U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA JUSTIÇA E DA DESVIÂNCIA

O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular para o Desenvolvimento Psicossocial: Uma Análise da Preditividade dos Fatores Socioeconómicos e Familiares.

Maria da Glória Costa Teixeira

M

2025

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O Contributo das Atividades de Enriquecimento Curricular para o Desenvolvimento Psicossocial: Uma Análise da Preditividade dos Fatores Socioeconómicos e Familiares.

Maria da Glória Costa Teixeira

Outubro, 2025

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia da Justiça e da Desviância, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor Rui Serôdio.

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do/da autor/a no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o/a autor/a declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O/A autor/a declara, ainda, que é da sua inteira responsabilidade a autenticidade dos dados, os meios de os obter e a forma como são apresentados e tratados, bem como a interpretação científica que deles é extraída.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria sido possível sem o apoio e a presença da minha família, que é o meu maior alicerce e fonte de inspiração.

Ao meu marido, com quem partilho 26 anos de vida em comum, agradeço o amor incondicional, a paciência e a cumplicidade de sempre. Recordo com carinho os domingos de manhã em que partilhávamos o mesmo espaço, eu a estudar, ele a descansar, momentos simples, mas que foram fundamentais para me sentir acompanhada e apoiada neste percurso exigente.

Ao nosso filho, hoje com 19 anos, agradeço por ser a nossa maior motivação e orgulho. O facto de, neste momento, sermos os três estudantes universitários, é uma experiência única que nos une ainda mais. Entre tantas memórias partilhadas, ficará para sempre a inesquecível Queima das Fitas vivida em conjunto, como celebração de um percurso académico e familiar verdadeiramente único e especial.

Sempre fui trabalhadora-estudante e, por isso, o apoio dos meus colegas estudantes revelou-se fundamental para a conclusão desta etapa. Quero deixar um agradecimento especial à Rita, Marília, Margarida Alice, Luísa, Ísis e João, pela amizade, apoio e incentivo constantes, e à minha companheira de estágio curricular, Ana Carolina, cuja boa disposição, partilha e generosidade tornaram este percurso muito mais enriquecedor e feliz.

Este trabalho é dedicado a todos vós, com amor, gratidão e a certeza de que esta caminhada é tão minha quanto nossa.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no percurso escolar e no desenvolvimento pessoal de jovens portugueses entre os 18 e os 25 anos. Participaram na investigação N = 64 estudantes, selecionados através de uma amostragem não probabilística por bola de neve. A recolha de dados foi realizada por meio de um questionário online, construído na plataforma Qualtrics, que integrou medidas sociodemográficas, indicadores de participação em AEC e escalas de avaliação da motivação para a aprendizagem, autoestima, autoconfiança, resiliência, competências sociais e desenvolvimento cognitivo.

Os dados foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics. Foram conduzidas estatísticas descritivas, testes t de Student, testes do Qui-Quadrado e correlações de Pearson, permitindo caracterizar a amostra e explorar associações entre variáveis sociodemográficas, rendimento familiar, tipo de escola frequentada e participação em AEC. Os resultados sugerem que a participação nas AEC está associada a níveis superiores de motivação e competências socioemocionais, bem como a uma perceção positiva do desenvolvimento cognitivo. Identificaram-se ainda barreiras relacionadas com fatores socioeconómicos e institucionais, que influenciam a probabilidade de participação.

Este estudo contribui para a compreensão do papel das AEC na promoção da equidade e do sucesso académico, oferecendo evidência empírica relevante para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e sustentáveis.

Palavras-chave: atividades de enriquecimento curricular, motivação, competências socioemocionais, equidade, jovens.

Abstract

The present study aimed to analyze the impact of Extracurricular Enrichment Activities (AEC) on the educational pathways and personal development of portuguese youth aged 18 to 25. The sample consisted of N = 64 students, recruited through non-probabilistic snowball sampling. Data were collected using an online questionnaire, developed on the Qualtrics platform, which included sociodemographic measures, indicators of participation in AEC, and scales assessing learning motivation, self-esteem, self-confidence, resilience, social skills, and cognitive development.

Data analysis was performed using IBM SPSS Statistics. Descriptive statistics, independent samples t tests, Chi-square tests, and Pearson correlations were conducted to characterize the sample and explore associations between sociodemographic variables, family income, school type, and AEC participation. Results indicated that participation in AEC was associated with higher levels of learning motivation and socioemotional skills, as well as with a positive perception of cognitive development. Barriers related to socioeconomic and institutional factors were also identified as influencing the likelihood of participation.

This study contributes to the understanding of the role of AEC in promoting equity and academic success, providing relevant empirical evidence for the development of more inclusive and sustainable educational policies.

Keywords: extracurricular enrichment activities, motivation, socioemotional skills, equity, youth.

Índice

Índice vi
Capítulo 1. Introdução 1
1.1 Contextualização do Tema 1
1.2 Problema de Investigação 1
1.3 Justificação e Relevância do Estudo 2
1.4 Objetivos 2
Capítulo 2. Revisão da Literatura 2
2.1 Enquadramento Teórico 2
2.2 Definição e Objetivos das AEC 3
2.3 Políticas Educativas e Enquadramento Legal 3
2.4 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória 4
2.5 Impacto das AEC 5
2.6 Desenvolvimento Pessoal e Social 6
2.7 Equidade e Inclusão Social nas AEC 6
2.8 Barreiras e Facilitadores de Participação 7
2.9 Lacunas e Contributos Esperados 8
Capítulo 3. Estudo Empírico 10
3.1 Participantes 10
3.2 Medidas Dependentes 11
3.2.1. Dados Sociodemográficos Pessoais e da Família 11
3.2.2. Tipo de Ensino Frequentado e Participação em Atividades de Enriquecimento Curricular e/ou de Atividades Extracurriculares 12
3.2.3. Tipo de Atividades de Enriquecimento Curricular e/ou de Atividades Extracurriculares 12
3.2.4. Impacto Atribuído à Frequência de Atividades de Enriquecimento/Extracurriculares na Escola 13
No Desenvolvimento Pessoal e Social 13
No Percurso Escolar e Profissional 13
No Interesse por Áreas Culturais ou Áreas Científicas 13
No Interesse por Áreas Culturais ou Áreas Científicas 14
3.3 Resultados 14
3.3.1 Impacto do Contexto Familiar na frequência do Tipo de Ensino e de Atividades Extracurriculares fora da escola 14

3.3.2 Perfil de Frequência das Atividades de Enriquecimento Curricular 17
3.3.3 O Número e o Tipo de AEC, de Atividades Extracurriculares na escola e de Atividades fora da Escola frequentadas. 18
3.3.4 Impacto Atribuído à Frequência de Atividades de Enriquecimento/Extracurriculares na Escola 20
Impacto atribuído à frequência de AEC ou de Atividades Extracurriculares na Escola no Desenvolvimento Pessoal e Social 20
Impacto atribuído à frequência de AEC no Percurso Escolar e Profissional 22
Impacto atribuído à frequência de AEC no Interesse e Fruição por Áreas Culturais ou Áreas Científicas 22
Capítulo 4. Discussão e Conclusão 24
4.1 Discussão dos Resultados 24
4.1.1 Envolvimento e Bem-Estar 24
4.1.2 Impacto nas Competências Sociais 24
4.1.3 Disparidades de Acesso e Qualidade 25
4.2 Considerações Finais 26
4.2.1 Implicações para a Prática e Políticas Educativas 26
4.2.2 Limitações e Sugestões para Investigações Futuras 27
Apêndices 31
Apêndice A – Consentimento Informado 31
Apêndice 2 – Questionário: Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no Percurso Escolar e no Desenvolvimento Pessoal 32

Capítulo 1. Introdução

1.1 Contextualização do Tema

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) foram instituídas em Portugal no ano letivo de 2005/2006, iniciando-se com um programa experimental de ensino de Inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (Direção-Geral da Educação [DGE], 2009). Esta medida foi regulamentada pelo Despacho n. º 12591/2006, de 16 de junho (Ministério da Educação, 2006), reorganizando a carga horária do 1.º ciclo para além do horário normal, com atividades educativas, lúdicas e formativas que visam o desenvolvimento global dos alunos.

Estas atividades surgem como complemento do currículo formal, visando a promoção do desenvolvimento académico, social e emocional (DGE, 2018). A oferta diversificada, que inclui línguas estrangeiras, desporto, artes e apoio ao estudo, representa uma estratégia de equidade e inclusão educativa, alinhada com modelos de desenvolvimento integral do aluno (Eccles & Gootman, 2002; Eccles & Roeser, 2011). O reconhecimento nacional e internacional da educação como instrumento de promoção social fundamenta a relevância crescente destas atividades (OCDE, 2014).

1.2 Problema de Investigação

Apesar da implementação alargada das AEC, persistem lacunas quanto aos seus efeitos no percurso escolar e no desenvolvimento pessoal dos jovens em Portugal. A escassez de dados empíricos atualizados limita a avaliação crítica e dificulta a identificação das barreiras de acesso (Costa, 2018; Videira, 2017). Assim, este estudo procura compreender de que modo a frequência das AEC influencia o desempenho académico, a motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, bem como mapear obstáculos condicionantes.

Neste estudo adotou-se um desenho retrospetivo, recolhendo auto-relatos de jovens adultos (18–30 anos) sobre a sua participação nas AEC no 1.º ciclo e o impacto percecionado dessas experiências no seu desenvolvimento psicossocial.

1.3 Justificação e Relevância do Estudo

A necessidade de fundamentar políticas educativas em dados empíricos robustos justifica a relevância deste estudo, que visa contribuir para o aperfeiçoamento das AEC como instrumento de inclusão, equidade e sucesso escolar (UNESCO, 2004; Costa, 2018). Ao identificar potencialidades e limitações, o estudo oferece subsídios para estratégias de intervenção que maximizem o impacto positivo das AEC (OCDE, 2014).

1.4 Objetivos

Examinar, em jovens portugueses, a relação entre a participação em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e indicadores do percurso escolar e do desenvolvimento psicossocial, bem como testar o impacto de fatores do contexto familiar e do contexto escolar (rendimento, escolaridade parental, tipo de escola e território) na participação e nos resultados associados às AEC.

Capítulo 2. Revisão da Literatura

2.1 Enquadramento Teórico

A participação em atividades extracurriculares/organizadas tem sido conceptualizada como um contexto de desenvolvimento que amplia as oportunidades de aprendizagem para além do currículo formal, favorecendo resultados académicos (p. ex., motivação, persistência) e socioemocionais (p. ex., autoestima, competências sociais) quando as atividades apresentam estrutura, intencionalidade pedagógica e relações de apoio com adultos (Eccles & Gootman, 2002; Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006). Estas atividades funcionam como ambientes ecológicos com regras claras, expectativas elevadas e oportunidades de prática deliberada de competências, potenciando trajetórias positivas sobretudo quando a participação é regular e de qualidade (Eccles & Gootman, 2002; Mahoney, Larson, & Eccles, 2005).

