

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS: QUAL IMPACTO NO ENVOLVIMENTO E  
DESEMPENHO UNIVERSITÁRIO?**

**Helder Manuel Antunes da Silva**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações**

**2015**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ATIVIDADES EXTRACURRICULARES DE ESTUDANTES  
UNIVERSITÁRIOS: QUAL IMPACTO NO ENVOLVIMENTO E  
DESEMPENHO UNIVERSITÁRIO?**

**Helder Manuel Antunes da Silva**

**Orientado pelo Prof. Doutor Manuel Rafael**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações**

**2015**

## Índice

Resumo .....	2
Abstract .....	3
Agradecimentos .....	4
1. INTRODUÇÃO .....	5
1.1. Definição de Atividades Extracurriculares .....	5
1.2. Relação entre AEs e seleção de recém-licenciados .....	7
1.3. Relação entre participação em AEs e desempenho acadêmico .....	8
1.4. Relação entre participação em AEs e o envolvimento com a Faculdade .....	10
2. MÉTODO .....	13
2.1. Amostra .....	13
2.2. Medidas .....	14
2.3. Procedimento .....	15
3. RESULTADOS .....	16
3.1. Análise dos instrumentos/ medidas .....	16
3.2. Teste de hipóteses .....	20
4. DISCUSSÃO .....	22
4.1. Implicações práticas .....	23
4.2. Limitações .....	24
4.3. Direções para estudos futuros .....	25
Referências bibliográficas .....	27

## Resumo

Com este estudo pretende-se investigar como a frequência de atividades extracurriculares (AEs) por parte de estudantes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) afeta o seu desempenho universitário; e como a afiliação ou a liderança em grupos de AEs afetam o seu envolvimento com a sua Faculdade. 260 estudantes da FPUL responderam ao questionário aplicado, e os resultados apontam para que não existam diferenças significativas entre o desempenho académico, o envolvimento com a Faculdade, e os vários níveis de participação em AEs. Apenas foram encontradas diferenças significativas entre o envolvimento Comportamental e a afiliação e liderança em grupos de AEs, porém os participantes que faziam parte desses grupos tiveram um envolvimento menor que os restantes participantes, ao contrário do que se esperava.

## Abstract

The goal of this study is to investigate how the participation in extracurricular activities (AEs) by the students of the Faculdade de Psicologia da Universidade de Lusboa (FPUL) affects their College performance; and how the affiliation or leadership in groups of AEs affects their involvement with their College. 260 students answered the applied questionnaire, and the results suggest that there aren't significant differences between the College performance, the involvement with College, and the types of participation in AEs. There were only found significant differences between the Behavioral involvement and the affiliation and leadership in groups of AEs. However, the participants who were part of those groups had lower levels of involvement than the other participants, which is the opposite of the expected outcome.

## Agradecimentos

Antes de tudo gostaria de à coordenação deste Mestrado por ter preparado os alunos para as Dissertações de Mestrado de forma gradual, o que facilitou este processo, e gostaria de agradecer especialmente ao Professor Manuel Rafael por todo o apoio que me deu logo desde no início, na definição do Problema de investigação, e durante todas as fases da investigação, ao dar-me apoio para continuar, e pela dedicação que teve em ajudar-me a escolher as melhores metodologias para levar este estudo a cabo.

Aos participantes deste estudo, e aos professores que me facultaram parte do tempo das suas aulas para tornarem esta investigação possível, que são a Professora Ana Serôdio, o Professor Bruno Gonçalves, a Professora Isabel Paredes, a Professora Rute Pires e, mais uma vez, o Professor Manuel Rafael.

Gostaria também de agradecer aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo do mestrado Integrado e sem os quais eu não teria chegado até aqui, a todos os amigos que tornaram este percurso extraordinário e com os quais aprendi bastante, principalmente a Adriana Antunes, a Ana Afonso, a Elisabete Martins, a Joana Santos, a Rafaela Farinha e a Sara Marçal.

Quero ainda agradecer a toda a equipa da unexpected, mais especificamente à Catarina Simões, ao Lúcio Lampreia e à Sandra Pires, por todo o apoio que me deram, pelo tempo que me dispensaram ao longo deste processo, e por me ajudarem a crescer exponencialmente todos os dias, e sem os quais também não teria chegado onde cheguei.

Por último, mas não menos importante, deixo um agradecimento especial ao Volnei Silva, por sempre ter acreditado em mim, por toda a paciência que teve, por me ajudar nos momentos mais cansativos, e principalmente por me ter sempre incentivado a dar o meu melhor e a nunca desistir.

Um grande obrigado a todos!

## 1. INTRODUÇÃO

A participação em atividades extracurriculares (AEs) é uma oportunidade para os estudantes aplicarem conhecimentos da sala de aula em contextos do mundo real e para desenvolver aptidões que os poderão ajudar nas realidades práticas de vida após terminar a Faculdade (Kuh, 1995). Neste âmbito, com este estudo pretende-se investigar de que modo é que a frequência de AEs por parte de estudantes universitários da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL) afeta o seu envolvimento na Faculdade e o seu desempenho académico. A razão pela qual não são incluídos estudantes de outras Faculdades neste estudo prende-se com o facto de diferentes Faculdades terem diferentes sistemas de avaliação (por exemplo, cursos diferentes poderão ter um número de Unidades Curriculares por semestre diferentes, o que dará origem a médias ponderadas distintas). Os referidos aspetos implicam que o desempenho académico, que é uma das medidas deste estudo, possa não ser medido da mesma forma nas diferentes Faculdades.

