Universidade Portucalense Infante D. Henrique | Rua Dr. António Bernardino de Almeida, 541
4200-072 Porto | Telefone: +351 225 572 000 | email: upt@upt.pt

IMP.GE.72.1

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Bárbara Filipa Rebelo Lopes Pessoa, 40439

Dissertação de Mestrado

Envolvimento em Atividades Extracurriculares e Desenvolvimento Positivo em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Clusters

Orientação: Prof.ª Doutora Alexandra M. Araújo

Data: Outubro, 2023

DPE | UPT UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

Envolvimento em Atividades Extracurriculares,e Desenvolvimento Positivo em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Clusters

Bárbara Filipa Rebelo Lopes Pessoa

Envolvimento em Atividades Extracurriculares e Desenvolvimento Positivo em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Clusters

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Profª. Doutora Alexandra M. Araújo

Departamento de Psicologia e Educação

Outubro, 2023

AGRADECIMENTOS

Gostaria de, desde já, agradecer a todos aqueles que contribuíram para a execução desta dissertação e que sempre estiverem presentes neste meu percurso académico.

Aproveito para expressar a minha gratidão para com a Professora Doutora Alexandra Araújo que me orientou e se demonstrou sempre disponível para ajudar nas minhas dificuldades. Este ano foi, sem dúvida, um ano de muita aprendizagem, crescimento, mas também de muito esforço, sendo que foi extremamente importante toda a dedicação e compreensão que teve para comigo. Por tudo isso, lhe dirijo o meu sincero agradecimento.

Agradeço aos dois Agrupamentos de Escolas, pela sua recetividade e disponibilidade, contribuindo para a recolha de dados deste projeto de investigação. Agradeço a todos os alunos, pela sua compreensão e colaboração.

Por último, mas não de menor valor, agradeço aos meus familiares, em especial aos meus pais e minhas irmãs, aos meus amigos, em especial à Inês, à Jocas, à Xana e a tantos outros, pelo apoio firme e interesse, sem os quais este trabalho não tinha chegado a bom termo.

A Todos Muito Obrigada!

RESUMO

O envolvimento em atividades extracurriculares (AEs) constitui um suporte fundamental para o desenvolvimento positivo dos adolescentes, que inclui dimensões como a amplitude, intensidade e duração das AEs que cada adolescente pratica. O presente estudo tem como objetivos gerais: a identificação de perfis com base nas dimensões de envolvimento em AEs numa amostra de alunos do ensino básico e secundário; explorar a relação destes clusters com variáveis sociodemográficas e escolares, como o ano de escolaridade dos pais e o ano de escolaridade dos alunos; e analisar as diferenças entre clusters nas variáveis de desenvolvimento positivo, como o bem-estar, envolvimento de carreira e sucesso académico. Participaram no estudo 467 adolescentes, de ambos os sexos (44.8% rapazes, 54.3% raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos (M = 15.13, DP = 1.31). A análise de clusters identificou quatro perfis: “Elevado envolvimento em AEs”, “Moderado envolvimento em AEs”, “Baixo envolvimento em AEs”, e “Sem envolvimento em AEs”. Os clusters diferenciam-se significativamente nas variáveis em estudo, nomeadamente no bem-estar, envolvimento de carreira e sucesso académico. Globalmente, os clusters com um maior envolvimento em AEs obtiverem resultados superiores nas variáveis estudadas. Estes resultados apoiam a importância de examinar os perfis de envolvimento em AEs, de forma integrada, com implicações práticas ao nível psicoeducacional, escolar e familiar.

Palavras-chave: Envolvimento em AEs, Adolescência, Desenvolvimento Positivo, Clusters

ABSTRACT

Involvement in extracurricular activities (EAs) is a fundamental support for the positive development of adolescents, including dimensions such as the extent, intensity, and duration of the EAs practiced by each one. The general objectives of this study are to: identify profiles based on the dimensions of involvement in EAs, in a sample of primary and secondary school students; to relate these clusters to sociodemographic and school variables, such as both the parents' educational background and students' year of schooling; and to analyze these groups in terms of positive development variables, such as well-being, career engagement, and academic success. The study included 467 adolescents of both sexes (44.8% boys, 54.3% girls), aged between 12 and 19 (*M* = 15.13, *SD* = 1.31). The cluster analysis identified four profiles: "High involvement in EAs", "Moderate involvement in EAs", "Low involvement in EAs" and "No involvement in EAs". The clusters differ significantly in the variables under study, namely well-being, career engagement, and academic success. Overall, the clusters with a greater involvement in EAs, obtained higher results in the studied variables. These results support the usefulness of examining EAs involvement profiles in an integrated way, with practical implications at the psychoeducational, school, and family levels.

Keywords: Engagement in EAs, Adolescence, Positive Development, Clusters

INDICE

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E DESENVOLVIMENTO POSITIVO EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: UM ESTUDO DE CLUSTERS **2**

Envolvimento em Atividades Extracurriculares: Definições e Modelos de Conceptualização ***4***

Relações entre o Envolvimento em Atividades Extracurriculares e as Características Sociodemográficas ***7***

Relações entre o Envolvimento em Atividades Extracurriculares e o Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Inteligência Emocional, Bem-estar subjetivo, Envolvimento de Carreira e Sucesso Académico ***8***

O Presente Estudo ***10***

MÉTODO **12**

Participantes ***12***

Instrumentos ***13***

Questionário Sociodemográfico **13**

Questionário de Atividades Extracurriculares **13**

Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004) **14**

Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener et al., 1985; Silva et al., 2017) **14**

Escala de Envolvimento na Carreira **14**

Escala de Afetos Positivos e Negativos Versão Reduzida Portuguesa (Positive and Negative Affect Schedule Versão Reduzida Portuguesa, PANAS-VRP; Galinha et al., 2014) **14**

Questionário de Resultados Académicos **15**

Procedimentos ***15***

Análise de Dados ***16***

RESULTADOS **16**

Análises Descritivas e Correlacionais Preliminares ***16***

Análise de Clusters ***18***

Exploração da Influência de Variáveis Sociodemográficas e Escolares na Constituição dos Clusters **20**

Diferenças entre os Diferentes Clusters na IE, Bem-Estar Subjetivo, Envolvimento de Carreira e Rendimento Académico **21**

DISCUSSÃO **23**

Limitações e Estudos Futuros ***28***

Implicações para o futuro *29*
CONCLUSÃO **32**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **33**
ANEXOS **45**
Anexo 1 ..... *45*
Correlações entre as Escalas Globais e as Dimensões **45**

Índice de Figuras e Tabelas

Tabela 1.....17
Tabela 2.....19
Tabela 3.....22

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como temática central o estudo do envolvimento em atividades extracurriculares (AEs) e o seu impacto no desenvolvimento positivo dos alunos do ensino básico e secundário.

O presente estudo transversal pretende identificar perfis de envolvimento em AEs, com base nas suas dimensões, e explorar as relações existentes entre clusters com variáveis sociodemográficas e escolares e variáveis de desenvolvimento positivo. Atualmente, os adolescentes envolvem-se numa variedade de contextos (e.g., escola, família) que moldam os seus comportamentos, motivações, valores e visões de si mesmos e do mundo (Shek et al., 2019). Desta forma, a atividade do adolescente dentro de cada contexto (e.g., interagir com colegas e adultos, seguir regras e rotinas, definir metas de desempenho, enfrentar e superar desafios) é considerada promotora de desenvolvimento positivo nos adolescentes (Oberle et al., 2019).

Este estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo explora a importância deste tema, na atualidade, nas relações que existem entre o envolvimento em AEs e as características sociodemográficas e escolares e as variáveis de desenvolvimento positivo na adolescência, consideradas no presente estudo (inteligência emocional, bem-estar, satisfação com a vida, envolvimento de carreira e sucesso académico), através de uma revisão da literatura. Neste capítulo também se exploram os modelos teóricos que se encontram na base da investigação deste tema, bem como a explicitação das dimensões do envolvimento em AEs. Nesta mesma secção, é apresentado “O presente estudo”, abordando os objetivos de investigação com base nas lacunas identificadas na investigação prévia e as hipóteses de investigação. O segundo capítulo diz respeito ao método, fornecendo informações sobre o grupo de participantes, instrumentos utilizados e procedimentos de investigação. Posteriormente, no terceiro capítulo, são apresentados todos os resultados obtidos nas diferentes análises estatísticas. À luz dos resultados anteriores e da literatura prévia, o quarto capítulo é composto pela discussão, apresentando algumas conclusões e reflexões acerca dos diversos resultados, bem como recomendações e implicações para futuras intervenções.

ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES E DESENVOLVIMENTO POSITIVO EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: UM ESTUDO DE CLUSTERS

Na infância e adolescência estabelecem-se os princípios de um funcionamento saudável e adaptativo ao longo da vida. A participação em atividades extracurriculares (AEs) tem sido comprovada como uma das dimensões mais relevantes neste processo de crescimento, constituindo-se tanto como determinante, como consequência do bem-estar e desenvolvimento positivo (Balaguer et al., 2020; Oberle et al., 2019a; Thouin et al., 2022). As AEs e os contextos socioculturais onde estas se realizam moldam a forma como crianças e jovens crescem e aprendem, promovendo diversas oportunidades para a aquisição de competências cognitivas e socioemocionais, bem como para a promoção do bem-estar. As AEs são um reflexo das oportunidades que a família, escola e comunidade proporcionam a cada jovem (Deutsch et al., 2017; Thouin et al., 2022). No que respeita ao desenvolvimento positivo na juventude, o envolvimento extracurricular é considerado um ativo ecológico que contribui para o desenvolvimento, fornecendo um contexto de descoberta de interesses pessoais, desenvolvimento de habilidades e competências, e fortalecimento de relacionamentos positivos com pares e adultos (Hurd & Deutsch, 2017; Oberle et al., 2019a).

Nos últimos quatros anos devido à pandemia por Covid-19 houve a necessidade de cancelar ou diminuir de forma significativa várias atividades que envolveram o contacto físico, como o caso das AEs, havendo um comprometimento da aprendizagem, inclusão social, saúde física, bem-estar intelectual, emocional e mental dos adolescentes (CNN, 2020). Muitas AEs, como o desporto, o teatro e a música foram canceladas devido às restrições exigidas (Parlamento Europeu, 2022). Esta ocorrência deixou os adolescentes sem acesso às oportunidades que normalmente teriam para desenvolver as suas habilidades e interesses fora da sala de aula (Araújo et al., 2020), obrigando a adaptarem-se rapidamente a outras estratégias de forma a estarem em contacto com a sua AE, apesar das restrições (e.g., treinos online, Loureiro, 2020). Neste âmbito, importa ainda referir que houve um aumento do uso das redes sociais nos adolescentes, como uma forma de manter conexões sociais durante o isolamento (Loureiro, 2020). Assim, alguma literatura indica que o uso excessivo dos media (e.g., redes sociais, jogos) estará relacionado com um aumento de problemas de saúde mental e de comportamentos desviantes nos adolescentes, que surgiram com uma maior evidencia desde a pandemia (Coyne et al., 2021; Shawcroft et al., 2022), embora outras pesquisas não encontrem uma relação direta entre as mesmas (e.g., Boers et al., 2019; Coyne et al., 2020). Desta forma,

torna-se importante explorar as atividades em que os adolescentes se envolvem no período após a pandemia e avaliar a sua relação com o desenvolvimento e bem-estar dos adolescentes. Finalmente é importante que os encarregados de educação, professores e os próprios adolescentes reconheçam os benefícios das AEs e do uso consciente das redes sociais, incentivando a um equilíbrio saudável que promova o desenvolvimento pessoal e social (Thorisdottir et al., 2019).

Envolvimento em Atividades Extracurriculares: Definições e Modelos de Conceptualização

As AEs, também referidas na literatura internacional como atividades fora do horário escolar (Knifsend & Juvonen, 2023; Oberle et al., 2019a; Portela-Pino et al., 2021) ou atividades organizadas (Oberle et al., 2019a; Oberle et al., 2019b; Thouin et al., 2022) ou atividades estruturadas (Feraco et al., 2023; Oberle et al., 2019b) e/ou atividades estruturadas e organizadas (Heaslip et al., 2021), são definidas como atividades semiestruturadas que envolvem a supervisão de outros, têm regras e seguem horários regulares de participação, sendo realizadas fora do horário escolar ou do trabalho (Denault et al., 2019; Eccles & Gootman, 2002; Mahoney et al., 2005).

A literatura diferencia as AEs de várias formas, como desportivas (e.g., futebol), atividades artísticas (e.g., teatro), atividades de orientação académica (e.g., parlamento de jovens e clubes cívicos) e clubes de interesse especial (e.g., voluntariado) e atividades múltiplas (i.e., praticam várias AEs; Knifsend et al., 2018; Knifsend & Juvonen, 2022). Por outro lado, as AEs também podem se diferenciar em categorias, como o desporto individual (e.g., atletismo, ginástica) ou coletivo (e.g., futebol, voleibol), atividade religiosa (e.g., escuteiros, catequese), artes performativas (e.g., teatro), artes plásticas e música (e.g., pintura, tocar um instrumento), e o voluntariado (e.g.,banco alimentar; Im et al., 2016; Ruvalcabaa et al., 2017).

O envolvimento nas AEs pode ser caracterizado por diversas dimensões: amplitude (i.e., número de atividades diferentes nas quais os indivíduos participam), intensidade (i.e., em média o número de horas despendidas nas diferentes atividades), e duração (i.e., qual o limite temporal da participação nas atividades; Bohnert et al., 2010; Knifsend & Juvonen, 2023; Fredricks, 2011). A amplitude é uma dimensão definida como o número de diferentes contextos de atividade em que os adolescentes participam (e.g., desportivo, não desportivo) (Knifsend & Juvonen, 2023). A amplitude pode referir-se às diferentes AEs que o aluno participa num determinado tempo (e.g., futebol e teatro) ou pode referir-se ao número de AEs que o aluno participa (e.g., três AEs; Busseri & Rose-Krasnor, 2009) ou ao número total de diferentes tipos de AEs (e.g., 2 desportivas e 1 artística; Knifsend et al., 2018). A participação em AEs tem sido associada a uma série de indicadores de bem-estar psicossocial, a melhores resultados académicos, a mais elevada resiliência psicológica, a bons relacionamentos interpessoais, sintomas mais baixos de depressão, ansiedade e solidão e a uma maior autoestima (Blomfield & Barber, 2011; Bohnert et al., 2010; Delfin et al., 2022; Fredricks & Eccles, 2006; Oberle et al., 2019a; Oberle et al., 2019b; Vandell et al., 2015).