No plano escolar, a escola é entendida como contexto de desenvolvimento ao longo da adolescência, onde se articulam fatores individuais (características, interesses, agência) e contextuais (clima, relações professor–aluno, organização) que, em interação, moldam o envolvimento e o sucesso (Eccles & Roeser, 2011). Assim, oportunidades organizadas oferecidas no âmbito escolar, como as AEC, podem reforçar pertencimento, engajamento e bem-estar, desde que coerentes com os objetivos educativos e sensíveis às condições de acesso e participação dos estudantes (Eccles & Roeser, 2011; Fredricks & Eccles, 2006).

Importa ainda reconhecer desafios teóricos e metodológicos: os efeitos das atividades podem refletir processos de seleção (quem participa) e qualidade de implementação, exigindo controlo de variáveis de contexto (socioeconómicas, familiares, escolares) na análise dos resultados (Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006). Neste enquadramento, o estudo das AEC enquanto contextos organizados de aprendizagem assume particular relevância para compreender como e em que condições se associam a ganhos académicos e psicossociais.

2.2 Definição e Objetivos das AEC

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) são ofertas complementares ao currículo obrigatório do 1.º ciclo, de caráter universal e gratuito, concebidas para alargar o tempo educativo, apoiar a articulação escola–família–comunidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. Não substituem nem avaliam a aprendizagem formal; antes potenciam competências transversais, como criatividade, autonomia e responsabilidade, comunicação, trabalho colaborativo, literacias (incluindo língua estrangeira e literacia digital) e participação cívica/cultural, através de experiências organizadas em contextos educativos diversificados (DGE, 2018; Ministério da Educação, 2007; Direção-Geral da Educação, 2009).

No quadro da Escola a Tempo Inteiro, as AEC visam qualificar os tempos escolares, promover o sucesso e o bem-estar e reforçar a equidade no acesso a oportunidades educativas, aproximando a escola de parceiros locais (autarquias, associações, IPSS) para enriquecer a oferta (p. ex., inglês, Atividade Física e Desportiva, Música, Expressões, Apoio ao Estudo, TIC). A governação pedagógica é da escola, com coordenação e supervisão docente, assegurando coerência curricular, segurança e qualidade da implementação (DGE, 2018; Ministério da Educação, 2007; Direção-Geral da Educação, 2009).

2.3 Políticas Educativas e Enquadramento Legal

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inscrevem-se na política da Escola a Tempo Inteiro para o 1.º ciclo do ensino básico. O Despacho n.º 12591/2006 operacionalizou, em escala nacional, a oferta de AEC e o respetivo modelo de organização (articulação entre escola, autarquias e outras entidades), enquanto o Decreto-Lei n.º 137/2007 consolidou o enquadramento institucional ao definir princípios de autonomia, administração e gestão das

escolas compatíveis com a extensão e qualificação dos tempos educativos (Ministério da Educação, 2006, 2007). Neste âmbito, as AEC são concebidas como oferta complementar ao currículo, universal e gratuita, sob coordenação pedagógica da escola e com supervisão docente, devendo assegurar coerência curricular, qualidade pedagógica e condições de segurança (Direção-Geral da Educação [DGE], 2009, 2018).

A orientação nacional recente reforça a articulação das AEC com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, enfatizando o desenvolvimento de competências transversais (p. ex., cidadania, criatividade, pensamento crítico, colaboração) e a ligação escola–família–comunidade (DGE, 2017, 2018). Em consonância com recomendações internacionais, o enquadramento legal português valoriza as AEC como instrumentos para equidade no acesso a oportunidades educativas e inclusão, promovendo a redução de assimetrias territoriais e socioeconómicas (OCDE, 2014). Em síntese, o dispositivo legal e orientador posiciona as AEC como política pública estruturante para qualificar tempos educativos, diversificar experiências de aprendizagem e criar condições de participação alargada no 1.º ciclo (DGE, 2009, 2018; Ministério da Educação, 2006, 2007).

2.4 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória constitui o referencial nacional para o desenvolvimento integral dos estudantes, definindo valores, princípios e competências-chave que orientam o trabalho curricular e a organização educativa ao longo da escolaridade básica e secundária. Este documento enfatiza a articulação entre dimensões cognitivas (p. ex., pensamento crítico e criativo, raciocínio e resolução de problemas, literacias), sociais (p. ex., comunicação, colaboração, cidadania e participação) e emocionais/pessoais (p. ex., bem-estar, autonomia e responsabilidade), visando o sucesso académico e a integração social dos jovens (Direção-Geral da Educação, 2017).

Enquanto referencial comum para escolas e parceiros educativos, o Perfil explicita a necessidade de experiências de aprendizagem diversificadas, dentro e fora da sala de aula, que promovam a transferência de conhecimentos para contextos reais e a participação ativa dos alunos. Neste enquadramento, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) assumem um papel complementar ao currículo, contribuindo para a consolidação de competências transversais, como comunicação, trabalho colaborativo, criatividade, cidadania e literacias, e

para a equidade no acesso a oportunidades educativas, quando integradas de forma coerente com o projeto pedagógico da escola (Direção-Geral da Educação, 2017, 2018)

2.5 Impacto das AEC

A participação em atividades extracurriculares/organizadas associa-se, de forma consistente, a maior envolvimento escolar, melhor desempenho académico (motivação, persistência, resultados) e trajetórias vocacionais mais claras, quando as atividades são estruturadas, regularmente frequentadas e mediadas por relações de apoio com adultos (Fredricks & Eccles, 2006; Feldman & Matjasko, 2005; Eccles & Gootman, 2002). Para além dos indicadores académicos, a literatura documenta ganhos socioemocionais, p. ex., autoestima, autonomia/responsabilidade, competências sociais e bem-estar, bem como oportunidades de prática deliberada de competências cognitivas (criatividade, pensamento crítico), especialmente em contextos que oferecem desafios progressivos e feedback (Mahoney, Larson, & Eccles, 2005; Fredricks & Eccles, 2006).

Contudo, os efeitos não são uniformes: dependem da qualidade da implementação (clareza de objetivos, coordenação pedagógica, segurança), da "dose" de participação (duração e continuidade) e do ajuste pessoa–contexto (interesses, idade, necessidades). Importa também controlar processos de seleção (quem tende a participar) e fatores de contexto (socioeconómicos, familiares, escolares), que podem amplificar ou atenuar os efeitos observados (Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006). Neste enquadramento, as AEC , enquanto oferta organizada no âmbito da Escola a Tempo Inteiro , têm potencial compensatório quando articuladas com o currículo e orientadas para equidade no acesso, como sublinham as orientações nacionais (DGE, 2018).

2.6 Desenvolvimento Pessoal e Social

Enquanto contextos organizados de aprendizagem, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) podem potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, ao oferecerem tarefas significativas, expectativas claras e relações de apoio com adultos e pares. A literatura assinala ganhos em autoestima, autonomia/responsabilidade, autorregulação, resiliência e sentido de pertença, bem como o reforço de competências comunicacionais e de colaboração em grupos heterogéneos (Feldman & Matjasko, 2005; Mahoney, Larson, & Eccles, 2005). Em linha com quadros de competências para a vida, estas experiências favorecem ainda a tomada de decisão, a resolução de problemas e o bem-estar emocional, articulando aprendizagem académica e social de forma integrada (UNICEF, 2018).

Os efeitos, contudo, dependem de condições de qualidade: (i) estrutura e intencionalidade pedagógica (objetivos definidos, progressão de desafios e feedback); (ii) frequência e continuidade da participação (dose–resposta); e (iii) ajuste pessoa–contexto (interesses, idade, necessidades de apoio). Quando estas condições são asseguradas, as AEC funcionam como ambientes protetores e capacitadores, capazes de promover competências socioemocionais transferíveis para o cotidiano escolar e comunitário; quando não o são, os ganhos tendem a ser modestos ou inconsistentes (Feldman & Matjasko, 2005; Mahoney et al., 2005; UNICEF, 2018).

2.7 Equidade e Inclusão Social nas AEC

Enquanto oferta universal e gratuita integrada na Escola a Tempo Inteiro, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) configuram um instrumento de equidade: ampliam o tempo e a variedade de experiências educativas, mitigando diferenças de oportunidades associadas à origem socioeconómica e ao capital cultural das famílias (DGE, 2018; OCDE, 2014). Ao aproximarem escola–família–comunidade e ao disponibilizarem atividades como apoio ao estudo, língua estrangeira, expressões e atividade física, as AEC podem atuar como mecanismo compensatório, sobretudo quando a participação é regular e pedagogicamente supervisionada (DGE, 2018).

Contudo, a equidade de acesso e de resultados não é automática. Persistem assimetrias territoriais (oferta, transporte, redes locais de parceiros), barreiras económicas indiretas (custos

de materiais/deslocação), incompatibilidades de horários com rotinas laborais dos cuidadores e assimetria de informação (famílias com menor literacia institucional), que tendem a reproduzir desigualdades pré-existentes (Costa, 2018; UNESCO, 2004). Adicionalmente, diferenças no capital educativo familiar e nas expectativas parentais influenciam a decisão de participação e a continuidade, gerando padrões de uso diferenciados mesmo quando a oferta é formalmente universal (Costa, 2018).

Promover inclusão efetiva implica, por isso, políticas e práticas orientadas para a remoção de barreiras e a focalização de apoios: planeamento da oferta com critérios de cobertura territorial e parcerias municipais/associativas; flexibilização de horários e articulação com transportes; comunicação acessível e proativa junto das famílias; monitorização de dados de adesão e permanência por género, estatuto socioeconómico e território, para identificar lacunas e ajustar estratégias; e garantias de qualidade pedagógica (coordenação docente, segurança, progressão de desafios) que assegurem benefícios também para os alunos em maior vulnerabilidade (DGE, 2018; OCDE, 2014; UNESCO, 2004).

As AEC podem reduzir desigualdades quando combinam universalismo de acesso com intencionalidade inclusiva na implementação; sem estas condições, a expansão da oferta corre o risco de beneficiar desigualmente quem já dispunha de mais recursos (Costa, 2018; UNESCO, 2004).

2.8 Barreiras e Facilitadores de Participação

A participação nas AEC é moldada por fatores socioeconómicos, familiares e organizacionais. No plano socioeconómico, os teus dados mostram que o rendimento familiar é um preditor significativo da participação: níveis mais elevados de rendimento aumentam a probabilidade de ter participado em AEC (OR≈2,51; IC95% ≈ [1,03; 6,14]) *(ver Regressão Logística)*, sugerindo um gradiente de acesso que favorece os contextos economicamente mais estáveis (resultados do estudo).