Estabeleceram-se três principais objetivos nesta investigação. Um dos objetivos é analisar o impacto da participação em AEs por parte dos estudantes da FPUL no desempenho académico, que é medido pela média das classificações desses mesmos alunos. O segundo objetivo é perceber até que ponto a afiliação a grupos de AEs por parte dos estudantes da FPUL afeta o seu envolvimento com a Faculdade. O terceiro objetivo é estudar até que ponto o desempenho de papéis de liderança em grupos de AEs tem impacto no envolvimento dos estudantes da FPUL com a sua Faculdade.

### 1.1. Definição de Atividades Extracurriculares

As AEs são atividades desenvolvidas no tempo que é livre do trabalho escolar e das necessidades de reuniões profissionais diárias, ou seja, o tempo em que o estudante pode decidir que atividades realizar (Belikova, 2002).

Nas últimas décadas, a literatura tem acumulado evidências de que o envolvimento em AEs por parte dos estudantes universitários tem um papel significativamente positivo no

desenvolvimento pessoal e intelectual desses mesmos estudantes (e.g. Cooper, Healy, & Simpson, 1993; Kaufman & Gabler, 2004).

Algumas das aptidões desenvolvidas através da participação em AEs são o desenvolvimento da regulação emocional, trabalho em equipa, aptidões sociais, e envolvimento interpessoal (Hansen & Larson, 2007). Para além disso, a participação AEs pode ajudar os estudantes a aumentar o seu currículo, isto é, atributos desejáveis que são comunicados formalmente; o seu capital cultural, ou seja, os atributos desejáveis que são comunicados informalmente; e a motivação subjetiva, que pode ser definida como o compromisso para com os objetivos socio-educacionais (Kaufman & Gabler, 2004).

Mais ainda, os estudantes que fazem parte de organizações académicas de estudantes parecem mostrar um maior crescimento universitário e sucesso global que estudantes que não são membros destas organizações, podendo desenvolver características como um maior envolvimento educacional, e um melhor planeamento de vida, entre outros (Cooper, Healy, & Simpson, 1993).

As instituições de ensino superior têm um papel importante na integração dos estudantes na vida académica, e portanto a dinamização de AEs faz parte das funções que estas instituições devem desempenhar (Tinto, 1993). Muitas das instituições de ensino superior já consideram as AEs um elemento essencial da vida educacional dos estudantes e da atividade profissional dos administradores dessas mesmas instituições (Belikova, 2002). Nas instituições de ensino superior que incluem AEs no seu plano de atividades, estas podem ser divididas em três principais componentes: AEs por parte dos estudantes, trabalho extracurricular por parte de colaboradores da instituição e estudantes, e um centro de administração de AEs (Belikova, 2002). Porém, os níveis de participação dos estudantes nas AEs dependem não só das características do ambiente universitário (por exemplo, o tipo de Faculdade, o currículo e os pares), mas também das características individuais dos estudantes (Astin, 1993).

Os estudantes que estão envolvidos em AEs têm maior probabilidade de ter mais comportamentos de cidadania ao longo da sua vida em comparação com os estudantes que não estiveram envolvidos. Os estudantes que participam em AEs identificam-se com a ideia de se

envolverem na comunidade e percebem como esse envolvimento influencia diretamente as suas aptidões de liderança (Schun & Laverty, 1983).

Quanto à categorização dos vários tipos de AEs, existe uma grande discrepância de formas de agrupar a grande diversidade de AEs. Por exemplo, alguns autores optam por organizar as atividades tendo em conta os vários tipos de grupos já existentes, tais como organizações governamentais, fraternidades, sociedades de honra, publicação e grupos de média, grupos de serviços, clubes desportivos e organizações religiosas (Astin, 1993; Craig & Warner, 1991). Por outro lado, outros autores baseiam a categorização de AEs no tipo de atividade, como por exemplo, ida à biblioteca, participação no teatro, atividades artísticas, e atividades relacionadas com tecnologia (Abrahamowicz, 1988). Tendo em conta esta discrepância na categorização das AEs e as diferenças culturais que influenciam a criação de grupos de AEs (por exemplo, em Portugal as fraternidades não são tão representadas como em outros países como os Estados Unidos), neste estudo optou-se por não categorizar as AEs estudadas.

## 1.2. Relação entre AEs e seleção de recém-licenciados

Quando se comparam as mais variadas características universitárias com o desempenho organizacional, características como o curso universitário, as AEs, e as notas tiveram algum impacto no desempenho organizacional. Porém, a participação em AEs levou a um maior desempenho organizacional no que diz respeito à competência interpessoal (Howard, 1986; Pascarella & Terenzini, 1991). Mais ainda, a literatura tem dado um especial destaque ao desempenho de cargos de liderança em AEs e o sucesso organizacional (Harrell & Harrell, 1973). A comunicação, a iniciativa, a tomada de decisão, e o trabalho em equipa são aptidões mais desenvolvidas por estudantes que participam em grupos de atividades, em comparação com os estudantes que não participam (Rubin, Bommer, & Baldwin, 1992).

Por conseguinte, no que diz respeito à seleção de recém-licenciados, as características mais valorizadas nos questionários de seleção são essas mesmas competências interpessoais e/ ou de liderança. Estas competências são especialmente procuradas em organizações que têm uma

estrutura organizacional baseada em equipas (Cascio, 1995). Para além disso, com o aumento do foco em conceitos como a inteligência emocional, existe uma perceção cada vez maior de que o mundo organizacional precisa de outras aptidões para além das aptidões cognitivas e/ ou académicas (Cascio, 1995).

Muitas universidades, especialmente nos Estados Unidos, já fazem entrevistas para seleccionar os seus futuros alunos, e nessas entrevistas também é dada atenção à participação em AEs por parte dos candidatos, principalmente atividades que exijam exposição social (Bikson & Law, 1994). Por exemplo, para entrar na Universidade de Massachussets, os potenciais candidatos são aconselhados a envolverem-se em atividades que gostem, fora das aulas, tais como desporto, música, arte, teatro, associações de estudantes, empreendedorismo, um trabalho *part-time*, serviço comunitário (Dumais, 2009).