Estudos indicam que o envolvimento no desporto contribui para o desenvolvimento em competências relacionadas com a regulação emocional (Gould et al., 2021), enquanto o envolvimento artístico proporciona oportunidade de envolvimento de carreira (Barnett, 2006). O envolvimento em ambos os tipos conduz a um maior nível de bem-estar psicossocial nos adolescentes (Knifsend & Juvonen, 2023). A amplitude da participação em AEs poderá ser mais relevante no início da adolescência, permitindo mais oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de interesses, e construção de redes mais amplas com diferentes grupos de pares e adultos (Balaguer et al., 2020; Vandell et al., 2015). É de salientar que esta dimensão é um preditor de desempenho académico que é influenciado pelas fases de desenvolvimento dos adolescentes, isto é, no início da adolescência o desempenho académico é elevado quando existe uma grande amplitude de AEs no adolescente, já no final da adolescência o desempenho académico melhora com a redução de participação em AEs (Balaguer et al., 2020; Eisman et al., 2016; Roth et al., 2010).

Outra dimensão avaliada no estudo das AEs é a intensidade da participação, que é definida como a frequência com que um adolescente participa numa atividade (Bohnert et al., 2010). Esta dimensão tem apresentado diversas formas de medida, sendo que alguns estudos medem a intensidade em termos de número de horas por semana (Heaslip et al., 2021), enquanto outros avaliam o número de vezes por semana que um jovem participa na referida atividade (Cortellazzo et al., 2021). Da mesma forma, enquanto alguns estudos avaliam a intensidade de um tipo específico de atividade (e.g., desporto), outros medem a intensidade em todas as atividades em que os adolescentes podem estar envolvidos durante um determinado período de tempo (Bohner et al., 2010).

A literatura indica que a participação mais frequente em AEs pode ajudar os adolescentes a desenvolver relacionamentos mais fortes e profundos com os colegas e adultos no ambiente da atividade (Bohnert et al., 2007; Fredricks & Eccles, 2005; Mahoney et al. 2006; Oberle et al., 2019a). Adolescentes que participam numa variedade de atividades por um longo período de tempo demonstram um maior ajustamento académico, desenvolvimento das competências psicológicas, desenvolvimento de experiências positivas de bem-estar emocional, social e psicológico (Mahoney et al., 2006), e um menor uso de substâncias e comportamentos externalizantes (Bohnert et al., 2007). De salientar que alguns estudos indicam que estes benefícios podem não continuar a aumentar quando ultrapassa um certo número de horas por atividade, cerca de três a quatro horas de cada vez (Mahoney et al., 2006), e esses benefícios também diferem se o adolescente praticar uma atividade desportiva ou não desportiva (Heaslip et al., 2021).

Por fim, a duração ou consistência do envolvimento refere-se ao tempo que o adolescente está envolvido numa atividade ao longo do tempo (Balaguer et al., 2020; Vandell et al., 2015). A duração do envolvimento em AEs está positivamente relacionada com o

ajustamento académico, as competências emocionais e relacionamentos positivos com pares (Fredricks & Eccles, 2008; Oberle et al., 2019a). Os resultados destes estudos reforçam a importância de estudar a relação entre os perfis de envolvimento em AEs e as variáveis de desenvolvimento positivo elegidas para o presente estudo (competências emocionais, bem-estar, envolvimento de carreira).

A perspetiva de Bronfenbrenner (1979) descreve a ecologia do desenvolvimento humano através de vários níveis (i.e., microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema), sendo que o ser humano é visto como um agente ativo e intencional no processo de desenvolvimento. Por outro lado, as características do indivíduo como um todo afetam e são afetadas pelas interações que ocorrem dentro e através dos níveis ecológicos de forma recíproca ao longo do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O desenvolvimento é diretamente influenciado pelo padrão de trocas momento a momento entre o indivíduo e o seu ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Assim, os modelos bioecológicos postulam que a mesma experiência ou transação pode afetar os processos de desenvolvimento de maneira diferente, dependendo das características da pessoa, das características do contexto e do momento da experiência (i.e., tanto em termos de idade da pessoa, quanto de regularidade e duração da experiêncial; Im et al., 2016).

O envolvimento dos adolescentes em AEs tem sido considerado como um ativo ecológico fundamental na vida dos adolescentes (Eccles & Gootman, 2002; Theokas et al., 2006; Zarrett et al., 2009), segundo o modelo de desenvolvimento positivo na adolescência (Oberle et al., 2019a; Sheck et al., 2019). O desenvolvimento positivo tem sido utilizado como referencial em várias investigações sobre programas para adolescentes, incluindo aqueles que focam as AEs (Shek et al., 2019). Para o desenvolvimento positivo na adolescência contribuem: as características positivas do adolescente, como as suas habilidades e competências (i.e., compromisso com a aprendizagem, valores positivos, competências sociais e identidade positiva); os recursos externos, que representam as características positivas das ecologias de desenvolvimento, onde os adolescentes interagem com múltiplos sistemas de socialização (e.g., família e escola); e a aprendizagem socioemocional (i.e., capacidade de compreender, gerir e expressar os aspetos sociais e emocionais dos adolescentes), cultivando as competências em ambientes que promovem o desenvolvimento das mesmas neste grupo etário (Benson et al., 2011; CASEL, 2017; Shek et al., 2019). Assim, o ativo ecológico das AEs contribui para o desenvolvimento dos adolescentes (Oberle et al., 2019a), fornecendo um contexto (i.e., ambiente onde decorre a AE) para a descoberta de interesses pessoais (i.e, desenvolvimento dos gostos e oportunidades que cada AE pode dar ao adolescente), envolvimento com um propósito (i.e., adquirir conhecimento) e desenvolvimento de habilidades e competências (Agans et al., 2014; Deutsch et al., 2017). Através deste ativo ecológico, os adolescentes ativam o seu sentimento de pertença aos grupos sociais, por meio da formação pessoal (Grossman & Bulle, 2006; Schaefer et al.,

2011).

Relações entre o Envolvimento em Atividades Extracurriculares e as Características Sociodemográficas

As AEs são um suporte fundamental para o desenvolvimento positivo do adolescente (Berger et al., 2021). Segunda a literatura, adolescentes com baixo nível socioeconómico estão expostos a níveis mais elevados de stress e eventos de vida incontroláveis (Evans & Kim, 2013). Assim, a participação em AEs é considerada como uma mais valia para estes adolescentes apreenderam a lidar com desafios e a criar confiança para a resolução das suas dificuldades. Por vezes, os altos custos das AEs não permitem que os alunos participem nas mesmas, sobretudo nos casos de famílias de nível socioeconómico mais baixo, onde existe uma maior probabilidade dos adolescentes abandonarem as AEs (Baldwin & O'Flaherty, 2018; O'Donnell & Barber, 2020). Estudos prévios indicam que alunos com pais com o ensino secundário apresentam um maior envolvimento em AEs do que alunos com pais com o ensino básico (Heath et al., 2022; Heaslip et al., 2021), sendo que pais com ensino secundário evidenciam um nível socioeconómico maior do que pais com o ensino básico (Baldwin & O'Flaherty, 2018; O'Donnell & Barber, 2020). Contudo, as AEs tornam-se mais benéficas para adolescentes com nível socioeconómico mais baixo do que para os alunos que tem nível socioeconómico mais alto e por isso é relevante o estudo e a promoção do envolvimento em AEs (Heath et al., 2022; Heaslip et al., 2021).

No que respeita à variável género, a literatura indica que, na sua maioria, os alunos participam em AEs que são aparentemente congruentes com o seu género (i.e., alunos do sexo masculino praticam atividades tradicionalmente associadas ao género masculino, como o desporto, e alunas do sexo feminino praticam artes; Heath et al., 2022). Contudo, nem sempre estas AEs apresentam os melhores resultados de desenvolvimento positivo, isto é, estudos indicam que os adolescentes do sexo masculino que participam em atividades artísticas (e.g., música, teatro) apresentam níveis mais baixos de comportamentos de risco (Schmutz et al., 2016) e níveis mais elevados de sucesso académico do que os adolescentes do sexo feminino que participam neste tipo de AE (Ferris et al., 2013; Heath et al., 2022). Por outro lado, adolescentes do sexo feminino que participam em atividades desportivas (e.g., atletismo) demonstram níveis mais elevados de autoconceito e de relacionamentos entre pares do que adolescentes do sexo masculino que participam neste tipo de AE (Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney et al., 2009). É de salientar que são necessários estudos mais atuais que confirmem a relação entre o género e o envolvimento em AEs. Por outro lado, a variável idade e ano de escolaridade são referenciados na literatura como relevantes para a participação em AEs, dado que com o avançar dos anos de idade e de escolaridade parece existir um declínio de participação e envolvimento em AEs, isto é, alunos mais velhos (i.e., 17 e 18 anos) praticam menos em AEs do que os mais novos (i.e., 14 e 15 anos) (Heath et al.,

2022).

Relações entre o Envolvimento em Atividades Extracurriculares e o Desenvolvimento Positivo na Adolescência: Inteligência Emocional, Bem-estar subjetivo, Envolvimento de Carreira e Sucesso Académico

Os contextos em que os adolescentes participam e as experiências nas quais se envolvem tornam-se importantes para o desenvolvimento de distintas competências, entre as quais as competências emocionais. De acordo com o modelo de habilidade, a inteligência emocional (IE) é definida como o grau de atenção que os indivíduos dedicam aos seus sentimentos, a clareza da sua experiência desses sentimentos, e as suas crenças sobre a transformação de estados de humor negativos ou o prolongamento dos positivos (Salovey et al., 1995). Assim, a IE compõe-se em habilidades específicas que resultam da atenção (e.g., prestar atenção aos sentimentos e refletir sobre eles), clareza (e.g., compreender e discriminar diferentes estados emocionais) e regulação ou reparação emocional (e.g., manter sentimentos agradáveis, lidar com sentimentos negativos; Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 1995).

Estudos anteriores sustentam um efeito positivo da participação em AEs no desenvolvimento da IE, especialmente em adolescentes (Cortellazzo et al., 2021; Portela-Pinho et al., 2021; Thouin et al., 2022), mostrando uma associação positiva com resultados académicos (Balaguer et al., 2020), menor depressão (Sheridan et al., 2022) e maior autoestima (Vandell et al., 2022). No entanto, outros estudos indicam que o envolvimento em AEs não tem influência em todas as habilidades emocionais dos adolescentes, existindo uma influência do fator consciência social nos alunos que participam em AEs em relação aos alunos que não participam em AEs. Tais estudos indicam que a participação em AEs artísticas, por exemplo, está relacionada com as competências de gestão relacional e a participação em AEs desportivas está positivamente relacionada com competências de autogestão emocional (Cortellazzo et al., 2021; Genkova et al., 2021; Portela-Pino et al., 2021).

O envolvimento em AEs tem sido associado a uma série de indicadores de bem-estar (e.g., afetos positivos e negativos, otimismo, satisfação com a vida, autoconceito; Agans et al. 2014; Knifsend & Juvonen, 2022; Mahoney et al. 2005; Oberle et al., 2019;Tsang et al., 2012; Zarrett et al. 2009), sendo que o tipo de AEs influencia o bem-estar dos adolescentes (Oberle et al., 2019a; Vandell et al., 2015). A literatura tem indicado que o envolvimento em AEs do tipo desportivo melhora potencialmente problemas de internalização e de bem-estar (Biddle & Asare, 2011; Knifsend & Juvonen, 2023), sendo que os desportos coletivos favorecem mais o bem-estar dos adolescentes do que os desportos individuais (Linver et al., 2009; Oberle et al., 2019a; Zarrett et al., 2009). Para além disso, estudos de clusters revelam que os

adolescentes que praticam várias atividades, incluindo o desporto (e.g., futebol e teatro), apresentam níveis superiores de bem-estar do que os adolescentes que participam apenas em AEs desportivas (Oberle et al., 2019a; Zarrett et al., 2009). Desta forma, o desporto, em particular, pode proporcionar experiências de desenvolvimento únicas, incluindo oportunidades para praticar a regulação emocional e o desenvolvimento de competências sociais (e.g., cooperação e apoio aos membros da equipa; Vandell et al., 2015), que por sua vez afetam o bem-estar.

As atividades extracurriculares não desportivas também podem estar associadas ao bem-estar. Alguns estudos indicam que os adolescentes envolvidos em atividades não desportivas (e.g., música e teatro) apresentam uma maior autoestima em comparação com aqueles que não praticam essas atividades (Blomfield e Barber, 2011). É de salientar que os adolescentes que participam numa variedade de atividades por um longo período de tempo demonstram níveis mais favoráveis no seu bem-estar do que os adolescentes que participam em menos atividades e em períodos de tempo mais curtos (Knifsend & Juvonen, 2023).

Por outro lado, as AEs podem desempenhar um papel de desenvolvimento vocacional dos alunos, inicialmente através da promoção da exploração vocacional , isto é, os alunos que vivenciam e participam em várias AEs fazem-no normalmente de acordo com os seus gostos e interesses pessoais, o que os leva a recolher informação sobre si próprios, levando a uma diminuição da indecisão de carreira (Denault et al., 2019; Savickas & Porfeli, 2012). Desta forma, os adolescentes muitas vezes têm um interesse vocacional relacionado com as AEs que praticam. Segundo a literatura neste domínio, existem três formas pelas quais a participação em AEs ajuda os alunos na preparação de uma carreira futura. A primeira é a facilitação de um autoconceito positivo em relação à carreira futura. A segunda é a facilitação de redes sociais, que fornecem suporte social e troca de informações sobre, por exemplo, oportunidades de trabalho. A terceira é a melhoria das habilidades de envolvimento de carreira (Shiah et al., 2012). Estudos de envolvimento de carreira têm destacado a importância de incentivar as AEs no ensino, tendo os alunos a oportunidade de explorar os seus interesses e aptidões e, consequentemente, de moldar a sua identidade profissional (Kanar & Bouckenooghe, 2021) e desenvolver competências ligadas às suas futuras carreiras profissionais (Khasanzyanova, 2017). Atualmente, existem evidências do impacto positivo das AEs no desempenho individual e de carreira (Cortellazzo et al., 2021). Assim, o envolvimento em AEs promove a realização profissional por meio do desenvolvimento da autoeficácia (Shiah et al., 2012).