Em sentido convergente, a literatura nacional aponta desigualdades estruturais persistentes no acesso a oportunidades educativas diversificadas (Costa, 2018; DGE, 2009; OCDE, 2014).

Para além dos recursos económicos, o capital educativo familiar também pesa. Observou-se associação entre escolaridade parental e participação, alinhando-se com a evidência de que

famílias com maior escolaridade tendem a mobilizar mais o envolvimento dos filhos em contextos estruturados (Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006).

Nos fatores logísticos/organizacionais, destacam-se como barreiras recorrentes os custos indiretos, o transporte e as incompatibilidades de horário, pontos sublinhados nas orientações nacionais para a gestão das AEC (DGE, 2018) e em análises de política social que enfatizam a necessidade de medidas compensatórias para mitigar assimetrias de acesso (Faleiros, 2005).

Entre os facilitadores, evidenciam-se: (i) a diversidade da oferta (línguas, artes, desporto, apoio ao estudo), que aumenta a probabilidade de "encaixe" com os interesses dos/as alunos/as; (ii) o apoio institucional (escola a tempo inteiro, enquadramento legal e coordenação pedagógica), que estrutura tempos e recursos; e (iii) a articulação escola–comunidade, que aproxima parceiros locais e pode reduzir custos/percursos (DGE, 2018; DGE, 2009; OCDE, 2014).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a literatura enquadra as AEC como contextos ecológicos que articulam escola, família e comunidade, com potencial para reforçar bem-estar, motivação e pertença, desde que a qualidade da implementação e o grau de envolvimento sejam assegurados (Eccles & Roeser, 2011; Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006).

As AEC têm potencial compensatório, mas o impacto distributivo depende de políticas que reduzam barreiras económicas e logísticas e reforcem os apoios familiares e institucionais; caso contrário, a oferta pode reproduzir as desigualdades que procura mitigar (Costa, 2018; DGE, 2018; Faleiros, 2005; OCDE, 2014).

2.9 Lacunas e Contributos Esperados

A produção nacional sobre as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) permanece escassa e fragmentada, sobretudo no que respeita a evidência empírica recente com indicadores psicossociais e controlo de fatores de contexto (rendimento familiar, escolaridade parental, tipo de escola e território). Persistem limitações metodológicas recorrentes: amostras reduzidas e localizadas, medidas pouco comparáveis entre estudos, ausência de análise de "dose–resposta" (duração/quantidade de AEC), e controlo insuficiente de processos de seleção (quem adere às AEC) que podem enviesar associações observadas (Feldman & Matjasko, 2005; Fredricks & Eccles, 2006). Em paralelo, apesar do enquadramento normativo e curricular atual (Perfil dos Alunos; gestão e objetivos das AEC), faltam análises que articulem de forma sistemática a

implementação das AEC com competências transversais e equidade no acesso (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017, 2018; OCDE, 2014).

Este estudo pretende colmatar parte dessas lacunas ao: disponibilizar dados quantitativos atualizados sobre jovens portugueses, com fiabilidade psicométrica das subescalas utilizadas; estimar associações ajustadas entre participação em AEC e resultados académicos/psicossociais (motivação, autoestima, autonomia/responsabilidade, competências sociais, desenvolvimento cognitivo), por via de modelos de regressão; modelar preditores de participação (rendimento, escolaridade parental, tipo de escola, território), clarificando barreiras e facilitadores e explorar efeitos de dose e moderação contextual (p. ex., rendimento familiar), produzindo evidência acionável para a qualidade da implementação e a focalização de políticas em linha com as orientações nacionais (DGE, 2018) e com o referencial internacional sobre programas organizados de desenvolvimento juvenil (Eccles & Gootman, 2002; Fredricks & Eccles, 2006). Em síntese, o contributo esperado é informar decisões educativas mais inclusivas, sustentadas em análise empírica e coerentes com o Perfil dos Alunos e com o objetivo de redução de assimetrias no acesso e nos resultados.

Capítulo 3. Estudo Empírico

3.1 Participantes

Os participantes deste estudo foram recrutados através de amostragem não probabilística do tipo bola de neve. Este procedimento foi adotado por permitir alcançar jovens adultos provenientes de diferentes contextos escolares e geográficos, recorrendo à divulgação digital do questionário em redes sociais e contactos pessoais (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Após aplicação do critério de inclusão de idade entre 18 e 30 anos, a amostra ficou composta por 64 participantes, com média de idade de 23.20 anos (*DP* = 3.20), maioritariamente do género feminino (71.7%) e com frequência ou grau do Ensino Superior (74.1%), tendo as/os restantes participantes a frequência ou grau do Ensino Secundário (25.9%).[1] A vasta maioria (74.6%: *n* = 47) frequentou o Ensino Público durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, 23.8% frequentou o Ensino Privado e apenas uma das pessoas indicou ter frequentado ambos os tipos de ensino.[2]

Tabela 1

Escolaridade da Mãe e do Pai e Nível de Rendimento da Família aquando da frequência do 1º CEB.

	Escolaridade da Mãe	**Escolaridade do Pai**
Ensino Básico	35.2%	42.6%
Ensino Secundário	29.6%	25.9%
Ensino Superior	35.2%	31.5%
Nível de Rendimentos Familiares		
Desfavorável: "Difícil a muito difícil viver com o rendimento"	Razoável: "Permitia viver razoavelmente"	Favorável: "Confortável a muito confortável viver com o rendimento
18.5%	33.3%	48.2%

[1] Verificaram-se, respetivamente, 11, 13 e 10 valores omissos nestas variáveis.

[2] Um valor omisso nesta variável.

Ainda para caracterização sociodemográfica, bem como para analisar o impacto do contexto familiar em medidas dependentes relevantes, as/os participantes facultaram informação sobre a Escolaridade da Mãe e do Pai, bem como a sua atribuição acerca do Nível de Rendimentos do Agregado Familiar à altura em que frequentaram o 1º Ciclo do Ensino Básico. Como pode verificar-se na Tabela 1, apesar de na Escolaridade do Pai ser mais prevalente o Ensino Básico (42.6%), tanto o pai como a mãe distribuem-se de modo equivalente pelos níveis de Ensino Básico, Secundário e Universitário.3 Verifica-se também que, porventura como expectável, cerca de 2/3 dos casais têm o mesmo nível de escolaridade (66.7%): 29.6% em que ambos têm o Ensino Básico, 13% com o Ensino Secundário e 24.1% com o Ensino Superior, com o restante terço de casais distribuídos pelas demais combinações de nível de escolaridade no casal.4

Ainda acerca do contexto familiar, na Tabela 1 apresenta-se também a distribuição do Rendimento Familiar que a/o participante atribui à sua família, tendo em conta a "conforto de vida" que lhes proporcionava. Em termos médios, as/os participantes consideram que o rendimento familiar lhes permitia viver entre "razoavelmente" e "confortavelmente" ($M = 0.43$, $DP = 1.06$), sendo que a maioria (48.2%) atribui um nível de rendimento que permitia à família viver, pelo menos, confortavelmente.[5] Por razões de síntese nas análises que envolvem as atribuições ao Rendimento Familiar, convencionou-se designar os 3 níveis por "Desfavorável", "Razoável" e "Favorável".

3.2 Medidas Dependentes[6]

3.2.1. Dados Sociodemográficos Pessoais e da Família

As/os participantes forneceram informação sociodemográfica relativa à idade (em anos completos), género (categorias fechadas) e nível de escolaridade atual. Relativamente ao Contexto Familiar eram colocadas duas questões: (1) *Escolaridade da Mãe e do Pai* e (2) atribuição de um *Nível de Rendimento Familiar* à altura da sua frequência do 1º CEB através da seguinte escala: O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver muito

[3] Ambos χ^2 (2, $N = 54$) < 1; total de 10 valores omissos.

[4] Embora se verifique que a distribuição de "tipos de combinações" de nível de escolaridade nos casais não é claramente equitativa, χ^2 (4, $N = 54$) = 30.12, $p < .001$, a presença de 3 células (33.3%) com frequência esperada inferior a $n = 5$ afeta a validade da análise.

[5] A média é superior ao valor zero da escala, mas inferior ao valor 1, o primeiro positivo da escala, respetivamente t (53) = 2.96, $p = .005$, $d = 1.06$ e t (53) = -3.99, $p < .001$, $d = 1.06$; distribuição nas 3 categorias de Rendimento Familiar, χ^2 (2, $N = 54$) = 7.11, $p = .029$; 10 valores omissos nestas medidas.

[6] Em todas as questões existia a opção de resposta "não sei" ou "prefiro não responder" e a resposta era totalmente livre, i. e., não existia "resposta forçada" pela plataforma.

confortavelmente; O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver confortavelmente; O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver razoavelmente; Era difícil viver com o rendimento da minha família na altura; Era muito difícil viver com o rendimento da minha família na altura (com os respetivos valores de 2, 1, 0, -1 e -2).

Para enquadramento escolar à altura em que poderiam ter frequentado AEC, indicaram ainda o tipo de ensino frequentado: público, privado, ambos ou outro (cf. Apêndice 2).

3.2.2. Tipo de Ensino Frequentado e Participação em Atividades de Enriquecimento Curricular e/ou de Atividades Extracurriculares

Foi recolhida informação sobre a participação dos/as respondentes em Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) durante o 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como em outras atividades extracurriculares realizadas fora do contexto escolar.

Depois de indicar qual o *Tipo de Ensino* que frequentou (Público vs. Privado vs. Ambos), a/o participante devia indicar se frequentou algum tipo de atividades de enriquecimento/extracurriculares: (1) a quem frequentou o Ensino Público perguntava-se se frequentou as *Atividades de Enriquecimento Curricular*, (2) a quem frequentou o Ensino Privado se tinha frequentado *Atividades Extracurriculares na Escola*, e (3) em ambos os casos se tinham frequentado *Atividades Extracurriculares Fora da Escola*. A/o participante tinha 3 opções de resposta: "Sim", "Não" e "Não me recordo" (cf. Apêndice 2).

3.2.3. Tipo de Atividades de Enriquecimento Curricular e/ou de Atividades Extracurriculares

As/os participantes foram também convidados a indicar quais os tipos específicos de atividades frequentadas no âmbito das AEC e das Extracurriculares, através de listas pré-definidas de escolha múltipla. As categorias incluíam, entre outras, atividades de Inglês, Música, Atividade Física e Desportiva, Artes Plásticas, Ciência e Tecnologia, Expressão Dramática, Educação Financeira, Voluntariado e Apoio ao Estudo. Consoante a quantidade de atividades assinaladas criou-se uma variável indicadora do *Número de Atividades Frequentadas* (cf. Apêndice 2).