### 1.3. Relação entre a participação em AEs e o desempenho académico

No ensino universitário português, o desempenho dos alunos é medido através de uma média ponderada das notas finais das Unidades Curriculares frequentadas pelos estudantes na sua instituição de ensino. Por exemplo, na FPUL, para alunos oriundos do 1º ciclo do mesmo Mestrado integrado, a classificação final do ciclo de estudos que conduz ao grau de Mestre em Psicologia é calculada multiplicando as médias das Unidades Curriculares do 1º ciclo por fator de ponderação 1; multiplicando as médias das Unidades Curriculares do 2º ciclo por fator de ponderação 2; multiplicando a nota da dissertação por fator de ponderação 10; e multiplicando a nota do estágio curricular por fator de ponderação 10 (Regulamento do Mestrado Integrado em Psicologia).

A medição do desempenho através da média das classificações é especialmente importante se essas capacidades forem importantes para as funções que os alunos irão desempenhar para uma determinada organização (Howard, 1986). Para além disso, as notas no ensino superior medem também características motivacionais, que também são valorizadas no mercado de trabalho (Howard, 1986).

Existe alguma falta de consenso na literatura no que diz respeito à relação entre a participação em AEs por parte dos estudantes universitários e o desempenho académico desses mesmos estudantes. Por um lado, vários estudos defendem que as AEs têm um impacto positivo no desempenho académico (Astin, 1993; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Rubin, Bommer, & Baldwin, 2002). Uma das explicações para esse impacto positivo é que, quando os estudantes estão envolvidos em várias atividades, os problemas escolares e disciplinares diminuem drasticamente, o que leva a um aumento do desempenho académico (Smith, 1994).

Para além disso, quanto mais horas os estudantes investem em organizações académicas de estudantes, maiores serão as suas aptidões intelectuais, o seu sentido de responsabilidade, e a capacidade de falar em público (Astin, 1993). Uma explicação para esta relação pode ser o facto de que a participação nessas organizações de estudantes leva a uma melhor perceção do ambiente educacional e das oportunidades e recursos de aprendizagem que ajudam a atingir os seus objetivos académicos (Astin, 1993). Outra explicação é a ligação entre a participação em AEs e um maior compromisso para com a Faculdade, o que por sua vez aumentará a probabilidade de os estudantes se associarem a pares e valorizarem a vida académica (Eccles et al., 2003).

Por outro lado, há estudos que mostram uma fraca relação entre a participação em AEs e o desempenho académico (Woo & Bilynsky, 1994). De qualquer das formas, o envolvimento que os estudantes têm em AEs, mesmo em altos níveis, não parece ter um efeito adverso no desempenho académico que é medido pela média das classificações, podendo assim ser considerada como um critério alternativo à média das classificações no desenvolvimento de ferramentas de seleção nas organizações (Woo & Bilynsky, 1994).

Tendo em conta que não existe consenso entre os vários autores no que diz respeito à relação entre a participação em AEs e o desempenho académico de estudantes universitários, prevê-se que não existam diferenças significativas entre estas duas variáveis, como se apresenta na Hipótese 1.

*Hipótese 1: Não existem diferenças significativas entre o desempenho académico de estudantes que participaram em AEs e o desempenho académico de estudantes que não participaram em AEs.*

#### 1.4. Relação entre participação em AEs e o envolvimento com a Faculdade

O envolvimento dos estudantes refere-se à quantidade e qualidade das energias física e psicológica que os estudantes investem na experiência universitária (Astin, 1999). Numa análise fatorial realizada por Veiga (2013), realizada numa população de alunos portugueses, foram identificadas quatro dimensões do envolvimento: a dimensão Cognitiva, a dimensão Afetiva, a dimensão Comportamental, e a dimensão Agenciativa.

A dimensão Cognitiva do envolvimento é um fator que analisa o processamento da informação. Mais especificamente, este fator relaciona-se com a procura de relações, com a gestão da informação e com a elaboração de planos de execução (Veiga, 2013).

A dimensão Afetiva do envolvimento relaciona-se principalmente com a integração dos estudantes na sua instituição de ensino. Mais concretamente, esta dimensão avalia a saliência da amizade recebida e praticada, assim como o sentido de inclusão e pertença à instituição de ensino (Veiga, 2013).

A dimensão Comportamental do envolvimento baseia-se principalmente em indicadores de condutas específicas. Exemplos concretos desses indicadores são o perturbar intencionalmente as aulas, o ser incorreto com os professores, o estar distraído nas aulas e o faltar às aulas (Veiga, 2013).

Finalmente, a dimensão Agenciativa está relacionada com uma conceptualização dos alunos como sendo agentes de ação, ligando-se mais especificamente a comportamentos como a iniciativa dos alunos, as suas intervenções nas aulas, diálogos com os professores, questões levantadas, e sugestões feitas aos professores (Veiga, 2013).

Vários estudos relacionam o envolvimento dos estudantes para com as suas Faculdades com a participação em AEs (Astin, 1993; Cooper, Healy, & Simpson, 1994; Williams & Winston, 1985). Quanto mais os estudantes estão ativos na sua Faculdade e quanto mais sentem que fazem parte da vida dessa mesma Faculdade, maior será a probabilidade de estes terem resultados positivos tais como ganhos cognitivos, satisfação e retenção (Astin, 1993). Mais ainda, quanto maior for o envolvimento dos estudantes na Faculdade, maior será a quantidade de

tempo que estes estudantes irão investir no seu desenvolvimento pessoal, nomeadamente em atividades como estudar (Astin, 1999). A longo prazo, isto leva a que estes estudantes deem mais significado à sua experiência universitária, à sua interdependência, e melhores planos educacionais, de carreira, e de vida (Williams & Winston, 1985).