Finalmente, tem sido registada uma relação positiva entre o envolvimento em AEs e o desempenho académico, com benefícios para o desenvolvimento positivo do adolescente (Balaguer et al., 2020). A literatura indica-nos que a participação dos adolescentes em AEs não só contribui para o sucesso académico (Balaguer et al., 2020), como contribui para a

redução do abandono escolar (Mahoney et al., 2009). Por outro lado, os adolescentes que praticam atividades desportivas apresentam um desempenho académico inferior do que aqueles que participam em atividades artísticas (Balaguer et al., 2020; Denault & Poulin, 2009; Fredricks & Eccles, 2008). A literatura sugere que uma maior diversidade na participação das AEs bem como uma participação sustentada ao longo do tempo estão associadas a melhores resultados académicos e níveis inferiores de ansiedade relativamente à escola, melhor desempenho comportamental e competência social, níveis mais elevados de satisfação com a vida, e níveis mais baixos de comportamentos de internalização, ansiedade social e delinquência (Cortellazzo et al., 2021; Heaslip et al., 2021; Oberle et al., 2019a).

O Presente Estudo

A revisão da literatura neste domínio mostra que, efetivamente, as AEs são essenciais para a vida e o desenvolvimento dos adolescentes (Heath et al., 2022; Shulruf, 2010), dado que demonstram influenciar positivamente dimensões psicológicas, sociais e académicas do desenvolvimento, incluindo os relacionamentos entre pares, a saúde mental (Guilmette et al., 2019) e as habilidades pessoais e interpessoais (Khasanzyanova, 2017). No entanto, estudos recentes verificaram que o envolvimento dos adolescentes nas AEs tem vindo a diminuir, podendo ser uma das consequências da pandemia na vida dos adolescentes (Caridade et al., 2019; Parlamento Europeu, 2022). Assinalando a relevância de explorar este tema na atualidade, o presente estudo pretender aprofundar e caracterizar o envolvimento dos adolescentes portugueses em AEs, identificando os seus perfis de envolvimento em AEs segundo as dimensões amplitude, intensidade, duração, e explorando a sua relação com as variáveis sociodemográficas e escolares e as variáveis de desenvolvimento positivo selecionadas para o presente estudo.

A literatura neste domínio apresenta algumas limitações, a que o presente estudo procura responder. Alguns estudos consideram as AEs como um todo, sem as classificar por tipos (e.g., desportivo, não desportivo; Berger et al., 2021; McCabe et al., 2020). Por outro lado, nem todos os estudos consideram como variável de influência as características sociodemográficas (e.g., escolaridade dos pais). Estudos transversais neste tema focam apenas as relações entre variáveis, podendo ser considerados uma limitação, preferindo-se a inclusão de outras metodologias de análise de dados (e.g., análise de clusters; Balaguer et al., 2020; Feraco et al., 2023). Também a escolha dos instrumentos de avaliação que avaliam as dimensões do envolvimento em AEs (Balaguer et al., 2020) tem sido apontada como uma limitação, para além da inclusão de grupos de participantes de pequena dimensão e a verificação de associações de pequena magnitude (Knifsend & Juvonen, 2023). Por fim, as variáveis relevantes para este estudo têm sido estudadas isoladamente (e.g., envolvimento em AEs e a sua relação com a IE) (Balaguer et al., 2020; Denaulty et al., 2019; Heath et al., 2022; Knifsend & Juvonen, 2023; Portela-Pino et al., 2021). Finalmente, este estudo torna-se

importante para Portugal, devido à pouca literatura portuguesa existente acerca do mesmo em contexto nacional (e.g., Oliveira et al., 2019). Trata-se, assim, de uma investigação inovadora que explora a existência de subgrupos de adolescentes com perfis diferentes de envolvimento em AEs e que analisa as relações entre estes perfis de envolvimento em AEs e as características sociodemográficas e escolares e as variáveis de desenvolvimento positivo dos adolescentes.

Assim, o presente estudo terá os seguintes objetivos: i) identificação de perfis de envolvimento em atividades extracurriculares com base nas variáveis duração, intensidade, amplitude e tipologia de AEs; ii) analisar os perfis identificados em função de variáveis sociodemográficas e escolares, como a escolaridade dos pais, o género, a idade, o ano de escolaridade e a repetência de ano; e iii) explorar as diferenças entre os perfis de envolvimento em AEs nas variáveis inteligência emocional, bem-estar subjetivo (afetos positivos e negativos e satisfação com a vida), envolvimento de carreira e sucesso académico.

Relativamente aos clusters espera-se encontrar entre 3 a 5 clusters. As diferenças entre clusters nas variáveis sociodemográficas e escolares e as variáveis de desenvolvimento positivo, testam-se através das seguintes hipóteses:

H0 = Não existem diferenças entre os diferentes tipos de perfis (com base no envolvimento em AEs), na escolaridade dos pais, no género, na idade, no ano de escolaridade, e repetência de ano, nos alunos do ensino básico e secundário.

H1 = Existem diferenças entre os diferentes tipos de perfis (com base no envolvimento em AEs), na escolaridade dos pais, no género, na idade, no ano de escolaridade, e repetência de ano, nos alunos do ensino básico e secundário.

H0 = Não existem diferenças entre os diferentes tipos de perfis (com base no envolvimento em AEs), na IE, nos afetos positivos e negativos, satisfação coma vida, envolvimento de carreira e sucesso académico, nos alunos do ensino básico e secundário.

H1 = Existem diferenças entre os diferentes tipos de perfis (com base no envolvimento em AEs), na IE, nos afetos positivos e negativos, satisfação coma vida, envolvimento de carreira e sucesso académico, nos alunos do ensino básico e secundário.

Este estudo permitirá compreender como é que cada cluster se diferencia entre si, de acordo com os seus níveis de envolvimento em AEs (amplitude, intensidade e duração), e como é que o envolvimento do adolescente em AEs pode estar associado às suas variáveis sociodemográficas e escolares e o seu desenvolvimento positivo, nomeadamente no que respeita a inteligência emocional, bem-estar subjetivo, envolvimento de carreira e sucesso académico.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo foram selecionados através do método de amostragem não probabilístico, com as seguintes condições: 1) frequentar o ensino regular; 2) pertencer a uma turma do 8º, 10º ou 11º ano de escolaridade; e 3) não ter sido referenciado com medidas seletivas ou universais. Os anos de escolaridade dos alunos foram selecionados tendo em conta a disponibilidade das turmas, segundo o seu plano curricular, considerando o tempo da recolha de dados e os recursos disponíveis para o efeito. Por outro lado, tomou-se a decisão de não incluir a participação de alunos/as em anos de transição (9º ano e 12º ano de escolaridade), dado que a preparação para a transição podia influenciar o seu envolvimento, agindo como um efeito externo e potencialmente confundente relativamente às variáveis de estudo.

Participaram neste estudo 467 adolescentes, 208 (44.8%) do sexo masculino, 252 (54.3%) do sexo feminino e 4 (9 %) outros, com idades compreendidas entre os 12 e 19 anos (*M* = 15.13, *DP* = 1.31), de dois agrupamentos do norte do país. Num dos agrupamentos escolares, os dados foram recolhidos em duas escolas, sendo que uma escola fica localizada numa zona urbana, com diversos anos de escolaridade (3º ciclo e ensino secundário), e a segunda escola (2º e 3º ciclo) fica localizada numa zona rural. O segundo agrupamento situa-se numa zona urbana próxima do mar. As idades dos participantes oscilaram entre os 12 e os 19 anos, enquadrando-se segundo a Organização Mundial de Saúde no intervalo cronológico da adolescência (World Health Organization, 2015), que constitui um período de desenvolvimento humano marcado por diversas mudanças físicas, psicológicas e sociais que se traduzem em novos desafios e uma necessidade de desenvolvimento e adaptação de competências (Gaspar et al., 2021).

No momento de recolha dos dados, os participantes frequentavam o 8º ano de escolaridade (n = 144, 30.8%: 66 rapazes, 76 raparigas, 1 outro), 10º ano de escolaridade (n = 172, 36.8%: 75 rapazes, 96 raparigas) e 11º ano de escolaridade (n = 151, 32.3%: 67 rapazes, 80 raparigas, 3 outro). Relativamente aos alunos que frequentavam o ensino secundário, 192 (59.6%) frequentam o curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, 83 (25.8%) o curso de línguas e humanidades, e 47 (14.5%) o curso de ciências socioeconómicas. Quarenta participantes repetiram de ano, sendo que os participantes com um maior número de repetências se encontravam no 8º ano de escolaridade (n = 20, 50%), de seguida o 10º ano de escolaridade (n = 14. 35%) e por fim, 11º ano de escolaridade (n = 6, 15 %). No desempenho académico, os alunos do 8º ano de escolaridade apresentavam um rendimento académico médio de 3.45 (*DP* = .79), numa escala de 1 a 5. Os alunos de ciências e tecnologias e de ciências socioeconómicas do 10º ano escolaridade (*M* = 13.77, *DP* = 2.68) e do 11º ano escolaridade (M = 14.31, *DP* = 2.50) apresentam um rendimento

académico tendencialmente superior do que os alunos do 10º ano escolaridade (*M* = 11.92, DP =2.75) e do 11º ano escolaridade (*M* = 13.52, *DP* = 2.49) do curso línguas e humanidades, numa escala de 1 a 20. No que diz respeito à escolaridade dos progenitores, com base na escolaridade mais elevada, 112 (24.2%) tinham apenas ensino básico, 176 (38.1%) tinham ensino secundário, e 174 (37.7%) tinham ensino superior.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Utilizou-se um questionário sociodemográfico composto por seis perguntas, com o objetivo de recolher informação sobre a identificação de género, idade, ano de escolaridade, repetências escolares e a escolaridade de ambos os progenitores.

Questionário de Atividades Extracurriculares

Este questionário foi composto por quatro questões construídas para o presente estudo, divididos por: “Quais as atividades que praticas”, “Há quanto tempo?”, “Quantas vezes?”, e “Quantas horas de cada vez”. A questão “Quais as atividades que praticas?” representa a amplitude, isto é, o número de atividades em que cada participante participa e a escala de resposta varia entre 1 a 3. O item “Há quanto tempo?” representa a duração (tempo), ou seja, há quanto tempo o aluno participa numa determinada AE e a escala de resposta varia entre 1 (há um ano ou mais) a 3 (há menos de 6 meses). O item “Quantas vezes?” representa a intensidade semanal da participação do adolescente na AE e a escala de resposta varia entre 1 (1 a 3 vezes por mês) a 3 (2 ou mais vezes por semana). O item “Quantas horas de cada vez” corresponde à duração (horas) da AE e a escala de resposta varia de 1 (1h) a 3 (2h). Aos adolescentes que não praticavam AEs foi pedido que sinalizassem a opção “Não pratico nenhuma AE”.

Para cada uma destas dimensões que representa cada item foi calculado um score total das AEs de cada participante, de forma a obter: a amplitude total, que pode variar entre 1 (só participa numa AE) a 3 (participa em 3 AEs); a duração (tempo), que pode variar entre 1 (participa numa AE há um ano ou mais) ou 9 (participa em 3 AEs há menos de seis meses); a intensidade, que pode variar entre 1 (participa numa AE 1 a 3 vezes por semana) ou 9 (participa e 3 AEs, 2 ou mais vezes por semana) e a duração (horas), que pode variar entre 1 (participa numa AE 1h por vez) ou 9 (participa em 3 AEs 2h por vez).

As AEs foram agrupadas em 3 grupos: atividades desportivas, atividades não desportivas e atividades desportivas e não desportivas. As atividades desportivas correspondiam a todas as respostas que eram do tipo de desporto individual ou coletivo. As atividades não desportivas incluíam todas as respostas do tipo grupo associativo e atividades de desenvolvimento moral e religioso (e.g., catequese, escuteiros, voluntariado) e do tipo artes performativas, música, línguas e centro de estudos. As atividades desportivas e não desportivas pertencem às respostas dos participantes que praticam os dois tipos de

atividades.

Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004)

Para avaliar a inteligência emocional, foi utilizado o *Trait Meta-Mood Scale 24* (TMMS-24, Fernández-Berrical et al., 2004; Sousa, 2019), composto por 24 itens, com 8 itens por fator, sendo constituído por três fatores: Atenção às emoções (e.g., item 1: "Presto muita atenção aos meus sentimentos.", α = .80), Clareza de sentimentos (e.g., item 2: "A maior parte das vezes consigo definir o que estou a sentir" α = .75), e Reparo do estado emocional (e.g., item 9: "Quando estou triste, penso em todas as coisas boas da cuda", α = .85). A escala de resposta varia entre 1 ("Discordo totalmente") e 5 ("Concordo totalmente"). No presente estudo, a dimensão atenção às emoções apresenta um α =.85, na dimensão clareza de sentimentos α =.90 e no reparo do estado emocional α =.84. A escala total apresenta um α = .90.

Escala de Satisfação com a Vida (Satisfaction With Life Scale, SWLS; Diener et al., 1985; Silva et al., 2017)

A Escala de Satisfação com a Vida é um instrumento de autorrelato, composto por cinco itens (e.g., item 1: "A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que fosse.", α = .78), cujo objetivo era avaliar a satisfação com a vida. A escala de resposta é ordinal do tipo Likert (sete pontos), que varia entre "Discordo plenamente" e "Concordo plenamente". No presente estudo, o alfa de Cronbach é de .84.

Escala de Envolvimento na Carreira

A Escala de Envolvimento na Carreira (Hirschi et al., 2014), composta por 9 itens (e.g., item 1- "Procurei ativamente planificar o meu futuro profissional") foi usada para avaliar o envolvimento na carreira. A escala de resposta varia entre 1 ("Nunca ou quase nunca") e 5 ("Quase sempre ou sempre"). A escala de envolvimento de carreira encontra-se válida para a população portuguesa. No presente estudo com um alfa de Cronbach .89, que avalia o grau em que o aluno se envolveu em comportamentos adaptativos de carreira, nos últimos seis meses.

