial considerar as medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem como um complemento essencial para a concretização desses ideais. Estas medidas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, abrangem um conjunto de estratégias que visam garantir a aplicação efetiva dos princípios referenciais.

### **1.1.1 Medidas de apoio à inclusão e aprendizagem**

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, aplicadas ao longo do percurso escolar de cada aluno, têm como principais objetivos garantir a adaptação às necessidades

individuais e igualdade de oportunidades durante a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 54/2018). Além disso, procuram assegurar as condições para um percurso escolar completo e promover o acesso equitativo ao currículo (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Estas medidas são criadas considerando os recursos e serviços de apoio disponíveis na escola, adaptados às características de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018). A colaboração e corresponsabilização dos docentes de educação especial são essenciais nesse processo (Decreto-Lei n.º 54/2018). Isto significa que os apoios são ajustados às necessidades específicas de cada aluno, especialmente os que possuem diagnósticos específicos como Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID) ou Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

Enquanto os docentes desempenham um papel crucial na elaboração dessas medidas, a opinião dos encarregados de educação e de outros profissionais que trabalham diretamente com o aluno também é considerada (Decreto-Lei n.º 54/2018). Essa abordagem colaborativa procura que as medidas sejam mais eficazes e adaptadas às necessidades gerais e específicas do aluno.

As medidas podem ser de diferentes níveis, cada uma com seu grau de intervenção, nomeadamente: medidas universais, seletivas e adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018). Estes apoios podem ser ajustados com base nas necessidades individuais de cada aluno, seja em termos de dificuldades cognitivas, emocionais ou de comportamento, com foco em apoiar habilidades como funções executivas em casos de PHDA ou necessidades específicas em casos de DID.

### **Medidas universais**

As medidas universais são resoluções educacionais fornecidas pela escola para todos os alunos inclusive aqueles que carecem de outro tipo de medidas (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). Estas têm o objetivo de promover o desenvolvimento a nível geral que inclui o pessoal, interpessoal e intervenção/interação social (Decreto-Lei n.º 54/2018) e, consequentemente promovem não só a participação nas aprendizagens como também a sua melhoria nas mesmas (Decreto-Lei n.º 54/2018).

A prática das medidas universais é efetuada pelo docente titular da turma contudo, caso seja necessário, uma cooperação com o docente de educação especial é prestada visto que, este é incentivador, estruturador e técnico no que diz respeito à individualização tanto dos meios como dos materiais relativos à aprendizagem e sua avaliação (Decreto-Lei n.º 54/2018).

### **Medidas seletivas**

As medidas seletivas são prestadas, tal como as medidas universais com recursos disponíveis na escola só que quando são necessárias outras medidas tal como as seletivas que impliquem outros recursos, o diretor da escola terá que fundamentar essas necessidades ao serviço competente do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Estas medidas têm o objetivo de atenuar as necessidades de apoio na aprendizagem que não são providenciadas com as medidas universais (Decreto-Lei n.º 54/2018), como por exemplo: apoio psicopedagógico e tutorial, percursos curriculares individualizados, adaptações curriculares não significantes e antecipação e reforço das aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Relativamente à sua aplicabilidade por parte dos docentes, procede-se igualmente às medidas universais (Decreto-Lei n.º 54/2018) e, estas são monitorizadas e avaliadas quanto à sua eficácia pelos responsáveis da sua concretização, em concordância com o relatório técnico-pedagógico (Decreto-Lei n.º 54/2018).

### **Medidas adicionais**

Para a aplicação das medidas adicionais os recursos utilizados são idênticos às medidas anteriores, com a exceção de nestas se privilegiar o contexto de sala de aula (Decreto-Lei n.º 54/2018) e, tal como nas medidas seletivas, caso seja necessário a mobilização de mais algum recurso, o diretor deve solicitar ao Ministério de Educação fundamentando (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Estas medidas, por sua vez, visam suprir dificuldades proeminentes e persistentes em componentes como a comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que requerem especialização ao nível do apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018). A fundamentação com evidências que comprovam a ineficácia das medidas universais e seletivas, que deve encontrar-se no relatório técnico-pedagógico é que levam à mobilização das medidas adicionais (Decreto-Lei n.º 54/2018).

### **Relatório técnico-pedagógico**

O relatório técnico-pedagógico justifica a aplicação de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018), este é composto pela indicação: dos facilitadores e dificultadores do progresso e desenvolvimento das aprendizagens do alunos; das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão necessárias; do modo de instrumentalização de cada medida; dos responsáveis pela sua aplicação; dos métodos de avaliação de eficácia das medidas e do programa educativo

individual caso exista; da utilização de recursos específicos de apoio à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Durante a elaboração do relatório, a equipa multidisciplinar deve ter em consideração a palavra dos pais ou encarregados de educação e, esta, sempre que necessário poderá pedir a cooperação de outra pessoa ou entidade visando ao melhor conhecimento do aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018). Caso este relatório sugira a aplicação das medidas durante mais de um ano letivo, devem ser determinados as alturas de avaliação da sua eficácia e, cada vez que sejam recomendados ajustes curriculares significativos, o relatório faz-se acompanhar pelo programa educativo individual do aluno do qual faz parte (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

O coordenador da aplicação das medidas recomendadas no relatório técnico-pedagógico é o educador de infância, titular ou diretor de turma, dependendo do caso, o relatório tem de ser apresentado ao diretor da escola nos 30 dias úteis posteriores à identificação da necessidade da suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

A aplicação destas medidas exige recursos especializados e a intervenção do docente de educação especial, no entanto a monitorização e avaliação da sua eficácia é efetuada pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018). O relatório técnico-pedagógico desempenha um papel crucial na efetiva implementação das medidas de apoio à inclusão e aprendizagem pois este é mais do que uma documentação formal, é um guia prático e personalizado que traduz os princípios abstratos em ações concretas ao fornecer uma análise detalhada e adaptável ao perfil de cada aluno. Este torna-se uma ferramenta dinâmica que não apenas cumpre requisitos burocráticos, mas efetivamente promove uma educação inclusiva, centrada no aluno sendo a sua maior importância a capacidade de ser um elo tangível entre os princípios fundamentais e as práticas diárias, garantindo que cada aluno recebe o suporte necessário para atingir seu potencial máximo.

## **1.2 Envolvimento na escola**

O envolvimento escolar é delineado pelos profissionais da educação como a manifestação de desmotivação e a ausência de participação em facetas académicas e sociais do contexto escolar, conforme subjetivamente percebido e observado pelos referidos educadores (Appleton et al., 2008). Os comportamentos e relações dos alunos com a escola salientam o facto de o envolvimento ser flexível e fundamental para prever e prevenir

o abandono escolar (Appleton et al., 2008), pois este revela a interação da pessoa e do seu contexto (Fredricks & McColskey, 2012). Os alunos mais envolvidos têm tendência para ter melhores resultados escolares enquanto os menos envolvidos apresentam: menor desempenho escolar, mais comportamentos disruptivos na sala de aula, maior número de faltas de frequência e maior propensão para abandonarem a escola (Appleton et al., 2008).

O envolvimento escolar pode ser uma forma de identificar e poder interceder aos primeiros sinais de afastamento em relação à escola pois, o abandono escolar é um processo gradual e não ocorre instantaneamente (Appleton et al., 2008). Para isso, existem indicadores de envolvimento que expressam o grau ou nível de envolvimento que o aluno tem com a escola e os facilitadores são motivos que influenciam a relação com a mesma. (Appleton et al., 2008).

O envolvimento está relacionado com a ação em si e com as manifestações cognitivas, comportamentais e emocionais da motivação mas, geralmente, utiliza-se o termo “motivação” erradamente, indistintamente do termo envolvimento, sendo que a diferença é que a motivação é relativa às razões que levam a um determinado comportamento (Fredricks & McColskey, 2012). A motivação é essencial mas não suficiente para que haja envolvimento (Fredricks & McColskey, 2012). Alcança-se a motivação através da satisfação das necessidades psicossociais básicas de autonomia, competência e relacionamento e, o desempenho ótimo é consequência de ações motivadas por interesses intrínsecos ou por valores extrínsecos que foram integrados e internalizados (Cook & Artino, 2019). E o sucesso e envolvimento académico podem ser influenciados pela participação em atividades extracurriculares, existindo três modelos que explicam a sua influência. (Buckley & Lee, 2018). O mais antigo o Zero-Sum que tem em conta os recursos que um aluno usa para se envolver a nível académico, como o tempo, envolvimento e capacidade cognitiva, classificando-os como recursos limitados e finitos, o que significa que um aluno gasta tempo e outros recursos em atividades extracurriculares que podiam ser utilizados academicamente (Buckley & Lee, 2018). Este foi substituído pelo modelo do Desenvolvimento que refere que as atividades extracurriculares têm efeito positivo mas indireto, ou seja, os efeitos positivos diretos não académicos como as relações sociais, organização pessoal e trabalho equipa é que geram, como consequência, o desempenho académico (Buckley & Lee, 2018). O terceiro modelo é Threshold, este refere que a participação em atividades extracurriculares tem efeitos positivos, no entanto é só até determinado ponto, a partir do momento em que se torna excessiva poder ser prejudicial para o desempenho académico pois os alunos perdem o foco (Buckley & Lee, 2018).

Perante estes modelos, houve a necessidade de uma teoria mais abrangente para enquadrar a exploração de atividades extracurriculares (Feldman & Matjasko, 2005). A teoria dos sistemas ecológicos que sustenta os aspetos imediatos e não imediatos do meio envolvente de uma criança e sua interação para moldar o desenvolvimento mencionando que a influência é recíproca entre ambiente e criança (Feldman & Matjasko, 2005). O modelo ecológico de Bronfenbrenner vai ao encontro da promoção do envolvimento, referindo quatro níveis onde podemos assinalar os fatores influenciarem o comportamento humano, nomeadamente: individual, relacional, comunitário e social que através da sua interação simultânea criam um ambiente favorável para as aprendizagens (Malveiro, 2015). Esta estrutura teórica é considerada ideal no que diz respeito à orientação na procura de atividades pois não se centra apenas nos contextos onde a pessoa se desenvolve mas sim, na sua interação mútua (pessoa-contexto) (Feldman & Matjasko, 2005). As atividades extracurriculares podem ser tidas como fazendo parte do microsistema que os adolescentes escolhem consoante a sua predisposição e talentos (Feldman & Matjasko, 2005) e, assim, a interação da pessoa com o meio ambiente é também capaz de moldar o seu desenvolvimento (Feldman & Matjasko, 2005; Simmons et al., 2020). Além disso, é importante frisar que as características como o sexo e a situação de risco das crianças e adolescentes podem influenciar a determinação dos resultados de desenvolvimento (Feldman & Matjasko, 2005).

## **1.2.1 Envolvimento escolar e os seus fatores**

### ***1.2.1.1 Fatores/variáveis escolares***

Malveiro (2015) identifica como fatores/variáveis escolares para o envolvimento dos alunos na escola: a preferência pelos cursos de Ciências ou de Letras; as normas da escola; a perceção do apoio dos professores; a relação com os colegas; o clima de criatividade; e os direitos dos alunos na escola.

Os alunos a frequentar o curso de Ciências e Tecnologias apresentam notas mais elevadas que os que frequentam o curso de Letras e Humanidades e as retenções no 12º ano no curso de Letras são preocupantes pois compromete o sucesso e o futuro escolar, no curso de Ciências geralmente, as retenções têm o objetivo melhorar as suas notas para o futuro ingresso no ensino superior (Almeida & Vieira, 2017).

Quanto às normas, tanto estas em si como a explicação das mesmas e a sua convergência com os ideais e com aquilo que os alunos consideram ser relevantes para

melhorar a motivação para as tarefas e, conseqüentemente, o envolvimento escolar (Skinner & Pitzer, 2012).

No que diz respeito à percepção por parte dos alunos do apoio dos professores, Skinner e Pitzer (2012) tal como outros autores (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2000; Pianta, 1999, 2006; Ryan & Stiller, 1991; Stipek, 2002b; Wentzel, 1998, 2009; Wigfield et al., 2006), considerando-os como elementos importantes na motivação e envolvimento na sala de aula, categorizam os professores em três grandes grupos: o afetivo, que proporciona o desenvolvimento de relações interpessoais; o que gera condições de apoio/suporte, facilitando a aquisição de competências; e o promotor da autonomia, que facilita a automotivação (Skinner & Pitzer, 2012). Ainda inserido neste parâmetro, considera-se relevante a clareza das instruções do professor e a sua preocupação com os alunos, bem como a estruturação da sala de aula para que haja maior motivação e sucesso dos alunos (Skinner & Pitzer, 2012). Para esse efeito é necessário uma formação contínua de professores, para além de simples ações de formação para abordar questões práticas e imediatas que surgem na interação com alunos com necessidades especiais pois requerem uma abordagem específica que leve em consideração o contexto individual de cada aluno, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta das escolas (Silva, 2009).