Assim sendo, prevê-se que existam diferenças significativas entre os estudantes afiliados a grupos de AEs e restantes estudantes, no que diz respeito ao seu envolvimento com a Faculdade, o que é descrito na Hipótese 2.

*Hipótese 2: Estudantes que estiveram afiliados e/ ou foram membros de algum grupo de AEs terão maiores níveis de envolvimento para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não estiveram afiliados nem foram membros de algum grupo de AEs.*

Para além disso, tendo em conta as dimensões encontradas na análise fatorial de Veiga (2013), são ainda formuladas questões de investigação com as quais se pretende investigar se existem diferenças entre cada uma dessas dimensões e a afiliação a grupos de AEs por parte dos estudantes:

*Questão de investigação 1: Será que estudantes que estão afiliados e/ ou são membros de algum grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Cognitivo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não estão afiliados nem são membros de algum grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 2: Será que estudantes que estão afiliados e/ ou são membros de algum grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Afetivo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não estão afiliados nem são membros de algum grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 3: Será que estudantes que estão afiliados e/ ou são membros de algum grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Comportamental para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não estão afiliados nem são membros de algum grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 4: Será que estudantes que estão afiliados e/ ou são membros de algum grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Agenciativo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não estão afiliados nem são membros de algum grupo de AEs?*

Os estudantes que eram membros de organizações de estudantes académicas tiveram maior probabilidade de ter uma experiência educacional com maior qualidade e estavam mais envolvidos na experiência universitária, comparando com os estudantes que não eram membros dessas organizações (Abrahamowicz, 1988). Dentro do grupo dos estudantes que participam em organizações de estudantes académicas, os estudantes que tiveram um papel de liderança nessas organizações, investiram mais tempo nestas organizações em comparação com os estudantes que não tiveram esse papel de liderança, e portanto estiveram mais envolvidos na experiência universitária (Foreman & Retallick, 2012).

As implicações de um maior envolvimento dos estudantes universitários para com a sua Faculdade prendem-se com o facto de que qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada com a capacidade dessa política ou prática aumentar o envolvimento dos estudantes (Astin, 1999).

Assim, prevê-se que existam diferenças significativas entre os estudantes que são líderes grupos de AEs e restantes estudantes, no que diz respeito ao seu envolvimento com a Faculdade, o que é apresentado na Hipótese 3.

*Hipótese 3: Estudantes que tiveram um papel de liderança num grupo de AEs terão maiores níveis de envolvimento para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não tiveram um papel de liderança num grupo de AEs.*

Partindo de cada uma das dimensões do inventário de Veiga (2013), são mais uma vez criadas quatro questões de investigação, através das quais se procura descobrir se existem diferenças significativas entre cada uma das quatro dimensões do envolvimento e o desempenho de papéis de liderança por parte dos estudantes:

*Questão de investigação 5: Será que estudantes que têm um papel de liderança num grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Cognitivo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não têm um papel de liderança num grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 6: Será que estudantes que têm um papel de liderança num grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Afetivo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não têm um papel de liderança num grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 7: Será que estudantes que têm um papel de liderança num grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Comportamental para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não têm um papel de liderança num grupo de AEs?;*

*Questão de investigação 8: Será que estudantes que têm um papel de liderança num grupo de AEs têm maiores níveis de envolvimento Agenciativo para com a sua Faculdade, em comparação com estudantes que não têm um papel de liderança num grupo de AEs?*

## 2. MÉTODO

### 2.1. Amostra

A amostra consistiu em 260 estudantes da FPUL: 25% do primeiro ano, 15.8% do segundo ano, 23.5% do 3º ano, e 35.8% do 4º ano (os alunos do 5º ano não fizeram parte da amostra uma vez que o seu desempenho durante o 1º semestre do ano letivo não foi avaliado pela média de curso). Nesta amostra, 76.9% dos participantes eram do sexo feminino, e a média de idades era 22.4 anos (Desvio padrão = 6.8), sendo que as idades estavam compreendidas entre os 18 e os 63 anos (ver Quadro 1).

## Quadro 1

### *N, Idade, e Sexo dos estudantes de cada um dos anos da Faculdade*

Ano	N (%)	Idade		Sexo	
		Média	Desvio-padrão	Masculino N (%)	Feminino N (%)
1°	65 (25%)	19.9	4.9	21 (8.1%)	44 (16.9%)
2°	41 (15.8%)	21.8	7.5	13 (5.0%)	28 (10.8%)
3°	61 (23.5%)	22.5	6.4	11 (4.2%)	50 (19.2%)
4°	93 (35.7%)	24.2	7.4	15 (5.8%)	78 (30.0%)
Total	260 (100%)	22.4	6.8	60 (23.1%)	200 (76.9%)

## 2.2. Medidas

### Atividades extracurriculares

O envolvimento dos participantes em AEs foi medido no questionário através do item “Indique o número de atividades extracurriculares não-remuneradas em que esteve envolvido(a), durante pelo menos duas horas semana, no decorrer do primeiro semestre deste ano letivo (2014/2015)”, baseado no estudo de Bettencourt, Charlton, Eubanks, Kernahan, e Fuller, (1999). Pediu-se aos participantes que indicassem as atividades selecionando um número de zero a cinco, onde cinco significava cinco ou mais atividades.