Escala de Afetos Positivos e Negativos Versão Reduzida Portuguesa (Positive and Negative Affect Schedule Versão Reduzida Portuguesa, PANAS-VRP; Galinha et al., 2014)

A PANAS-VRP é uma medida breve que avalia o afeto positivo e negativo num determinado período temporal. A PANAS –VRP é constituída por dez itens que remetem para emoções (e.g., item 1 – "interessado/a"), com cinco itens para cada tipo de afeto, respondidos através de uma escala Likert que varia de 1 ("Nada ou Muito Ligeiramente") a 5 ("Extremamente"). Com base neste instrumento é possível calcular o balanço afetivo que resulta da diferença entre os afetos positivos e os afetos negativos. O alfa de Cronbach do PANAS-VRP no presente estudo é de .66. para a escala de afetos positivos e .60 para a

escala de afetos negativos,

Questionário de Resultados Académicos

O Questionário dos Resultados Académicos de autorrelato, construído para o efeito do presente estudo, contém três perguntas pertencentes a cada área de ensino. Os alunos foram solicitados a preencher os dados com base nas notas do 1º semestre (setembro 2022 a janeiro 2023) do ano letivo. Uma pontuação média foi calculada com base em três disciplinas obrigatórias do ensino português: Português, Inglês, Matemática ou História A. As notas globais do ensino básico variam de 1 (“Não satisfaz”) a 5 ("Excelente") e no ensino secundário de 1 (“Não satisfaz”) a 20 (“Excelente”); portanto, pontuações mais altas indicam melhor desempenho académico. Neste sentido, devido às notas dos alunos/as serem fornecidas em escalas diferentes, houve a necessidade de transformar estes resultados em notas z, para posteriormente ser possível comparar os grupos. Para o 8º ano de escolaridade, utilizou-se a média de português, inglês e matemática (variam entre 1 a 5), e para o 10º/11º ano escolaridade a média de português, inglês e matemática A ou história A, de acordo com o curso frequentado pelo aluno/a.

Procedimentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário em papel nas turmas selecionadas para o estudo. Para tal, foi necessário realizar pedidos de autorização, tendo sido dirigido um pedido à Direção das Escolas para obter a autorização para aplicar os questionários. Após a autorização das escolas enviou-se o consentimento informado para os encarregados de educação dos alunos em questão.

A administração dos questionários foi realizada após um contacto formal com cada Diretor de Turma para agilizar o melhor momento para efetuar a administração dos instrumentos em sala de aula, durante o horário letivo normal, onde cada aluno respondeu aos questionários de forma independente e individual. Os questionários foram administrados pela investigadora de forma a reduzir os riscos de enviesamento inerentes a possíveis dificuldades na interpretação das questões, esclarecendo todas as dúvidas que fossem surgindo. Foram escolhidas sobretudo as disciplinas de Cidadania e de Apoio à Direção de turma. Antes de se proceder à administração dos questionários, a investigadora começou por dar algumas instruções verbais aos alunos, no sentido de aumentar a compreensão das suas instruções escritas e obter uma boa qualidade nos dados obtidos, alertando os alunos para a importância e seriedade do estudo, no sentido de motivar os alunos a preencher os questionários de forma cautelosa e sincera. Apelou-se à participação dos alunos, destacando a participação voluntária, o caráter pessoal e confidencialidade das respostas: isto serviu para afastar dúvidas e confirmar a colaboração dos mesmos, evitando efeitos de desejabilidade social e outras consequências que poderiam afetar o estudo. O anonimato e a confidencialidade foram garantidos e o consentimento informado foi recolhido. Todos os

procedimentos deste estudo obedeceram ao Código de Ética dos Psicólogos Portugueses (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016) e da Declaração de Helsínquia da Associação MédicaMundial, salvaguardando a confidencialidade dos participantes.

Análise de Dados

Foi utilizado o software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 27, para processar os dados recolhidos e realizar as análises estatísticas. Os métodos utilizados incluíram as análises descritivas, correlacionais, análises de clusters e análises de variância para alcançar os objetivos supracitados. Inicialmente, foram realizadas as análises descritivas e correlacionais, tal como o cálculo da média, desvio padrão e correlações de Pearson das dimensões de envolvimento em AEs, IE, afetos positivos e negativo, balanço afetivo, satisfação com a vida, desenvolvimento da carreira e sucesso académico.

O estudo de perfis de envolvimento em AEs foi realizado através de análises de clusters, utilizando os scores das dimensões de envolvimento. Inicialmente, utilizando o método de análise de clusters hierárquica com o método Ward, foi determinado o número de clusters necessários para explicar uma maior variância de resultados. Posteriormente, foi realizada uma análise de clusters não hierárquica com método K-means para a definir os clusters. Para explorar a relação dos clusters com as restantes variáveis (IE, afetos positivos/negativos, satisfação com a vida, envolvimento de carreira e sucesso académico), foram realizadas análises de variância, multivariadas (MANOVA) e univariadas (ANOVA unifatorial). Por fim, o teste do Qui-quadrado foi utilizado para explorar a influência de variáveis sociodemográficas e escolares (sexo, ano de escolaridade, ano de escolaridade dos pais) nos diferentes grupos constituídos através da análise de clusters.

RESULTADOS

Análises Descritivas e Correlacionais Preliminares

Relativamente à participação nas AEs, dos 467 participantes 362 responderam que praticava uma ou mais AEs (77.5%) e 105 respondeu que não praticava nenhuma das AEs (22.5%). A descrição das variáveis em estudo recorreu à média como medida de tendência central e ao desvio-padrão como medida de dispersão (tabela 1). Os resultados demonstram que na sua maioria as variáveis encontram-se dentro do esperado, embora as variáveis intensidade, duração (tempo) e duração (horas) encontram-se relativamente abaixo da média e a variável satisfação com a vida encontra-se acima da média. Todas as variáveis seguem uma distribuição normal, dado que os valores de assimetria e curtose encontram-se nos limites esperados.

Tabela 1

Resultados Descritivos das Variáveis em Estudo

	Min.	Máx.	*M*	*DP*	Ass.	Curt.
Amplitude Total	0	3	1.24	.93	.42	-.65
Intensidade	0	9	3.10	2.28	.34	-.45
Duração (Tempo)	0	7	1.83	1.63	.89	.17
Duração (Horas)	0	9	2.63	2.12	-.65	-.07
Atenção às Emoções	1	5	3.27	.77	-.09	-.44
Clareza de Sentimentos	1	5	3.30	.82	-.23	-.33
Reparação do Estado Emocional	1	5	3.56	.75	-.20	-30
Inteligência Emocional Total	1	4.96	3.38	.60	-.12	.54
Afetos Positivos	1	5	3.38	.81	-.24	-.43
Afetos Negativos	1	5	2.20	.90	-.85	.24
Balanço Afetivo	-3.20	4.00	1.18	1.29	-.43	-.10
Satisfação com a Vida	1.20	4.96	4.80	1.25	-.21	-.77
Envolvimento de Carreira	1	5	3.36	.77	-.19	-.17
Rendimento Académico[1]	-2.32	2.22	.00	.10	.03	-.83

Nota: Min. = Minimo. Max. = Máximo. M = Média. DP = Desvio Padrão. Ass. = Assimetria. Curt. = Curtose. [1]Os resultados de rendimento académico são apresentados em notas *z*

A análise de correlações do coeficiente de *r* de Pearson, tal como esperado, mostra que as diferentes variáveis se encontram correlacionadas entre si (Anexo 1). Verifica-se que existem correlações fracas a moderadas entre as variáveis. As AEs, nas suas várias dimensões, encontram-se significativamente correlacionadas com as variáveis: reparação do

estado emocional, com um *r* a variar entre .10 a .12, $p < .05$; com os afetos positivos, com um *r* a variar entre .16 a .49, $p < .001$; com a satisfação com a vida, com um *r* a variar entre .10 a .12, $p < .05$; com o envolvimento de carreira, com um *r* a variar entre .20 a .30, $p < .001$, e com o rendimento académico, com um *r* a variar entre .12 a .17, $p < .01$.

Análise de Clusters

Para identificar clusters de participantes com base nas dimensões de envolvimento das AEs (i.e., amplitude, intensidade, duração horas, duração tempo), foi realizada uma análise de clusters. Inicialmente realizou-se uma análise de clusters hierárquica, recorrendo ao método Ward com a medida de distância Euclidiana (Marôco, 2018). Esta análise exploratória teve como objetivo a redução dos dados para a identificação do número de clusters mais adequado para o estudo. Num primeiro momento, foram exploradas soluções entre 4 e 5 clusters, tendo-se verificado que a solução mais parcimoniosa e que explica maior variância (85%) seria a identificação de 4 clusters. De seguida, foi realizada uma análise de clusters não hierárquica recorrendo ao método K-means, significando que foram utilizados os centros de clusters resultantes. Os centros de clusters para os quatro clusters são apresentados na tabela 2. Relembre-se que os valores das dimensões de envolvimento das AEs poderiam variar entre 1 e 9.

Neste sentido, segundo a tabela 2, o cluster 1 corresponde ao grupo de alunos/as com níveis mais baixos de amplitude, intensidade e duração de todos os clusters. O cluster 2 corresponde aos alunos/as que apresentam os níveis mais elevados de amplitude, intensidade e duração em relação aos outros clusters. O cluster 3, representa os alunos/as que apresentam um dos níveis mais baixos de intensidade, amplitude e duração. Por sua vez, o cluster 4 apresenta alunos/as com níveis elevados de amplitude, intensidade e duração. Todos os clusters são significativamente diferentes entre si em todas as variáveis. Os resultados sugerem que a variável que permite diferenciar mais os clusters é a amplitude, $F(3, 461) = 3017.279$, $p < .001$, seguida da intensidade $F(3,461) = 1629.764$, $p < .001$ e da duração de horas, $F(3,461) = 918.502$, $p < .001$. A variável duração de tempo, $F(3,461) = 361.667$, $p < .001$, é a que menos diferencia os quatro clusters.

Tabela 2

Centro de Clusters, Frequências e Estatística F para as Variáveis de Envolvimento nas AEs

Variáveis	Centro de Cluster				*F* (3,461)	*p* (comparações entre clusters)
	1 (n = 105)	2 (n = 49)	3 (n = 213)	4 (n = 98)		
Amplitude	0	2.98	1.05	2.09	3017.28***	1<2; 1<3; 1<4; 2>3; 2>4; 3<4, *p* < .001
Duração: Horas	0	6.55	2.25	4.30	918.50***	1<2; 1<3; 1<4; 2>3; 2>4; 3<4, *p* < .001
Duração: Tempo	0	4.39	1.51	3.16	361.67***	1<2; 1<3; 1<4; 2>3; 2>4; 3<4, *p* < .001
Intensidade	0	7.12	2.77	5.09	1629.76***	1<2; 1<3; 1<4; 2>3; 2>4; 3<4, *p* < .001

**** p <.001*

Comparando os clusters, é possível apurar perfis de envolvimento em AEs diferenciados entre si. O cluster 2 pode considerar-se o cluster que apresenta níveis mais elevados de envolvimento nas AEs de todos os clusters, ou seja, neste cluster estão os alunos que participam em mais AEs, investem o seu tempo nestas e vinculam-se às mesmas. Neste cluster, os alunos praticam cerca de 3 AEs, há um ano ou mais e com uma grande duração de cada vez que fazem uma atividade, e várias vezes por semana. Por sua vez, o cluster 4 difere do cluster 2, nas dimensões do envolvimento das AEs. Neste cluster, os alunos/as praticam em média cerca de 2 AEs, há um ano ou mais, e com uma grande duração de cada vez que fazem uma atividade e várias vezes por semana.

Já no cluster 3 estão representados os alunos que apresentam um dos valores mais baixos de envolvimento em AEs. Neste cluster, os alunos demonstram praticar pelo menos 1 AE, 2 ou mais vezes por semana, e 1h30 de cada vez. Estes alunos começaram a praticar esta AE há 6 a 11 meses. Assim, estes alunos, apesar de apresentarem envolvimento nas AEs, esse envolvimento é menor em relação aos clusters 2 e 3. Por fim, o cluster 1 agrupa os

alunos com níveis mais baixos de envolvimento nas AEs, em comparação com os restantes grupos. Neste grupo estão assim representados todos os alunos que não praticam AEs.

Com base nas características acima referidas para cada cluster, e como forma de facilitar a interpretação dos dados, atribuímos a cada um dos quatro clusters identificados uma denominação de acordo com as características mais distintivas dos mesmos. Assim, atribuímos as seguintes designações: Cluster 1, "Nenhum envolvimento em AEs"; Cluster 2, "Elevado envolvimento em AEs"; Cluster 3, "Baixo envolvimento em AEs"; e Cluster 4, "Moderado envolvimento em AEs".

Após a identificação dos clusters, procurou-se explorar a associação dos clusters com a variável tipologia (não pratica, desportivo, não desportivo, desportivo e não desportivo), mostrando que existe uma associação significativa entre a pertença ao cluster e a tipologia, $\chi 2$ (9) = 659.28, p < .001. No cluster 1 "Sem envolvimento em AE", como era de esperar, os alunos não praticam nenhuma AE (22.4%). Pelo contrário, e tomando os valores face ao total de alunos, no cluster 2 "Elevado envolvimento em AEs", a maioria dos alunos pratica atividades do tipo desportivo e não desportivo (6.7%), embora existam alunos que praticam atividades não desportivas (1.1%) e desportivas (2.8%). No cluster 3, " Baixo envolvimento em AEs", a maioria dos alunos pratica AE do tipo desportivo (35.9%), alguns alunos praticam AE do tipo não desportivo (8.6%), e em pequeno número temos aqueles praticam em AE do tipo desportivo e não desportivo (1.3%). Já no cluster 4, "Moderado envolvimento em AEs", a maioria dos alunos pratica AEs do tipo desportivo e não desportivo (12.9%), mas também praticam AEs do tipo não desportivo (1.9%) e do tipo desportivo (6.2%).