Relativamente às relações interpessoais, nomeadamente, com os colegas, elas são também fatores influenciadores do envolvimento escolar pois é uma das componentes do seu microsistema e, segundo Bronfenbrenner (1979) esse é impactante no desenvolvimento individual, principalmente na fase da adolescência (citado em Veiga et al., 2014). A este respeito, o envolvimento escolar é influenciado não só pela relação com colegas e amigos cujas aspirações são semelhantes e que mantém um bom relacionamento, mas também com os colegas mais distantes com os quais não se identificam tanto. Ambos os tipos de relação repercutem-se no sentimento de pertença à escola e desempenho escolar, sendo que as relações positivas geram sentimentos e desempenhos positivos e as negativas geram sentimentos e desempenhos negativos (Veiga et al., 2014).

O clima de criatividade é composto por diversos parâmetros como: a curiosidade, a flexibilidade, a autonomia e a habilidade para colocar questões que, por sua vez, não afetam somente o bem-estar social e emocional (Bahia et al., 2014), mas sim a qualidade da aprendizagem, tornando-a significativa e tendo influencia no sucesso e envolvimento escolar (Bahia et al., 2014).

Por último, a escola deve ser considerada um ambiente onde os direitos dos alunos são cumpridos através de justiça, diálogo, respeito mútuo e solidariedade (Malveiro & Veiga, 2016) e, consoante a instrução e o clima ao nível da organização, há uma determinada influência no desempenho e envolvimento escolar; já a falta do mesmo deve-se ao tipo de práticas que os alunos entendam como irrelevantes e inapropriadas que levam à luta pelos seus direitos (Malveiro & Veiga, 2016).

### ***1.2.1.2 Fatores/variáveis sociofamiliares***

Abreu (2014) considera como fatores/variáveis sociofamiliares para o envolvimento escolar dos jovens: a situação laboral dos pais; a coesão familiar; os estilos de autoridade; as habilitações académicas dos pais; o apoio da família; e os direitos na família.

A situação laboral dos pais interfere direta e indiretamente no desenvolvimento e sucesso académico dos filhos, tendo mais efeitos positivos quando ambos os progenitores estão empregados (Torres, 2008). No entanto, a sua combinação pode repercutir-se negativamente (Torres, 2008). Quanto ao estado civil dos pais, o divórcio é apontado como causador de alguns problemas a nível escolar, afetivo e ao do ajustamento social dos filhos (Beausang et al., 2012), os filhos de pais separados revelam pior desempenho académico; no entanto, revelam ser mais responsáveis e com maior crescimento e maior aceleração no seu processo de individuação (Beausang et al., 2012).

Por outro lado, os estilos de autoridade dos pais também têm influência nos comportamentos dos filhos (Steinberg et al., 1992). Steinberg et al. (1992) identificam quatro estilos parentais com repercussões diferentes no comportamento dos filhos: o estilo permissivo em que os pais são benevolentes com as decisões e atitudes dos filhos e não existem regras que leva a que os filhos não tenham autocontrolo, tenham dificuldade em tomar decisões, sejam imaturos e pouco independentes (Steinberg et al., 1992); o estilo autoritário em que os pais têm todo o poder e controlo e são pouco flexíveis e compreensivos, este estilo torna os filhos inseguros, pouco autónomos, com níveis mais baixos de autoestima e com possíveis comportamentos de rebeldia (Steinberg et al., 1992); o estilo negligente em que os pais tal como o nome indica são incapazes de responder a determinadas necessidades dos filhos, são pouco sensíveis, frios e distantes, sem controlo nos filhos sendo que estes mais tarde se revelam impulsivos, desobedientes, com baixa autoestima e pior envolvimento e desempenho escolar (Steinberg et al., 1992); o estilo democrático que apresentam melhores benefícios, os pais democráticos também têm controlo e regras firmes no entanto, estas são coerentes consoante o tipo de comportamento dos filhos, os pais democráticos promovem o diálogo, pretendem

responder às necessidades dos seus filhos e recorrem ao reforço positivo assim, os filhos têm um bom desenvolvimento psicossocial, melhor envolvimento e desempenho escolar e têm menos tendências para comportamentos disruptivos ou desviantes (Steinberg et al., 1992).

Segundo o modelo de investimento familiar descrito por Conger e Donnellan (2007), é expectável que os pais com maiores habilitações académicas dêem mais prioridade ao desenvolvimento das capacidades humanas e de competências académicas e sociais, privilegiando atividades, bens e serviços que as estimulem (Conger & Donnellan, 2007), assim como, os pais com cargos mais elevados priorizam o sucesso académico e futuro profissional investindo capital social, humano, económico e ocupacional para melhor facilitar o bem-estar dos seus filhos (Conger & Donnellan, 2007). O apoio da família e a perceção do mesmo por parte dos alunos são considerados fatores importantes para desenvolver a autonomia dos últimos (Veiga & Antunes, 2005) e, facilitam as transições e a superação de dificuldades sentidas (Veiga & Antunes, 2005). Deste modo, o apoio e a perceção do mesmo são apontados como benéficos ao nível da adaptação escolar, autoestima, atitudes na escola, rendimento escolar e, associados a menos comportamentos disruptivos (Veiga & Antunes, 2005).

Os últimos fatores sociofamiliares identificados são os direitos na família, sendo que estes são considerados um elemento fulcral para o desenvolvimento psicossocial e para o envolvimento dos alunos na escola (Abreu & Veiga, 2014). A experiência destes ajuda na construção da identidade dos adolescentes visando a satisfação de necessidades básicas relativas à autodeterminação, vinculação e competência (Abreu & Veiga, 2014). Este fator contribui significativamente para o envolvimento escolar pois a aprendizagem exige o bem-estar a todos os níveis envolvendo um investimento e compromisso por parte dos alunos (Abreu & Veiga, 2014).

São ainda apontados como fatores significativos para o envolvimento escolar: o sentimento de pertença e a participação na escola estando ambos relacionados com a predisposição para a aprendizagem (Rola et al., 2012), pois em que estas componentes não estão presentes têm comportamentos disruptivos/desviantes (dentro e fora da sala de aula), tornam-se uma má influência para os outros alunos e, estes alunos não envolvidos aumentam a taxa de abandono escolar e, no futuro, de trabalho precário e/ou do desemprego (Rola et al., 2012).

Outros autores como Louis Gómez Chova et al. (2012) afirmam que determinadas variáveis como as características pessoais (etnia, classe social, sexo), os momentos de

transição escolar, o tipo de metas adotadas na aprendizagem, o bem-estar subjetivo e satisfação com a vida também se podem considerar como influenciadores do envolvimento escolar.

### **1.3 Participação em atividades extracurriculares**

As atividades extracurriculares podem ser definidas como atividades que promovem o desenvolvimento positivo dos alunos e são supervisionadas por adultos (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), ocorrem fora do horário escolar mas, podem também ser realizadas na escola (Steinmann et al., 2018; Buckley & Lee, 2018) mas não fazem parte do currículo formal (Buckley & Lee, 2018).

Para Fredericks e Eccles (2005), as atividades extracurriculares são consideradas formas proveitosas de ocupar o tempo de lazer (Fredricks & Eccles, 2005) devido a quatro razões: 1ª serem organizadas e os adolescentes terem menos oportunidade de ter comportamentos problemáticos (Drissens, 2015; Fredricks & Eccles, 2005; Hansen, 2021; Peguero, 2011); 2ª os adolescentes estão intrinsecamente motivados levando-os a revelar a sua própria identidade através do seu esforço, persistência e concentração (Fredricks & Eccles, 2005; Han et al., 2017); 3ª estas atividades oferecem aos participantes de ser tornarem adolescentes e, conseqüentemente adultos solidários (Fredricks & Eccles, 2005) e produtivos (Himelfarb et al., 2013); 4ª a participação nestas atividades facilita a sua integração em grupos e com pares pró-sociais (Fredricks & Eccles, 2005) e, no envolvimento em comportamentos pró-sociais (Kort-Butler & Hagewen, 2010, Simmons et al., 2020).

As atividades extracurriculares têm como objetivo impulsionar positivamente tanto o desenvolvimento (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), como o crescimento de crianças e jovens (Fredricks & Eccles, 2005), promovendo, não só, um bom comportamento socioemocional e rendimento escolar (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), como também um bom envolvimento dos alunos na escola e desempenho académico (Feldman & Matjasko, 2005; Kort-Butler & Hagewen, 2010; Knifsend et al., 2018, Hansen, 2021; Simmons et al., 2020; Buckley & Lee, 2018; Peguero, 2011, Malveiro, 2015). Estas atividades proporcionam ainda o desenvolvimento de relacionamentos e interações com pessoas da comunidade oferecendo-lhes suporte durante a participação nas atividades (Feldman & Matjasko, 2005; Buckley & Lee, 2018).

A participação em atividades extracurriculares pode promover igualmente: o aumento do comprometimento escolar, o bem-estar em vários domínios, escolhas

saudáveis por parte dos participantes (Kort-Butler & Hagewen, 2010), um maior sentimento de pertença (Knifsend et al., 2018; Mahoney et al., 2005), a frequência da faculdade (Mahoney et al., 2005; Himelfarb et al., 2013), menor probabilidade de abandono escolar (Mahoney et al., 2005; Peguero, 2011), uma melhor autoestima (Simmons et al., 2020), redução da probabilidade de cometer crimes e de ter um comportamento antissocial (Simmons et al., 2020), bem como, a probabilidade de relações sexuais precoces (Simmons et al., 2020).

As atividades extracurriculares, como já foi referido anteriormente, são apontadas como ambientes capazes de promover o desenvolvimento saudável dos jovens, o que, sugere a facilitação da inclusão escolar e social dos alunos participantes das mesmas (Darling, 2005). As escolas que as promovem oferecem oportunidades que permitem a diferenciação e integração dos alunos, impedindo problemas geralmente associados aos jovens (Darling, 2005). No entanto, todas as relações mencionadas anteriormente dependem das atividades em si (Kort-Butler & Hagewen, 2010).

Existem estudos que comprovam a influência da participação em crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE) com e sem comorbidades, como é o caso de Farr et al. (2018) em que a participação em atividades extracurriculares foi associada a melhorias nas áreas funcionais como a concertação, comunicação e motricidade fina e grossa.

A participação de crianças com desenvolvimento atípico em atividades desportivas e culturais é uma estratégia benéfica para promover o seu bem-estar físico, emocional e social, desempenhando um papel significativo na vida das crianças com necessidades especiais (Sekhri, 2019). Estas atividades oferecem oportunidades para melhorar a aprendizagem, permitindo que aquelas crianças expressem as suas capacidades e conhecimentos de maneira abrangente (Sekhri, 2019). Além disso, comportamentos e habilidades que podem não ser facilmente estimulados através da instrução académica tradicional têm uma boa probabilidade de se desenvolver em ambientes de atividades extracurriculares e programas recreativos (Sekhri, 2019).

É importante destacar que as crianças com NEE que escolhem participar voluntariamente em atividades desportivas e culturais, demonstram competências para se envolverem com os seus colegas em diversas áreas, nomeadamente: Artes Visuais, Música, Dança e Desportos (Sekhri, 2019). Essa participação ativa contribui para seu desenvolvimento pessoal, fortalecendo a sua autoconfiança e, conseqüentemente, incrementam o seu autoconceito (Sekhri, 2019).

Por último, destaque ainda para o facto de a participação em atividades extracurriculares em conjunto com amigos parece trazer sentimentos de gratificação e que, como alguns autores destacam, quanto maior o número de amigos nessas atividades maior o sentimento de pertença à escola que, conseqüentemente, leva a um maior envolvimento escolar e desempenho académico (Knifsend et al., 2018).

### **1.3.1 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo artes performativas**

As atividades extracurriculares que envolvem artes performativas associam-se a menores níveis de distúrbios comportamentais e emocionais (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), melhores resultados académicos (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014), a benefícios psicológicos e sociais entre os jovens (Simmons et al., 2020), melhor comportamento adaptativo (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014), melhores competências escolares como a leitura, a escrita e a aritmética (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014) e capacidades de trabalho académico (persistência, concentração e cuidado) (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014) e um maior vínculo com a escola (Hansen, 2021). Os participantes em atividades de artes performativas revelam menor taxa de consumo de álcool e uma melhor perceção acerca do seu grupo de pares (Fredricks & Eccles, 2005). Contudo, outros estudos apontam para uma maior possibilidade de efetuarem consumo de álcool e uso de drogas ao participarem nessas atividades (Driessens, 2015). O envolvimento nestas atividades expressivas ameniza o efeito do bullying na delinquência dos adolescentes, a ausência da assiduidade da escola e o sofrimento psicológico (Driessens, 2015).

### **1.3.2 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo desportivo e clubes desportivos**

A participação das crianças e jovens em atividades desportivas e o envolvimento com clubes desportivos estão relacionados com o maior sentimento de pertença, menor taxa de depressão (Fredricks & Eccles, 2005); a redução de comportamentos antissociais (Samek et al., 2015) e um melhor desempenho académico (Knifsend et al., 2018; Himelfarb et al., 2013). No entanto, está também associada à adoção de comportamentos de risco (Simmons et al., 2020) como o maior consumo de álcool (Fredricks & Eccles, 2005; Driessens, 2015; Simmons et al., 2020) e o aumento do tabagismo (Driessens, 2015). Por outro lado, o envolvimento naquelas atividades mesmos atenua o efeito futuro do bullying a nível psicológico, o sofrimento psiquiátrico e uso de substâncias aditivas (Driessens, 2015).