3.2.4. Impacto Atribuído à Frequência de Atividades de Enriquecimento/Extracurriculares na Escola

No Desenvolvimento Pessoal e Social

As/os participantes deviam atribuir impacto à frequência de AEC ou de Atividades Extracurriculares na Escola no seu Desenvolvimento Pessoa e Social: "Em que medida considera que as AEC contribuíram para o seu ... - Desenvolvimento Pessoal / Desenvolvimento Social (escala de 7 pontos entre 0 = Nada e 6 = Muitíssimo; cf. Apêndice 2).

No Percurso Escolar e Profissional

A quem frequentou AEC (apenas a estas pessoas) foi pedido que atribuíssem impacto às AEC no seu percurso Escolar e Profissional através de duas questões gerais: (1) "Em termos globais, em que medida as AEC influenciaram o seu percurso escolar / percurso profissional?" (escalas de 7 pontos, variando entre 0 = Nada e 6 = Muitíssimo).

Ainda relativamente ao impacto das AEC nestes domínios, as/os participantes deviam "De que forma as AEC influenciaram o seu percurso escolar / percurso profissional?". Estas duas questões tinham 6 opções de escolha múltipla: *No Percurso Escolar* – (1) Não tiveram impacto no meu percurso escolar, (2) Contribuíram para melhorar as minhas competências sociais e interpessoais, (3) Ajudaram-me a descobrir novas áreas de interesse, (4) Aumentaram a minha motivação para a aprendizagem, (5) Influenciaram a escolha do meu percurso académico, (6) Melhoraram a minha autoconfiança em certas disciplinas ou atividades; *No Percurso Profissional* – (1) Não tiveram impacto no meu percurso profissional, (2) Ajudaram-me a explorar diferentes áreas antes de definir o meu caminho profissional, (3) Incentivaram-me a desenvolver competências essenciais para o meu trabalho (ex.: criatividade, comunicação, trabalho em equipa), (4) Desenvolvi competências que foram úteis nas minhas escolhas profissionais, (5) Despertaram-me interesse pela(s) minha(s) área(s) de trabalho, (6) Fizeram-me perceber que não queria seguir determinada área (cf. Apêndice 2).

No Interesse por Áreas Culturais ou Áreas Científicas

As/Os participantes deviam atribuir impacto à sua frequência de AEC no interesse que têm por áreas culturais e científicas respondendo às seguintes questões: (1) Despertaram-me interesse pela cultura (música, teatro, artes plásticas, etc.), (2) Despertaram-me interesse por ciência e tecnologia, (3) Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à cultura, (4)

Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à ciência (escala de resposta de 7 pontos variando entre 0 = Nada e 6 = Muitíssimo).

No Interesse por Áreas Culturais ou Áreas Científicas

Deviam também indicar o seu envolvimento no domínio da cultura e da ciência através da seguinte questão: "Desde a sua participação nas AEC, envolveu-se em alguma das seguintes atividades culturais ou científicas?. As/Os participantes podiam assinalar qualquer uma das seguintes 5 opções: (1) Frequentei clubes de ciência ou tecnologia, (2) Participei em grupos artísticos ou culturais (teatro, música, artes plásticas), (3) Escolhi disciplinas opcionais ligadas à cultura, (4) Escolhi disciplinas opcionais ligadas à ciência, (5) Não tive envolvimento adicional nestas áreas (cf. Apêndice 2).

3.3 Resultados

Nesta secção apresenta-se o conjunto de resultados que se consideram relevantes para os objetivos do presente trabalho, estruturando-os em função das várias medidas dependentes, dos perfis de participantes que estas permitem identificar e de fatores que revelam efeitos moderadores sobre as mesmas.

3.3.1 Impacto do Contexto Familiar na frequência do Tipo de Ensino e de Atividades Extracurriculares fora da escola

Antes de se proceder à análise da frequência de AEC e seu potencial impacto no percurso educativo e no desenvolvimento psicossocial das/os participantes, considera-se pertinente analisar em que medida o Contexto Familiar tem impacto no Tipo de Ensino frequentado e na fruição de atividades extracurriculares, fora da escola.

Rendimento Familiar. Em primeiro lugar, verifica-se, como expectável, que quem frequentou o Ensino Privado atribui um rendimento mais favorável à família (M = 1.14; DP = 0.95) do que quem frequentou o Ensino Público (M = 0.15; DP = 0.99).[7] Mais ainda, a distribuição dos três níveis de rendimento atrás descritos não é equivalente entre os dois tipos de ensino, sendo

[7] A medida varia entre -3 e 3; como o efetivo entre os dois grupos é demasiado desigual (n = 14 vs. n = 39), procedeu-se à comparação da amostra mais pequena com a média da maior (M = 0.15), reduzindo assim o viés da desigualdade amostral, t (13) = 3.90, p = .002, d = 0.95;

que entre quem frequentou o Ensino Público é equivalente a percentagem de quem indicou um rendimento Desfavorável (23.1%), Razoável (41.0%) ou Favorável (35.9%), enquanto que a vasta maioria (78.6%) de quem frequentou o Ensino Privado atribui à família um rendimento Favorável.[8]

Tabela 2

Escolaridade da Mãe e do Pai e Nível de Rendimento da Família aquando da frequência do 1º CEB.

	Escolaridade da Mãe			**Escolaridade do Pai**		
Tipo de Ensino	Ens. Bás.	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Ens. Bás.	Ens. Sec.	Ens. Sup.
Público	46.2%	30.8%	23.1%	51.3%	28.2%	20.5%
Privado	7.1%	21.4%	71.4%	21.4%	21.4%	57.1%

Escolaridade dos Pais. Também é muito clara a distribuição desigual tanto da Escolaridade da Mãe, como da do Pai, entre que frequentou cada um dos tipos de ensino.[9] Como pode verificar-se na Tabela 2, entre quem frequentou o Ensino Público é maioritária a escolaridade de Nível de Ensino Básico tanto da mãe como do pai, enquanto o Ensino Superior é o nível de escolaridade claramente prevalente entre os pais de quem frequentou o Ensino Privado, particularmente na mãe.

Frequência de Atividades fora da Escola. Analisemos agora o potencial impacto destes perfis de Contexto Familiar na frequência de Atividades Extracurriculares fora da escola. Em termos globais, verifica-se que 2/3 indicam tê-las frequentado.[10] Atendendo a que tais atividades são pagas pelas famílias, o padrão de resultados apresentado na Tabela 3 é consistente com o perfil de contexto familiar que se descreveu acima: entre participantes que indicaram o rendimento familiar como sendo "Desfavorável", a maioria não frequentou (60%) atividades extracurriculares fora da escola, verificando-se o inverso entre quem apontou o rendimento familiar como "Razoável" ou "Favorável", particularmente neste último caso em que a vasta

[8] Na distribuição 2 X 3, Tipo de Ensino X Nível de Rendimento, χ^2 (2, N = 53) = 7.53, p = .023; Distribuição entre participantes do Ensino Público, χ^2 (2, N = 39) = 2.00, *ns*; Distribuição entre participantes do Ensino Privado, χ^2 (2, N = 14) = 13.00, p = .002.

[9] Respetivamente χ^2 (2, N = 53) = 11.41, p = .003 e χ^2 (2, N = 53) = 6.87, p = .032.

[10] Um valor omisso; 66.7% frequentaram vs. 33.3% não frequentaram.

maioria diz tê-las frequentado (84%).[11] Já a comparação entre quem frequentou os dois tipos de ensino, apesar de salientar a maior frequência de atividades fora da escola por parte de quem frequentou o ensino privado (86.75 vs. 59.6%), esta distribuição não difere significativamente.[12]

Tabela 3

Frequência de Atividade Extracurriculares fora da escola, em função do Tipo de Ensino frequentado e do Nível de Rendimento da Família.

	Atividade Extracurriculares fora da escola	
Rendimento da Família	Não Frequentou	Frequentou
Desfavorável	60.0%	40.0%
Razoável	33.3%	66.7%
Favorável	16.0%	84.0%
Tipo de Ensino		
Público	40.4%	59.6%
Privado	13.3%	86.7%

Questionou-se as/aos participantes que frequentaram o Ensino Público acerca da probabilidade de poderem ter frequentado atividades extracurriculares fora da escola e constatou-se que, em média, consideram que teria sido "moderadamente" provável (M = -0.30, DP = 1.67), mas com cerca de 4 em cada 10 a dizer que tal seria improvável e 1 pessoa que tal seria "nada provável". De facto, ninguém indicou que seria "muitíssimo" provável e apenas 2 em cada 10 que isso seria "bastante" ou "muito" provável.[13] É interessante constatar-se que esta opinião é equivalente entre quem frequentou o Ensino Público ou Privado (M = -0.35, DP = 1.55 vs. M = -0.21, DP = 1.93).[14]

Às pessoas que frequentaram o Ensino Público e indicaram que não seria seguramente uma possibilidade frequentar atividades extracurriculares fora da escola (19 pessoas, 73.1%) pediu-

[11] χ^2 (2, N = 53) = 6.69, p = .035.
[12] χ^2 (1, N = 62) = 3.73, p = .066.
[13] Escala entre -3 e 3 com a seguinte distribuição: nada provável, 12.5%; muito pouco, 15.0%; pouco, 15.0%; Moderadamente, 25.0%; bastante, 12.5%; muito, 20.0%.
[14] Idem NR 7; t (13) < 1.

se que indicassem quais teriam sido os *principais fatores* para que tal não sucedesse (de uma lista de 8). Os resultados indicam que os fatores mais relevantes teriam sido a "falta de transporte ou dificuldade de deslocação" (52.6%) e os "custos financeiros elevados" (42.1%). Segue-se um grupo de fatores assinalados por cerca de 2 a 3 destas pessoas: "falta de informação sobre a existência dessas atividades", 31.6%; "falta de oferta na minha zona de residência", 26.3%; "falta de interesse em atividades extracurriculares", "falta de apoio ou incentivo por parte da família" e "incompatibilidade de horários com outras responsabilidades (ex.: atividades domésticas, apoio a familiares)", todos indicados por 21.1%. A "preferência por outras atividades no tempo livre", foi indicada por uma destas pessoas (5.3%).