Exploração da Influência de Variáveis Sociodemográficas e Escolares na Constituição dos Clusters

Após a identificação dos clusters, procurou-se explorar a associação dos clusters com variáveis sociodemográficas. A variável escolaridade mais elevada dos pais (tomando em consideração a escolaridade do pai e da mãe; ensino básico, ensino secundário, ensino superior) tem uma associação significativa com a pertença aos clusters, $\chi 2$ (6) = 23.66, p = .001. No cluster 1 "Nenhum envolvimento em AEs", a maior parte dos pais dos participantes situa-se no nível do ensino básico (28.6%), assim como no cluster 3 "Baixo envolvimento em AEs" (55.4%). Pelo contrário, no cluster 2 "Elevado envolvimento em AEs", a maior parte dos participantes situa-se no nível do ensino superior (14.5%), assim como no cluster 4 "Moderado envolvimento em AEs", a maior parte dos participantes situa-se no ensino superior (27.9%). Não existe uma associação estatisticamente significativa entre cluster e a variável género, $\chi 2$ (6) = 5.04, p = .5, bem como com a variável idade, $\chi 2$ (21) = 26.75, p = .18.

No que diz respeito ao ano de escolaridade dos alunos, existe uma associação significativa entre a pertença ao cluster e o ano de escolaridade (ensino básico – 8ºano, 10º ano escolaridade e 11º ano escolaridade), $\chi 2$ (6) = 17.01, p < .01. No cluster 1, "Sem

envolvimento em AE", existem mais alunos do 10º ano (29.2%) do que do 8º ano (18.9%) e do 11º ano (18.5%), ao contrário do cluster 2, "Elevado envolvimento em AEs", que apresenta mais alunos no 8º ano (14.7%) e no 11º ano (13.2%) em comparação com os alunos do 10º ano (4.7%). No cluster 3, "Baixo envolvimento em AEs", os indivíduos distribuem-se uniformemente pelos três níveis de escolaridade, sendo o cluster com maior percentagem de indivíduos no 10º ano escolaridade (41.5%). No cluster 4, "Moderado envolvimento em AEs", a maior parte dos participantes situa-se no 10º ano (36%).

Relativamente à variável repetência de ano, existe uma associação significativa entre a pertença do cluster e a repetência de ano (sim ou não), $\chi 2$ (6) = 8.85, p =.05. O cluster 3 é o cluster com mais alunos que já repetiram um ano (55%), em relação aos restantes clusters. Não existe uma associação estatisticamente significativa entre cluster e o curso dos alunos do 10º/11º ano de escolaridade $\chi 2$ (6) = 11.25, p =.81.

Diferenças entre os Diferentes Clusters na IE, Bem-Estar Subjetivo, Envolvimento de Carreira e Rendimento Académico

A MANOVA, tabela 3, demonstrou que existe um efeito multivariado da pertença aos clusters (1, 2, 3 e 4) nos afetos positivos e nos afetos negativos, *Traço Pilai* = .09, $F(6, 920)$ = 7.56, $p < .001$, $\eta 2$=.05. A inspeção do efeito do cluster em cada uma das variáveis dependentes foi efetuada através da ANOVA unifatorial, com testes a posteriori de Tukey. Assim, verificou-se que existem diferenças significativas entre os clusters nos afetos positivos, $F(3,464)$ = 13.62, $p < .001$, $\eta 2$= .08. Os alunos/as do cluster 1 apresentam níveis inferiores de afetos positivos comparativamente aos alunos/as do cluster 2, cluster 3 e cluster 4, p <.001. Por outro lado, verificou-se que não existe uma diferença significativa entre os clusters nos afetos negativos, $F(3,464)$ = 1.16, p = .324, $\eta 2$= .008.

Tabela 3

Diferenças entre Clusters nas Variáveis de Afetos Positivos, Envolvimento de Carreira e Rendimento Académico

Variáveis	Cluster				*F*	*p* (comparações entre clusters)
	1	2	3	4		
	M (*DP*)	*M* (*DP*)	*M* (*DP*)	*M* (*DP*)		
Inteligência Emocional	3.33 (.60)	3.37 (.67)	3.37 (.59)	3.45 (.57)	.68	1<2; 1<3; 1<4; 2<4; 2>3; 3<4
Satisfação com a Vida	4.60 (1.30)	4.50 (1.31)	4.76 (1.21)	4.95 (1.26)	1.79	1<2; 1<3; 1<4; 2>3; 2>4; 3<2; 3<4
Afetos Positivos	2.97 (.75)	3.56 (.77)	3.44 (.81)	3.60 (.73)	13.62***	1<2; 1<3; 1<4, p < .001
Afetos Negativos	2.18 (.77)	2.35 (.94)	2.14 (.95)	2.30 (.90)	1.16	1<2; 1>3; 1<4; 2>3; 2>4
Envolvimento de Carreira	3.08 (.71)	3.70 (.68)	3.35 (.79)	3.55 (.76)	9.99***	1<2; 1<3; 1<4; 2>3, p < .05
Rendimento Académico	-.15 (1.02)	.37(.92)	-.09 (1.02)	.17 (.92)	4.72**	1<2; 2>3, p < .05

*** *p* <.001

Os resultados da ANOVA unifatorial para medidas independentes sugerem que existem diferenças entre os clusters (1, 2, 3 e 4) nas variáveis de envolvimento de carreira e rendimento académico. Existem também diferenças significativas entre os clusters no envolvimento de carreira, F(3,464) = 9.99, p < .001. Os alunos/as do cluster 1 apresentam níveis inferiores de envolvimento de carreira comparativamente com os alunos/as do cluster 2, cluster 3 e cluster 4, *p* <.05. Os alunos/as do cluster 3 apresentam níveis inferiores quando comparados com os alunos/as do cluster 2, p < .05. Por fim, existem diferenças significativas entre os clusters no rendimento académico, *F*(3,464) = 4.72, *p* < .01. Os alunos do cluster 1 apresentam níveis inferiores de rendimento académico quando comparados com os alunos do

cluster 2. Os alunos do cluster 2 apresentam níveis superiores de rendimento académico quando comparados com os alunos do cluster 3. Por outro lado, verificou-se que não existe uma diferença significativa entre os clusters na inteligência emocional, $F(3,464) = .68$, $p = .564$ e na satisfação com a vida, $F(3,464) = 1.79$, $p = .15$.

DISCUSSÃO

Os objetivos principais do presente estudo foram a identificação de perfis com base nas dimensões de envolvimento em AEs, a relação destes clusters com variáveis sociodemográficas e escolares, como o ano de escolaridade dos pais e o ano de escolaridade dos alunos e a análise destes grupos em função das variáveis de desenvolvimento positivo, como o bem-estar (avaliado pela escala de afetos positivos e negativos), envolvimento de carreira e sucesso académico (avaliado pelo rendimento académico). Estas variáveis foram identificadas no presente estudo, enquanto indicadores de desenvolvimento positivo na adolescência. Desta forma, segundo o modelo de Bronfenbrenner (1979), este estudo identifica a importância dos adolescentes serem agentes ecológicos ativos e intencionais nas suas vidas, através do envolvimento em AEs, as quais promovem o seu desenvolvimento positivo, através da aquisição de habilidades, recursos e aprendizagens socioemocionais (Balaguer et al., 2019; Oberle et al., 2019a; Shek et al., 2019, Thouin et al., 2022). Assim, este estudo procurou contribuir para promover novas perspetivas sobre o envolvimento dos alunos em AEs e explorar informação sobre a forma como diferentes padrões estão relacionados com a IE, bem-estar, satisfação com a vida, envolvimento de carreira e sucesso académico e as variáveis sociodemográficas e escolares. É de salientar que as hipóteses alternativas desta investigação foram confirmadas, em parte, dado que não há uma diferenciação entre perfis em todas as variáveis deste estudo.

Muito poucos estudos têm explorado o envolvimento em AEs através da análise de clusters. No presente estudo, procurou-se realizar uma análise de clusters, com variáveis distintas de estudos prévios (Oberle et al., 2019a; Vandell et al., 2022), obtendo-se assim resultados inovadores no quadro da investigação atual. Relativamente à definição dos perfis com base nas variáveis em estudo, os resultados sugerem a existência de quatro perfis: Cluster 1, “Nenhum envolvimento em AEs”; Cluster 2, “Elevado envolvimento em AEs”; Cluster 3 “Baixo envolvimento em AEs”; e Cluster 4, “Moderado envolvimento em AEs”. As variáveis que mais contribuíram para a identificação dos clusters foram a amplitude e a intensidade, significando que existem maiores diferenças entre clusters nestas duas variáveis.

No presente estudo, a amplitude engloba o número de AEs nas quais o aluno está

envolvido simultaneamente (e.g., futebol, música, teatro). Já a intensidade relaciona-se com a frequência da prática de cada adolescente na AE (i.e., média de horas por cada vez que a atividade é praticada e quantas vezes é praticada a atividade). Nos clusters identificados, a duração no fator tempo (i.e., há quanto tempo o aluno participa numa determinada AE) foi a variável que obteve valores médios inferiores e foi também a variável que menos contribuiu para a diferenciação dos clusters. Este resultado não acompanha os resultados médios de intensidade e de duração (quantas horas por cada vez que a atividade é praticada), onde foram obtidas médias superiores (com resultados que teoricamente poderiam variar entre 1 e 9). Convém referir que a maioria dos estudos prévios não distingue a duração em termos de número de horas praticadas de cada vez que o adolescente se envolve na atividade e a duração em termos de há quanto tempo pratica a atividade (Bohnert et al., 2010; Heaslip et al., 2021). Assim, o presente estudo aprofunda os resultados de envolvimento em AEs, trazendo uma dimensão menos habitual para a sua descrição.

O cluster 2 “Elevado envolvimento em AEs”, constituído por 49 alunos/as, parece apoiar os resultados da investigação prévia (Blomfield & Barber, 2011; Bohnert et al., 2010; Delfin et al., 2022; Fredricks & Eccles, 2006; Oberle et al., 2019a; Oberle et al., 2019b; Vandell et al., 2015), uma vez que os valores de todas as dimensões do envolvimento são os mais elevados. Neste cluster, estão representados os alunos que mais participam em AEs, de forma significativa e prolongada, e essas atividades são muito abrangentes e intensas, ou seja, os alunos praticam três AEs, com uma grande intensidade e duração (Balaguer et al., 2020; Oberle et al., 2019a; Oberle et al., 2019b).O comportamento observado nos 98 alunos/as inseridos no Cluster 4, “Moderado envolvimento em Aes”, parece também ir ao encontro das conclusões de estudos recentes, embora a maioria dos estudos se refira unicamente a alto e baixo envolvimento (Heaslip & Barber, 2020; Vandell et al., 2022), havendo pouca literatura que se refira a um envolvimento em AEs moderado (Knifsend & Juvonen, 2023). Neste cluster, estão representados os alunos que participam ativamente em uma ou duas AEs, e essas atividades são moderadamente abrangentes e intensas.

O cluster 3, “Baixo envolvimento em AEs” constituído por 213 alunos/as, e o cluster 1, “Nenhum envolvimento em AEs”, constituído por 105 alunos (Bohnert et al., 2009; Thouin et al., 2022; Oberle et al., 2019a), parecem congruentes com os resultados de estudos prévios (e.g., Bohnert et al., 2007; Fredricks e Eccles, 2008; Mahoney et al., 2006). É de referir que o cluster 3, “Baixo Envolvimento em AEs”, e o cluster 1, “Nenhum envolvimento em AEs”, assemelham-se através da análise estatística aos perfis “não participam em nenhuma AE”, “participam em AEs individuais” e “participam apenas em AEs desportivas”, identificados num estudo de clusters conduzido previamente (Oberle et al., 2019a). No

presente estudo, os alunos do cluster 3, “Baixo envolvimento em AEs”, caracterizam-se por uma fraca participação em AEs em todas as dimensões do envolvimento (i.e., praticam apenas numa AE). Os alunos do cluster 1, “Nenhum envolvimento em AEs”, representam o grupo de alunos que, atualmente, não se envolve ativamente em nenhuma AE. Em suma, foi possível identificar perfis de funcionamento diferenciado entre alunos adolescentes, com base nas suas respostas sobre o seu envolvimento em AEs. Desta forma, os clusters que têm mais participantes são os clusters 1 e 3, o que quer dizer que a maioria da nossa amostra não está ou está pouco envolvida em AEs.

Neste estudo, também foi explorada a associação dos clusters com a variável tipologia (não pratica, AE desportiva, AE não desportiva, AE desportiva e não desportiva). No cluster 1, “Sem envolvimento em AE”, encontram-se os alunos/as que não praticam nenhuma AE. Este cluster é constituído por um grande número de participantes, o que pode ser preocupante pois a literatura indicas que um não envolvimento em AEs pode apresentar problemas ao nível do desenvolvimento positivo dos adolescentes (Oberle et al., 2019b; Porte-Pino et al., 2021). Pelo contrário, no cluster 2, “Elevado envolvimento em AEs”, e no cluster 4, “Moderado envolvimento em AEs”, os alunos praticam atividades do tipo desportivo e não desportivo. Assim, os participantes na sua maioria praticavam do tipo desportivo (e.g., futebol, voleibol) e como atividade não desportiva identificavam a atividade catequese/escuteiros. No cluster 3, “Baixo envolvimento em AEs”, a maioria dos alunos pratica AE do tipo desportivo; na sua maioria, a atividade é o futebol.

O segundo objetivo do presente estudo prendeu-se com a exploração das diferenças entre clusters nas variáveis sociodemográficas e escolares. O Cluster 2 “Elevado envolvimento em AEs” e o cluster 4 “Moderado envolvimento em AEs” apresentam resultados congruentes com a literatura. Estes clusters são compostos na sua maioria por pais de alunos com o ensino superior que, potencialmente apresentarão um nível socioeconómico elevado, podendo criar a oportunidade dos adolescentes participarem em várias e diferentes AEs (Baldwin & O'Flaherty, 2018; Heath et al., 2022; O'Donnell & Barber, 2020). Já no cluster 1, “Nenhum envolvimento em AEs”, e o cluster 3, “Baixo envolvimento em AEs”, a maior parte dos pais dos alunos possui o ensino básico, o que vai ao encontro da literatura existente, dado que estas famílias com nível de escolaridade baixo, normalmente, indicam um baixo nível socioeconómico, o que dificulta criar oportunidades de envolvimento em determinadas AEs, devido principalmente ao fator económico (Baldwin & O'Flaherty, 2018; O'Donnell & Barber, 2020). A variável género não implicou diferenças significativas entre clusters, apesar da literatura evidenciar essas diferenças e referir esta variável em vários estudos de envolvimento em AEs (Ferris et al., 2013; Heath et al., 2022; Fredricks e Eccles, 2008; Mahoney et al., 2006; Schmutz et al., 2016). Assim, assim em estudos futuros, recomenda-se um maior número de participantes

para a exploração destas diferenças.