### **1.3.3 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo atividades e clubes escolares**

As atividades escolares e a participação em clubes escolares, como estão mais orientadas para a escola, fazem com que os alunos se identifiquem com a mesma e se sintam mais integrados (Knifsend et al., 2018) e, estas, devido ao seu enfoque, reforçam habilidades e normas importantes para o sucesso escolar dos alunos (Knifsend et al., 2018). Estas também têm melhores resultados ao nível das competências escolares e ao nível da redução de problemas de internalização (Metsäpelto & Pulkkinen, 2014).

### **1.3.4 Efeitos das atividades extracurriculares do tipo religioso**

O envolvimento em atividades religiosas, quando apropriado, pode ser especialmente importante para alunos em áreas rurais, incluindo com NEE onde as igrejas, muitas vezes, constituem o centro da vida social e comunitária (Kleinert et al., 2007). A participação em atividades religiosas encontra-se ainda relacionada com a melhoria da regulação emocional (Driessens, 2015), com a redução do impacto do bullying no uso de substâncias aditivas (Driessens, 2015), com a redução de comportamentos de risco (Himelfarb et al., 2013) e com o absentismo da escola (Driessens, 2015; Himelfarb et al., 2013).

### **1.3.5 Diferenças quanto ao sexo e número de horas semanais**

#### **1.3.5.1 Sexo**

Quanto às diferenças entre sexo, a participação das raparigas centra-se em atividades como a dança, os ateliês (trabalhos manuais), a música e o teatro (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), no que diz respeito aos desportos preferem os individuais (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Em contrapartida, os rapazes preferem os desportos coletivos e os clubes académicos como por exemplo os de informática e multimédia (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012).

#### **1.3.5.2 Número de horas semanais**

Relativamente ao número de horas semanais de participação nas atividades extracurriculares evidencia-se que entre uma a quatro horas contribuem para o declínio dos padrões antissociais (Feldman & Matjasko, 2005), também para contribuir para esse declínio a participação em pelo menos uma atividade com uma pessoa da sua rede social (Feldman & Matjasko, 2005).

## **2 Método**

De seguida, apresentamos o método, nomeadamente, especificando os objetivos do estudo, a população alvo, os procedimentos de recolha de dados, instrumentos de inquirição e avaliação utilizados e, finalmente, os procedimentos de análise estatística dos dados e discussão dos resultados

### **2.1 Objetivos**

O objetivo principal do estudo consistiu em analisar a influência da participação em atividades extracurriculares e o envolvimento na escola em adolescentes com desenvolvimento atípico.

Constituíam-se ainda como objetivos desta pesquisa: a caracterização da participação em atividades extracurriculares da população, por sexo, idade, estatuto socioeconómico e nível de escolaridade; a identificação da relação existente entre o nível e grau de participação em atividades extracurriculares nas diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa) do envolvimento dos alunos na escola.

### **2.2 Hipóteses do estudo**

Após a revisão da literatura acerca dos construtos de envolvimento escolar, participação em atividades extracurriculares, do desenvolvimento atípico e, conseqüentemente, das medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem, foi possível a formulação de um conjunto de hipóteses:

H1: Existe uma relação entre a participação em atividades extracurriculares pelos alunos com desenvolvimento atípico e o envolvimento escolar.

H2: O envolvimento escolar dos alunos com desenvolvimento atípico varia consoante o tipo de atividades extracurriculares e a sua frequência de participação.

H3: A participação em atividades extracurriculares desportivas está relacionada com um maior envolvimento escolar.

### **2.3 Participantes**

A amostra deste estudo compreendeu 62 participantes que usufruíam de medidas seletivas e/ou adicionais das medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem, dos quais 21 eram do sexo feminino e 41 do sexo masculino, com idades variando entre 11 e 19 anos. A dos participantes distribuição abrange diferentes anos de escolaridade, desde o 5.º até ao 12.º

ano. A seleção criteriosa dos participantes ocorreu em 4 agrupamentos escolares pertencentes à Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo, composta por 13 municípios e, que a nível escolar acompanha os alunos em risco de abandono através de profissionais integrados nas equipas multidisciplinares, avalia a oferta de ensino e formação profissional atual e identifica as necessidades e oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho. Para maior sucesso académico, esta Comunidade criou medidas de intervenção precoce e de redução do abandono escolar, para além disso, a promoção deste sucesso tem tido efeitos positivos na diminuição da retenção e do insucesso escolar e, conseqüentemente tem contribuído para o aumento da escolarização média da população (PEDIME, n.d.). Em todos estes agrupamentos, existem entre dois e nove professores de Educação Especial; entre dois e quatro psicólogos; entre um e dois terapeutas da fala, ou outros profissionais de outras terapias como a psicomotora, a ocupacional e a fisioterapia. Dos quatro agrupamentos, apenas um tem uma psicomotricista na escola e outro que tem uma terapeuta ocupacional e um fisioterapeuta.

Os critérios de seleção dos participantes foram: (a) serem adolescentes, ou seja, terem idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos; (b) terem diagnóstico de alguma perturbação do desenvolvimento no seu processo educativo e clínico; (c) participarem em atividades extracurriculares dentro ou fora da escola. Como critérios de exclusão definiu-se a participação em atividades extracurriculares há menos de três meses.

## **2.4 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados neste estudo para recolha de informação foram o “Questionário sociodemográfico” e a Escala de “Envolvimento dos Alunos na Escola: um Escala Quadridimensional”, sendo que o primeiro foi elaborado para a recolha de dados sobre os alunos, o seu agregado familiar e a participação em atividades extracurriculares, já a escala foi utilizada com o objetivo de recolher dados de cada uma das quatro dimensões do envolvimento escolar dos adolescentes selecionados para o estudo.

### **2.4.1 Questionário sociodemográfico**

O questionário foi elaborado e entregue aos encarregados de educação com o objetivo específico: recolher dados relevantes para a análise da participação de alunos em atividades extracurriculares e para entender o contexto familiar em que esses alunos estão inseridos.

As primeiras questões centram-se em dados demográficos do respondente, como o tamanho de seu agregado familiar, estado civil e informações sobre os pais, como idade,

profissão e situação profissional, estas perguntas caracterizam o contexto familiar dos alunos. Em seguida, o questionário procura informações sobre os alunos, incluindo idade, ano escolar e se eles já repetiram algum ano escolar, estes dados são cruciais para entender o perfil dos alunos envolvidos.

Uma parte substancial do questionário aborda a participação dos alunos em atividades extracurriculares, tanto as atividades realizadas dentro da escola, como desporto escolar, como as atividades fora da escola, como explicações ou atividades religiosas, coloca também uma questão aberta acerca da duração da participação dos alunos em atividades extracurriculares, o que ajuda a entender há quanto tempo estão envolvidos nessas atividades. No entanto, para fornecer uma visão estruturada e detalhada das atividades extracurriculares dos alunos, o questionário inclui uma tabela onde os entrevistados podem listar as atividades específicas, a quantidade de tempo dedicada semanalmente e a duração total de participação.

#### **2.4.2 “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadri-dimensional” (EAE-E4D-Versão 2019)**

O presente estudo enfrentou desafios relacionados com a tipologia de população que se investigou – i.e. apresentava dificuldades que prejudicavam sua capacidade de autopreenchimento de questionários. Essas dificuldades, especialmente no que diz respeito à leitura e compreensão, exigiram a identificação e seleção de um instrumento que avaliasse o envolvimento escolar de forma eficaz, ao mesmo tempo que fosse de fácil aplicação, leitura acessível e, conseqüentemente, compreensão acessível. Nestas condições, a escolha recaiu sobre a "Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola", desenvolvida por Veiga (2013), devido ao seu número reduzido de itens; linguagem clara, usual e objetiva; e natureza ilustrativa utilizando uns círculos com números para responder ao invés de uma tabela para preencher com “cruzes” como é habitual..

A "Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola" é uma ferramenta que avalia o envolvimento escolar dos alunos de maneira multidimensional (Veiga, 2013). Isso significa que considera quatro dimensões fundamentais do envolvimento dos alunos: comportamental, cognitiva, afetiva e agenciativa (Veiga, 2013). A escala é composta por um total de 20 itens, distribuídos uniformemente entre essas quatro dimensões (Veiga, 2013). Cada item é avaliado pelo respondente usando uma escala de Likert de 1 a 6, onde 1 representa "totalmente em desacordo" e 6 representa "totalmente de acordo" (Veiga, 2013).

A interpretação de cada uma das dimensões é diferente. A dimensão comportamental analisa as atitudes e os indicadores de comportamento dos alunos em relação à escola e com esta pretende-se entender como os alunos se comportam em relação às normas e práticas escolares (Veiga, 2013). A dimensão cognitiva abrange os processos cognitivos envolvidos no envolvimento dos alunos na escola incluindo como os alunos processam, gerenciam e relacionam informações, bem como sua capacidade de elaborar planos e estratégias de aprendizagem (Veiga, 2013). A dimensão afetiva concentra-se nas dimensões emocionais do envolvimento dos alunos na escola e explora os sentimentos de pertença, inclusão e bem-estar dos alunos em relação à escola (Veiga, 2013). A dimensão agenciativa foca-se no aluno como um agente ativo no seu próprio envolvimento escolar, considera as iniciativas dos alunos, as suas intervenções positivas e o seu papel ativo na escola, incluindo ações verbais e não verbais (Veiga, 2013).

O uso desta escala proporciona uma abordagem abrangente para avaliar o envolvimento dos alunos na escola, considerando não apenas seus comportamentos, mas também seus processos cognitivos, sentimentos e iniciativas (Veiga, 2016). Esta ferramenta é especialmente relevante para contextos nos quais a compreensão e a acessibilidade são essenciais, como no caso da população-alvo deste estudo.

## **2.5 Procedimentos**

Para a concretização do estudo, primeiramente, procurou-se o contacto com os agrupamentos limítrofes de Vila de Rei pertencentes à comunidade intermunicipal do Médio-Tejo. Após o primeiro contacto com os mesmos, foram enviados e-mails para os agrupamentos de escolas desejados, que manifestaram interesse e assentimento positivo na participação do estudo. Este primeiro contacto teve também como objetivo recolher informação relativa: (a) aos serviços especializados de Educação Especial (e.g. unidades de ensino, equipas multidisciplinares, número de profissionais especializados ....); (b) ao número de alunos que usufruíam de medidas seletivas e adicionais e a tipologia de perturbações do desenvolvimento/necessidades de saúde especiais que esses alunos possuíam. Enviou-se também um e-mail ao Professor Doutor Feliciano Veiga solicitando autorização para a utilização da escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional” validada por este (Anexo A).

Após a resposta aos e-mails, tomou-se a decisão acerca da dos locais onde selecionar os participantes e, de seguida, procurando o cumprimento das questões éticas para a investigação com seres humanos, solicitou-se a sua colaboração no projeto de investigação (Anexo B) e entregaram-se os consentimentos informados (Anexo C) aos

Encarregados de Educação e alunos de cada agrupamento. Em conjunto com o documento de consentimento informado, foi enviado aos Encarregados de Educação um questionário sociodemográfico cujo o objetivo era poder recolher informações que possibilitassem a caracterização da amostra assim como recolher informações relativamente às atividades extracurriculares e aproveitamento escolar dos alunos.

Por último, após a recolha dos consentimentos informados agendou-se com os interlocutores nos agrupamentos o melhor momento para a recolha de informações junto dos participantes que tinham autorização de participação na pesquisa. Antes de cada aplicação foi ainda solicitado o assentimento verbal. A aplicação da escala para os alunos que usufruíam de medidas seletivas foi efetuada em grupo e preenchida como se fosse um teste de avaliação. Devido às dificuldades de leitura dos alunos, cada questão foi lida pausadamente dando tempo para elaborarem a sua resposta, sendo a duração aproximada da aplicação de 45 minutos.

A aplicação da escala para os alunos que usufruíam de medidas adicionais foi realizada individualmente para se poderem ajustar os procedimentos em função das características de cada aluno; as questões foram lidas em voz alta tal como para os alunos que usufruíam de medidas seletivas, sendo o tempo de aplicação idêntico.

As informações recolhidas foram registadas numa base de dados Excel e o seu tratamento posterior tratamento foi realizado no SPSS 28.0 (Statistical Package for the Social Science). A estatística descritiva foi efetuada utilizando os dados constantes da base de dados e os testes estatísticos utilizados foram os testes de correlação de Pearson e o Qui-Quadrado. Na análise dos dados utilizou-se a estatística descritiva para caracterizar a amostra, permitindo uma compreensão abrangente das características dos participantes, incluindo idade, estado civil dos encarregados de educação e ano de escolaridade. Esta etapa foi igualmente fundamental para alcançar os objetivos relacionados com a caracterização da participação em atividades extracurriculares da população, por sexo, idade, estatuto socioeconómico e nível de escolaridade.