Para os participantes que estavam envolvidos em uma ou mais AEs, e tendo em conta essas atividades, questionou-se se estiveram afiliados e/ ou foram membros de um grupo onde tivessem feito AEs e se tiveram alguma posição de liderança em algum grupo onde tivessem feito AEs, com base nas questões de Rubin, Bommer, e Baldwin, (1992). Para cada uma destas duas questões, os participantes selecionaram como resposta “sim” ou “não”, e caso selecionassem “sim”, era-lhes pedido para indicar o número de grupos selecionado um número de um a cinco, onde cinco significava cinco ou mais atividades.

## Envolvimento

Utilizou-se um inventário de envolvimento adaptado do inventário de Veiga (2013), para medir o envolvimento dos estudantes no momento da aplicação do questionário. Este inventário é composto por vinte itens e mede quatro dimensões: Cognitiva (por exemplo, “Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”,  $\alpha = .60$ ); Afetiva (por exemplo, “A minha Faculdade é um lugar onde me sinto integrado(a)”,  $\alpha = .88$ ); Comportamental (por exemplo, “Falto à Faculdade sem uma razão válida”, item invertido,  $\alpha = .61$ ); e Agenciativa (por exemplo, “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”,  $\alpha = .89$ ). Uma vez que o questionário foi originalmente criado para avaliar o envolvimento de alunos do ensino secundário, as únicas alterações necessárias consistiram em trocar a palavra “escola” pela palavra “Faculdade” em sete dos itens. O grau de concordância com cada um dos itens foi medido através de uma escala de Likert de seis pontos, onde um correspondia a total desacordo, e seis correspondia a total acordo.

## Desempenho académico

O desempenho académico dos participantes foi medido através da média de curso no primeiro semestre do ano letivo 2014/ 2015. Para o efeito, no questionário pediu-se aos participantes que indicassem a média desse primeiro semestre, se possível arredondada às centésimas.

### 2.3. Procedimento

Pediu-se aos participantes que preenchessem apenas o questionário de Envolvimento, AEs, e Média das Classificações. Antes de decidirem participar, foi fornecida aos participantes uma página onde eles puderam ler as informações sobre o estudo e forma do consentimento. Após decidirem participar, os participantes preencheram então o questionário, sendo que após o seu preenchimento foi agradecida a colaboração e disponibilidade dos participantes.

### 3. RESULTADOS

A apresentação dos resultados desta investigação foi dividida em duas partes: a análise dos instrumentos (envolvimento, AEs e desempenho académico), e o teste das hipóteses e das questões de investigação.

A análise de dados foi feita através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Após a introdução dos dados na plataforma, estes foram preparados para ser analisados. No que diz respeito ao inventário de envolvimento, inverteram-se os itens sugeridos por Veiga (2013), que são o item 10 (“A minha Faculdade é um lugar onde me sinto só”), o item 11 (“Falto à Faculdade sem uma razão válida”), o item 12 (“Falto às aulas estando na Faculdade”), o item 13 (“Perturbo a aula propositadamente”), o item 14 (“Sou mal-educado(a) com o professor”) e o item 15 (“Estou distraído(a) nas aulas”).

Quanto à análise da participação em AEs, da afiliação a grupos de AEs, e da liderança em grupos de AEs, o número de atividades indicado pelos participantes do estudo foi reduzido para uma escala dicotómica (participaram em AEs ou não participaram em AEs, eram afiliados a grupos de AEs ou não eram afiliados a grupos de AEs, e eram líderes em grupos de AEs ou não eram líderes em grupos de AEs. Esta redução foi feita porque estes foram os únicos níveis necessários para a análise estatística adotada neste estudo (t de student).

#### 3.1. Análise dos instrumentos/ medidas

##### Envolvimento

O Inventário de Envolvimento adaptado do inventário de Veiga (2013), com 20 itens medidos numa escala de Likert de seis pontos, teve uma média de 3.94, e um desvio-padrão de 0.47. Fez-se uma análise fatorial ao inventário (ver Quadro 2), sendo que os quatro fatores encontrados correspondem na totalidade aos fatores do inventário de Veiga (2013).

Quadro 2

*Dimensões encontradas na análise fatorial, e respectivos itens.*

	Env. Cogn	Env. Afet	Env. Comp	Env. Agen
01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	.427			
02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	.367			
03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	.376			
04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	.427			
05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	.500			
06. A minha Faculdade é um lugar onde me sinto excluído(a).		.661		
07. A minha Faculdade é um lugar onde faço amigos com facilidade.		.505		
08. A minha Faculdade é um lugar onde me sinto integrado(a).		.571		
09. A minha Faculdade é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.		.544		
10. A minha Faculdade é um lugar onde me sinto só.		.591		
11. Falto à Faculdade sem uma razão válida.			.537	
12. Falto às aulas estando na Faculdade.			.666	
13. Perturbo a aula propositadamente.			.578	
14. Sou mal-educado(a) com o professor.			.453	
15. Estou distraído(a) nas aulas.			.506	
16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.				.729
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.				.676
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.				.696
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.				.743
20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.				.605

Quanto à análise de consistência interna do Inventário de Envolvimento, o Alpha de Cronbach do inventário é 0,82. Também se analisou a consistência interna para cada uma das quatro dimensões do questionário (ver Quadro 3). Verifica-se assim que o Alpha da dimensão cognitiva é 0.60, o Alpha da dimensão afetiva é 0.88, o Alpha da dimensão comportamental é 0.61, e o Alpha da dimensão agenciativa é 0.89. Para as dimensões cognitiva e comportamental, onde os valores de Alpha são mais baixos, analisou-se se existiam itens que poderiam ser excluídos para aumentar esses mesmos valores, e concluiu-se que a exclusão de itens não levava a diferenças significativas nos Alphas.