No que diz respeito ao ano de escolaridade dos alunos, o cluster 2, “Elevado envolvimento em AEs”, apresenta um maior número de alunos do 8º ano em comparação com os restantes anos de escolaridade. Este resultado sugere que, com o avançar dos anos, os alunos participam menos em AEs, o que vai ao encontro de resultados da literatura prévia (Heath et al., 2022; O'Donnell & Barber, 2020), que indica que alunos mais velhos não praticam tantas AEs como os alunos mais novos. Estes alunos do 8º ano talvez poderão praticar mais AEs, dado que não têm um plano curricular tão exigente como os alunos do ensino secundário, e têm a oportunidade de gerir melhor o seu tempo escolar com as AEs que praticam. Contudo, contrariamente a este resultado, no cluster 4, “Moderado envolvimento em AEs”, a maioria dos participantes situa-se no 10º ano, ou seja, alunos que iniciam o ensino secundário estão mais envolvidos em AEs do que os alunos que estão quase a acabar o ensino básico (8º ano) ou quase a acabar o ensino secundário (11º ano), o que não suporta a literatura prévia (Heath et al., 2022; Thouin et al., 2022). No cluster 3 , “Baixo envolvimento em AEs” e no cluster 1 “Sem envolvimento em AEs”, a maioria dos alunos apresenta estar no 10º ano de escolaridade, o que vai ao encontro da literatura prévia, dado que alunos mais velhos evidenciam maiores desafios escolares, e por sua vez abandonam, mais facilmente, as AEs (Thouin et al., 2022).

Relativamente à variável repetência de ano, apesar de não ter sido encontrado literatura neste domínio, verificou-se uma diferença significativa entre clusters nesta variável. Assim, segundo os nossos resultados, o cluster 3, “Baixo envolvimento em AEs”, é onde existe um maior número de alunos que já repetiram pelo menos uma vez de ano, ou seja, alunos que praticam poucas AEs parecem ter menor sucesso académico. Desta forma, esta variável introduz neste estudo outra dimensão escolar inovadora, para além da variável rendimento académico.

Por fim, como terceiro objetivo pretendeu-se explorar as diferenças entre clusters nas variáveis de IE, bem-estar (i.e., afetos positivos e negativos), satisfação com a vida, envolvimento de carreira e sucesso académico. As maiores diferenças foram encontradas ao nível dos afetos positivos, envolvimento de carreira e sucesso académico. O cluster 2, “Elevado envolvimento em AEs”, para além de ser compreendido à luz da literatura tendo em quanto as suas dimensões de envolvimento, destaca-se positivamente dos outros clusters pelos elevados níveis de afetos positivos, envolvimento de carreira e sucesso académico. Com efeito, o envolvimento em AEs tem estado positivamente relacionado com os afetos positivos, em estudos com amostras internacionais (Agans et al., 2015; Oberle et al., 2019a; Oberle et al., 2019b; Shiah et al., 2012), bem com o envolvimento de carreira (Cortellazzo et al., 2021; Denault et al., 2019; Kanar & Bouckenooghe, 2021; Shiah et al.,

2012) e em estudantes portugueses (Carvalho, 2020) e o sucesso académico (Im et. al., 2016; Sheridan et al., 2022).

Assim, a literatura prévia indica que um elevado nível de envolvimento em AEs está associado a níveis mais elevados de sucesso académico, satisfação com a vida, IE, envolvimento de carreira e níveis mais baixos de comportamentos de internalização e ansiedade social (Cortellazzo et al., 2021; Heaslip et al., 2021; Oberle et al., 2019a). No cluster 2, "Elevado envolvimento em AEs", estão assim representados alunos que, para além de serem os mais envolvidos, apresentam bons indicadores de afetos positivos, um aumento na exploração vocacional e níveis superiores de sucesso académico, promovendo o seu desenvolvimento positivo.

Note-se também que os afetos positivos apenas se diferenciam no cluster 2 e no cluster 1. Ou seja, o cluster 3 e 4 também apresentaram uma relação positiva com os afetos positivos, isto é independentemente de praticar muito, pouco ou moderado uma ou mais AEs, existe uma relação positiva entre o envolvimento em AEs e os afetos positivos. Já o cluster 1, "Sem envolvimento em AEs", apresentou níveis mais baixos de afetos positivos, o que vai ao encontro da literatura e ao esperado, isto é, se os alunos não estiverem envolvidos em nenhuma AE desenvolvem menos afetos positivos, sendo estes promotores de bem-estar. Por outro lado, dado que a variável afetos negativos não se relaciona com os clusters, não é possível saber se os adolescentes utilizam este recurso (i.e., envolvimento em AEs) para a regulação da sua ansiedade ou outros estados emocionais negativos. Assim, em estudos futuros considera-se importante comparar os resultados de envolvimento em AEs utilizando um instrumento de avaliação de ansiedade, dado que a literatura nos indica que os adolescentes desde a pandemia apresentam este perfil mais ansioso (Loureiro, 2020).

Já o envolvimento de carreira e o sucesso académico diferencia-se nos clusters 1 e 3. O cluster 1, "Sem envolvimento em AEs", e o cluster 3, "Baixo envolvimento em AEs", apresentaram resultados inferiores de envolvimento de carreira e sucesso académico em relação aos clusters 2, "Elevado envolvimento em AEs", e 4, "Moderado envolvimento em AEs", ou seja, quanto menor é a participação dos adolescentes em AEs menor é o rendimento académico. Por outro lado, se os alunos não participam em AEs terão menos oportunidades de desenvolver competências, acabando por não explorar e descobrir os seus interesses vocacionais, tornando mais difícil a sua decisão vocacional acerca de "Quem sou eu, e quem gostava de ser no futuro?" (Denault et al., 2019). Desta forma, os alunos/as do cluster 3 e 1 podem assim ser identificados como estando em maior risco, dado que a ausência ou reduzida participação em AEs está relacionada com indicadores inferiores de bem-estar positivo, de envolvimento de carreira e de sucesso académico

(Bohnert et al., 2009; Thouin et al., 2022; Oberle et al., 2019a).

Por outro lado, contrariamente ao esperado, a variável IE não apresenta uma relação significativa com os clusters. Em estudos futuros sugere-se comparar estes resultados com os obtidos através da utilização de outro instrumento de avaliação para esta variável. Será importante também que as escolas fomentem, através de modelos holísticos e integrados, oportunidades de participação em AEs, demonstrando o quanto a participação em AEs é importante para o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Portela-Pino et al., 2021; Cotellazzo et al., 2021).

Limitações e Estudos Futuros

Ainda que os resultados do presente estudo sejam relevantes, este revela algumas limitações. A primeira limitação está relacionada com o método de amostragem ser por conveniência e o desenho do estudo ser transversal, limitando o seu poder de generalização e impedindo a capacidade de fazer inferências causais entre as variáveis e de analisar a estabilidade dos perfis ao longo do tempo. Estudos futuros poderão incluir amostras mais representativas e adotar uma abordagem longitudinal, para verificar possíveis mudanças na constituição dos clusters, bem como aprofundar as relações causais e o efeito das variáveis em estudo. É importante, em estudo futuros, incluir diversos anos de escolaridade, incluindo anos de transição, para melhor descrever os perfis de envolvimento em AEs ao longo de toda a adolescência. Espera-se que os anos de transição, com maiores exigências (e.g., curriculares, mudança de escola), sejam dos mais difíceis e complexos na vida de uma adolescente, e que provavelmente essa transição influenciará a participação destes adolescentes em AEs, devido ao fator tempo e nível socioeconómico (e.g., alunos que mudem de escola e praticavam AEs na sua área de residência terão de se reorganizar para conseguir continuar a frequentar essas AEs).

O uso de instrumentos de autorrelato pode ser identificado como uma limitação pois estes podem estar sujeitos ao viés da desejabilidade social. No entanto, é importante destacar que após a realização das análises descritivas, não se verificaram problemas na distribuição dos dados. O rendimento académico foi também uma das variáveis recolhidas através do autorrelato; neste sentido, para reduzir o viés, em estudos futuros será importante no momento de recolha de dados verificar os dados com o/a Diretor/a de turma ou na pauta as notas obtidas pelos alunos/as. Para além disso, estudos futuros podem conduzir entrevistas, momentos de observação, ou outras técnicas qualitativas para obter uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a desejabilidade social do instrumento.

Relembre-se que o envolvimento em AEs foi avaliado por um instrumento de autorrelato com escalas de resposta quantitativas e qualitativas, o que tornou a análise de dados mais

trabalhosa, dado que os dados qualitativos, que eram referentes à amplitude, tiveram de ser transformados em dados quantitativos. Neste questionário, cada adolescente reportou o seu envolvimento no máximo em três atividades; assim, poderiam existir adolescentes que tinham um envolvimento superior ao que foi encontrado no cluster 2, mas que por motivos do próprio instrumento de avaliação, não o reportaram. Em estudos futuros, seria importante utilizar instrumentos apenas com escalas de resposta quantitativos e por outro lado ampliar a escala de resposta para que os alunos que pratiquem várias atividades possam as identificar.

Para além disso, o questionário das AEs também deveria ter um item em que classifica as AEs por tipos (i.e., desportivo e não desportivo) e uma indicação de onde ocorrem as AEs em que cada aluno participa, na escola ou noutro contexto, de forma a simplificar a análise de dados. Por outro lado, através da recolha de dados não foi evidente se a participação nas AEs de cada aluno tinha sido uma escolha do próprio ou se havia alguma influência familiar ou até exigência, devido às expectativas do contexto familiar. Em estudo futuros, seria importante avaliar as expectativas e perspetivas que os adolescentes têm em cada AE que praticam. Dessa forma, será possível obter uma compreensão mais abrangente e compreensiva do envolvimento dos alunos em AEs.

Implicações para o futuro

A utilização da abordagem centrada na pessoa seguida neste estudo, que recorreu a uma metodologia de análise de clusters, permitiu examinar as combinações entre variáveis em grupos diferenciados de alunos/as, o que não seria possível verificar através de um estudo correlacional. É possível compreender em maior profundidade a natureza do envolvimento em AEs nos adolescentes. Os resultados do presente estudo sugerem que o envolvimento em AEs como ativo ecológico tem um impacto significativo no desenvolvimento positivo dos adolescentes, em especial no bem-estar, envolvimento de carreira e sucesso académico. Esta associação com as variáveis estudadas levou a uma grande diferenciação entre os clusters 1 “Sem envolvimento em AEs” e 3 “Baixo envolvimento em AEs” com os clusters 2 “Elevado envolvimento em AEs” e 4 “Moderado envolvimento em AEs”, o que vai ao encontro da literatura prévia (Cortellazzo et al., 2021; Heaslip et al., 2021; Oberle et al., 2019a), permitindo haver uma diferenciação entre os grupos com menor envolvimento em AEs e os grupos com maior envolvimento em AEs e as relações destes grupos com as variáveis do estudo. Desta forma, os clusters 2 e 4 parecem ter alunos com indicadores de melhor desenvolvimento positivo em comparação com os alunos dos clusters 1 e 3.

De forma a promover o envolvimento em AEs nos adolescentes do cluster 1 e 3, seria importante agir, principalmente, no âmbito escolar e familiar, como o objetivo de entender as razões destes adolescentes não praticarem ou praticarem apenas uma AE. Desta forma, os professores com a ajuda dos psicólogos escolares devem analisar os níveis socioeconómicos destas famílias, dado que é uma variável com impacto significativo no envolvimento destes

adolescentes em AEs. Por outro lado, também é importante recolher todos os interesses e gostos que cada adolescente deste cluster tem e qual seria a AE, se o aluno pudesse escolher, que queria praticar. Assim, após a análise do nível socioeconómico e das preferências de AEs que estes adolescentes têm, a escola poderá apresentar à família várias hipóteses de AEs que os alunos possam praticar, independentemente do seu nível socioeconómico. É de realçar que muitos dos clubes e associações com AEs têm em consideração os níveis socioeconómicos do participante, não exigindo à família o valor base que exige aos restantes participantes, quando este nível é baixo.

Por outro lado, deve ser importante os encarregados de educação e os agentes escolares monitorizarem a participação dos adolescentes, principalmente, do cluster 2, mas também do cluster 4, como forma de analisar se o adolescente está a ser capaz de gerir o seu tempo e contrabalançar as suas responsabilidades como estudante e como praticante de AEs. Estes resultados possibilitam assim aos psicólogos escolares e clínicos refletir sobre as relações entre o envolvimento em AEs, aIE, a satisfação com a vida, o bem-estar, o envolvimento de carreira e o sucesso académico na adolescência, fornecendo pistas para possíveis intervenções. Numa análise aos presentes resultados, nenhum cluster apresentou resultados significativos de relação com a IE, havendo a necessidade de intervir com os grupos de forma a promover a IE nas AEs, mesmo com o cluster 2 “Elevado envolvimento em AEs”. Os programas de promoção de competências socioemocionais, que apoiam a área extracurricular, são exemplos de intervenções que promovem as competências de comunicação, iniciativa, tomada de decisão e trabalho em equipa (Cortellazo et al., 2021), as quais são cada vez mais essenciais para o desenvolvimento de competências interpessoais que contribuem para o sucesso pessoal e profissional (Boyatzis et al., 2017; Sigmar et al., 2012), sendo estas competências, atualmente, as mais procuradas no mercado de trabalho (LinkedIn, 2019). Neste sentido, as competências socioemocionais poderão ser trabalhadas através da participação em AEs, permitindo níveis mais elevados de bem-estar, um aumento da realização académica, diminuição de problemas emocionais e comportamentais e promoção de relacionamentos entre pares (Cortellazo et al., 2021).

O psicólogo pode desempenhar um papel fundamental na vida dos adolescentes, em especial no envolvimento destes em AEs, através da apresentação de estratégias e intervenções individuias ou em grande grupo, como forma de estimular a participação destes nas AEs. Praticar AEs permite que os adolescentes explorem o mundo que os rodeia, experimentando diferentes papéis, desenvolvendo a criatividade, a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidarem com as adversidades e mudanças que farão parte das distintas fases do seu ciclo de vida.