Posteriormente, o coeficiente de correlação de Pearson foi utilizado para aquilatar das possíveis relações entre as variáveis participação em atividades extracurriculares dentro e fora da escola, número de atividades extracurriculares, o estado civil do encarregado de educação, retenção escolar, dimensões do envolvimento e tipo de atividades extracurriculares. Deste modo, procurávamos responder às hipóteses identificadas: existe uma relação entre a participação em atividades extracurriculares pelos alunos com desenvolvimento atípico e o envolvimento escolar; se o envolvimento escolar dos alunos

com desenvolvimento atípico varia consoante o tipo de atividades extracurriculares e a sua frequência de participação; se a participação em atividades extracurriculares desportivas está relacionada com um maior envolvimento escolar.

Além disso, o teste do Qui-quadrado foi ensaiado quando surgiu uma associação possível entre a participação em atividades extracurriculares e a ocorrência de retenção escolar, pois observava-se que a maioria dos alunos que não participava em nenhuma atividade extracurricular teve uma retenção, a fim de confirmar associações entre a participação em atividades curriculares e a retenção escolar, pois este teste é protetor para verificar a independência entre duas variáveis categóricas, como valor de  $p$  é igual a .233 o que indica que não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, ou seja, não há associação significativa entre a participação em atividades extracurriculares e a retenção escolar. Estes métodos foram aplicados com rigor metodológico para garantir uma abordagem robusta na análise dos dados e alcance dos objetivos propostos neste estudo.

### **3 Apresentação, análise e discussão dos resultados**

Neste capítulo efetuamos a apresentação e análise dos resultados obtidos, começando por apresentar uma caracterização da participação em atividades extracurriculares da população, por sexo, idade, estatuto socioeconómico e nível de escolaridade seguindo-se uma descrição e análise das relações entre a participação em atividades extracurriculares e o tipo de atividades extracurriculares e o envolvimento escolar nas suas diversas dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa; a participação em atividades extracurriculares e o desempenho académico, a retenção escolar, e o estado civil dos encarregados de educação e a participação em atividades extracurriculares e o seu contexto (dentro e/ou fora da escola).

#### **3.1 Apresentação e análise dos resultados**

##### **Caracterização da amostra**

Apesar de existirem 13 agrupamentos de escolas e oito Escolas profissionais, apenas se obteve resposta positiva para a recolha de dados em quatro Agrupamentos de Escolas (tabela 1).

Tabela 1 - Nº de alunos por agrupamento de escolas

<b>Agrupamentos de Escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Agrupamento de Escolas 1</b>	7	11.29%
<b>Agrupamento de Escolas 2</b>	19	30.65%
<b>Agrupamento de Escolas 3</b>	24	38.71%
<b>Agrupamento de Escolas 4</b>	12	19.35%
<b>Total</b>	62	100%

A amostra era constituída por um total de 62 crianças sendo 41 do sexo masculino e 21 do sexo feminino (tabela 2), com uma média de idades  $14.52 \pm 2.078$  compreendidas entre os onze e os 19 anos (tabela 3).

Tabela 2 - Nº de alunos por género

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	41	66.13%
<b>Feminino</b>	21	33.87%
<b>Total</b>	62	100%

Tabela 3 - Nº de alunos por idade

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>11</b>	2	3.20%
<b>12</b>	10	16.10%
<b>13</b>	12	19.40%
<b>14</b>	12	19.40%
<b>15</b>	2	3.20%
<b>16</b>	9	14.50%
<b>17</b>	11	17.70%
<b>18</b>	3	4.80%
<b>19</b>	1	1.60%
<b>Total</b>	62	100%

Em relação à distribuição por ciclo escolar, doze crianças pertenciam ao 2º ciclo, 33 crianças pertenciam ao 3º ciclo e 17 crianças pertenciam ao ensino secundário (tabela 4).

Tabela 4 - Nº de alunos por nível de ensino

<b>Nível de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>2º ciclo</b>	12	19.35%
<b>3º ciclo</b>	33	53.23%
<b>Secundário</b>	17	27.42%
<b>Total</b>	62	100%

Quanto ao estado civil dos encarregados de educação (tabela 5), a maioria dos encarregados de educação são casados (37), nove estão em união de facto, sete solteiros, cinco viúvos e quatro estão divorciados.

Tabela 5 - Nº de alunos por estado civil dos encarregados de educação

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Solteiro</b>	7	11.3%
<b>Casado</b>	37	59.7%
<b>União de facto</b>	9	14.5%
<b>Divorciados</b>	4	6.5%
<b>Viúvo</b>	5	8.1%
<b>Total</b>	62	100%

Relativamente às medidas de apoio à inclusão e à aprendizagem (tabela 6), cinco crianças usufruem de medidas universais, 38 crianças usufruem de medidas seletivas e 19 crianças usufruem de medidas adicionais.

Tabela 6 – Nº de alunos por medida

<b>Medidas apoio Inclusão e Aprendizagem (Dec. Lei 54/18)</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Medidas universais</b>	5	8.06%
<b>Medidas seletivas</b>	38	61.29%
<b>Medidas adicionais</b>	19	30.65%
<b>Total</b>	62	100%

### **Medidas aplicadas**

Com base nos dados da tabela 7 é possível contatar que, dos 34 alunos com DID, 2 (5.88%) alunos usufruem de medidas universais de apoio à inclusão e à aprendizagem, 17 (50%) alunos usufruem de medidas seletivas e 44.12% alunos usufruem de medidas adicionais. Dos 28 alunos sem DID, mas com outros diagnósticos, 10.71% alunos usufruem de medidas universais de apoio à inclusão e à aprendizagem, 75% alunos usufruem de medidas seletivas e 14.29% alunos usufruem de medidas adicionais.

De um modo geral, relativamente aos participantes neste estudo, pode afirmar-se que o tipo de medidas mais aplicada são as seletivas e que são aplicadas um maior número de medidas adicionais aos alunos com DID comparativamente aos sem DID.

Tabela 7 - Tipo de medidas atribuídas consoante a presença de DID

<b>Deficiência Intelectual e Desenvolvimental</b>	<b>Medidas universais</b>	<b>Medidas seletivas</b>	<b>Medidas adicionais</b>	<b>Total</b>
<b>Com DID</b>	2	17	15	34
<b>Sem DID (com outros diagnósticos)</b>	3	21	4	28
<b>Total</b>	5	38	19	62

### **Atividades extracurriculares (AEC)**

Das 62 crianças inquiridas, 16 não participavam em nenhuma atividade extracurricular, 12 participavam de atividades extracurriculares (desportivas, religiosas, artes performativas e/ou educativas) tanto dentro quanto fora da escola, 12 crianças participavam de atividades extracurriculares apenas dentro da escola, mas não fora dela e 22 crianças participavam de atividades extracurriculares fora da escola, mas não dentro dela. A tabela 8 apresenta a distribuição da participação em atividades extracurriculares das crianças, observando-se nesta que há um grupo de 12 (19.35%) crianças que participam apenas de atividades extracurriculares dentro da escola, enquanto outras 22 (35.48%) participam apenas fora da escola (tabela 8). Das 16 crianças que não participavam em nenhuma atividade extracurricular, dez já tiveram uma retenção escolar e apenas 6 não tiveram nenhuma retenção (tabela 9).

Tabela 8 - Participação em atividades extracurriculares dentro e fora da escola

	<b>AECs fora escola</b>		<b>Total</b>
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	
<b>AECs dentro escola</b>	Não 16	Sim 22	38
	Não 12	Sim 12	24
<b>Total</b>	28	34	62

Tabela 9 - Retenções escolas nos alunos que não participam em atividades extracurriculares

	<b>Retenção escolar</b>		<b>Total</b>
	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	
<b>N.º total de atividades extracurriculares 0</b>	6	10	16
<b>Total</b>	6	10	16

### Nº de atividades extracurriculares

Verificámos também que, em relação ao número total de atividades extracurriculares praticadas (tabela 10), o número mais comum de atividades em que os educandos participam é uma única atividade, o que ocorre com 25 alunos da amostra e, em relação ao estado civil dos encarregados de educação, os educandos cujos responsáveis são casados têm uma maior participação em atividades extracurriculares. Mais especificamente, 30 crianças, filhas de encarregados de educação casados participam de uma a seis atividades.

Por outro lado, os educandos cujos responsáveis são divorciados ou viúvos participam em menos atividades extracurriculares, nomeadamente, dos 5 educandos com encarregados de educação divorciados, apenas 3 são participantes de uma atividade, enquanto os outros não participam em nenhuma e, dos 7 educandos com encarregados solteiros, apenas quatro participantes de uma atividade, um participante de duas atividades e os restantes não participantes de nenhuma.

Estes resultados sugerem que o estado civil dos responsáveis pela educação pode estar relacionado com participação dos educandos em atividades extracurriculares, a que não serão indiferentes motivos de organização familiar e/ou estatuto social.

Tabela 10 - Nº de atividades extracurriculares consoante o estado civil de encarregado de educação

Estado civil	Nº total atividades extracurriculares						Total
	0	1	2	3	4	6	
<b>Solteiro</b>	2	4	1	0	0	0	7
<b>Casado</b>	7	12	9	5	3	1	37
<b>União de facto</b>	4	4	1	0	0	0	9
<b>Divorciado</b>	1	3	0	0	0	0	4
<b>Viúvo</b>	2	2	1	0	0	0	5
<b>Total</b>	16	25	12	5	3	1	62

Em relação ao número de atividades extracurriculares em que os alunos participam e o aproveitamento escolar (tabela 11), dos 25 alunos que se encontram envolvidos apenas numa atividade extracurricular, 14 deles nunca tiveram uma retenção escolar, enquanto onze já ficaram retidos e, dos 16 alunos que não participam em nenhuma atividade extracurricular, seis nunca tiveram uma retenção escolar, enquanto 10 tiveram.

Estes resultados sugerem uma associação possível entre a participação em atividades extracurriculares e a ocorrência de retenção escolar, pois observa-se que a

maioria dos alunos que não participa de nenhuma atividade extracurricular teve uma retenção.

Tabela 11 - Nº atividades extracurriculares e aproveitamento escolar

	Retenção escolar		Total
	Não	Sim	
<b>Nº total atividades extracurriculares</b>	0	6	10
1	14	11	25
2	4	8	12
3	3	2	5
4	3	0	3
6	0	1	1
<b>Total</b>	30	32	62

Para confirmar a sua associação, ensaiou-se o teste do Qui-quadrado pois este é adequado para verificar a independência entre duas variáveis categóricas e estas são-no. O valor de p é igual a .233 o que indica que não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, ou seja, não há associação significativa entre a participação em atividades extracurriculares e a retenção escolar.

### Dimensões do envolvimento

A dimensão cognitiva apresenta uma correlação positiva de .265 com o número de atividades extracurriculares, mas o valor de significância é maior que .05, o que significa que ela não é estatisticamente significativa. A dimensão agenciativa apresenta uma correlação positiva de .215 com o número de atividades extracurriculares (tabela 12). Embora o valor de significância seja maior que .05, está muito próximo desse limite, o que sugere a necessidade de uma exploração desta associação em estudos futuros com amostras maiores pois essa pode revelar que o facto de participar num maior número de atividades tem efeitos positivos na dimensão agenciativa do envolvimento.

Tabela 12 - Correlação entre o nº de atividades e as diferentes dimensões do envolvimento

Correlações		Dimensão cognitiva	Dimensão afetiva	Dimensão comportamental	Dimensão agenciativa
Nº de atividades extracurriculares	Correlação de Pearson	0.265	-0.113	-0.088	0.215
	Sig. (2 extremidades)	0.38	0.382	0.497	0.093

Relativamente às AEC desportivas e quanto à dimensão cognitiva, a correlação é positiva mas fraca (.079), no entanto, o valor de significância (.539) sugere que essa relação não é estatisticamente significativa. A dimensão agenciativa tem uma associação fraca e positiva, embora o valor de significância (.322) não seja menor que .05, está próximo desse limite, sugerindo uma tendência de associação que pode ser explorada em estudos futuros com uma amostra maior pois com uma amostra maior é expectável que exista uma associação significativa visto que a prática de atividades desportivas permite resolver desafios/problemas no contexto desportivo e obriga a gerenciar e equilibrar o tempo da prática com as responsabilidades académicas e promove habilidades de estabelecimento de metas, habilidades de trabalho em equipa, resiliência, tomada de decisões rápidas e autonomia nas interações sociais sendo estas algumas componentes da dimensão agenciativa do envolvimento .

A participação em AEC de artes performativas têm uma correlação positiva (.153) e fraca com a dimensão cognitiva, para um grau de significância de .236, revelando-nos que essa relação não é estatisticamente significativa. No que diz respeito à dimensão comportamental, a correlação é positiva (.053) e, novamente muito fraca, não sendo, igualmente, estatisticamente significativa. Quanto à dimensão agenciativa a associação é fraca e positiva (.151) e não é estatisticamente significativa. A participação nas atividades performativas podem ter menos influência nas dimensões do envolvimento dos alunos porque essas atividade, geralmente, são mais individualizadas e menos competitivas, para além disso podem exigir muito tempo e comprometimento, e nem sempre são percebidas como diretamente relevantes a nível académico. No entanto, as atividades performativas podem ser benéficas para o desenvolvimento pessoal, a autoexpressão e a criatividade dos alunos.