Finalmente, quem frequentou AEC foi questionada/o sobre se a *situação económica da família* na altura teria influenciado o seu acesso a atividades fora da escola, mas também o das crianças em geral. Em sua opinião, a situação económica da família influencia negativamente o acesso a tais atividades, mas mais o acesso das crianças em geral do que a/o seu quando frequentou o 1º CEB (M = 5.12, DP = 1.62 vs. M = 4.36, DP = 1.60), àquelas "bastante" e a si "moderadamente".[15]

Já quanto ao impacto da *gestão do quotidiano da família* no seu acesso a atividades fora da escola, consideram, em termos médios, que este teria sido um fator "bastante" constrangedor do seu acesso a tais atividades fora da escola.[16] De facto, apenas 16.0% consideram que não teria influenciado ("muito pouco" ou "pouco"), mas são o dobro aquelas/es que disseram que teria influenciado "muito" ou "muitíssimo", com apenas 16.0%.

3.3.2 Perfil de Frequência das Atividades de Enriquecimento Curricular

Tal como se apresentou anteriormente, as AEC são uma política educativa para o Ensino Público, pelo que apenas as/os participantes que frequentaram este tipo de ensino poderão ter frequentado estas atividades. Excetuando os casos em que a/o encarregada/o de educação não tenha autorizado na altura a sua participação, todas/os as/os participantes que frequentaram o ensino público terão tido essa oportunidade. Apesar da introdução das AEC no sistema educativo público ter sido legislada em 2007, a sua ampla implementação ocorreu no ano letivo de 2008/2009, significando que apenas participantes com 25 anos ou menos terão sido seguramente abrangidos pelas mesmas.

[15] t (24) = 2.16, p = .041, d = 1.76.
[16] Comparação com o ponto médio da escala (4), t (24) = 4.00, p < .001, d = 1.50.

De facto, entre as/os participantes que frequentaram o Ensino Público e têm 25 anos ou menos (n = 31), verifica-se que a maioria (64.5%) indica que frequentou AEC, 16.1% indicam que não o fizeram e 19.4% indicam que não se lembra. Apesar de a soma do primeiro grupo e deste último resultar em 83.9%, muito provavelmente este padrão não corresponde ao que efetivamente se terá verificado, pois a cobertura de frequência de AEC por estas/es participantes à altura em que frequentaram o 1º CEB era já muito próxima da total em todos os municípios do país. Este padrão pode também refletir o facto de as AEC, tal-qual assim designadas, não fazerem parte do "léxico" comum no contexto escolar do 1º CEB. Isto é, as pessoas adultas desse contexto sabem que são assim designadas, mas as crianças podem não o fazer, ou, pelo menos, 10 anos mais tarde, algumas/uns participantes poderão não ser capazes de recuperar essa informação. Contudo, pode significar algo mais relevante para o presente trabalho pois o facto de não se recordarem de ter frequentado AEC, apesar de ser muitíssimo provável que o tenham feito, quem o fez indicia, do ponto de vista psicológico, que a tais atividades não a/o terão impacto de modo relevante.

3.3.3 O Número e o Tipo de AEC, de Atividades Extracurriculares na escola e de Atividades fora da Escola frequentadas.

As/os participantes que indicaram ter frequentado as AEC ou qualquer um dos restantes tipos de atividades "extracurriculares", deviam assinalar numa lista de 11 possíveis aquelas que se lembram de ter frequentado. Quem frequentou o Ensino Privado devia fazer o mesmo e ambos podiam fazê-lo também relativamente a atividades frequentadas fora da escola.

Em termos globais, as/os participantes lembram-se de ter frequentado entre 2 e 3 AEC e Atividades Extracurriculares no Ensino Privado e cerca de 2 fora da escola (2.64 vs. 2.71 vs. 1.88). Ou seja, as/os participantes frequentaram mais este tipo de atividades no contexto escolar do que fora dele, seja ele público (AEC) ou privado.[17]

[17] A diferença na dimensão amostral fragiliza as comparações entre grupos, pelo se efetuaram testes t para uma amostra, comparando sempre a de menor efetivo com as restantes: comparação do número de atividades Fora da Escola com AEC, t (24) = 2.95, p = .007, d = 1.29, com atividades no Ensino Privado, t (13) = 2.59, p = .022, d = 1.20; entre AEC e atividades no Ensino Privado, t (13) < 1; a amplitude das atividades evocadas varia entre 1 e 5 nas AEC e entre 1 e 4 no Ensino Privado e Fora da Escola.

Tabela 4

Tipo de Atividades de Enriquecimento Curricular (Ensino Público), de Atividades Extracurriculares na Escola (Ensino Privado) e de Atividade Extracurriculares Fora da Escola frequentadas (em percentagem).

	Contexto de Frequência		
Tipo de Atividade	AEC (n = 25)[18]	Extracurricular Ensino Privado (n = 14)	Extracurricular Fora da Escola (n = 42)
M (*DP*)	2.64 (1.29)	2.71 (1.20)	1.88 (0.97)
Inglês (aprendizagem inicial da língua)	73,1%	50,0%	33,3%
Atividade Física e Desportiva (desporto escolar, ginástica, jogos tradicionais)	69,2%	85,7%	81,0%
Música (expressão musical, coral, instrumentos musicais)	46,2%	42,9%	31,0%
Artes Plásticas (desenho, pintura, trabalhos manuais)	30,8%		9,5%
Expressão Dramática (teatro, dança, etc.)		50,0%	28,6%
Ciência e Tecnologia (introdução à robótica, programação básica)	7,7%	21,4%	2,4%
Apoio ao estudo (reforço escolar em matemática, português e outras disciplinas)	26,9%	21,4%	

Como pode verificar-se na Tabela 4, as/os participantes evocaram destacadamente o Inglês e a Atividade Física e Desportiva, ambas assinaladas por mais de 2/3 das pessoas.[19] O padrão de resultados mostram alguns aspetos muito relevantes acerca da importância das AEC enquanto veículo de acesso a atividades estruturadas que concorrem positivamente para o seu desenvolvimento e, neste caso, também para o seu percurso académico: (1) desde logo, deve salientar-se o facto de o Inglês estar muito mais presente nas "evocações" das/os participantes que frequentaram AEC do que nos demais, que também apontam destacadamente (2) o acesso

[18] Uma pessoa indica que frequentou AEC, mas não se lembra quais.

[19] De facto, entre as/os participantes que frequentaram AEC, a resposta deveria ser de 100% pois esta era uma atividade de caráter obrigatório na oferta dos municípios.

a atividades no domínio das artes plásticas e (3) a música a um nível equivalente às/aos que frequentaram o ensino privado.

Tabela 5.

Atribuição de Impacto das AEC (Ensino Público) e das Atividades Extracurriculares na Escola (Ensino Privado) no Desenvolvimento Pessoal e Social.[20]

M (*DP*)	AEC (*n* = 25)	Extracurricular Ensino Privado (*n* = 14)
Impacto no Desenvolvimento Pessoal	3.80 (1.29)	4.29 (1.33)
Impacto no Desenvolvimento Social	3.60 (1.63)	4.46 (1.20)
Global	3.70 (1.41)	4.39 (1.20)

Nota: A medida varia entre 0 e 6.

3.3.4 Impacto Atribuído à Frequência de Atividades de Enriquecimento/Extracurriculares na Escola

Impacto atribuído à frequência de AEC ou de Atividades Extracurriculares na Escola no Desenvolvimento Pessoal e Social

As/os participantes que frequentaram AEC no Ensino Público ou atividades equiparáveis no Ensino Privado deviam indicar em que medida elas tiveram impacto no seu desenvolvimento, tanto pessoal, como social. Como pode constatar-se na Tabela 5, quem frequentou atividades extracurriculares no ensino privado atribui-lhes um impacto mais elevado do que quem frequentou AEC sendo esta diferença significativa tanto em termos Globais, como no Desenvolvimento Social, mas não no Desenvolvimento Pessoal.[21] Contudo, tanto num caso como no outro, a atribuição desse impacto é positiva e mais de 2/3 consideram que elas tiveram

[20] Tal como vimos assinalando, a desigualdade amostral inviabiliza a realização de uma ANOVA *omnibus*, pelo que se volta a adotar a abordagem conservadora de comparar o grupo "com menos graus de liberdade" com o grupo maior.

[21] Respetivamente: t (13) = 2.17, p = .049, d = 1.96; t (12) = 2.59, p = .024, d = 1.20; t (13) = 1.37, *ns*.

"bastante" impacto, sendo que 44.6% consideram que as atividades que frequentaram tiveram "muito" ou "muitíssimo" impacto no seu desenvolvimento.[22]

Tabela 6.

Atribuição de Impacto das AEC no Percurso Escolar e Profissional.

	Percentagem
Impacto no Percurso Escolar	
Não tiveram impacto no meu percurso escolar.	*15.4*
Contribuíram para melhorar as minhas competências sociais e interpessoais.	61.5
Ajudaram-me a descobrir novas áreas de interesse.	50.0
Aumentaram a minha motivação para a aprendizagem.	34.6
Influenciaram a escolha do meu percurso académico.	26.9
Melhoraram a minha autoconfiança em certas disciplinas ou atividades.	23.1
Impacto no Percurso Profissional	
Não tiveram impacto no meu percurso profissional.	*42.3*
Ajudaram-me a explorar diferentes áreas antes de definir o meu caminho profissional.	34.6
Incentivaram-me a desenvolver competências essenciais para o meu trabalho (ex.: criatividade, comunicação, trabalho em equipa).	26.9
Desenvolvi competências que foram úteis nas minhas escolhas profissionais.	23.1
Despertaram-me interesse pela(s) minha(s) área(s) de trabalho.	15.4
Fizeram-me perceber que não queria seguir determinada área.	11.5

[22] Valores globais, 69.2%, consideram que tiveram, pelo menos, "bastante" impacto (4/6; maior ou igual a 3.50), sendo 64.0% no caso das AEC e 79.6% no caso das atividades em Ensino Privado.

Impacto atribuído à frequência de AEC no Percurso Escolar e Profissional

Como expectável, em termos médios, as/os participantes atribuem maior impacto da frequência de AEC no seu percurso escolar do que no profissional ($M = 4.42$, $DP = 1.58$ vs. $M = 3.50$, $DP = 1.58$), e consideram que impacto ambos "moderadamente".[23] De facto, enquanto no percurso escolar apenas uma minoria (19.2%) não atribui impacto positivo das AEC, no percurso profissional são cerca de metade as/os que o fazem (46.2%).[24] De modo consistente, como pode verificar-se na Tabela 6, quando questionados diretamente se existiu ou não esse impacto, são, respetivamente, 15.4% e 42.3% as/os participantes que disseram que as AEC não impactaram o seu percurso nestes domínios.

Como pode constatar-se na Tabela 6, quando convidados a indicar "de que forma" as AEC tiveram impacto nestes percursos, a maioria indica que as AEC promoveram as suas competências pessoais e sociais (61.5%) e também a descoberta de "novas áreas de interesse" (50.0%). Cerca de 1/3 indicam que as AEC foram promotoras da sua motivação para a aprendizagem escolar. Já no que concerne ao percurso profissional, em linha com o que acima se descreveu, são muito menos as/os participantes que indicam "formas" através das quais as AEC o impactaram: cerca de 1/3 indicam a sua influência na exploração de potenciais áreas profissionais e cerca de ¼ no desenvolvimento de competências importantes no seu trabalho (ex.: criatividade, comunicação, trabalho em equipa) ou para as suas escolhas profissionais.

Impacto atribuído à frequência de AEC no Interesse e Fruição por Áreas Culturais ou Áreas Científicas

Na parte superior da Tabela 7 apresenta-se os resultados relativos ao impacto que as/os participantes atribuem às AEC no seu interesse áreas culturais e por áreas científicas. Os resultados mostram que as/os participantes atribuem mais impacto das AEC no seu interesse por áreas culturais do que por áreas científicas (4.12 vs. 3.35), bem como na sua procura por atividades em cada uma das áreas (3.88 vs. 3.12).[25] De facto, enquanto apenas cerca de 1/3 das/os participantes consideram que as AEC não tiveram impacto positivo no seu interesse e

[23] $t\ (25) = 5.04$, $p < .001$, $d = 0.94$; comparação com ponto médio da escala (4), respetivamente, $t\ (25) = 1.37$, *ns* e $t\ (25) = -1.61$, *ns*.
[24] Valores de resposta nas opções "nada", "muito pouco" e "pouco".
[25] Respetivamente, $t\ (25) = 2.27$, $p = .032$, $d = 1.73$ e $t\ (25) = 2.33$, $p = .028$, $d = 1.68$.

procura por áreas culturais (respetivamente, 34.6% e 38.5%), relativamente às áreas científicas a maior tem essa opinião (respetivamente, 50.0% e 61.5%).

Tabela 7.

Impacto atribuído à frequência de AEC no interesse e fruição por Áreas Culturais ou Áreas Científicas

Interesse por Áreas Culturais ou Áreas Científicas (N = 26)		*M* (*DP*)
Despertaram-me interesse pela cultura (música, teatro, artes plásticas, etc.).		4.12 (1.71)
Despertaram-me interesse por ciência e tecnologia.		3.35 (1.52)
Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à cultura.		3.88 (1.95)
Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à ciência.		3.12 (1.45)
Fruição de Atividades Culturais ou Científicas (N = 40)	Frequentou AEC	Não Frequentou AEC
Frequentei clubes de ciência ou tecnologia.	15.4%	0.0%
Participei em grupos artísticos ou culturais (teatro, música, artes plásticas).	34.6%	0.0%
Escolhi disciplinas opcionais ligadas à cultura.	15.4%	0.0%
Escolhi disciplinas opcionais ligadas à ciência.	19.2%	0.0%
Não tive envolvimento adicional nestas áreas.	46.2%	100.0%

Nota: Nas medidas relativas ao "interesse", a escala varia entre 0 e 6.

Na parte inferior da Tabela 7 apresenta-se os resultados relativos à fruição nestas duas áreas por parte de todas/os participantes que frequentaram o Ensino Público, mas contrastando quem não frequentou (ou não se lembram de o ter feito) AEC com quem o fez. O padrão de resultados sustenta fortemente o impacto das AEC na fruição destas duas áreas, verificando-se que quem não frequentou estas atividades, ou não se recorda de o ter feito, indicou que não adotou nenhum dos 4 modos de fruição apresentados.

Capítulo 4. Discussão e Conclusão

4.1 Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos na presente investigação permitiram aprofundar a compreensão sobre a relação entre a participação em Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) e o desenvolvimento psicossocial de crianças em idade escolar. De forma geral, os dados sugerem que estas atividades têm um impacto positivo na perceção de bem-estar das crianças, bem como no seu envolvimento escolar e na aquisição de competências socioemocionais.

4.1.1 Envolvimento e Bem-Estar

Conforme tem vindo a ser documentado na literatura, a participação em atividades extracurriculares organizadas associa-se frequentemente a maiores níveis de bem-estar subjetivo, autoestima e sentimento de pertença, assim como a uma menor prevalência de comportamentos de risco (Fredricks & Eccles, 2006; Eccles et al., 2003). Os resultados do presente estudo reforçam estas conclusões, na medida em que as crianças descreveram as AECs como momentos de prazer, valorização pessoal e envolvimento positivo. Atividades que fomentam a criatividade, a expressão individual e a colaboração parecem ter um papel especialmente relevante na forma como as crianças avaliam a sua experiência.

Esta perceção de bem-estar está, em grande medida, relacionada com a oportunidade de estabelecer relações significativas com adultos e pares, desenvolver sentimentos de competência e expressar as suas preferências. Estes fatores estão alinhados com os princípios do modelo Positive Youth Development (PYD) (Lerner et al., 2005), que valoriza ambientes estruturados, seguros e promotores de autonomia como catalisadores do desenvolvimento positivo.

4.1.2 Impacto nas Competências Sociais

Foi também evidente que as AECs desempenham um papel importante no desenvolvimento das competências sociais das crianças. Através das interações proporcionadas nestes contextos, as crianças relataram ter aprendido a cooperar, a respeitar diferentes pontos de vista, a gerir conflitos e a cultivar relações de amizade. Estas dimensões revelam-se essenciais para a

construção de uma identidade social positiva e para o desenvolvimento de competências emocionais com impacto duradouro.

Os pressupostos de Eccles e Gootman (2002) ajudam a interpretar estes dados, ao salientarem que as atividades estruturadas, ao oferecerem contacto regular com adultos não familiares e oportunidades de socialização positiva, constituem contextos protetores e potenciadores de crescimento. Este efeito torna-se ainda mais relevante em contextos escolares caracterizados por diversidade cultural e socioeconómica, onde as AECs funcionam como espaços de mediação entre o universo escolar e o familiar.

4.1.3 Disparidades de Acesso e Qualidade

Apesar dos efeitos positivos identificados, a investigação revelou limitações significativas no acesso equitativo e na qualidade das AECs oferecidas. Persistem desigualdades na distribuição de recursos, formação dos monitores e estabilidade das equipas, o que compromete a consistência pedagógica e o potencial transformador destas atividades. Estas constatações estão em consonância com estudos anteriores (Rodríguez et al., 2004; UNESCO, 2004), que identificam lacunas na articulação das políticas públicas com as realidades escolares locais.

Estes constrangimentos não são exclusivos do presente contexto de estudo, sendo igualmente observados no relatório promovido pela Área Metropolitana do Porto, que identificou falhas estruturais na coordenação, formação de técnicos e avaliação das AECs, com impacto direto na qualidade percebida destas atividades (Serôdio et al., 2012).
A investigação realizada no contexto nacional evidencia, tal como o presente trabalho, a necessidade de se adotar uma abordagem mais estratégica e intersetorial na gestão e implementação das AECs.

Este panorama levanta preocupações sérias quanto à equidade na oferta de oportunidades educativas complementares. O acesso a experiências educativas de qualidade não pode ser determinado pelo contexto geográfico ou socioeconómico. Reforçar as AECs como política pública exige um compromisso claro com a justiça educativa, bem como o desenvolvimento de modelos sustentados e monitorizados com rigor, conforme defendido pelo Institute of Medicine (2002).

4.2 Considerações Finais

Os dados obtidos ao longo deste estudo indicam que a participação em AECs pode contribuir positivamente para o desenvolvimento global das crianças, promovendo o seu bem-estar subjetivo, fortalecendo o seu envolvimento escolar e favorecendo o crescimento das suas competências socioemocionais. A experiência subjetiva das crianças revela a importância do reconhecimento, da liberdade de expressão e da presença de adultos atentos e disponíveis.

A qualidade das atividades, bem como a formação e a estabilidade dos profissionais envolvidos, surgem como fatores críticos na eficácia destas intervenções. Neste sentido, importa sublinhar que, embora o modelo de AECs esteja amplamente implementado, a sua concretização no terreno carece, em muitos casos, de uma fundamentação pedagógica sólida e de condições estruturais adequadas.

Persistem ainda desafios significativos no que diz respeito à articulação entre os vários agentes educativos, escolas, famílias, entidades promotoras e poder local. Sem uma coordenação eficaz e um compromisso coletivo, o impacto destas atividades pode revelar-se limitado, comprometendo o seu valor enquanto instrumento de promoção do desenvolvimento infantil.

Estas conclusões reforçam a ideia de que as AECs devem ser encaradas não como um mero prolongamento do tempo escolar, mas como espaços educativos autónomos, com intencionalidade própria e com o potencial de transformar o percurso das crianças. A sua valorização requer um olhar mais atento, mais político e mais comprometido com os princípios da educação inclusiva e participativa.

4.2.1 Implicações para a Prática e Políticas Educativas

A investigação sugere a necessidade de promover uma formação contínua e especializada dos profissionais que desenvolvem AECs, com enfoque em áreas como o desenvolvimento infantil, a psicologia da educação e a gestão pedagógica. Esta linha de ação é também defendida no relatório da Área Metropolitana do Porto (Serôdio et al., 2012), onde se enfatiza a importância da qualificação dos técnicos como condição essencial para garantir experiências de qualidade e com impacto.

É igualmente fundamental que o planeamento das AECs seja feito de forma participativa, integrando as perspetivas das crianças, das famílias e dos profissionais, garantindo que as

atividades são ajustadas às necessidades locais. Esta prática contribuirá para uma maior apropriação das atividades pela comunidade educativa e para um aumento da sua relevância pedagógica.

Para além disso, importa assegurar o financiamento público adequado, contínuo e transparente, assim como a existência de mecanismos eficazes de supervisão e avaliação das AECs, que permitam aferir a sua eficácia e promover melhorias sustentadas.

Finalmente, garantir o acesso equitativo a estas atividades é um imperativo ético e educativo. Todas as crianças, independentemente do seu contexto socioeconómico, devem ter oportunidade de participar em experiências que valorizem a sua identidade, ampliem os seus horizontes e contribuam para o seu desenvolvimento pleno.

4.2.2 Limitações e Sugestões para Investigações Futuras

A presente investigação, de natureza qualitativa e com uma amostra reduzida, não permite generalizar os resultados obtidos a outros contextos. Ainda assim, oferece uma compreensão rica e aprofundada da experiência das crianças no âmbito das AECs, constituindo uma base sólida para reflexões futuras.

Sugere-se o desenvolvimento de estudos longitudinais que permitam acompanhar o impacto das AECs ao longo do percurso escolar das crianças, bem como a comparação entre diferentes tipos de atividades (artísticas, desportivas, científicas), no sentido de identificar quais produzem efeitos mais significativos em diferentes dimensões do bem-estar e da aprendizagem.

Mais do que um simples complemento ao currículo formal, as AECs revelam-se espaços fundamentais para o crescimento pessoal e social das crianças. Os dados recolhidos mostram que estas atividades não só potenciam a aprendizagem, como promovem vínculos afetivos e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em comunidade. Reconhecer o papel estruturante das AECs implica repensar a forma como são concebidas, implementadas e valorizadas, garantindo que todas as crianças possam usufruir de experiências educativas significativas, consistentes e verdadeiramente transformadoras.

Referências

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Costa, A. F. (2018). O contexto social dos invisíveis, discriminados e outros. In *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_Todos.pdf

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular*. DGE. https://www.dge.mec.pt/atividades-de-enriquecimento-curricular

Direção-Geral da Educação. (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Balanço da implementação 2005/2006–2008/2009*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Gestão das Atividades de Enriquecimento Curricular*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/atividades-de-enriquecimento-curricular

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press. https://doi.org/10.17226/10022

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Faleiros, V. P. (2005). *Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento*. IPEA.

Faria, E., & Conselho Nacional de Educação. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/

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

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*(4), 698–713. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 22*(140), 1–55.

Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.

Ministério da Educação. (2006). Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho. *Diário da República, 2.ª série*, n.º 115.

Ministério da Educação. (2007). Decreto-Lei n.º 137/2007, de 27 de abril. *Diário da República, 1.ª série*, n.º 82.

OCDE. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. OCDE. https://www.oecd.org/portugal

OECD. (2014). *Education Policy Outlook: Portugal*. OECD Publishing.

Serôdio, R., Lima, J. A., & Serra, A. (2012). Avaliação do impacto social e da implementação de projetos de atividades de enriquecimento curricular: O caso da Área Metropolitana do Porto: Relatório síntese. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte.

Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika, 74*(1), 107–120. https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0

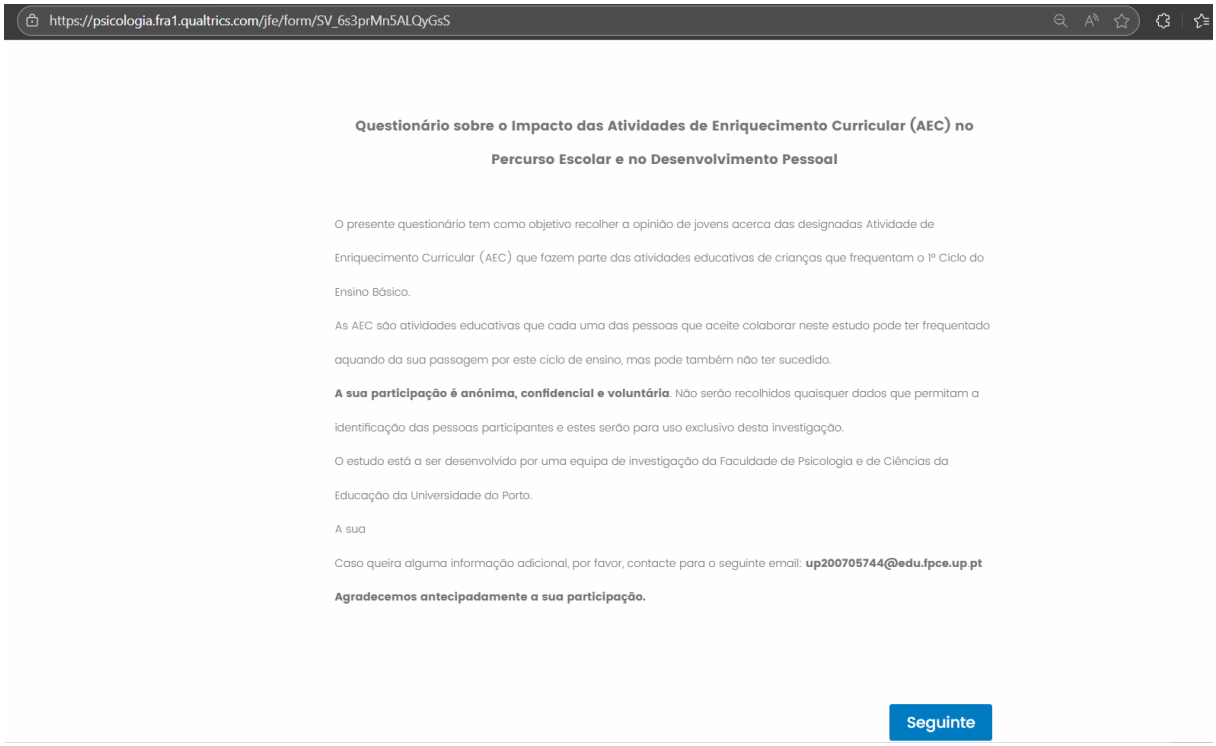
UNESCO. (2004). *Políticas públicas de/para/com juventudes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133417

UNICEF. (2018). *Competências para a vida*. UNICEF. https://www.unicef.org/media/48691/file/Compet%C3%AAncias-para-a-vida.pdf

Videira, J. (2017). *Análise e avaliação das Atividades de Enriquecimento Curricular* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/30738

Apêndices

Apêndice A – Consentimento Informado



Apêndice 2 – Questionário: Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no Percurso Escolar e no Desenvolvimento Pessoal

Segue-se o conteúdo integral do questionário aplicado na plataforma Qualtrics, incluindo todos os blocos e itens:

AEC - Percurso Escolar e no Desenvolvimento Pessoal

Início do bloco: Introdução

Q1
Questionário sobre o Impacto das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no Percurso Escolar e no Desenvolvimento Pessoal
O presente questionário tem como objetivo recolher a opinião de jovens acerca das designadas Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) que fazem parte das atividades educativas de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. As AEC são atividades educativas que cada uma das pessoas que aceite colaborar neste estudo pode ter frequentado aquando da sua passagem por este ciclo de ensino, mas pode também não ter sucedido. **A sua participação é anónima, confidencial e voluntária**. Não serão recolhidos quaisquer dados que permitam a identificação das pessoas participantes e estes serão para uso exclusivo desta investigação. O estudo está a ser desenvolvido por uma equipa de investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
A sua
Caso queira alguma informação adicional, por favor, contacte para o seguinte email:
up200705744@edu.fpce.up.pt
Agradecemos antecipadamente a sua participação.

Fim do bloco: Introdução

Início do bloco: Caracterização

Q1_tipoensino Durante o 1º ciclo qual o tipo de ensino que frequentou:

- ○ Público (1)
- ○ Privado (2)
- ○ Ambos (transitou entre eles) (3)
- ○ Outro. Qual? (4) _____
- ○ Prefiro não responder (999)

Q2_FrequenciaAEC Enquanto frequentou o 1º ciclo, frequentou algum tipo de **atividades extracurriculares fora da escola**?

- ○ Sim (0)
- ○ Não (1)
- ○

Apresentar esta pergunta:

If Enquanto frequentou o 1º ciclo, frequentou algum tipo de atividades extracurriculares fora da esc... = Sim

Q3_Area Em que áreas foi (pode selecionar mais do que uma opção):

- ☐ Inglês (aprendizagem inicial da língua) (1)
- ☐ Atividade Física e Desportiva (desporto escolar, ginástica, jogos tradicionais) (2)
- ☐ Música (expressão musical, coral, instrumentos musicais) (3)
- ☐ Artes Plásticas (desenho, pintura, trabalhos manuais) (4)
- ☐ Expressão Dramática (teatro, dança) (5)
- ☐ Ciência e Tecnologia (introdução à robótica, programação básica) (6)
- ☐ Outra(s), qual(ais): (7) _____

Apresentar esta pergunta:

If Durante o 1º ciclo qual o tipo de ensino que frequentou: = Público

Q4_FreqAECEnsBasic Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular **(AEC) na(s) escola(s) de ensino básico** em que estudou?

- ○ Sim (1)
- ○ Não (2)
- ○ Não me lembro (3)
- ○ Prefiro não responder (999)

Apresentar esta pergunta:

If Durante o 1º ciclo qual o tipo de ensino que frequentou: = Privado

Q5_FreqEnsPrivado Frequentou alguma **atividade extracurricular na(s) escola(s) de ensino privado** em que estudou?

- ○ Sim (1)
- ○ Não (2)
- ○ Não me lembro (3)
- ○ Prefiro não responder (4)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q6_QuaisAEC Quais as **AEC que frequentou na(s) escola(s)** em que estudou? (Pode assinalar mais do que uma)

- ☐ Não me lembro de nenhuma (1)
- ☐ Inglês (aprendizagem inicial da língua) (2)
- ☐ Atividade Física e Desportiva (desporto escolar, ginástica, jogos tradicionais) (3)
- ☐ Música (expressão musical, coral, instrumentos musicais) (4)
- ☐ Artes Plásticas (desenho, pintura, trabalhos manuais) (5)
- ☐ Expressão Dramática (teatro, dança) (6)
- ☐ Artes Visuais (fotografia, design, multimédia) (7)
- ☐ Ciência e Tecnologia (introdução à robótica, programação básica) (8)
- ☐ Em Ambiente e Sustentabilidade (9)
- ☐ Em Voluntariado e/ou Cidadania (10)
- ☐ Educação financeira (11)
- ☐ Apoio ao estudo (reforço escolar em matemática, português e outras disciplinas) (12)
- ☐ Outras (indique o nome aproximado daquela ou aquelas que se lembra e não estão na lista): (13) _____
- ☐ Prefiro não responder (999)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma atividade extracurricular na(s) escola(s) de ensino privado em que estudou? = Sim



Q7_QuaisActivExtraC Quais as **atividades extracurriculares que frequentou na(s) escola(s)** em que estudou? (Pode assinalar mais do que uma)

- ☐ Não me lembro de nenhuma (1)
- ☐ Inglês (aprendizagem inicial da língua) (2)
- ☐ Atividade Física e Desportiva (desporto escolar, ginástica, jogos tradicionais) (3)
- ☐ Música (expressão musical, coral, instrumentos musicais) (4)
- ☐ Artes Plásticas (desenho, pintura, trabalhos manuais) (5)
- ☐ Expressão Dramática (teatro, dança) (6)
- ☐ Artes Visuais (fotografia, design, multimédia) (7)
- ☐ Ciência e Tecnologia (introdução à robótica, programação básica) (8)
- ☐ Em Ambiente e Sustentabilidade (9)
- ☐ Em Voluntariado e/ou Cidadania (10)
- ☐ Educação financeira (11)
- ☐ Apoio ao estudo (reforço escolar em matemática, português e outras disciplinas) (12)
- ☐ Outras (indique o nome aproximado daquela ou aquelas que se lembra e não estão na lista): (13) _____
- ☐ Prefiro não responder (999)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q8_AnosFrqAEC Durante quantos anos frequentou, **na escola**, as AEC do 1º ciclo? (Faça a estimativa que considera mais aproximada)

- ○ 1 ano letivo (1)
- ○ 2 anos letivos (2)
- ○ 3 anos letivos (3)
- ○ 4 anos letivos (4)
- ○ Não me lembro (5)
- ○ Prefiro não responder (6)

Apresentar esta pergunta:

If Durante o 1º ciclo qual o tipo de ensino que frequentou: = Privado

Q9_AnosFrqActExtaC Durante quantos anos frequentou, **na escola**, as atividades extra curriculares do 1º ciclo? (Faça a estimativa que considera mais aproximada)

- ○ 1 ano letivo (1)
- ○ 2 anos letivos (2)
- ○ 3 anos letivos (3)
- ○ 4 anos letivos (4)
- ○ Não me lembro (5)
- ○ Prefiro não responder (6)

Fim do bloco: Caracterização

Início do bloco: AvaliaçãoAECExtraCurr

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q10_QuaisAEC Em que medida considera que as AEC **contribuíram para** o seu ...

	Nada (0)	Muito pouco (1)	Pouco (2)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Muito (5)	Muitíssimo (6)
Desenvolvimento Pessoal (1)	○	○	○	○	○	○	○
Desenvolvimento Social (2)	○	○	○	○	○	○	○

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma atividade extracurricular na(s) escola(s) de ensino privado em que estudou? = Sim

Q11_QuaisActvExtraC Em que medida considera que as atividades extra curriculares que frequentou na escola **contribuíram para** o seu ...

	Nada (0)	Muito pouco (1)	Pouco (2)	Moderadamente (3)	Bastante (4)	Muito (5)	Muitíssimo (6)
Desenvolvimento Pessoal (1)	○	○	○	○	○	○	○
Desenvolvimento Social (2)	○	○	○	○	○	○	○

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma atividade extracurricular na(s) escola(s) de ensino privado em que estudou? = Sim

Q59 Se não tivesse frequentado **atividades extracurriculares na escola,** em que medida acha que teria sido provável que as tivesse frequentado **fora da escola.**

- ○ Nada provável (1)
- ○ Muito pouco provável (2)
- ○ Pouco provável (3)
- ○ Moderadamente provável (4)
- ○ Bastante provável (5)
- ○ Muito provável (6)
- ○ Muitíssimo provável (7)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q53 Em que medida as **AEC** influenciaram o seu interesse por áreas culturais e científicas?

	Nada (1)	Muito pouco (2)	Pouco (3)	Moderadamente (4)	Bastante (5)	Muito (6)	Muitíssimo (7)	Prefiro não responder (8)
Despertaram-me interesse pela cultura (música, teatro, artes plásticas, etc.). (1)	○	○	○	○	○	○	○	○
Despertaram-me interesse por ciência e tecnologia. (2)	○	○	○	○	○	○	○	○
Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à cultura (3)	○	○	○	○	○	○	○	○
Incentivaram-me a procurar atividades extracurriculares ligadas à ciência. (4)	○	○	○	○	○	○	○	○

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q19_ActCultCientAEC Desde a sua participação nas **AEC**, envolveu-se em alguma das seguintes atividades culturais ou científicas? (Pode assinalar mais do que uma opção.)

- ☐ Frequentei clubes de ciência ou tecnologia. (1)
- ☐ Participei em grupos artísticos ou culturais (teatro, música, artes plásticas). (2)
- ☐ Escolhi disciplinas opcionais ligadas à cultura (3)
- ☐ Escolhi disciplinas opcionais ligadas ciência (4)
- ☐ Não tive envolvimento adicional nestas áreas. (5)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q21_PercursoEscolAEC De que forma as **AEC** influenciaram o seu percurso escolar? (Pode escolher mais do que uma opção.)

- ☐ Ajudaram-me a descobrir novas áreas de interesse. (1)
- ☐ Contribuíram para melhorar as minhas competências sociais e interpessoais. (2)
- ☐ Aumentaram a minha motivação para a aprendizagem. (3)
- ☐ Influenciaram a escolha do meu percurso académico (4)
- ☐ Melhoraram a minha autoconfiança em certas disciplinas ou atividades. (6)
- ☐ Não tiveram impacto no meu percurso escolar. (7)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q61 Em termos globais, em que medida as **AEC influenciaram o seu percurso escolar**?

- ○ Nada (1)
- ○ Muito pouco (2)
- ○ Pouco (3)
- ○ Moderadamente (4)
- ○ Bastante (5)
- ○ Muito (6)
- ○ Muitíssimo (7)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

X→

Q23_PercursoProfAEC De que forma as AEC **influenciaram o seu percurso profissional**? (Pode escolher mais do que uma opção.)

- ☐ Despertaram-me interesse pela(s) minhas área(s) de trabalho. (1)
- ☐ Desenvolvi competências que foram úteis nas minhas escolhas profissionais. (3)
- ☐ Ajudaram-me a explorar diferentes áreas antes de definir o meu caminho profissional. (4)
- ☐ Incentivaram-me a desenvolver competências essenciais para o meu trabalho (ex.: criatividade, comunicação, trabalho em equipa). (5)
- ☐ Fizeram-me perceber que não queria seguir determinada área. (7)
- ☐ Não tiveram impacto no meu percurso profissional. (9)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q63 Em termos globais, em que medida as **AEC influenciaram o seu percurso profissional**?

- ○ Nada (1)
- ○ Muito pouco (2)
- ○ Pouco (3)
- ○ Moderadamente (4)
- ○ Bastante (5)
- ○ Muito (6)
- ○ Muitíssimo (7)

Q33_ExperienciaAEC Como avalia, de forma geral, a sua experiência com as **AEC**?

- ○ Muito negativa (1)
- ○ Um pouco negativa (2)
- ○ Negativa (3)
- ○ Neutra (4)
- ○ Positiva (999)
- ○ Muito positiva (1000)
- ○ Bastante Positiva (1001)
- ○ Prefiro não responder (1002)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma atividade extracurricular na(s) escola(s) de ensino privado em que estudou? = Sim



Q34_ExperienActExtrC Como avalia, de forma geral, a sua experiência com as **atividades extra curriculares**?

- ○ Muito negativa (1)
- ○ Um pouco negativa (2)
- ○ Negativa (3)
- ○ Neutra (4)
- ○ Positiva (999)
- ○ Muito positiva (1000)
- ○ Bastante positiva (1001)
- ○ Prefiro não responder (1002)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q65 Se não tivesse frequentado as **AEC** na escola, em que medida acha que teria sido provável a sua frequência de atividades extracurricular fora da escola.

- ○ Nada provável (1)
- ○ Muito pouco provável (2)
- ○ Pouco provável (3)
- ○ Moderadamente provável (4)
- ○ Bastante provável (5)
- ○ Muito provável (6)
- ○ Muitíssimo provável (7)

Apresentar esta pergunta:

If Se não tivesse frequentado as AEC na escola, em que medida acha que teria sido provável a sua fre... = Nada provável

Or Se não tivesse frequentado as AEC na escola, em que medida acha que teria sido provável a sua fre... = Muito pouco provável

Or Se não tivesse frequentado as AEC na escola, em que medida acha que teria sido provável a sua fre... = Pouco provável

Or Se não tivesse frequentado as AEC na escola, em que medida acha que teria sido provável a sua fre... = Moderadamente provável

Q38_DificFreqActiv Quais teriam sido os principais motivos que poderiam ter dificultado a sua frequência dessas atividades? (Pode escolher mais do que uma opção.)

- ☐ Custos financeiros elevados (1)
- ☐ Falta de oferta na minha zona de residência (2)
- ☐ Falta de transporte ou dificuldades de deslocação (3)
- ☐ Falta de interesse em atividades extracurriculares (4)
- ☐ Falta de informação sobre a existência dessas atividades (5)
- ☐ Preferência por outras atividades no tempo livre (6)
- ☐ Falta de apoio ou incentivo por parte da família (7)
- ☐ Incompatibilidade de horários com outras responsabilidades (ex.: atividades domésticas, apoio a familiares) (8)
- ☐ Outro(s): (9) _____

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

Q39_SituaçãoEconomic Em que medida considera que, na altura, a situação económica da sua família teria influenciado o seu acesso a atividades semelhantes às AEC **fora do ambiente escolar**?

- ○ Nada (1)
- ○ Muito pouco (2)
- ○ Pouco (3)
- ○ Moderadamente (4)
- ○ Bastante (5)
- ○ Muito (999)
- ○ Muitíssimo (1000)

Apresentar esta pergunta:

If Frequentou alguma Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) na(s) escola(s) de ensino básico e... = Sim

X→

Q40_DisponFamilia Em que medida considera que a organização do dia-a-dia da sua família na altura (disponibilidade dos adultos, transporte, horários, etc.) teria influenciado o seu acesso a atividades semelhantes às **AEC** fora da escola?

- ○ Nada (1)
- ○ Muito pouco (2)
- ○ Pouco (3)
- ○ Moderadamente (4)
- ○ Bastante (5)
- ○ Muito (999)
- ○ Muitíssimo (1000)

Quebra de página

Q41_Idade Idade

_____

Q42_Genero Género:

- ○ Feminino (1)
- ○ Masculino (2)
- ○ Outro (3)
- ○ Prefiro não responder (999)

Q43_escolaridade Nível de escolaridade atual:

- ○ Ensino básico (1)
- ○ Ensino secundário (2)
- ○ Licenciatura (3)
- ○ Mestrado (4)
- ○ Doutoramento (5)
- ○ Outro: (6) _____
- ○ Prefiro não responder (999)

Q44_SitProf Situação profissional:

- ○ Estudante (1)
- ○ Trabalhador/a (2)
- ○ Estudante-trabalhador/a (3)
- ○ Desempregada/o (4)
- ○ Outra (5) _____
- ○ Prefiro não responder (999)

Q49_Rendimentos Pedimos-lhe que indique qual das opções descreve melhor a situação do seu agregado familiar relativamente aos rendimentos, na altura em que frequentou o 1º ciclo de estudos.

- ○ O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver muito confortavelmente (2)
- ○ O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver confortavelmente (1)
- ○ O rendimento da minha família na altura permitia-nos viver razoavelmente (0)
- ○ Era difícil viver com o rendimento da minha família na altura (-1)
- ○ Era muito difícil viver com o rendimento da minha família na altura (-2)
- ○ Prefiro não responder (999)

Q65 **Agradeçemos a sua participação. Se o quiser fazer, pode deixa um comentário abaixo.**

_____

_____

_____

_____

_____

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**