Por fim, avaliar o envolvimento em AEs como um constructo foi fundamental para a compreensão do processo de desenvolvimento positivo dos adolescentes. Também é

relevante realçar que a recolha dos dados ocorreu em contexto presencial, através de questionários em formato papel, sendo um ponto favorável para a presente investigação. O grupo de participantes foi heterogéneo, robusto em número (N = 467), e equilibrado na distribuição de participantes por ano de escolaridade e sexo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivos principais: a identificação de perfis de funcionamento com base nas variáveis de envolvimento em AEs em alunos do ensino básico e secundário, com base em análises de clusters; tendo em consideração os diferentes grupos identificados, a exploração das diferenças entre os grupos/clusters nas variáveis sociodemográficas e escolares; e análise de perfis em função da IE, bem-estar, satisfação com a vida, envolvimento de carreira e sucesso académico. Os resultados demonstraram diferentes clusters, em adolescentes do ensino básico e ensino secundário: um primeiro cluster, com “Sem evolvimento em AEs”; um segundo cluster, com “Elevado envolvimento em AEs”; um terceiro cluster, com “Baixo envolvimento em AEs” e um quarto cluster, com “Moderado Envolvimento em AEs”.As variáveis ano de escolaridade mais elevado dos pais, ano de escolaridade dos alunos e repetência de ano apresentaram relações significativas com a pertença aos clusters; o género, a idade e o curso dos alunos/as do 10/11º ano escolaridade não se associaram de forma significativa com os clusters. Existem diferenças entre clusters nos afetos positivos, envolvimento de carreira e sucesso académico.

O presente estudo apoia assim a importância de praticar AEs como um ativo ecológico que promove o desenvolvimento positivo dos adolescentes, oferecendo oportunidades para o envolvimento dos alunos/as nas AEs, e envolvimento de carreira e sucesso académico e priorizando o bem-estar dos alunos/as. A família e a escola são agentes fundamentais para dar oportunidades de todos os alunos/as, independentemente do seu nível socioeconómico, poderem praticar nas AEs que mais gostam. Neste sentido, torna-se importante para os psicólogos escolares: identificar os alunos/as que praticam e não praticam AEs, focando e direcionando uma intervenção adequada às características dos jovens e verificar se a AE que praticam vai ao encontro dos seus gostos e caso não praticam perceber o porquê de não o fazerem; promover programas que conjugam as áreas extracurriculares e socioemocionais de desenvolvimento dos alunos na adolescência, de forma a potenciar o aumento de comportamentos positivos e a diminuição do insucesso escolar; e consciencializar os professores e encarregados de educação para a importância do incentivo a participar em AEs, de forma a impactar as diferentes áreas da vida do aluno/a (nomeadamente o seu bem-estar). Este estudo contribui, assim, para consciencializar o quanto é importante praticar AEs, através da natureza dos perfis do envolvimento em AEs, desenvolvendo medidas de prevenção e remediação e abordagens de intervenção para os alunos/as em geral, mas principalmente aqueles considerados em maior risco (e.g., alunos pertencentes ao cluster 1 e 3). Promover o envolvimento nos alunos/as de risco, por sua vez, contribuirá para a promoção do seu desenvolvimento positivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agans, J. P., Champine, R. B., Souza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K., & Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: Profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 919–932. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-014-0091-1

Agans, J. P., Champine R. B., Johnson, S. K., Erickson, K. & Yalin, C. (2015). Promoting healthy lifestyles through youth activity participation: Lessons from research. In E. Bowers, G. Geldhof, S. Johnson, L. Hilliard, R. Hershberg, J. Lerner & R. Lerner (Eds)., *Promoting positive youth development: Lessons from the 4-H study* (pp. 137-158). Springer.

Araújo, F. J. O., Lima, L. S. A., Cidade, P. I. M., Nobre, C. B., & Neto, M. L. R. (2020). Impact of Sars-Cov-2 and its reverberation in global higher education and mental health. *Psychiatry Research*, *288*, 112977. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112977

Astin, A. (1993). *What matters in college?: Four critical years revisited.* Jossey-Bass.

Aumètre, F., & Poulin, F. (2018). Academic and behavioral outcomes associated with organized activity participation trajectories during childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 54*, 33–41. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.003

Badura, P., Geckova, A. M., Sigmundova, D., Van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2015). When children play, they feel better: Organized activity participation and health in adolescents Energy balance-related behaviors. *BMC Public Health, 15*(1), 1–8. https://doi.org/10.1186/s12889-015- 2427-5

Balaguer, Á., Benítez, E., Albertos, A., & Lara, S. (2020). Not everything helps the same for everyone: relevance of extracurricular activities for academic achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, *7*(1), 1-8. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00573-0

Baldwin, E., & O'Flaherty, M. (2018). Enriching the rich? A review of extracurricular activities, socioeconomic status and adolescent achievement'. *Life Course Centre Working Paper Series.* https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:732588

Barnett, L. A. (2006). Flying high or crashing down: Girls' accounts of trying out for cheerleading and dance. *Journal of Adolescent Research, 21*(5), 514–541. https://doi.org/10.1177/074355840 6291687

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, *41*, 197-230. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7

Berger, C., Brotfeld, C., & Espelage, D. L. (2021). Extracurricular activities and peer relational victimization: Role of gender and school social norms. *Journal of School Violence*, *20*(4), 611-626. https://doi.org/10.1080/15388220.2022.202622.

Biddle, S. J. H., & Asare M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A Review of reviews. *British Journal of Sports Medicine. 45*(11): 886–895. https://doi.org/10.1136/bjsports

Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2011) Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(5), 582–594. https://doi.org/10.1007/s10964-010-9563-0.

Boers, E., Afzali, M. H., Newton, N. & Conrod, P. (2019). Association of screen time and depression in adolescence. *JAMA Pediatrics 173*(9), 853-859. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1759

Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing unique dimensions of youth organized activity involvement: theoretical and methodological considerations. *Review of Educational Research, 80*(4), 576–610. https://doi.org/10.3102/0034654310364533

Bohnert, A., Aikins, J., & Edidin, J. (2007). The role of organized activities in facilitating social adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescence Research, 22*, 1–20. https://doi.org/10.1177/0743558406297940

Boyatzis, R. E., Rochford, K., and Cavanagh, K. V. (2017). Emotional intelligence competencies in engineer's effectiveness and engagement. *Career Development Interventions, 22*, 70–86. https://doi.org/10.1108/CDI-08-2016-0136

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Daman & R. M. Lerner (Eds), Handbook of Child Psychology: *Theoretical models of human development* (1th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons. https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf

Busseri, M. A., & Rose-Krasnor, L. (2009). Breadth and intensity: Salient, separable, and meaningful dimensions for developing structured engagement in youth activities. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 907-933. https://doi.org/10.1348/026151008X397017

Caridade, S. M. M., Martins, A. C., & Nunes, L. (2019). Estilo de vida dos adolescentes e jovens adultos e comportamentos desviantes e delinquentes: Das vivências familiares, escolares e individuais. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, *5*(1), 40-60. https://doi.org/10.31211/rpics.2019.5.1.106

Carvalho, N. A., & Veiga, F. H. (2020). Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento: Caracterização em alunos adolescentes. *Psicologia em Pesquisa, 14*(2). http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27503

CASEL (2017). *Core SEL Competencies.* https://casel.org/core-competencies/. Acesso 10 Outubro, 2023.

CNN. (2020). *Why the impact of coronavirus could be particularly bad on college campuses.*https://edition.cnn.com/2020/03/07/health/universities-coronavirus-impact/index.htm

Cortellazzo, L., Bonesso, S., Gerli, F., & Pizzi, C. (2021). Experiences that matter: Unraveling the link between extracurricular activities and emotional and social competencies. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659526

Coyne, S. M., Hurst, J. L., Dyer, W. J., Hunt, Q., Schvanaveldt, E., Brown, S., & Jones, G. (2021). Suicide risk in emerging adulthood: Associations with screen time over 10 years. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-15. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01389-6

Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., & Holmgren, H. G. (2018). A six-year longitudinal study of texting trajectories during adolescence. *Child Development*, *89*(1), 58-65. https://doi.org/10.1111/cdev.12823

Coyne, S. M., Rogers, A. A., Zurcher, J. D., Stockdale, L., & Booth, M. (2020). Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, *104*, 106-160. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106160

Delfin, D., Eke, R., Gray, H., Kerr, Z. Y., & Wallace, J. S. (2022). Associations between major depressive episodes and school- or community-based activity participation among adolescents using nationwide representative data. *Journal of School Health, 92*(7), 692–701. https://doi.org/10.1111/josh.13172.

Denault, S. A., & Poulin, F. (2009). Intensity and breadth of participation in organized activities during the adolescent years: Multiple associations with youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 1199–1213. https://doi.org/10.1007/s10964- 009-9437-5

Denault, S. A., Ratelle, F. C., Duchesne, S. & Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior 110,* 43-53. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.006

Deutsch, N. L., Blyth, D. A., Kelley, J., Tolan, P. H., & Lerner, R. M. (2017). Let's talk after-school: The promises and challenges of positive youth development for after-school research, policy, and practice. *After-school Programs to Promote Positive Youth Development*, 45–68. https://doi.org/10.1007/978- 3-319-59132-2_4.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59*, 865–889. https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002).*Community programs to promote youth development*. National Academy Press.

Eisman A. B., Stoddard S. A., Bauermeister J. A., Caldwell C. H. & Zimmerman M. A. (2016). Trajectories of organized activity participation among urban adolescents: An analysis of

predisposing factors. *Journal Youth Adolescent 45*(1), 225–238. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0267-3.

Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives, 7*(1), 43–48. https://doi.org/doi:10.1111/cdep.12013

Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 1-22. https://doi.org/10.1007/s10212-022-00601-4

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale*. Psychological Reports, 94*(3), 751-755 .https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755

Ferris, K. A., Oosterhoff, B., & Metzger, A. (2013). Organized activity involvement among rural youth: Gender differences in associations between activity type and developmental outcomes. *Journal of Research in Rural Education, 28*, 1-16 http://jrre.psu.edu/articles/28-15.pdf

Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, *50*(4), 327-335. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence, 6*, 507–520. https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-005-8933-5

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science, 10*, 132–146. https://doi.org/10.1207/s1532480xads1003_3

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: Are there developmental benefits for African American and European American youth? *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 1029–1043. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4

Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo-PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia, 28*(1), 53-65. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.622

Gaspar, T., Guedes, F. B., Cerqueira, A., & Matos, M. G. (2021). Adolescência. In I. Leal, & J. P. Ribeiro (Eds), *Manual psicologia da saúde* (pp.195-198). Pactor.

Genkova, P., Schreiber, H., & Gäde, M. (2021). Interculturality and social skills? Relationships of the stays abroad of students of different faculties with intercultural and social competence. *Journal of Community & Applied Social Psychology. 2021*, 1-15. https://doi.org/10.1504/EJCCM.2021.10037059

Gould, D., Martin, E. M., & Walker, L. F. (2021). A season long investigation of social emotional learning associated with high school basketball participation. *Journal of Applied Sport Psychology. 34*(6) https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1955421.

Grossman, J. B., & Bulle, M. J. (2006). Review of what youth programs do to increase the connectedness of youth with adults. *Journal of Adolescent Health*, *39*(6), 788-799. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.08.004.

Guilmette, M., Mulvihill, K., Villemaire-Krajden, R., & Barker, E. T. (2019). Past and present participation in extracurricular activities is associated with adaptive self-regulation of goals, academic success, and emotional wellbeing among university students. *Learning and Individual Diferences, 73*, 8–15. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006

Heath, D. R., Anderson, C., Turner, C. A. & Payne, M. C. (2022). Extracurricular Activities and Disadvantaged Youth: A complicated— but promising—story. *Journals SAGE 57*(8). 1415-1449. https://doi.org/10.1177/0042085918805797

Heaslip, G. P., Davis, H., & Barber, B. L. (2021). Extracurricular activity participation in early adolescence predicts coping efficacy one year later. *Australian Journal of Psychology*, *73*(3), 306-315. https://www.tandfonline.com/loi/raup20

Hirschi, A., & Freund, P. A. (2014). Career engagement: Investigating intraindividual predictors of weekly fluctuations in proactive career behaviors. *The Career Development Quarterly, 62*(1), 5–20. https://doi.org/ 10.1002/j.2161-0045.2014.00066.x

Hurd, N., & Deutsch, N. L. (2017). Social-emotional learning in out-of-school settings. Invited chapter. In Jones, S. & Doolittle, E. (Eds). *The Future of Children: Social and Emotional Learning, 27*(1), 95–117. https://doi.org/10.1353/foc. 2017.0005

Im, H. M., Huges, N. J., Cao, Q., & Kwok, O., (2016). Effects of Extracurricular Participation During Middle School on Academic Motivation and Achievement at Grade 9. *American Educational Research Journal 53*(5), 1343-1375. https://doi.org/10.3102/0002831216667479

Kanar, A., & Bouckenooghe, D. (2021). The role of extracurricular activities in shaping university students employment self-efficacy perceptions. *Career Development International 26*(2). https://doi.org/10.1108/CDI-02-2020-0036

Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education, 63*, 363–379. https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2

Knifsend, C. A., Camacho-Thompson, D. E., Juvonen, J., & Graham, S. (2018). Friends in activities, school-related affect, and academic outcomes in diverse middle schools. *Journal of Youth and Adolescence 47*,1208 –1220. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0817-6.

Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2023). Type and breadth of high school extracurricular activity involvement and postsecondary psychosocial well-being among diverse youth. *Journal of Youth and Adolescence*, *52*(2), 319-330. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01695-1

Linver, M., Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: Are sports best when combined with other activities? *Developmental Psychology, 45*(2), 354–367. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014133.

LinkedIn (2019). *Global Talent Trends. The 3 Trends Transforming Your Workplace.* Available online at: https://business.linkedin.com/content/dam/ me/business/en-us/talent-solutions/resources/pdfs/global_talent_trends_ 2019_emea.pdf

Loureiro, A. M. (2020). *O impacto da pandemia pela COVID-19 nos Adolescentes e Jovens: revisão crítica da literatura.* [Doctoral dissertation, Instituto Universitário]. https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/8013/1/6805.pdf

Mahoney, J. L, Harris, A. L, & Eccles, J. S. (2006). Participation in organized activities, positive youth development, and the overscheduling hypothesis. *Society for Research in Child Development: Social Policy Report, 20*, 1–30. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/145279/sop200049.pdf?sequence=1

Mahoney, J. L., Lord, H., & Carry, I. E. (2005). An ecological analysis of after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development, 76*(4), 811–825. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00879.x

Mahoney, J. L, Vandell, DL, Simpkins, SD & Zarrett, NR (2009). Out-of-school activities for teenagers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., vol. 2, pp. 228–267). Wiley.