A correlação entre a participação dos alunos nas AEC religiosas e a dimensão cognitiva (.159) e a dimensão agenciativa (.086), é positiva para ambas as dimensões. No entanto, essa correlação revela-se fraca e muito fraca respectivamente e, os respectivos valores de significância (.216) e (.508) sugerem que as relações não são estatisticamente significativas.

Quanto à participação em AEC educativas e à dimensão cognitiva a correlação é positiva (.127) bem como quanto à dimensão agenciativa (.098), como anteriormente, estas são associações fracas e o valor de significância relevam que essas relações não são estatisticamente significativa (.325 e .447 respectivamente).

Em resumo, todas as correlações entre as dimensões do envolvimento escolar e os diferentes tipos de atividades extracurriculares são fracas e não são estatisticamente significativas, o que indica que a relação entre essas variáveis pode não ser relevante ou consistente, ou seja, que não é a tipologia de atividades que têm influência nas dimensões do envolvimento na amostra estudada. No entanto, algumas associações sugerem tendências que poderiam ser exploradas em estudos futuros com uma amostra de outras dimensões, nomeadamente associações e correlações significativas entre as variáveis estudadas

Tabela 13 - Correlação entre o tipo de atividades extracurriculares e as diferentes dimensões do envolvimento

<b>Correlações</b>		<b>Dimensã o cognitiva</b>	<b>Dimensã o afetiva</b>	<b>Dimensão comportament al</b>	<b>Dimensão agenciativ a</b>
<b>AEC desportiva</b>	Correlação de Pearson	0.079	-0.072	-0.088	0.128
	Sig. (2 extremidades )	0.539	0.579	0.494	0.322
<b>AEC artes performativa s</b>	Correlação de Pearson	0.153	-0.038	0.053	0.151
	Sig. (2 extremidades )	0.236	0.767	0.682	0.242
<b>AEC religiosas</b>	Correlação de Pearson	0.159	-0.083	-0.094	0.086
	Sig. (2 extremidades )	0.216	0.521	0.468	0.508
<b>AEC educativas</b>	Correlação de Pearson	0.127	-0.037	-0.089	0.098
	Sig. (2 extremidades )	0.325	0.777	0.489	0.447

Relativamente à correlação entre o número de horas envolvidos em AEC desportivas e as dimensões cognitiva e agenciativa, ou seja, a relação entre a maior quantidade de horas das AEC e as dimensões, é muito próxima de zero (-.015 e -.009 respetivamente) e o valor de significância (.906 e .942) é maior que .05 o que significa que não há uma associação significativa entre os mesmos. No que diz respeito à dimensão afetiva, a correlação é positiva (.114), mas o valor de significância (.378) é maior que .05 o que revela uma associação fraca, mas não significativa, entre o número de horas nas atividades desportivas e a dimensão afetiva do envolvimento escolar.

Quanto às número de horas em que os alunos estão nas AEC de artes performativas e as dimensões do envolvimento (cognitiva, afetiva, comportamental, agenciativa), as correlações são todas positivas (.256; .078; .53; .23 respetivamente), o que pode ser explicado pelo facto de estas atividades incidirem preferencialmente no desenvolvimento pessoal e bem estar individual através de estímulos integrais, ou seja, estímulos a todos os níveis afetando todas as dimensões do envolvimento; por outro lado, os valores de significância da dimensão afetiva (.547) e comportamental (.681) respetivamente são maiores que 0,05 sugerindo uma associação fraca, mas não significativa entre estas dimensões e o número de horas das AEC de artes performativas. No entanto, os valores de significância da dimensão cognitiva (.044) e agenciativa (.072) respetivamente são menores que 0,05 indicando uma associação significativa e moderada entre o número de horas que se encontram nas AEC de artes performativas e as dimensões cognitiva e agenciativa. Estes resultados poderão considerar-se como expectáveis atendendo ao facto de estas atividades requerem habilidades e processos cognitivos como sejam: a memorização, compreensão, interpretação e criatividade; e, quanto mais tempo os alunos investem nessas atividades, mais oportunidades têm de estimular esses processos cognitivos e desenvolver as habilidades cónicas e também agenciativas como a autorregulação, resiliência e persistência.

Relativamente às correlações entre a participação em AEC de carácter religioso e as dimensões cognitiva (.19) e agenciativa (.066) elas são positivas, algo que pode ser justificado com o facto de estas envolverem a aprendizagem de textos religiosos, histórias, rituais e crenças, a sua interpretação e reflexão sobre esses aspetos e ao nível agenciativo devido ao apelo para as formas de participação ativa nessas mesmas atividades. No entanto, os seus valores de significância revelam associações fracas e não significativas (.139 e .612) entre as variáveis.

No que diz respeito à participação AEC com características educacionais e às dimensões do envolvimento, todas têm correlações positivas (.127 – dimensão cognitiva), (.076 – dimensão afetiva), (.112 – dimensão agenciativa) e os valores de significância (.327; .557; .447, respetivamente) sugerem associações fracas e não significativas entre as horas das AEC educacionais e estas dimensões.

Em resumo, os resultados mostram que as relações entre as dimensões do envolvimento escolar e o número de horas de cada tipo de atividade extracurricular é variável, pode ser explicada pela natureza complexa e multifacetada do envolvimento dos alunos na escola pois este é influenciado por uma ampla gama de fatores, incluindo características individuais dos alunos, contextos escolares, influências familiares e outros elementos externos. Alguns tipos de atividades podem estar moderadamente associados a certas dimensões do envolvimento escolar, mas a maioria das associações é fraca e não significativa sendo que, a falta de significância estatística em muitas das associações pode ser atribuída ao tamanho da amostra e à possibilidade de erro amostral. Em estudos com amostras menores, é mais difícil identificar relações significativas entre variáveis, mesmo que essas relações existam na população geral. Disto ressalta a importância de interpretar os resultados com cautela e considerar que resultados não significativos não indicam necessariamente a ausência de uma relação real.

Tabela 14 - Correlação entre o número de horas de cada tipo de atividades extracurriculares e as diferentes dimensões do envolvimento

<b>Correlações</b>		<b>Dimensão cognitiva</b>	<b>Dimensão afetiva</b>	<b>Dimensão comportamental</b>	<b>Dimensão agenciativa</b>
<b>Nº horas AEC desportiva</b>	Correlação de Pearson	-0.015	0.114	-0.123	-0.009
	Sig. (2 extremidades)	0.906	0.378	0.341	0.942
<b>Nº horas AEC artes performativas</b>	Correlação de Pearson	0.256	0.078	0.53	0.23
	Sig. (2 extremidades)	0.044	0.547	0.681	0.072
<b>Nº horas AEC religiosas</b>	Correlação de Pearson	0.19	-0.164	-0.126	0.066
	Sig. (2 extremidades)	0.139	0.204	0.328	0.612
<b>Nº horas AEC educativas</b>	Correlação de Pearson	0.127	0.076	-0.023	0.112
	Sig. (2 extremidades)	0.327	0.557	0.859	0.385

No que diz respeito à participação em AEC dentro da escola e à correlação entre cada uma das dimensões do envolvimento, todas as correlações são positivas (.204 - cognitiva), (.024 – afetiva), (.203 – comportamental), (.198 – agenciativa) e todos os valores de significância são todos menores que .05 (.112; .85; .113; .122) o que significa que as relações não são estatisticamente significativas.

Por outro lado, a participação AEC fora da escola têm correlação positiva com a dimensão cognitiva (.305) e com a dimensão agenciativa (.282), com o valor de significância de (.016) e (.026) respectivamente revelam associações positivas e moderadas, ou seja, os alunos que participam em AEC fora da escola têm maior tendência para demonstrar maior envolvimento escolar a nível cognitivo e agenciativo.

No entanto quanto à dimensão afetiva apesar de a dinâmica ser positiva (.141), e o valor de significância (.276) é maior que .05 o que sugere que não há uma associação significativa entre o AEC fora da escola e a dimensão afetiva do envolvimento escolar. E, a dinâmica em relação à dimensão comportamental é negativa (-.159), e o valor de significância (.217) é maior que .05, que indica uma associação negativa e fraca entre as AEC fora da escola e o padrão comportamental do envolvimento escolar.

Em resumo, os resultados mostram que a participação nas AEC fora da escola são mais fortemente associados ao envolvimento escolar, essa diferença pode ser explicada pela natureza das atividades fora da escola, que muitas vezes são escolhidas pelos alunos com base em seus interesses pessoais. A motivação intrínseca gerada por esses interesses pessoais pode levar a um maior comprometimento nas atividades e, conseqüentemente, a um maior envolvimento escolar, especialmente na área cognitiva e agenciativa. Simultaneamente a participação em AEC fora da escola ocorrem muitas vezes em ambientes diferentes dos acadêmicos, proporcionando uma pausa na rotina escolar e estimulando a dimensão cognitiva e a agenciativa do envolvimento. Por outro lado, a participação dos alunos nas AEC dentro da escola também estão associadas ao envolvimento escolar mas essas associações são mais fracas. Isto pode ser justificado, em parte, pelas variações extrínsecas aos alunos, como as políticas organizacionais da escola, que podem limitar a flexibilidade e a autonomia dos alunos em relação a essas atividades. Estas informações podem ser úteis para entender como a oferta de diferentes tipos de atividades extracurriculares podem influenciar o envolvimento dos alunos na escola. No entanto, é importante reforçar que os resultados refletem tendências gerais e que a relação entre a participação nas AEC e o envolvimento escolar pode variar dependendo de fatores individuais e contextuais (e.g. escolares e da comunidade educativa). Além disso, outros

fatores, como o apoio dos pais, o ambiente escolar e o nível de motivação dos alunos, também desempenham um papel importante na influência da participação nas AEC sobre o envolvimento escolar destes alunos. Portanto, essas descobertas devem ser interpretadas com cautela, evitando a complexidade das relações entre essas variáveis.

Tabela 15 - Correlação entre a participação em atividades extracurriculares dentro e fora da escola e as diferentes dimensões do envolvimento

Correlações		Dimensão cognitiva	Dimensão afetiva	Dimensão comportamental	Dimensão agenciativa
<b>AEC dentro da escola</b>	Correlação de Pearson	0.204	0.024	0.203	0.198
	Sig. (2 extremidades)	0.112	0,85	0.113	0.122
<b>AEC fora da escola</b>	Correlação de Pearson	0.305	0.141	-0.159	0.282
	Sig. (2 extremidades)	0.016	0.276	0.217	0.026

### 3.2 Discussão dos resultados

Este estudo centrou-se na análise da relação entre a participação em atividades extracurriculares, medidas de apoio à inclusão e o envolvimento escolar de alunos desenvolvimento atípico. Constatou-se que, em geral, a participação dos alunos em atividades extracurriculares é elevada, mas a sua natureza e amplitude variam consideravelmente. A natureza da participação pode ser variada como desportos ou artes e muitas vezes varia consoante o género (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012), no caso deste estudo as atividades foram agrupadas em desportivas, artes performativas, educativas e religiosas. No que diz respeito à amplitude, segundo Feldman & Matjasko, (2005) a participação entre uma a quatro horas semanais já contribuem para o declínio dos padrões antissociais, no entanto neste caso foi contabilizado o número de atividades que variou entre zero e seis.

#### Medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão

Os dados revelam-nos que as medidas aplicadas com mais frequência são as medidas seletivas mas, que alunos com DID tendem a receber mais medidas adicionais de apoio à inclusão. Se, por um lado se trata de um dado que seria expectável, por outro, permite destacar a importância que se atribui a necessidade de personalizar as abordagens

para atender às suas necessidades específicas. Este facto pode ser explicado, atendendo ao incremento de profissionais que trabalham no Ensino Especial e em Psicomotricidade em contextos educativos. No caso dos agrupamentos em que o estudo foi realizado, tal como foi referido anteriormente, existe uma discrepância na presença dos profissionais especializados e/ou com requisitos específicos para satisfazer as necessidades dos alunos, o que suscita uma discussão relevante sobre a importância da diversidade e especialização da equipa multidisciplinar, bem como o impacto potencial dessa variação na abordagem e suporte aos alunos com necessidades especiais.

Os professores de educação especial são especialistas na adaptação de métodos de ensino e materiais para atender às necessidades específicas de alunos com deficiências ou desafios de aprendizagem e oferecem suporte personalizado para maximizar o progresso académico dos alunos. Os psicólogos desempenham um papel crucial na avaliação psicológica dos alunos, identificando desafios emocionais ou comportamentais e, além disso, proporcionam apoio emocional e estratégias para lidar com dificuldades específicas. Os terapeutas da fala concentram-se em melhorar a comunicação oral, linguagem e habilidades de deglutição e são essenciais para alunos com dificuldades na fala ou linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da comunicação eficaz.

Os psicomotricistas trabalham para melhorar as habilidades motoras das crianças que inclui coordenação motora fina e coordenação motora grossa, concentram-se na integração eficaz das informações sensoriais pois alunos com desordens sensoriais podem ter dificuldade em processar estímulos do ambiente, o que afeta seu desempenho académico e comportamental. A psicomotricidade também influencia o desenvolvimento cognitivo, promovendo a consciência corporal, a lateralidade e outras habilidades cognitivas fundamentais para a aprendizagem e as atividades psicomotoras muitas vezes envolvem interações sociais e jogos que estimulam o desenvolvimento emocional que é especialmente importante para crianças que enfrentam desafios sociais ou emocionais. A abordagem psicomotora geralmente utiliza atividades lúdicas e expressivas para envolver as crianças e o carácter lúdico contribui para um ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Os profissionais de outras terapias como a terapia ocupacional e a fisioterapia, cada uma dessas terapias visa áreas específicas, a terapia ocupacional foca nas habilidades práticas para o dia a dia e a fisioterapia aborda questões motoras e físicas. Todas são cruciais para o desenvolvimento global dos alunos e para criar um ambiente inclusivo que reconhece e atende às diversas necessidades dos alunos, contribuindo para a implementação de estratégias integradas, visando o progresso académico, emocional e social dos alunos com necessidades especiais.

A presença variável destes profissionais nos diferentes agrupamentos escolares pode ter implicações significativas na forma como as necessidades dos alunos com especificidades são atendidas, a variação da mesma pode ter impacto potencial como: os agrupamentos com menos diversidade de profissionais podem depender mais de abordagens genéricas, o que pode não ser tão eficaz para certas necessidades específicas; em agrupamentos com menos variedade de profissionais, pode haver uma falta de integração entre diferentes áreas de apoio, o que pode afetar a eficácia das intervenções; em agrupamentos com recursos mais limitados, pode haver dificuldade em fornecer os recursos específicos necessários para alguns alunos, o que pode impactar seu progresso; em agrupamentos com menos especialistas, pode haver menos oportunidades para o desenvolvimento profissional especializado, o que pode impactar a qualidade do suporte; em agrupamentos com menos diversidade de profissionais, pode haver uma abordagem mais generalizada, o que pode não ser tão eficaz para atender às necessidades específica.

A variação na presença de profissionais especializados nos agrupamentos escolares pode influenciar diretamente a qualidade e a personalização do suporte oferecido aos alunos com necessidades especiais, portanto, é crucial considerar estratégias para superar as limitações impostas pela falta de certos profissionais, como promover colaboração entre escolas, acesso a formações especializadas e maximização do uso eficiente dos recursos disponíveis de cada aluno.

### **Atividades extracurriculares**

Nos diferentes contextos escolares onde efetuámos a pesquisa, a participação em atividades extracurriculares de alunos com desenvolvimento atípico era algo frequente, tanto dentro quanto fora da escola, mas os alunos participam nessas atividades maioritariamente fora da escola ( $\approx 35,5\%$ ). Isso pode sugerir que as atividades extracurriculares desempenham um papel importante na vida dos alunos (Fredricks & Eccles, 2005). Além disso, observamos a presença de opções de apoio fora da escola, algumas das quais têm um caráter mais caritativo. Por exemplo, instituições como a Santa Casa da Misericórdia oferecem frequentemente atividades extracurriculares a partir das 15h30, horário que coincide com o término das aulas obrigatórias. Também identificamos a existência de atividades e clubes específicos em horários compatíveis com os horários dos pais, possibilitando assim uma maior participação dos alunos. Além disso, terapias fora do horário escolar são uma alternativa que tem sido explorada.

Outra questão que surge dessa dinâmica é a possível falta de apoio para a participação em atividades extracurriculares dentro da escola que pode ocorrer devido à ausência de suportes específicos para essas atividades, uma vez que o suporte dentro da sala de aula se concentra nas atividades curriculares. Em alguns casos, os alunos podem permanecer no ensino estruturado, que muitas vezes é estendido até o final do horário escolar, ou seja, até as 17h30, abrangendo tanto as atividades curriculares quanto as extracurriculares.

Relativamente à relação entre o estado civil dos encarregados de educação e a participação nas atividades extracurriculares, os alunos que o seu encarregado de educação é casado, têm uma maior participação em atividades extracurriculares o que sugere que o estado civil dos responsáveis pela educação pode estar relacionado com participação dos educandos em atividades extracurriculares, a que não serão indiferentes motivos de organização familiar e/ou estatuto social.

Ao analisar a relação entre o número de atividades extracurriculares e o desempenho académico, observou-se que os alunos que participam numa única atividade parecem estar em menor risco de retenção escolar, pois tal como mencionado anteriormente a participação em atividades extracurriculares melhora o envolvimento dos alunos na escola e desempenho académico (Feldman & Matjasko, 2005). A justificação para a falta de associação significativa nos resultados entre o número de atividades extracurriculares e o desempenho académico pode ser compreendida à luz da complexidade do envolvimento escolar e da interação de vários fatores como: a natureza multifacetada do desempenho académico pois é afetado por diversos fatores, como habilidades cognitivas, ambiente de aprendizagem, motivação e suporte parental (Feldman & Matjasko, 2005) e a participação em atividades extracurriculares pode ter efeitos positivos em algumas dessas áreas, mas a natureza multifacetada do desempenho académico pode tornar difícil estabelecer uma correlação direta; a diversidade de atividades extracurriculares e individualidade dos alunos que podem levar a diferentes impactos, algumas atividades podem ter um efeito mais significativo em certas dimensões do envolvimento escolar do que outras, dependendo dos interesses e experiências individuais dos alunos (Fredricks & Eccles, 2005); a diferença entre a participação em atividades extracurriculares em ambiente extraescolar e intraescolar pois a forte associação entre a fora da escola e o envolvimento escolar sugere que o contexto extraescolar oferece oportunidades únicas para escolhas baseadas nos interesses pessoais dos alunos, promovendo assim a motivação intrínseca (Feldman & Matjasko, 2005). No entanto, os testes estatísticos não confirmaram uma associação significativa, possivelmente devido ao tamanho da amostra. Além disso, analisaram-se as

relações entre a participação em atividades extracurriculares e as diferentes dimensões do envolvimento escolar, como a dimensão cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. No geral, os dados apontam para existência de associações fracas e, em grande parte, não significativas entre a participação nas atividades extracurriculares e essas dimensões do envolvimento. Também foi possível identificar que a participação em atividades extracurriculares fora da escola estava mais fortemente associada ao envolvimento escolar, particularmente nas dimensões cognitiva e agenciativa, em comparação com atividades dentro da escola. A relação mais forte entre a participação em atividades extracurriculares fora da escola e o envolvimento escolar, especialmente nas dimensões cognitivas e agenciativas, sugere que o ambiente extraescolar oferece oportunidades para escolhas baseadas nos interesses pessoais dos alunos, promovendo assim a motivação intrínseca (Feldman & Matjasko, 2005). Isso destaca a importância de considerar não apenas a participação em atividades extracurriculares, mas também o contexto em que essas atividades ocorrem.

A influência positiva das atividades extracurriculares no envolvimento escolar, bem como nos domínios socioemocionais e acadêmicos, está alinhada com várias teorias e estudos que destacam os benefícios dessas atividades (Fredricks & Eccles, 2005; Metsäpelto & Pulkkinen, 2012; Buckley & Lee, 2018). A participação nessas atividades proporciona uma oportunidade para o desenvolvimento global dos alunos, contribuindo não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para o desenvolvimento social, emocional e comportamental.

Os resultados obtidos relativamente ao nível da retenção escolar e nº de atividades extracurriculares praticadas constatou-se que a maioria dos alunos que não participavam de nenhuma atividade extracurricular teve pelo menos uma retenção escolar o que pode sugerir que as atividades extracurriculares desempenham um papel relevante no desempenho acadêmico dos alunos, corroborando as descobertas de Metsäpelto & Pulkkinen (2012) e Fredricks e Eccles (2005). Estes resultados também indicam que as crianças em que os seus responsáveis são casados têm maior participação em atividades extracurriculares, o que pode ser um reflexo da estabilidade familiar, alinhando-se com pesquisas anteriores que sugerem que o ambiente familiar, incluindo o estado civil dos pais, pode afetar o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares (Beausang et al., 2012) e a participação em atividades extracurriculares influencia o envolvimento e desempenho escolar (Feldman & Matjasko, 2005), os filhos de pais separados revelam pior desempenho acadêmico (Beausang et al., 2012) que pode ser reflexo da menor participação.

## Dimensões do envolvimento

Quanto ao número de atividades extracurriculares e as dimensões do desenvolvimento, a dimensão agenciativa apresenta uma associação positiva e, embora o valor de significância esteja acima .05, está próximo desse limite (.215) o que sugere que, embora a relação não seja estatisticamente significativa com a amostra atual, existe uma tendência que merece exploração adicional pois a dimensão agenciativa engloba a sensação de controlo e autonomia do aluno, ou seja, é agente ativo em relação ao seu envolvimento e um maior envolvimento em atividades pode estar associado a uma maior sensação de controlo e capacidade de agir por parte dos alunos (Veiga, 2013).

Em relação às correlações entre as dimensões do envolvimento escolar e os diferentes tipos de atividades extracurriculares, constatamos que, em geral, essas correlações são fracas e não estatisticamente significativas, sugerindo que a tipologia de atividades pode não ser o fator determinante nas dimensões do envolvimento escolar. No entanto, uma das associações positivas perto do limite da significância, merece atenção em estudos futuros com amostras maiores como seja o caso da correlação entre a participação em atividades desportivas e a dimensão agenciativa. Essa tendência pode ser justificada: (a) pelo facto de as atividades desportivas envolverem frequentemente resolução de problemas, gestão de tempo em que tem de se ser um agente ativo que é o elemento chave na dimensão agenciativa (Veiga, 2013); (b) pelo facto de estas promoverem também a redução de comportamentos antissociais (Samek et al., 2015) pelo facto de promoverem o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, que é igualmente uma componente da dimensão agenciativa do envolvimento (Veiga, 2013). Estes dados estão em linha com estudos que destacam os benefícios psicossociais e académicos da participação em atividades extracurriculares. Por exemplo, a literatura destaca consistentemente que a participação em atividades extracurriculares, como artes performativas, desportos e clubes escolares, está associada a menores níveis de distúrbios comportamentais e emocionais, melhor desempenho académico e benefícios psicológicos e sociais entre os jovens (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012; Fredricks & Eccles, 2005). Além disso, a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner oferece um enquadramento teórico abrangente, destacando a interação recíproca entre o ambiente e a criança, proporcionando um contexto favorável para o desenvolvimento (Feldman & Matjasko, 2005).

Para compreender totalmente as nuances dessas associações, é essencial considerar as diferenças quanto ao género e ao número de horas semanais dedicadas às

atividades extracurriculares. Em relação ao gênero, observa-se que as preferências por determinadas atividades variam, com raparigas optando por atividades como dança, ateliês, música e teatro, enquanto rapazes preferem desportos coletivos e clubes académicos (Metsäpelto & Pulkkinen, 2012). Além disso, o número de horas semanais de participação também desempenha um papel crucial. Participar entre uma a quatro horas semanais contribui para o declínio de padrões antissociais (Feldman & Matjasko, 2005), e a participação em pelo menos uma atividade com alguém da rede social do aluno reforça esse declínio (Feldman & Matjasko, 2005).

No que diz respeito à relação entre as AEC dentro e fora da escola, as dimensões do envolvimento, a participação em AEC fora da escola mostra associações mais fortes com o envolvimento escolar, tendo associações positiva significativa com as dimensões cognitiva e agenciativa indica que os alunos que participam nestas apresentam um maior envolvimento escolar nessas áreas. Essa associação pode ser explicada pela natureza dessas atividades fora da escola. Geralmente, os alunos escolhem essas atividades com base nos seus interesses pessoais, o que leva a uma motivação intrínseca mais forte, resultando em maior comprometimento que é um dos benefícios da participação em AEC que consequentemente leva a um maior envolvimento (Kort-Butler & Hagewen, 2010). Além disso, as AEC fora da escola ocorrem em ambientes diferentes dos académicos, proporcionando uma pausa na rotina escolar e estimulando a dimensão cognitiva e agenciativa do envolvimento. Por outro lado, a associação negativa entre a participação em AEC fora da escola e a dimensão comportamental sugere que, embora os alunos possam estar mais envolvidos nas áreas cognitivas e agenciativas, sua participação em atividades fora da escola não está fortemente associada a um comportamento exemplar na escola. Isso pode ser devido à diferença entre o ambiente escolar e o ambiente das AEC fora da escola, o que pode levar a padrões comportamentais diferentes em cada contexto. Essa associação positiva significativa com as dimensões cognitiva e agenciativa pode ser entendida à luz da natureza distintiva das AEC fora da escola. A escolha dessas atividades pelos alunos com base em interesses pessoais contribui para uma motivação intrínseca mais robusta. Consequentemente, observa-se um maior comprometimento, um dos benefícios destacados da participação em AEC (Kort-Butler & Hagewen, 2010). A motivação intrínseca impulsionada pelos interesses pessoais dos alunos pode ser um fator crítico que leva a um maior envolvimento, especialmente nas dimensões cognitiva e agenciativa. Essa forte associação pode ser reforçada pelo ambiente diferente em que as AEC fora da escola ocorrem. Ao acontecerem fora do ambiente académico, proporcionam uma pausa na rotina escolar. Esse ambiente alternativo pode estimular as dimensões

cognitiva e agenciativa do envolvimento, permitindo que os alunos explorem interesses de forma mais livre e autónoma.

Contudo, a associação negativa com a dimensão comportamental sugere que, embora os alunos possam estar mais envolvidos em áreas cognitivas e agenciativas, essa participação não está fortemente correlacionada com um comportamento exemplar na escola. A diferença entre o ambiente escolar e o das AEC fora da escola pode ser crucial. Ambientes diferentes podem promover padrões comportamentais distintos, e os alunos podem reagir de maneira diferente a expectativas comportamentais em cada contexto.

Essa interpretação é consistente com a ideia de que a participação em AEC fora da escola oferece benefícios específicos para o desenvolvimento cognitivo e da agência, mas não necessariamente para o comportamento dentro do ambiente escolar. Cada contexto pode ter normas e expectativas comportamentais diferentes.

Por último, quanto à relação entre o número de atividades e as dimensão agenciativa do envolvimento, embora o valor de significância (sig) seja maior que 0,05, está muito próximo desse limite (0,12), o que pode revelar que o facto de participar num maior número de atividades tem efeitos positivos na dimensão agenciativa do envolvimento.

## **Conclusões**

Este estudo procurou analisar a relação entre a participação em atividades extracurriculares e do envolvimento escolar em adolescentes com desenvolvimento atípico. O envolvimento escolar, é fundamental para o sucesso académico e para a prevenção do abandono escolar, é uma variável multidimensional, englobando aspetos cognitivos, afetivos, comportamentais e a dimensão agenciativa. Estudos recentes têm incorporado essa última dimensão, que abrange a sensação de controlo e autonomia do aluno em relação ao seu próprio envolvimento. A avaliação dessas dimensões e, conseqüentemente, do envolvimento escolar, baseia-se na escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional”, validada para a população adolescente portuguesa.

Por outro lado, as atividades extracurriculares, definidas como práticas que promovem o desenvolvimento positivo dos alunos, foram associadas a um maior envolvimento escolar e melhor desempenho académico. Esta pesquisa reveste-se de grande importância, uma vez que incide sobre um grupo muitas vezes negligenciado na investigação académica. A escassez de estudos nesta área, particularmente na região centro de Portugal, torna este estudo um contributo significativo para a compreensão dos fatores que influenciam o envolvimento escolar dos adolescentes com desenvolvimento atípico.

Com este estudo pensamos poder ter dado um contributo na ampliação do conhecimento acerca do envolvimento na escola de crianças e jovens com desenvolvimento atípico procurando relacioná-lo com a participação em atividades extracurriculares. No decurso desta pesquisa constatámos que a participação em atividades extracurriculares, tanto dentro como fora da escola, é algo que tem merecido a atenção da comunidade científica e que, pela sua relevância no desenvolvimento das crianças e jovens, é um fenómeno que merece a atenção de educadores e da comunidade educativa em geral. Este destaque decorre dos resultados encontrados que, apesar de não permitirem a confirmação de todas as hipóteses iniciais formuladas, ainda assim, revelaram algumas nuances que importa ter em conta pois, os resultados demonstram que a participação em atividades extracurriculares fora da escola está associada a um maior envolvimento escolar, especificamente nas dimensões cognitiva e agenciativa. Esta associação pode ser explicada pela natureza dessas atividades, que muitas vezes são escolhidas pelos alunos com base em interesses pessoais, resultando numa motivação intrínseca mais forte. Além disso, as atividades fora da escola oferecem um ambiente

diferenciado, estimulando o desenvolvimento cognitivo e agenciativo dos alunos. No entanto, as atividades extracurriculares dentro da escola, embora também associadas ao envolvimento escolar, mostram correlações mais fracas. Essa diferença pode ser influenciada por fatores organizacionais da escola, limitando a autonomia dos alunos em relação a essas atividades. O ambiente escolar pode ser mais restritivo, afetando a natureza da participação dos alunos.

Uma análise mais detalhada em relação às possíveis associações entre os dados sociodemográficos e os índices de participação, permite-nos destacar que o estado civil dos encarregados de educação é um indicador importante na análise à participação em atividades extracurriculares pelos alunos com desenvolvimento atípico identificados no estudo. Estes resultados sugerem que fatores relacionados à organização familiar e o estatuto social podem influenciar a participação dos alunos em atividades extracurriculares.

Quando analisada a relação entre o número de atividades extracurriculares e o aproveitamento escolar, notamos que a maioria dos alunos que não participam de nenhuma atividade extracurricular já teve, pelo menos, uma retenção escolar. Estes dados sugerem a existência de uma associação possível entre a participação em atividades extracurriculares e a ocorrência de retenção escolar.

No que diz respeito à relação entre as dimensões do envolvimento escolar e os diferentes tipos de atividades extracurriculares, observamos que as correlações são geralmente fracas e não estatisticamente significativas. No entanto, a correlação positiva entre a participação em atividades extracurriculares fora da escola e as dimensões cognitivas e agenciativas do envolvimento escolar poderão ser explicadas por fatores associados à motivação intrínseca, gerada pelos interesses pessoais dos alunos, e à natureza estimulante dessas atividades em ambientes não académicos.

É fundamental considerar que estes resultados refletem tendências gerais e que a relação entre a participação em atividades extracurriculares e o envolvimento escolar pode ser dependente de uma série de outros fatores, incluindo situações específicas, individuais e contextuais. A motivação dos alunos, o apoio dos pais, o ambiente escolar e as políticas da escola desempenharão um papel crucial na influência dessa relação.

A limitação deste estudo é, principalmente, o tamanho da amostra pois houve uma discrepância entre o tamanho da população dada anteriormente pelos agrupamentos. Devido à ausência de respostas dos encarregados de educação aos consentimentos informados pode ter introduzido uma visão de seleção na amostra, pois os participantes não podem ser representativos da população estudada o tamanho da amostra que pode

ter influenciado a representatividade dos resultados pois amostra menor pode não captar a diversidade completa de situações e experiências que as crianças e suas famílias enfrentam. Esta limitação ressalta a necessidade de cautela ao interpretar os resultados deste estudo e destaca a importância de estudos futuros com amostras mais amplas e métodos mais abrangentes para explorar a complexa relação entre a participação em atividades extracurriculares e o envolvimento escolar estendendo essa pesquisa para abordar essas limitações. Outra limitação é também o facto de, face às características dos participantes, ter havido necessidade de ajustar a linguagem e o modo de aplicação da escala, logo a ajuda adicional pode ter influenciado a consistência nas respostas, introduzindo uma possibilidade de viés nas percepções dos participantes. Investigações futuras podem fornecer insights mais robustos e abrangentes, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas entre atividades extracurriculares e o envolvimento dos alunos na escola. Como por exemplo estudos longitudinais para acompanhar o envolvimento escolar e a participação em atividades extracurriculares ao longo do tempo em adolescentes com desenvolvimento atípico o que permitiria uma análise mais aprofundada das mudanças ao longo do tempo e da direção das relações entre essas variáveis e estudos qualitativos mais aprofundados que podem ser prolongados para explorar as percepções, experiências e motivações dos adolescentes com desenvolvimento atípico em relação à participação em atividades extracurriculares, isso poderia lançar luz sobre os fatores subjacentes que influenciam a natureza das associações entre a participação extracurricular e o envolvimento escolar, bem como identificar oportunidades para melhorar programas extracurriculares específicos.

## Bibliografia

- Abreu, S. A. G. (2014). Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes. Tese de mestrado, Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/10920>
- Abreu, S., & Veiga, F. (2014). Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support. *Journal of Educational Psychology*, 44(3), 814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.814>
- Agran, M., Wojcik, A., Cain, I., Thoma, C., Achola, E., Austin, K. M., Nixon, C. A., & Tamura, R. B. (2017). Participation of students with intellectual and developmental disabilities in extracurricular activities: Does inclusion end at 3:00? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 3–12. <https://www.jstor.org/stable/26420371>
- Almeida, A., & Vieira, M. (2017). Insucesso escolar: o caso das transições para o ensino superior. In *Actas do Congresso da Associação Portuguesa de Demografia*, Setembro de 2008. <https://silo.tips/download/insucesso-escolar-o-caso-das-transioes-para-o-ensino-superior-actas-do-congresso>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Ashbaugh, K., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2017). Increasing social integration for college students with autism spectrum disorder. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 183–196. <https://doi.org/10.1037/bdb0000057>
- Bahia, S., Veiga, F. H., & Galvão, D. (2014). Creative climate and engagement of students in school: How do they relate? *Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Internacionais Da Psicologia E Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*, 491–506. <http://hdl.handle.net/10451/17657>
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71–90. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Barros, F. (2014). As crianças com necessidades educativas especiais nas atividades de enriquecimento curricular. Handle.net. <http://hdl.handle.net/11328/2022>

- Beausang, J., Farrell, A., & Walsh, K. (2012). Young people whose parents are separated or divorced: a case for researching their experiences at the intersection of home and school. *Educational Research*, 54(3), 343–356. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710092>
- Buckley, P., & Lee, P. (2018). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), 146978741880898. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175–199. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085551>
- Cunha, A. de J. da. (2013). A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar. Bdigital.ufp.pt. <http://hdl.handle.net/10284/3666>
- Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493–505. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-7266-8>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho do Ministério da Educação: Educação Inclusiva. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Driessens, C. M. E. F. (2015). Extracurricular activity participation moderates impact of family and school factors on adolescents' disruptive behavioural problems. *BMC Public Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2464-0>
- Farr, S. L., Downing, K. F., Riehle-Colarusso, T., & Abarbanell, G. (2018). Functional limitations and educational needs among children and adolescents with heart disease. *Congenital Heart Disease*, 13(4), 633–639. <https://doi.org/10.1111/chd.12621>
- Federação Nacional de Professores. (2010). Conceito de actividade extracurricular ou os conceitos avulsos e discricionários de quem não domina o conceito! *Federação Nacional de Professores*. <https://www.fenprof.pt/conceito-de-actividade-extracurricular-ou-os-conceitos-avulsos-e-discricionarios-de-quem-nao-domina-o-conceito>
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159–210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>

Filho, A. dos S., & Jacinto, P. M. dos S. (2021). O impacto das atividades extracurriculares no desenvolvimento estudantil. *Abatirá - Revista de Ciências Humanas E Linguagens*, 2(3), 382–397. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10226>

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental Benefits of Extracurricular Involvement: Do Peer Characteristics Mediate the Link Between Activities and Youth Outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8933-5>

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. *Handbook of Research on Student Engagement*, 763–782. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37)

Gil-Madrona, P., Romero-Martínez, S. J., & Roz-Faraco, C. C. (2021). Extracurricular Physical Activities and the Condition of Being an Only Child as a Conditioning Factor in the Psychomotor Development of 5-Year-Old Children. *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.684418>

Han, S., Lee, J., & Park, K.-G. (2017). The impact of extracurricular activities participation on youth delinquent behaviors: An instrumental variables approach. *Journal of Adolescence*, 58, 84–95. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.05.006>

Hansen, W. B. (2021). Adolescent Values, Interest in Extracurricular Activities and Bonding to School: A Cross-sectional Descriptive and Correlational Analysis. *Journal of Character Education*, 17(1), 21–35. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8130900/>

Haycock, D., & Smith, A. (2011). Still “more of the same for the more able?” Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, 16(4), 507–526.

Himelfarb, I., Lac, A., & Baharav, H. (2013). Examining school-related delinquencies, extracurricular activities, and grades in adolescents. *Educational Studies*, 40(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.821941>

Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2010). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt)

Joaquim, J. R. L. (2012). A influência do mau trato e do nível socioeconómico no desenvolvimento psicomotor: o papel moderador das atividades extracurriculares. Repositorio.iscte-lul.pt. <http://hdl.handle.net/10071/6333>

Kleinert, H. L., Miracle, S. A., & Sheppard-Jones, K. (2007). Including Students with Moderate and Severe Disabilities in Extracurricular and Community Recreation Activities. *TEACHING Exceptional Children*, 39(6), 33–38. <https://doi.org/10.1177/004005990703900605>

Knifsend, C. A., Camacho-Thompson, D. E., Juvonen, J., & Graham, S. (2018). Friends in Activities, School-related Affect, and Academic Outcomes in Diverse Middle Schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1208–1220. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0817-6>

Kort-Butler, L. A., & Hageman, K. J. (2010). School-Based Extracurricular Activity Involvement and Adolescent Self-Esteem: A Growth-Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 568–581. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9551-4>

Lax Y, Brown SN, Silver M, Brown NM. Associations between participation in after-school activities, attention-deficit/hyperactivity disorder severity, and school functioning. *J Dev Behav Pediatr*.2021;42(4):257-263.doi:10.1097/dbp.0000000000000901

Louis Gómez Chova, A López Martínez, & I Candel Torres. (2012). *ICERI 2012 : conference proceedings*. International Association Of Technology, Education And Development (IATED), Cop. <https://library.iated.org/view/GERENA2012INT>

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (2005). Organized Activities As Contexts of Development. *Psychology Press*.

Malveiro, M. F. da C. (2015). Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola : um estudo com alunos adolescentes. Repositorio.ul.pt. <http://hdl.handle.net/10451/22366>

Malveiro, F., & H. Veiga, F. (2016). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação - Motivação para o Desempenho Académico / Students' Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8753-34-2

Martins, R. M., & Ilha, F. R. da S. (2020). A importância da prática do futsal na frequência escolar e na motivação dos alunos de uma escola especial. *Research, Society and Development*, 9(8), e191985540. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5540>

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. (n.d.). ATE. <https://www.ate.pt/trabalhadores-da-educacao/educacaoinclusiva-medidas/>

Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2012). Socioemotional Behavior and School Achievement in Relation to Extracurricular Activity Participation in Middle Childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 167–182. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>

Metsäpelto, R.-L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 10–33. <https://doi.org/10.25656/01:9685>

Morgado, J. (2004). Qualidade na educação – Um desafio para os professores. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2009). Educação Inclusiva nas Escolas Actuais: CONTRIBUTO PARA AREFLEXÃO. [https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/morgado\\_j.2009\\_educacao\\_inclusiva\\_nas\\_escolas\\_actuais.pdf](https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/morgado_j.2009_educacao_inclusiva_nas_escolas_actuais.pdf)

PEDIME. (n.d.). *Mediotejo.pt*. Retrieved June 5, 2023, from <https://mediotejo.pt/index.php/areas-de-intervencao/educacao/pedime>

Peguero, A. A. (2011). Immigrant Youth Involvement in School-Based Extracurricular Activities. *The Journal of Educational Research*, 104(1), 19–27. <https://doi.org/10.1080/00220670903468340>

Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto do Ministério da Educação e Ciência: Atividades de Enriquecimento Curricular. (2015). *Diário da República n.º 164/2015, 3º Suplemento, Série II de 2015-08-24*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2012.697737>

Rola, A., Mestrado, D., & Educação, E. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7o e do 9o ano. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8230/1/ulfpie043250\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8230/1/ulfpie043250_tm.pdf)

Samek, D. R., Elkins, I. J., Keyes, M. A., Iacono, W. G., & McGue, M. (2015). High School Sports Involvement Diminishes the Association Between Childhood Conduct Disorder and

Adult Antisocial Behavior. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 107–112.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.03.009>

Santos, R. M. D. N. de J. (2014). A influência da prática de atividades extracurriculares no autoconceito, na autorregulação das aprendizagens e na qualidade de vida de crianças dos terceiro e quarto ano de escolaridade. *Estudogeral.uc.pt*.  
<http://hdl.handle.net/10316/28207>

Sekhri, A. (2019). Participation in extracurricular activities: a boon for children with special needs. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 12(4), 42.  
<https://doi.org/10.26634/jpsy.12.4.15489>

Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>

Silva, C., Ribas, A., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education 35 Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna / Students' Engagement in School Four-dimensional Scale (SES-4DS): Confirmatory Factorial Analysis and Internal Consistency.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28684/1/E-book Envolvimento dos alunos na escola 2016-%281%29-35-46.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28684/1/E-book%20Envolvimento%20dos%20alunos%20na%20escola%202016-%281%29-35-46.pdf)

Simmons, C., Kan, E., Simpkins, S., Datta, S., Steinberg, L., Frick, P. J., & Cauffman, E. (2020). Assessing the Association between Participation in Extracurricular Activities and Delinquent Behavior among Justice-Involved Young Men. *Journal of Research on Adolescence*. <https://doi.org/10.1111/jora.12600>

Siperstein, G. N., McDowell, E. D., Jacobs, H. E., Stokes, J. E., & Cahn, A. L. (2019). Unified Extracurricular Activities as a Pathway to Social Inclusion in High Schools. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(6), 568–582.  
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.6.568>

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. *Handbook of Research on Student Engagement*, 21–44.  
[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2)

Soares, J. L. C. (2012). As actividades extracurriculares como práticas de inclusão de alunos de 2.o Ciclo. *Run.unl.pt*. <http://hdl.handle.net/10362/8326>

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63(5), 1266–1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>

Steinmann, I., Strietholt, R., & Caro, D. (2018). Participation in extracurricular activities and student achievement: evidence from German all-day schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1540435>

Torres, A. (2008). Women, Gender, and Work: The Portuguese Case in the Context of the European Union. *International Journal of Sociology*, 38(4), 36–56. <http://www.istor.org/stable/20628346>

Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597971>

Unesco (1994), Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Elaboração De Uma Nova Escala De Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–449. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058036n>

Veiga, F. H., & Antunes, J. (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.

Veiga, F.,Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L. & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school and peer relations: A literature review. In F. Veiga. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: PerspetivasInternacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978- 989-98314-8-3

# **Anexos**

## **Anexo A – Pedido de autorização para utilização da escala**

Exmo. Professor Doutor Feliciano H. Veiga

Sou a Cláudia Rechená, mestranda do Curso de Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana e encontro-me a realizar a minha Dissertação de Mestrado sob a orientação do Professor Doutor António Rodrigues. A pesquisa tem como objetivo principal identificar se a participação em atividades extracurriculares incrementa o envolvimento escolar de adolescentes com desenvolvimento atípico. São ainda objetivos do estudo: a) a caracterização por sexo, idade, estatuto socioeconómico, nível de escolaridade e das atividades extracurriculares da população em estudo (e.g. adolescentes com desenvolvimento atípico de Agrupamentos de escolas dos concelhos de Ferreira do Zêzere, Sardoal, Vila de Rei, ...); b) identificação da relação existente entre o nível e grau de participação em atividades extracurriculares nas diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa) do envolvimento dos alunos na escola, na população em estudo. Na realização da pesquisa pretendo utilizar a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional” validada por si. Por esse motivo, venho por este meio, solicitar autorização para a utilização deste instrumento e a sua disponibilização (ou indicação onde ele pode ser obtido) na versão final validada.

Ao seu dispor para quaisquer esclarecimentos adicionais, agradeço antecipadamente a sua atenção e aguardo a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Rechená

## **Anexo B - E-mail para agrupamentos**

Exmo(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas de (x), (Nome do(a) diretor(a))

Chamo-me Cláudia Rechená, sou estudante do 2º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana. Durante este ano letivo, farei a minha dissertação final de curso sob orientação do Professor Doutor António Rodrigues.

Encontro-me a desenvolver um projeto de investigação que tem como principal objetivo identificar a relação entre a participação em atividades extracurriculares e o incremento no envolvimento escolar de adolescentes e, entre outros, como objetivo secundário uma comparação entre adolescentes com desenvolvimento típico e atípico.

Pretendo levar a cabo a componente empírica da pesquisa dentro da Comunidade Intermunicipal do Médio Tejo, no concelho de Vila de Rei, onde se encontra o Agrupamento de Escolas de Vila de Rei e nos concelhos da Sertã, Sardoal, Ferreira do Zêzere, Mação. É minha intenção inquirir também a população adolescente com desenvolvimento atípico pelo que, nesta fase, para poder decidir acerca do tamanho e características da amostra, necessito da colaboração de V.Exa. para a obtenção de algumas informações gerais que me permitam um primeiro conhecimento acerca do terreno de pesquisa, a saber:

- Se existem unidades de ensino estruturado/especializado no agrupamento?
- Se sim, quantas e de que tipologia?
- Quantos alunos dos 12 aos 18 anos usufruem de medidas seletivas e medidas adicionais?
- Que tipo de perturbações do desenvolvimento/necessidades saúde especiais possuem?
- Quantos profissionais especializados (e.g. professores de ensino especial, psicomotricistas ou outros técnicos especializados acompanham estes alunos?

Volto a frisar que estas informações são ainda preliminares cujo objetivo é tomar decisões acerca da população a estudar e da sua amostra em particular.

Agradeço desde já a vossa colaboração

Com os melhores cumprimentos,

Cláudia Rechená

## **Anexo C - Consentimento informado (EE e aluno)**

Exmo (a) Encarregado(a) de Educação,

Chamo-me Cláudia Rechená e sou aluna do 2º ano do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e, durante este ano letivo, realizarei a minha dissertação, sob orientação do Professor António Rodrigues.

Estou a desenvolver um projeto de investigação que tem como objetivo: identificar se a participação em atividades extracurriculares incrementa o envolvimento escolar de adolescentes.

O meu projeto de investigação tem carácter exploratório, sendo o instrumento utilizado a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional” que pretende avaliar o envolvimento dos alunos na escola, de forma multidimensional através da aplicação de um questionário ao seu educando. Estima-se que a participação do seu educando não demore mais do que 20 a 30 minutos e não é expectável que ocorram quaisquer riscos na sua aplicação. O seu contributo será importante para a identificação e caracterização da participação dos adolescentes do Agrupamento de Escolas .... e a sua relação com o envolvimento na escola.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais, sendo utilizados apenas pelos investigadores envolvidos na pesquisa. Serão armazenados em drive da Faculdade de Motricidade Humana, só acessível aos investigadores e destruídos após a apresentação da monografia final do Mestrado.

Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) participe no estudo. Em caso de dúvida e/ou esclarecimento adicional pode contactar:

Cláudia Rechená: 933445823

Agradeço desde já a vossa colaboração.

A Mestranda

---

O orientador

---

Declaração de Consentimento

Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial

Eu, \_\_\_\_\_,  
encarregado(a) de educação de \_\_\_\_\_  
declaro ter recebido e compreendido toda a informação relativa ao projeto de investigação, tendo sido concedida a oportunidade de realizar as perguntas que julguei necessárias, e a todas obtive resposta clara e adequada.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada abordou os objetivos, os métodos e procedimentos, bem como a inexistência de riscos potenciais, tendo tomado conhecimento de que tenho todo o direito de recusar a participação do meu educando no estudo anteriormente referido, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo.

Desta forma, que estou esclarecido(a) em relação ao mesmo e que autorizo o meu educando a responder à escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional”, no âmbito da dissertação de mestrado, em Reabilitação Psicomotora, na Faculdade de Motricidade Humana.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

O(A) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

O(A) aluno(a)

\_\_\_\_\_

## Anexo D – Questionário sociodemográfico

Caso tenha dado autorização para a participação do seu(sua) educando(a) no meu projeto de investigação, preciso que me responda a um pequeno questionário que segue abaixo que tem o objetivo obter informações acerca do agregado familiar e sobre a participação do(a) seu(sua) educando(a) em atividades extracurriculares. Volto a salientar que irá ser preservado o anonimato e a confidencialidade do(a) seu(sua) educando(a).

### Questionário

1. Quantas pessoas tem o seu agregado familiar? \_\_\_\_\_
2. Quantos filhos tem? \_\_\_\_\_
3. Qual o seu estado civil?  
Solteiro(a)  Casado(a)  Divorciado(a)  União de facto  Viúvo(a)
4. Qual a idade do pai? \_\_\_\_\_
5. Qual a profissão do pai? \_\_\_\_\_
6. Quais as habilitações académicas do pai? \_\_\_\_\_
7. Qual a situação sua situação profissional?  
Desempregado(a)  Por contra de outrem  Por conta própria
8. Qual a idade da mãe? \_\_\_\_\_
9. Qual a profissão da mãe? \_\_\_\_\_
10. Quais são as habilitações académicas da mãe? \_\_\_\_\_
11. Qual a situação sua situação profissional?  
Desempregado(a)  Por contra de outrem  Por conta própria
12. Qual a idade do seu(sua) educando(a)? \_\_\_\_\_
13. Qual o ano escolar que seu(sua) educando(a) frequenta? \_\_\_\_\_
14. O seu(sua) educando(a) já ficou retido(a) em algum ano escolar? Sim  Não
15. O(A) seu(sua) educando(a) participa em alguma atividade extracurricular dentro da escola (inclui desporto escolar)? Sim  Não

16. O(A) seu(sua) educando(a) participa em alguma atividade extracurricular fora da escola (inclui explicações, catequese)? Sim  Não

17. Há quanto tempo o seu educando(a) participa em atividades extracurriculares? \_\_\_\_\_

18. Preencha a tabela que se segue relativa às atividades extracurriculares em que seu(sua) educando(a) participa.

Tipos de atividades extracurriculares?	Qual/Quais?	Quanto tempo por semana (horas)?	Há quanto tempo?
Desportivas (inclui desporto escolar)			
Artes performativas (música, dança, teatro)			
Religiosas (grupos de jovens, escuteiros, catequese,...)			
Educativas (cursos de inglês, explicações,...)			

\* Autoriza, caso seja necessário, que a equipa especializada da escola forneça informações do diagnóstico e aproveitamento escolar do(a) seu(sua) educando(a)? Sim  Não

(Como já foi referido, vai preservar-se o anonimato e confidencialidade do(a) seu(sua) educando(a))

Agradeço desde já a vossa colaboração

### Envolvimento dos Alunos na Escola

O questionário que se segue faz parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado. Vais notar que algumas frases são semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Para dares as tuas respostas, assinala a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 02. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 03. Falto à escola sem uma razão válida.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 04. Durante as aulas, coloco questões aos professores.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 05. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 06. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 07. Falto às aulas estando na escola.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 08. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 09. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 10. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 11. Perturbo a aula propositadamente.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 12. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 13. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 14. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 15. Sou mal-educado(a) com o professor.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 16. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 17. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 18. A minha escola é um lugar onde me sinto só.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 19. Estou distraído(a) nas aulas.

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ \_ 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.