### Quadro 3

*Médias, Desvios-padrão, e Alphas de Cronbach de cada uma das dimensões do envolvimento.*

	Média	Desvio- Padrão	Alpha
Envolvimento Cognitivo	3.96	.66	.60
Envolvimento Afetivo	3.91	.59	.88
Envolvimento Comportamental	5.17	.58	.61
Envolvimento Agenciativo	2.71	1.07	.89

### AEs e desempenho acadêmico

A participação em AEs dos estudantes foi medida em três níveis: se estavam envolvidos em AE, se eram afiliados a grupos de AEs, e se eram líderes em grupos de AEs. Quanto ao número de atividades em que os participantes estiveram envolvidos, a média foi 1.23, e o desvio padrão foi 1.32. No que diz respeito ao número de grupos de AEs a que os participantes estiveram vinculados e/ ou eram membros, a média foi 0.74, e o desvio padrão foi 1.08. Para o número de grupos de AEs em que os participantes tivessem alguma posição de liderança, a média foi 0.23, e o desvio padrão foi 0.60.

Quanto ao número de participantes em cada um dos níveis de AEs (ver Quadro 4), 160 estudantes participavam em AEs (61.5% do total de participantes), 112 estudantes estavam afiliados a grupos de AEs (43.0% do total de participantes), e 42 tinham funções de liderança num grupo de AEs (16,2% do total de participantes).

#### Quadro 4

*Participantes agrupados por número de atividades realizadas, em cada um dos níveis de AEs.*

	N	Participantes por número de atividades				
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 ou mais (%)
Participação em AEs	160	70 (43.8%)	44 (27.5%)	30 (18.7%)	8 (5.0%)	8 (5.0%)
Afiliação a grupos de AEs	112	62 (55.4%)	32 (28.6%)	9 (8.0%)	6 (5.4%)	3 (2.6%)
Liderança em grupos de AEs	42	30 (71.4%)	9 (21.4%)	1 (2.4%)	2 (4.8%)	0 (0%)

É assim possível verificar que quanto maior o nível de participação em atividades extracurriculares, menor é o número de participantes nesse nível. O mesmo acontece com o número de atividades, ou seja, geralmente, com o aumentar do número de atividades há uma diminuição do número de participantes.

O desempenho acadêmico dos participantes, que foi medido pela média das classificações, teve como média 14.68, e desvio padrão 1.57 (ver Quadro 5). Neste Quadro verifica-se que as médias das classificações de estudantes que praticam AEs são ligeiramente mais altas que as médias das classificações dos restantes estudante: para além disso, as médias das classificações de estudantes que têm um papel de liderança em AEs são ligeiramente maiores que as medidas das classificações de estudantes que apenas estão afiliados a grupos de AEs, que por sua vez são ligeiramente maiores que as dos estudantes que apenas participam em AEs.

## Quadro 5

*Diferenças entre médias das classificações e desvios padrão entre estudantes que praticam e não praticam cada um dos níveis de AEs.*

Ano	Média das classificações de estudantes que não praticam AEs		Média das classificações de estudantes que praticam AEs	
	M	DP	M	DP
Participação em AEs	14.59	1.53	14.74	1.60
Afiliação a grupos de AEs	14.56	1.66	14.84	1.44
Liderança em grupos de AEs	14.63	1.61	14.96	1.37

### 3.2. Teste de hipóteses

Com a primeira hipótese pretendeu-se estudar se existem diferenças significativas entre a participação ou não em AEs e o desempenho académico que é medido pela média das classificações. Para tal realizou-se o teste t de student, onde a variável dependente era o desempenho académico, e a variável independente era a participação em AEs. Nesta análise, a variável independente foi dividida em duas condições: estudantes que participavam em uma ou mais AEs e estudantes que participavam em zero AEs. Não se verificou efeito significativo na interação desempenho académico  $\times$  participação em AEs  $T = -0.71, p < .05$ , o que sugere que estas variáveis não se relacionem entre si.

Para testar a segunda e a terceira Hipóteses, com as quais se pretendia investigar se existiam diferenças significativas entre o envolvimento dos participantes com a Faculdade e a afiliação a grupos de AEs (ou não) ou a liderança em grupos de AEs (ou não), respetivamente, utilizou-se também o teste t de student. Não se verificou efeito significativo na interação envolvimento  $\times$  afiliação a grupos de AE  $T = -0.76, p < .05$ , nem na interação envolvimento  $\times$  liderança em grupos de AEs  $T = 0.44, p < .05$ .

Relativamente às questões de investigação 1, 2, 3 e 4, com as quais se pretendiam estudar as diferenças entre estar afiliado ou não a grupos de AEs, relativamente às dimensões Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agenciativa do envolvimento, respetivamente, aplicou-se o teste t de student para cada uma das dimensões (ver Quadro 6). É assim possível verificar que a única dimensão que tem diferenças significativas relativamente à afiliação a grupos de AEs é a dimensão Comportamental do envolvimento, o que indica que apenas nesta dimensão as diferenças entre os grupos não se devem ao acaso.

#### Quadro 6

*Médias e desvios-padrão das dimensões do envolvimento com a Faculdade em relação à afiliação a grupos de AEs.*

	Não afiliação a grupos de AEs			Afiliação a grupos de AEs		
	M	DP	T	M	DP	T
Envolvimento Cognitivo	3.98	.68	-.11	3.88	.56	-.11
Envolvimento Afetivo	3.87	.60	-2.70	4.08	.50	-2.70
Envolvimento Comportamental	5.22*	.53	3.83	4.92*	.75	3.83
Envolvimento Agenciativo	2.65	1.06	-1.85	2.98	1.13	-1.85

*Nota.* \* - Significativo para  $p < .01$ .

Quanto às questões de investigação 5, 6, 7 e 8, com base nas quais se procurou investigar a interação entre a liderança em grupos de AEs e as dimensões Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agenciativa do envolvimento, respetivamente, aplicou-se mais uma vez o teste t de student para cada uma das dimensões (ver Quadro 7). Assim como na análise da afiliação a grupos de AEs, a única dimensão que tem diferenças significativas no que diz respeito à afiliação a grupos de AEs é a dimensão comportamental do envolvimento.

## Quadro 7

*Médias e desvios-padrão das dimensões do envolvimento com a Faculdade em relação à liderança em grupos de AEs.*

	Não liderança em grupos de AEs			Liderança em grupos de AEs		
	M	DP	T	M	DP	T
Envolvimento Cognitivo	3.98	.68	.90	3.88	.56	.90
Envolvimento Afetivo	3.87	.60	-2.09	4.08	.50	-2.09
Envolvimento Comportamental	5.22*	.53	3.03	4.92*	.75	3.03
Envolvimento Agenciativo	2.65	1.06	-1.82	2.98	1.13	-1.82

*Nota.* \* - Significativo para  $p < .05$ .

## 4. DISCUSSÃO

Segundo os resultados deste estudo, apesar de as médias das classificações de estudantes que participavam e AEs serem ligeiramente maiores que as médias dos restantes estudantes, essas diferenças não foram significativas. Portanto a Hipótese 1, que previa que não existiram diferenças significativas entre participar ou não em AEs e o desempenho académico, confirmase. Estes resultados são congruentes com investigações anteriores, na medida em que apontam para que a participação em AEs não tenha efeitos adversos no desempenho académico (Woo & Bilynsky, 1994).

No que diz respeito aos resultados do envolvimento global dos participantes com a sua Faculdade, não se encontrou uma interação significativa entre esta variável e a afiliação a grupos de AEs, nem com a liderança em grupos de AEs. Assim sendo, os dados indicam que as Hipóteses 2 e 3 não se confirmam. Uma possível explicação pode ser o facto de apenas as

atividades promovidas por organizações acadêmicas aumentarem o envolvimento com a Faculdade dos estudantes, tal como defendido por Cooper, Healy, e Simpson, (1993), e que atividades que não são promovidas por organizações acadêmicas acabem por afastar os estudantes da Faculdade, e reduzir o seu envolvimento com ela. Assim sendo, estas discrepâncias poderiam anular-se entre si, resultando na inexistência de diferenças significativas entre a participação em AEs e a o envolvimento que os estudantes têm com a sua Faculdade.

Quanto ao teste das questões de investigação propostas, apenas foram encontradas duas diferenças significativas: entre a dimensão Comportamental do envolvimento e a afiliação a grupos de AEs e a dimensão Comportamental do envolvimento e a liderança em grupos de AEs. Porém, estas diferenças significativas não são a resposta que se esperava para as questões de investigação, uma vez que nas questões de investigação 3 e 7 se questionou se a afiliação e/ ou a liderança em grupos de AE, respetivamente, levariam a um maior envolvimento Comportamental para com a Faculdade, e estes resultados apontam para que, pelo contrário, levaram a um menor envolvimento. Mais uma vez, estes resultados podem-se dever a um potencial impacto negativo da participação em AEs que não são promovidas pela Faculdade no envolvimento, mais especificamente no envolvimento Comportamental.

#### 4.1. Implicações práticas

Os resultados deste estudo têm três principais implicações práticas. A primeira diz respeito à Faculdade como organização e aos seus colaboradores, principalmente professores, que devem ter em conta os efeitos negativos da participação em AEs na dimensão comportamental do envolvimento, nomeadamente em comportamentos como perturbar as aulas propositadamente, estar distraído nas aulas ou faltar às aulas. Devem assim ser tomadas medidas de precaução para minimizar estes comportamentos.

Outra implicação que este estudo pode ter para a Faculdade, assim como organizações que conduzam AEs para estudantes universitários, é o facto de os padrões de resposta entre participantes que estavam afiliados a grupos de AEs e participantes que eram líderes de grupos

de AEs terem sido muito semelhantes entre si, o que poderá implicar a necessidade de fazer uma maior distinção de papéis caso se pretenda dar destaque aos papéis de liderança.

Este estudo também pode ter implicações práticas para organizações que pretendam seleccionar recém-licenciados, ao apontar que não existem diferenças significativas entre participar ou não em AEs e a média das classificações dos estudantes, portanto, sempre que se optar por ter em conta estas duas variáveis em processos de seleção, estas devem ser analisadas separadamente. Segundo Woo e Bilynsky (1994), a participação em AEs pode ser mesmo vista como um critério alternativo à média das classificações em processos de seleção de recém-licenciados.

#### 4.2. Limitações

Este estudo tem algumas limitações que devem ser consideradas na análise dos seus resultados. A primeira delas foi o facto de o questionário utilizado, baseado em questionários anteriores, não ter analisado a potencial participação em AEs remuneradas, sendo que esta análise poderia ter dado origem a resultados diferentes, uma vez que este tipo de atividades poderia também afetar o envolvimento com a Faculdade e a média das classificações dos estudantes.

Outra limitação a ter em conta neste estudo é o facto de ter havido uma diferença de semanas entre o final do primeiro semestre do ano letivo (que foi o espaço de tempo utilizado para avaliar a participação em AEs e o desempenho dos participantes) e a aplicação dos questionários (que foi o momento utilizado para avaliar o envolvimento dos estudantes com a Faculdade). Isto poderá ter influenciado a interação entre estas variáveis (por exemplo, neste espaço de tempo entre o final do primeiro semestre e a aplicação do questionário, os participantes poderão ter iniciado ou abandonado AEs, o que não teve espaço para ser incluído no questionário).

Uma terceira limitação a considerar nesta investigação é o facto de apenas 42 participantes (16.2%) terem afirmado desempenhar papéis de liderança em grupos de AEs, sendo

que este tamanho reduzido da amostra poderá ter influenciado a comparabilidade deste grupo com os grupos restantes, nomeadamente participantes que não desempenhavam AEs, e participantes que apenas estavam afiliados a grupos de AEs.

Por fim, uma outra limitação deste estudo poderá ser o impacto da participação em AEs que não são promovidas pela Faculdade no envolvimento dos estudantes com essa mesma Faculdade. Assim sendo, esta limitação pode ser minimizada através da distinção entre AEs promovidas pela Faculdade e AEs promovidas por outras organizações, para verificar se há diferenças entre estes grupos no que diz respeito ao envolvimento dos estudantes para com a Faculdade.

#### 4.3. Direções para estudos futuros

Para além da possível replicação deste estudo tendo em conta a redução/ eliminação das limitações acima descritas, existem outras variações deste que podem ser aplicadas em estudos futuros. A primeira sugestão para estudos futuros é categorizar as AEs e os grupos de AEs para a população de estudantes universitários portugueses. Por exemplo, nos Estados Unidos, é dada uma grande importância às fraternidades como organizações universitárias de estudantes (ver Astin, 1993; Craig & Warner, 1991), o que poderá não corresponder à realidade portuguesa.

Outra indicação para estudos futuros é a realização de estudos semelhantes a este noutras Faculdades, tanto de Psicologia como de outros cursos, para investigar se o padrão de resultados se mantém ou se existem diferenças significativas, de forma a perceber até que ponto os resultados deste estudo são generalizáveis à população de estudantes universitários do país.

Finalmente, poderá também ser relevante para estudos futuros analisar de que forma diferentes quantidades de tempo investidas em AEs poderão ter impactos diferentes nas médias das classificações e no envolvimento para com a Faculdade, assim como investigar a interação entre diferentes quantidades de tempo investidas em AEs e os vários níveis de envolvimento em AEs (afiliação a grupos de AEs e papéis de liderança em AEs).

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para que a participação em AEs não influencie o desempenho acadêmico dos estudantes da FPIE; que a afiliação e a liderança em grupos de AEs não influenciem a envolvimento dos estudantes com a sua Faculdade; e que estudantes que estejam afiliados ou sejam líderes em grupos de AEs tenham um envolvimento Comportamental menor que estudantes que não estejam afiliados ou não sejam líderes em grupos de AEs. Para além de não terem existido diferenças significativas entre a participar em AEs ou não, e o desempenho acadêmico dos estudantes (o que já está esperado), os resultados deste estudo não foram ao encontro da literatura sobre esta temática, e poderá ser potencialmente interessantes estudá-los mais aprofundadamente em investigações futuras.

## Referências bibliográficas

- Abrahamowicz, D. (1988). College involvement, perceptions, and satisfaction: A study of membership in student organizations. *Journal of College Student Development, 29*(3), 233-238.
- Astin, A. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518–529.
- Belikova, L. (2002). Students' attitudes toward extracurricular activity in an institution of higher learning. *Russian Education and Society, 44*(2), 73-85.
- Bettencourt, A., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C., & Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. *Basic and Applied Social Psychology, 21*(3), 213-222.
- Bikson, T., & Law. S. (1994). *Global preparedness and human resources: College and corporate perspectives*. Santa Monica: RAND Institute on Education and Training.
- Cascio, W.(1995). Whither industrial and organizational psychology in a changing world of work. *American Psychologist, 50*, 928–939.
- Cooper, D., Healy, M., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development, 35*(2), 98-102.
- Craig, D., & Warner, T. (1991). Working together: The “Forgotten Majority” of student organizations and campus activities. *Campus Activities Programming, 23* (9), 42-26.

- Dumais, S. (2009). Cohort and gender differences in extracurricular participation: The relationship between activities, math achievement, and college expectations. *Sociological Spectrum, 29*, 72-100.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 865–889.
- Foreman, E., & Retallick, M. (2012). Undergraduate involvement in extracurricular activities and leadership development in college of agriculture and life sciences students. *Journal of Agricultural Education, 53*(3), 111-123.
- Hansen, D., & Larson, R. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 360-374.
- Harrell, T. W., & Harrell, M. S. (1984, January). *Stanford MBA Careers: A 20 year longitudinal study* (Research paper No. 723). Stanford CA: Graduate School of Business, Stanford University.
- Howard, A. (1986). College experiences and managerial performance. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 530-552.
- Kaufman, J., & Gabler, J. (2004). Cultural capital and the role of extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics, 32*(2), 145–168.
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education, 66*(2), 123-155.
- Pascarella, E. & Terezini, P. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, *Regulamento do Mestrado Integrado em Psicologia*, recuperado em 28 de Junho de 2015 de <http://www.psicologia.ulisboa.pt/files/regulamentos/Regulamento%20MIP-25nov2013-3.pdf>.

Rubin, R., Bommer, W., & Baldwin, T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: Prudent evaluation or recruiting malpractice? *Human Resource Management, 41*, 441-454.

Schun, J. & Laverty, M. (1983). The perceived long-term influence of holding a significant student leadership position. *Journal of College Student Personnel, 24*(1), 28-32.

Smith, J. (1994). Interscholastic athletic programs: A positive factor in school reform. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 78*(559), 93-98.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Veiga, F. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-449.

Willians, M., & Winston, J. (1985). Participation in organized student activities and work: Differences in developmental task achievement of traditional aged college students. *NASPA Journal, 22*(3), 52-59.

Woo, T., & Bilynsky, J. (1994). *Involvement in extracurricular activities and adjustments to college*. San Francisco: Jossey-Bass.