Marques, C., Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2017). Valores como Preditores da Satisfação com a Vida em Jovens. *Psico-USF*, *22*, 207-215. https://doi.org/10.1590/1413-82712017220202

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* (pp. 3–34). Basic Books.

McCabe, J., Dupéré, V., Dion, E., Thouin, É., Archambault, I., Dufour, S. & Crosnoe, R. (2020). Why do extracurricular activities prevent dropout more effectively in some high schools than in others? A mixed-method examination of organizational dynamics. *Applied Developmental Science*, *24*(4), 323-338. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1484746

Oberle, E., Magee, C., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019a). Extracurricular activity profiles and wellbeing in middle childhood: A population-level study. *Plos one*, *14*(7). https://doi.org/10.1371/ journal.pone.0218488

Oberle, E., Ji, X. R., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., & Gadermann, A. M. (2019b). Benefits of extracurricular participation in early adolescence: Associations with peer belonging and mental health. *Journal of youth and adolescence*, *48*, 2255-2270. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01110-2.

O'Donnell, A. W., & Barber, B. L. (2020). Ongoing engagement in organized activities may buffer disadvantaged youth against increasing externalizing behaviors. *Journal of Leisure Research, 52*(1), 1–19. https://doi.org/doi:10.1080/ 00222216.2020.1741328

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses* (2011, revisto 26, Dezembro, 2016). https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016_1.pdf

Parlamento Europeu (2022). P9_TA(2022)0314 *O impacto do encerramento de atividades educativas, culturais, juvenis e desportivas em virtude da COVID-19 nas crianças e jovens da EU.* https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0314_PT.html

Portela-Pino, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence. Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4811. https://doi.org/10.3390/ijerph18094811

Randall, E. T., & Bohnert, A. M. (2012). Understanding threshold effects of organized activity involvement in adolescents: Sex and family income as moderators. *Journal of Adolescence, 35*(1), 107–118. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.05.004.

Roth JL, Malone LM, Brooks-Gunn J (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American Journal of Community Psychology, 45*(3-4), 310–324. https://doi.org/ 10.1007/s10464-010-9303-3.

Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Borges, A., & Gonzalez, N. (2017). Extracurricular activities and group belonging as a protective factor in adolescence. *Psicología Educativa*, *23*(1), 45-51. http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.001.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10182- 006

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661-67. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011

Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: new insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, *47*(4), 1141. https://doi.org/10.1037/a0024091

Schmutz, V., Stearns, E., & Glennie, E. J. (2016). Cultural capital formation in adolescence: High schools and the gender gap in arts activity participation. *Poetics*, *57*, 27-39. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.04.003.

Shawcroft, J., Gale, M., Coyne, S. M., Twenge, J. M., Carroll, J. S., Wilcox, W. B., & James, S. (2022). Teens, screens and quarantine; the relationship between adolescent media use and mental health prior to and during COVID-19. *Heliyon*, *8*(7). https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440(22)01186-0.pdf

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 131-141. https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946

Sheridan, S., Clary, L., Webb, l., Stuart, E. & Mendelson, T. (2022) Associations of extracurricular activity participation with bullying victimization among U.S. middle and high school students: A nationally representative sample. *Journal of School Violence, 21*(4), 475-490, https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114487

Shiah, Y. J., Huang, Y., Chang, F., Chang, C. F., & Yeh, L. C. (2013). School-based extracurricular activities, personality, self-concept, and college career development skills in Chinese society. *Educational Psychology*, *33*(2), 135-154. https://doi.org/10.1080/01443410.2012.747240

Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, *56*, 591-612. https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-010-9180-x

Sigmar, L. S., Hynes, G. E., and Hill, K. L. (2012). Strategies for teaching social and emotional intelligence in business communication. *Business Communication Quarterly. 75*, 301–317. https://doi.org/10.1177/1080569912450312

Sousa, B. C. A. D. (2019). *Validação da Trait Meta-Mood Scale-24: Estudo com estudantes universitários* [Doctoral dissertation, Instituto Universitário].

Theokas, C., Lerner, J. V., Lerner, R. M., & Phelps, E. (2006). Cacophony and change in youth after school activities: Implications for development and practice from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice, 1*(1). https://doi.org/10.5195/jyd.2006.394

Thorisdottir, I.E., Sigurvinsdottir, R., Asgeirsdottir, B.B., Allegrante, J.P. & Sigfusdottir, I.D., (2019). Active and passive social media use and symptoms of anxiety and depressed mood among Icelandic adolescents. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking, 22*(8), 535–542. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0079

Thouin, É., Dupéré, V., Dion, E., McCabe, J., Denault, A. S., Archambault, I. & Crosnoe, R. (2022). School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters. *Applied Developmental Science*, *26*(2), 303-316.https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796665

Twenge, J.M. & Campbell, W.K., (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports. 12*, 271–283. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30227-X

Vandell, D. L., Larson, R., Mahoney, J., & Watts, T. (2015). Children's organized activities. In R. Lerner & M. H. Bornstein & T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4). *Wiley Inter-Science*. https://doi.org/10. 1002/9781118963418.childpsy408.

Vandell, D. L., Simpkins, S. D., Pierce, K. M., Brown, B. B., Bolt, D., & Reisner, E. (2022). Afterschool programs, extracurricular activities, and unsupervised time: Are patterns of participation linked to children's academic and social well-being?. *Applied Developmental Science*, *26*(3), 426-442. https://escholarship.org/uc/item/17q604gf

World Health Organization. (2015). *Global technical strategy for malaria 2016-2030.* World Health Organization.

Zarrett, N., Fay, K., Yibing, L., Carrano, J., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). More than child's play: Variable and pattern-centered approaches for examining effects of sports

participation on youth development. *Developmental Psychology, 45*, 368–382. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0014577

ANEXOS

Anexo 1

Correlações entre as Escalas Globais e as Dimensões

A amplitude está positivamente associada à duração (horas, *r* = .92, *p* <.001), duração (tempo, *r* = .84, *p* <.001), intensidade (*r* = .94, *p* <.001), reparação do estado emocional (*r* = .10, *p* <.001), afetos positivos (*r* = .23, *p* <.001), satisfação com a vida (*r* = .10, *p* <.05) e envolvimento de carreira (*r* = .26, *p* <.001). Desta forma, adolescentes que praticam em mais AEs representam uma maior duração, ao nível de horas de cada vez que tem a AE e do tempo por semana despendido para a AE e prestam uma maior reparação do estado emocional, níveis superiores de afetos positivos e de satisfação com a vida, bem como de envolvimento de carreira.

A duração (horas) está positivamente associada à duração (tempo, *r* =.75, *p* <.001), intensidade (*r* = .90, *p* <.001), reparação do estado emocional (*r* = .12, *p* <.001), balanço afectivo (*r* = .11, *p* <.05), afetos positivos (*r* = .27, *p* <.001) , satisfação com a vida (*r* = .10, *p* <.05) e envolvimento de carreira (*r* = .30, *p* <.001). Desta forma, adolescentes que praticam AEs durante mais tempo representam um maior tempo despendido por semana, prestam uma maior reparação do estado emocional, níveis superiores de afetos positivos, balanço afetivo e de satisfação com a vida, bem como de envolvimento de carreira. A duração (tempo) está positivamente associada à intensidade (*r* = .79, *p* <.001), afetos negativos (*r* =.12, *p* <.01), afetos positivos (*r* = .16, *p* <.001) e envolvimento de carreira (*r* = .20, *p* <.001). Desta forma, adolescentes que prestam um maior tempo despendido de cada vez que tem uma AE representam níveis superiores de afetos positivos e negativos e de envolvimento de carreira.

A intensidade está positivamente associada reparação do estado emocional (*r* = .76, *p* <.001), balanço afectivo (*r* = .49, *p* <.05), afetos positivos (*r* = .49, *p* <.001), satisfação com a vida (*r* = .51, *p* <.05) e envolvimento de carreira (*r* = .38, *p* <.001).), e negativamente associado aos afetos negativos (*r* =-.27, *p* <.01). Assim, adolescentes com uma maior frequência nas AEs sentem uma maior reparação do estado emocional, níveis superiores de afetos positivos, de satisfação com a vida e envolvimento de carreira, bem como níveis inferiores de afetos negativos.

A inteligência emocional está positivamente associado à atenção das emoções (*r* = .71, *p* <.001), clareza de sentimentos (*r* = .83, *p* <.001), reparação do estado emocional (*r* =.76, *p* <.001), afetos positivos (*r* = .49, *p* <.001), satisfação com a vida (*r* =.51, *p* <.001), e

negativamente associado ao balanço afetivo (r = -.49, p <.001) e afetos negativos (r = -.27, p <.001). Assim, adolescentes com uma maior inteligência emocional prestam uma maior atenção as emoções, sentem uma maior clareza dos seus sentimentos e reparação do estado emocional, níveis superiores de afetos positivos e de satisfação com a vida, bem como níveis inferiores de balanço afetivo e de afetos negativos.

A atenção das emoções está positivamente relacionada com clareza de sentimentos (r = .39, p <.001), reparação do estado emocional (r =.25, p <.001), afetos positivos (r = .23, p <.001), afetos negativos (r = .09, p <.05) e satisfação com a vida (r =.21, p <.001). Assim, estudantes que prestam atenção às suas emoções revelam uma maior clareza dos seus sentimentos e reparação do estado emocional, bem como níveis superiores de ambos os afetos (positivos e negativos) e de satisfação com a vida. A clareza do estado emocional está positivamente associada à reparação do estado emocional (r =.51, p <.001), balanço afetivo (r =.50, p <.001), afetos positivos (r = .40, p <.001), satisfação com vida (r =.47, p <.001), e negativamente associada aos afetos negativos (r = -.36, p <.001). Assim, adolescentes com uma maior clareza do seu estado emocional revelam níveis superiores de reparação do estado emocional, de balanço afetivo, de afetos positivos e satisfação com a vida, bem como níveis inferiores de afetos negativos. A reparação do estado emocional está positivamente associada ao balanço afetivo (r = .56, p <.001), afetos positivos (r =.50, p <.001), satisfação com a vida (r =.50, p <.001) e negativamente associada aos afetos negativos (r = -.35, p <.001). Assim, adolescentes com uma maior capacidade de reparar o seu estado emocional revelam maior balanço afetivos, níveis superiores de afetos positivos e satisfação com a vida, bem como níveis inferiores de afetos negativo.

O balanço afetivo está positivamente associado aos afetos positivos (r = .61, p <.001), satisfação com a vida (r = .53, p <.001) e negativamente aos afetos negativos (r = -.78, p <.001). Assim, adolescentes com um maior balanço afetivos revelam níveis superiores de afetos positivos e satisfação com a vida, bem como níveis inferiores de afetos negativos. Os afetos positivos estão positivamente associados à satisfação com a vida (r = .46, p <.001) e negativamente aos afetos negativos (r =-.14, p <.01). Assim, adolescentes com níveis superiores de afetos positivos revelam maior satisfação com a vida, bem como níveis inferiores de afetos negativos. Os afetos negativos encontram-se negativamente associados à satisfação com a vida (r = -.34, p <.001), assim adolescentes com níveis superiores de afetos negativos revelam níveis inferiores de satisfação com a vida.

Tabela 1

Matriz de Correlações do Envolvimento das AEs, Inteligência Emocional, Balanço Afetivo, Afetos Positivos, Afetos Negativos, Satisfação com a Vida, Envolvimento de Carreira e Rendimento Académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Amplitude		.92***	.84***	.94***	.04	-.12	.00	.10*	.09	.23***	.08	.10*	.23***	.17***
2. Duração (Horas)			.75***	.89***	.07	.01	.03	.12*	.11*	.27***	.08	.11*	.30***	.12**
3. Duração (Tempo)				.79***	.00	-.01	-.02	.04	.01	.16***	.12**	.06	.20***	-17***
4. Intensidade					.03	-.04	.00	.12*	.13**	.26**	.05	.12*	.23***	.14**
5. Inteligência Emocional Total						.71***	.83***	.76***	-.49***	.49***	-.27***	.51***	.38***	-.02
6. Atenção às emoções							39***	.25***	.08	.23***	.09*	.21***	.25***	.00
7. Clareza dos Sentimentos								.51***	.50***	.40***	-.36***	.47***	.27***	-.04
8. Reparação dos Estado Emocional									.56***	.50***	-.35***	.50***	.37***	.00

9. Balanço Afetivo	-.72***	-.78***	.53***	.29**	.07
10. Afetos Positivos		-.14**	.46***	.46***	.12**
11. Afetos Negativos			-.34***	-.00	.03
12. Satisfação com a Vida				.32***	.12*
13. Envolvimento de Carreira					.04
14. Rendimento Académico					

* p <.05, ** p <.01, *** p <.001

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Institucional

Nome: Bárbara Filipa Rebelo Lopes Pessoa

Telf./Telm.: 910162280 Nº. do B.I./C.C.: 15986466 Correio eletrónico: barbarapessoa@gmail.com

☐ Mestrado em: Psicologia Clínica e da Saúde

☐ Doutoramento em: _____

Título da Dissertação/~~Trabalho de Projeto/Relatório de Estágio/Tese~~ (Riscar o que não interessa):

Envolvimento em Atividades Extracurriculares e Desenvolvimento Positivo em Alunos do Ensino Básico e Secundário: Um Estudo de Clusters

Orientador(es): Professora Dr.ª Alexandra Araújo

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo gratuitamente à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu Repositório Institucional, o trabalho supra identificado, de acordo com o seguinte estatuto (assinalar apenas uma opção):

■ Disponibilização imediata do texto integral para acesso mundial.

☐ Disponibilização do texto integral após um período de embargo de ☐ 1 ano ☐ 2 anos ☐ 3 anos após o qual autorizo o seu acesso mundial.

☐ Disponibilização apenas da informação bibliográfica do trabalho (autor, título e resumo, entre outros).

Mais declaro que a subscrição da presente declaração não implica a renúncia à titularidade dos direitos de autor, os quais são pertença do subscritor desta declaração, nem ao direito de usar a obra em trabalhos futuros.

Porto, 04 de Novembro de 2023

Assinatura: