

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida

Belo Horizonte
2015

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração:
Desenvolvimento Humano

Linha de Pesquisa:
Cognição e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro

Belo Horizonte
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Matias, Neyfsom Carlos Fernandes

Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida [manuscrito] / Neyfsom Carlos Fernandes Matias. - 2015.

185 f.

150

Orientador: Maycoln Leôni Martins Teodoro.

M433r

2015

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia – Teses. 2. Educação - Teses. 3. Desempenho - Teses. I. Teodoro, Maycoln Leôni Martins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, área de concentração DESENVOLVIMENTO HUMANO, linha de pesquisa Cognição e Linguagem.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2015, pela banca constituída pelos membros:

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2015.

P. OSVALDO FLORES - MOURA

Aos educadores, aosicineiros, aos professores, aos coordenadores e aos demais profissionais que se dedicam ao atendimento às crianças e aos adolescentes que vivem nas comunidades menos favorecidas do Brasil.

Agradecimentos

Ao desenvolvermos trabalhos que exigem grandes esforços, iniciamos sem sabermos bem se vamos até o fim. Percebi que chegaria até aqui quando comecei a pensar na escrita destes agradecimentos. O trabalho ora em tela é fruto de uma longa caminhada. Afinal, são quatro anos de dedicação. Ainda bem que não foram só. Houve diversos momentos de fuga da vida solitária que a escrita acadêmica estabelece. Sem a troca de ideias sobre o trabalho, as conversas para passar o tempo, nas quais as agruras se tornavam mais suaves, regadas a boas comidas, cervejas, vinhos e pedaladas, esta tese talvez ainda estivesse em construção.

Antes de tudo, é preciso esclarecer que a responsabilidade de estar aqui, a expor meu sentimento de gratidão, se deve ao Carlos Matias, meu pai, e à Neiva da Silva, minha mãe. Eles me introduziram no mundo das letras pelas revistas em quadrinhos e pelos tipos¹ das máquinas de escrever, que, conseqüentemente, me levaram à paixão pela literatura. Quem diria que as atividades extracurriculares na oficina iriam interferir tanto... Somos dois envolvidos no mundo das letras impactados pela vivência com vocês; eu e Fernanda Matias, minha jornalista predileta. Este mundo acadêmico acabou contribuindo também para nossa maturidade e nossa aproximação. Valeu, irmã!

À minha família belo-horizontina: Virgínia Batista, Eunice Fróis e José Fróis, que seguraram minhas ondas e ouviram minhas lamúrias nos últimos anos ao estilo de mães e pais. Também a Robson Cruz e Wendell Silva, quase irmãos que a vida acadêmica me trouxe. Com vocês, pude falar sobre tudo, sem restrições. Claro que isso rendeu cenas calamitosas, mas faz parte. A Maíra Santos, pelo companheirismo na elaboração desta tese e realização do doutorado.

Aos meus amigos Arthur Oliveiros, Fabiana Cerqueira, Patrícia Souza e Vanessa Almeida, pelos almoços, os cafés e as cervejas. Claro que não só comi, bebi e escrevi na realização deste trabalho. Por isso, agradeço ao Kasley Laguna, que, nos momentos difíceis, teve paciência e insistência para que eu não deixasse de pedalar.

À “Galera da Rua” (Marechal Deodoro – Formiga, MG). Apesar de às vezes me colocarem no “lugar do saber”, dão-me todo o descrédito permitido somente nas relações em que a união é pautada no puro sentimento de amizade.

¹ Tipos são peças pequenas que contêm os caracteres da máquina de escrever. Ou melhor, as letras que batem na fita para “imprimi-las” no papel.

Ao Maycoln Teodoro, pela aposta na realização deste trabalho. Obrigado por me aceitar como orientando e pela confiança.

À Carmen Flores-Mendonza, por confiar-me os cadernos do *Raven*, fundamentais para a coleta de dados, trabalho que seria extremamente penoso sem o auxílio da Janaina Pereira de Jesus, da Poely Grazielle C. Delazzari e da Fernanda Matozzo. Elas foram a coluna dorsal da organização da pesquisa de campo. Muitíssimo obrigado!

Aos diretores, aos coordenadores, aos professores e aos educadores das escolas e das ONGs que cederam espaços, intermediaram o contato com as crianças e com seus responsáveis.

Serei eternamente grato às crianças que participaram dos estudos e aos seus responsáveis. Espero que o conhecimento produzido nestas páginas possa retornar em benefícios ao público que participa das atividades proporcionadas por ONGs e pelas escolas de tempo integral.

Parte dos dados utilizados neste trabalho é de propriedade da Gerência de Avaliação e Política Educacional (GAPED) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Muito obrigado à Eliani Maria de Brito, gerente da GAPED, pela confiança e a disponibilização das informações, mais uma vez.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram ou torceram para que eu conseguisse chegar até aqui. Não foram poucas as pessoas que, mesmo sem saberem, me apoiaram. Por isso, muito obrigado!

Resumo

Matias, N. C. F. (2015). Relações entre atividades extracurriculares, educação em tempo integral, desempenho escolar, clima familiar e satisfação de vida. Tese de Doutorado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais.

Observa-se que crianças e adolescentes são influenciados pelas vivências de três contextos: familiar, escolar e das atividades extracurriculares. Este último tem chamado a atenção de diversos pesquisadores e se constitui de duas formas. A primeira, desestruturada, caracterizada por ficar em casa, assistindo à televisão, brincando e na companhia de um adulto, na maioria das vezes, a mãe. A segunda refere-se à frequência a Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs), relacionadas ao esporte, à arte e à cultura. No Brasil, a frequência dos estudantes a estas atividades aumentou devido à tentativa do Estado de implantar a educação de tempo integral. Porém, na maioria das vezes, não há articulação entre o conteúdo das aulas formais e as atividades de contraturno. Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar os impactos das AEEs no desempenho escolar, na satisfação de vida e o clima familiar de estudantes matriculados no 4º e no 5º ano de escolarização. Por meio da realização de revisão sistemática da literatura, verificou-se que o tema ainda não se destaca na publicação de artigos, e os poucos que existem indicam efeitos modestos desse tipo de atividade no Brasil. A partir dessa revisão e de contribuições da literatura internacional, realizaram-se três estudos empíricos. O primeiro investigou diferenças entre participantes e não participantes de AEE quanto ao desempenho escolar, em uma amostra composta por 78 crianças, e questões referentes à estrutura e ao desenvolvimento dessas atividades relacionadas ao desempenho apresentado por seus participantes. O resultado indicou que crianças que ficam em casa, realizando atividades desestruturadas, demonstraram desempenho escolar superior ao dos participantes da Escola Integrada, programa de ampliação da jornada escolar municipal de Belo Horizonte (MG). A partir desse dado, elaborou-se o segundo estudo, a fim de se adaptar um instrumento para acessar o clima familiar de crianças. Participaram desta etapa 193 estudantes de duas escolas públicas. Os resultados da análise fatorial exploratória indicaram dois fatores no teste denominado de Inventário do Clima Familiar para Crianças. A partir das informações desses dois estudos, traçaram-se as estratégias para o terceiro. Seu objetivo foi identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEEs, numa amostra de 106 estudantes, em

relação a desempenho escolar, satisfação de vida e clima familiar. Os resultados não indicaram diferença entre os grupos. A explicação para os dados encontrados nos estudos I e III estão na estrutura e no desenvolvimento das AEEs, ações que têm o papel de proteger seus participantes e de proporcionar acesso a questões culturais e artísticas. Conclui-se indicando a necessidade de desenvolvimento de maior articulação entre AEEs e atividades curriculares, a fim de impactar positivamente seus participantes quanto ao desempenho escolar.

Palavras-chave: Atividades Extracurriculares. Educação de Tempo Integral. Clima Familiar. Desempenho Escolar. Satisfação de Vida.

Abstract

Matias, N. C. F. (2015). The relationship between extracurricular activities, full-time education, educational achievement, family environment and life satisfaction. Doctoral Thesis, Psychology Department, Universidade Federal de Minas Gerais.

It is noticed that children and adolescents are influenced by the living of three backgrounds: familial, educational and extracurricular activities. The last one has been drawing the attention of many researches and it is formed by two different ways. The first one is characterized by loss of structure, remaining at home, television watching, play activities, adult supervision usually made by the mother. The second one is linked to structured extracurricular activities (SEAs) frequency, that are related to sports, arts and culture. In Brazil, its frequency has increased due to the Government attempt to implement full-time education. However, there is usually no relationship between the school normal curriculum classes and the SEAs. Therefore, the goal of this study is to investigate the influence of the SEAs over educational achievement, life satisfaction and family environment of students enrolled in the 4th and 5th grades of Brazilian educational system. By means of systematic literature review, it was verified that this theme has not been well addressed by published articles and the few articles found indicate that SEAs effects are not so significant in Brazil. With the use of the review and international literature, three empirical studies were done. The first one investigated the differences between the SEAs participants and non-participants, in a sampling of 78 children, analyzing their educational achievement, the activities structures, and the development of the activities based on participants' performance. The outcomes illustrated that children who stay at home, under unstructured activities, demonstrated a superior educational achievement than that of participants of Escola Integrada, a full-time school program made by Belo Horizonte City Government. From these findings, the second study was elaborated in order to adapt a tool to investigate the children's family environment. 193 students from two different public schools took part of this study. The results of the exploratory factor analysis indicated two elements on the analysis called Family Environment Check List for Children. By means of these two studies, it was possible to write a strategic plan for a third study. Its goal was to identify the differences between SEAs participants and SEAs non-participants, within a sampling of 106 students, according to educational achievement, life satisfaction and

family environment. The results didn't show any difference among groups. The explanation for the data found in the first and third studies is SEAs' structure and development, as SEAs have an important role of protecting participants and allowing them access to culture and arts. It is concluded that it is necessary to develop a better connection among SEAs and curricular activities, in order to improve the participants' educational achievement.

Keywords: Extracurricular Activities. Full-time Education. Family Environment. Educational Achievement. Life Satisfaction.

Lista de figuras

FIGURA 1 Esquema representativo dos procedimentos de seleção dos artigos.....	38
FIGURA 2 Grade de atividades oferecidas pela Escola Integrada.....	97
FIGURA 3 Grade de atividades oferecidas pela ONG.....	101
FIGURA 4 Modelo de grade de atividades dos <i>After School Programs</i>	106
FIGURA 5 Escala do ICF.....	112
FIGURA 6 Quadro horário das atividades oferecidas pela EI	136
FIGURA 7 Quadro de atividades oferecidas pela ONG	140

Lista de tabelas

Tabela 1	<i>Descritores expandidos de acordo com a literatura do tema.....</i>	35
Tabela 2	<i>Principais hipóteses investigadas e resultados encontrados nos estudos segundo amostras das pesquisas, autores, ano e locais de realização</i>	40
Tabela 3	<i>Distribuição total de alunos por ano escolar e autorizações recebidas</i>	81
Tabela 4	<i>Distribuição dos participantes por atividade extracurricular e média de tempo de participação nas AEEs</i>	82
Tabela 5	<i>Distribuição da amostra nos grupos participantes por sexo</i>	82
Tabela 6	<i>Médias e desvios-padrão na Provinha Brasil</i>	88
Tabela 7	<i>Médias e desvios-padrão nas Provas do Avalia BH</i>	90
Tabela 8	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por ano escolar</i>	91
Tabela 9	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por sexo</i>	91
Tabela 10	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por grupos ..</i>	92
Tabela 11	<i>Conjunto de atividades oferecidas pela EI.....</i>	96
Tabela 12	<i>Conjunto de atividades oferecidas pela ONG</i>	100
Tabela 13	<i>Cargas fatoriais, variância explicada e alfas de Cronbach para os escores do clima familiar da criança (ICF-C)</i>	114
Tabela 14	<i>Média, desvios-padrão, e percentis dos escores do ICF-C nas escolas 1 (n=78) e 2 (n=115).....</i>	115
Tabela 15	<i>Distribuição total de alunos por ano escolar e autorizações recebidas</i>	121
Tabela 16	<i>Atividades extracurriculares e médias de tempo de participação nas AEEs</i>	121
Tabela 17	<i>Distribuição da amostra nos grupos participantes por sexo</i>	122
Tabela 18	<i>Médias e desvios-padrão na Provinha Brasil - alunos do 5º ano</i>	126
Tabela 19	<i>Médias e desvios-padrão do Avalia BH</i>	127
Tabela 20	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE.....</i>	128
Tabela 21	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE.....</i>	129
Tabela 22	<i>Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE.....</i>	129
Tabela 23	<i>Médias e desvios-padrão dos construtos e total da EMSVC por ano de escolarização</i>	130
Tabela 24	<i>Médias e desvios-padrão da EMSVC divididos por grupos</i>	131
Tabela 25	<i>Médias e desvios-padrão dos fatores do ICF-C</i>	132
Tabela 26	<i>Conjunto de atividades oferecidas pela EI.....</i>	135
Tabela 27	<i>Conjunto de atividades da ONG.....</i>	139

Lista de abreviaturas

AED – Atividade Extracurricular Desestruturada

AEE – Atividade Extracurricular Estruturada

AMAS – Associação Municipal de Assistência Social

ANOVA – Análise de Variância

ASP – AfterSchool Program

BH – Belo Horizonte

EMSVC – Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

Cieps – Centros Integrados de Educação Pública

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COPASA – Companhia de Saneamento Básico

EI – Escola Integrada

Fundeb – Fundo Nacional da Educação Básica

GAPED – Gerência de Avaliação e Políticas Educacionais

ICF – Inventário do Clima Familiar

ICF-C – Inventário de Clima Familiar para Crianças

IDEB – Índice da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

NSE – Nível Socioeconômico

ONG – Organização Não Governamental

PBH – Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PB – Provinha Brasil

RAF – Inventário de Recursos do Ambiente Familiar

Raven – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDE – Teste de Desempenho Escolar

TE – Tamanho do Efeito

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

21st-Century – 21st-Century Community Learning Centers

Sumário

Agradecimentos	6
Resumo	8
Abstract.....	10
Lista de figuras	12
Lista de tabelas	13
Lista de abreviaturas	14
Introdução.....	19
1 Referencial teórico.....	22
1.1 Caracterização das atividades extracurriculares	22
1.2 Impactos das AEEs no Brasil: revisão sistemática da literatura	31
1.2.1 Método	33
1.2.2 Bases e estratégias de busca	33
1.2.3 Critérios de seleção	36
1.2.4 Extração dos dados.....	36
1.2.5 Resultados	37
1.2.6 O processo de revisão.....	37
1.2.7 Discussão.....	44
1.2.8 Considerações finais.....	47
1.3 Contribuições de estudos internacionais: revisão narrativa da literatura.....	48
1.3.1 Método	53
1.3.2 Fontes utilizadas	53
1.3.3 Critérios de seleção do material	53
1.3.4 Resultados	55
1.3.5 Impactos Positivos das AEEs	55
1.3.6 Ausência de impactos das AEEs	63
1.3.7 Implicações metodológicas para a pesquisa sobre AEEs.....	69
2 Delimitação do problema.....	74
3 Objetivos.....	76
Objetivo geral	76
Objetivos específicos	76
4 Estudo 1 – Impactos das AEEs no desempenho escolar	78
4.1 Método	78

4.1.1 Delineamento	78
4.1.2 Fase A – Etapa quantitativa.....	79
4.1.2.1 Local da pesquisa.....	79
4.1.2.2 Participantes	80
4.1.2.3 Instrumentos	83
4.1.2.4 Procedimentos	86
4.1.2.5 Análise dos dados	87
4.1.2.6 Resultados.....	88
4.1.3 Fase B – Etapa qualitativa.....	92
4.1.3.1 Locais da pesquisa.....	93
4.1.3.2 Participantes	93
4.1.3.3 Instrumentos	94
4.1.3.4 Procedimentos	94
4.1.3.5 Análise dos dados	95
4.1.3.6 Resultados.....	95
4.1.4 Discussão.....	103
4.4 Sugestões para trabalhos futuros – Clima Familiar e Impacto Socioemocional.	108
5 Estudo 2 – Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C).....	109
5.1 Método	110
5.1.1 Participantes	110
5.1.2 Adaptação dos itens do Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C)	
.....	111
5.1.3 Procedimentos	112
5.1.4 Análise dos dados.....	112
5.2 Resultados.....	113
5.2.1 Análises fatoriais exploratórias do Inventário do Clima Familiar para	
Crianças (ICF-C).....	113
5.2.2 Diferenças quanto ao sexo,ano de escolarização e escola de origem no ICF-C	
.....	114
5.3 Discussão	115
5.4 Sugestões para trabalhos futuros	117
6 Estudo 3 – Diferenças no Desempenho Escolar, na Satisfação de Vida e no clima	
familiar entre participantes e não participantes de Atividades Extracurriculares	
Estruturadas (AEEs).....	118
6.1 Método.....	119

6.1.1 Delineamento	119
6.1.2 Fase A: etapa quantitativa	119
6.1.2.1 Local da pesquisa.....	119
6.1.2.2 Participantes	120
6.1.2.3 Instrumentos	122
6.1.2.4 Procedimentos	124
6.1.2.5 Análise dos dados	125
6.1.2.6 Resultados.....	125
6.1.3 Fase B: etapa qualitativa	132
6.1.3.1 Locais da pesquisa.....	133
6.1.3.2 Participantes	133
6.1.3.3 Instrumentos	133
6.1.3.4 Procedimentos	134
6.1.3.5 Análise dos dados	134
6.1.3.6 Resultados.....	135
6.3 Discussão	141
6.4 Sugestões para trabalhos futuros.....	146
7 Considerações finais	147
Referências	150
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Para pais e crianças de 7 a 12 anos.....	166
Anexo B - RAF.....	167
Anexo C – Ficha de Identificação	169
Anexo D – Solicitação de Dados	172
Anexo F – Termo de Anuência.....	174
Anexo G - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	175
Anexo H – Termo de Anuência.....	178
Anexo I – TCLE Coordenadores	179
Anexo J - ICF	180
Anexo K - Inventário do Clima Familiar Infantil (ICF-C).....	182
Anexo L - EMSVC.....	184

Introdução

O debate sobre a educação de tempo integral nas eleições estaduais e federal em 2014 chamou atenção para a necessidade de o Brasil ampliar sua jornada escolar. Duas são as justificativas para a urgência do aumento da jornada escolar no país: a primeira, para melhorar os índices educacionais, e a segunda, para retirar as crianças das ruas e proporcionar locais seguros onde elas fiquem enquanto os pais estão no trabalho. No entanto, há discurso contraproducente sobre esta educação, porque, como se vê neste trabalho, as ações já desenvolvidas nesse âmbito caracterizam-se mais como atividades extracurriculares do que como de educação. Esta tese discute o cerne dessa questão, por entrar no “olho do furacão” que é parte das práticas já desenvolvidas nessa empreitada no país. Mais especificamente, trata-se da relação entre a participação nas atividades extracurriculares e seus impactos no desempenho escolar, na satisfação de vida e nas diferenças do clima familiar de crianças que participam e não participam delas, descrita em sete capítulos.

No primeiro, apresenta-se o referencial teórico, dividido em duas seções. Na primeira, após a descrição do que se considera como atividade extracurricular, são debatidas as similaridades e as diferenças entre as ações desenvolvidas no Brasil e em outros países como os Estados Unidos, onde se concentra o maior número de pesquisas sobre o tema. Essa discussão torna-se necessária e desafiadora por dois motivos. Primeiro, porque são poucos os trabalhos nacionais que investigam os impactos das atividades extracurriculares; os dados que fundamentam essa afirmação estão nos resultados da pesquisa de revisão sistemática no contexto brasileiro. O segundo motivo recai na necessidade de buscar argumentos de como essas atividades contribuem para além da questão da proteção social de seus participantes. Nesse sentido, remeter-se a investigações desenvolvidas em outros contextos torna-se extremamente pertinente, sobretudo pelo avanço que a discussão possui na literatura internacional. Assim, na segunda seção, são mostrados os motivos que têm contribuído para o desenvolvimento da pesquisa sobre os impactos das atividades extracurriculares, explicações de como eles ocorrem, considerações sobre presença e ausência de influências positivas aos seus participantes e implicações metodológicas nas elaborações de estratégias de pesquisas.

A partir das considerações teóricas apresentadas, no segundo capítulo, encontra-se a delimitação do problema de pesquisa. São considerados os seguintes aspectos na sua construção: (1) baixa produção de estudos nacionais com resultados que apontam inexistência de diferença entre participantes e não participantes das atividades extracurriculares; (2) relatos internacionais que apontam impactos positivos; (3) necessidade de se considerar aspectos para além do contexto das atividades; e, por fim, (4) os argumentos de que as atividades brasileiras possuem características que possam impactar positivamente seus participantes. Para contemplá-los, foram elaborados três estudos descritos após o terceiro capítulo, que apresenta os objetivos desta tese de doutorado.

No quarto capítulo, está relatado o Estudo I, cujo objetivo foi identificar diferenças no desempenho escolar entre crianças que participam e não participam de Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs). Foi utilizado o delineamento misto, com abordagem explanatória sequencial, caracterizado pela coleta de dados quantitativos seguida de dados qualitativos. Primeiramente, foram levantadas informações em uma amostra com 78 estudantes, matriculados no 4º e no 5º ano de escolarização, divididos em três grupos segundo as atividades extracurriculares realizadas: (1) desestruturadas, que se referem a ficar em casa assistindo à televisão, brincando, jogando videogame, sob a responsabilidade de um adulto, na maioria das vezes, a mãe; (2) participar da Escola Integrada; e (3) participar das atividades de uma Organização Não Governamental (ONG). Os resultados apontaram desempenho escolar superior do grupo que realizava atividades desestruturadas em relação ao da Escola Integrada. Isso indicou necessidade de pesquisas que identificassem variáveis familiares. No entanto, dificuldades em acessar os responsáveis pelas crianças e de esses irem até a escola colocaram novas questões de pesquisa. A primeira, sobre a falta de instrumentos que proporcionem informações a partir das crianças, e a segunda, ir além das implicações, por exemplo, do nível socioeconômico e da escolaridade dos responsáveis já referendados como influentes no desempenho escolar dos estudantes.

A elaboração do Estudo II, descrito no quinto capítulo, buscou sanar as questões colocadas pelo primeiro. Assim, objetivou-se adaptar o Inventário do Clima Familiar, destinado a adolescentes e adultos, para aplicação com crianças. O resultado proporcionou instrumento com índices aceitáveis. A análise dos dados indicou ausência de diferença quanto ao sexo e ao ano de escolarização. Foi encontrada diferença significativa na comparação entre os estudantes divididos por escolas.

No sexto capítulo, encontra-se o Estudo III, com objetivo de identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEE quanto a desempenho escolar, satisfação de vida e clima familiar. Também com delineamento misto, essa pesquisa não encontrou diferença entre os participantes e os não participantes das AEEs. Aspectos da estrutura e do desenvolvimento das atividades são evidenciados a fim de explicar o desempenho dos estudantes frequentes nas AEEs.

Por fim, o sétimo capítulo, apresenta as considerações finais do trabalho. Nele são discutidos os dados encontrados em todos os estudos realizados à luz de pesquisas que tratam dos impactos das AEEs. É apontada a necessidade de elaboração de políticas públicas que possam contribuir de fato com a ampliação da jornada escolar no Brasil e a de que esta deixe de ser pautada por estratégias pontuais, as quais devem se tornar contínuas.

1 Referencial teórico

1.1 Caracterização das atividades extracurriculares

O interesse de pesquisadores em diversas áreas aumentou, nos últimos anos, na relação entre o que as crianças fazem no período em que não estão na escola e o desenvolvimento infantil (Mahoney, Parente & Zigler, 2010; MacHale, Crouter & Tucker, 2001). É possível dizer que os estudantes na educação básica, que no Brasil abrange a faixa etária de 06 a 14 anos, envolvem-se em dois tipos de ações. A primeira, chamada de atividade extracurricular desestruturada (AED), abarca as brincadeiras com amigos, assistir à televisão, desenhar, ficar em casa sob o cuidado de um adulto, ou, até mesmo, de um irmão maior (Carneiro & Dodge, 2007; Dellazzana & Freitas, 2010; Ferreira & Mettel, 1999, Gilman, Meyers & Perez, 2004). A segunda, atividade extracurricular estruturada (AEE), em que há organização em seu desenvolvimento, possui objetivo específico e relaciona-se com áreas como esporte, cultura e arte (Alves, Amparo, Cardenas, Chaves & Oliveira, 2007; Costa, 2001; Natali e Paula, 2008). No ano de 2013, mais de 3.000.000 de estudantes brasileiros frequentaram AEEs pedagógicas (aulas de matemática, português, letramento, alfabetização), esportivas (futebol, artes marciais, capoeira) e culturais (dança, teatro, música). Esse número aumenta a cada ano, em 2012 era, aproximadamente, 2.000.000 (INEP, 2014a). Assim, concomitantemente à família e à escola, essas ações constituem-se como contextos de influências sobre o desenvolvimento humano (Halpern, 2002). A promoção dessas atividades é fruto da articulação com projetos e programas governamentais, instituições sociais e educacionais, ou mesmo na própria escola, mais especificamente nos programas de ampliação da jornada escolar (MEC, 2011).

A legislação brasileira considera, como extracurriculares, atividades estruturadas relacionadas a ações esportivas, artísticas, culturais e pedagógicas, que ultrapassam o contexto da sala de aula sem vinculação direta com conteúdos curriculares. Elas podem ser realizadas em quadras de esportes, associações comunitárias, organizações não governamentais (ONGs), bibliotecas, museus, cinemas, teatros, espaços cedidos por igrejas, empresas e órgãos governamentais (Cenpec, 2002). O Ministério da Educação

(MEC), em sintonia com estudos que tratam do tema (Mahoney, 2000; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Mahoney, Lord & Carryl, 2005; Posner & Vandell 1994; 1999; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008), considera a importância de tais atividades para o desempenho escolar, na educação formal. Além disso, o MEC concebe-as como estratégias eficazes na prevenção de riscos sociais, aos quais crianças e adolescentes estão sujeitos, relacionados à entrada na criminalidade, ao trabalho infantil, à exploração sexual, principalmente daqueles provenientes de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social (Cenpec, 2005; Gohn, 2011; Moura & Zuccetti, 2006; Zuccetti, Moura & Menezes 2010). Esses são os principais motivos que contribuem para a execução de projetos e programas para o público infanto-juvenil da educação básica no Brasil. Ao mesmo tempo, tais ações ganharam força nos últimos anos, porque começaram a fazer parte do processo de implantação da educação de tempo integral (Felício, 2011, Brasil, 1996; 2001; Cavaliere, 2007/2009; MEC, 2011).

As atividades complementares cumprem a duração exigida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (Brasil, 2007a) para serem incluídas no censo educacional como atividades de tempo integral (INEP, 2013). Nesse sentido, as AEEs brasileiras articulam-se com a educação, no intuito de contribuir para o desempenho escolar dos estudantes, oferecer ações educativas e proporcionar espaços de proteção social. Pesquisadores têm discutido as implicações acerca desse, entre outros, modelo de educação de tempo integral no país. As discussões são permeadas mais de perguntas do que de respostas sobre o tema, por exemplo, com relação à maneira como é concebida, ao financiamento, a qualidade dessa educação, dificuldades de gestão, o desenvolvimento das atividades, os impactos no desempenho escolar e a não inserção em situações de vulnerabilidade – trabalho infantil, violência e envolvimento com drogas – dos estudantes. De acordo com Cavaliere (2007), Cavaliere e Coelho (2003), Esquinsane (2009) e Menezes (2012), há inúmeras questões a serem resolvidas na seara da educação de tempo integral.

Cavaliere (2007) coloca em evidência a reflexão sobre os tipos de instituições públicas na educação básica, que são necessárias à sociedade brasileira. A existência de tópicos contemporâneos relacionados aos novos meios de comunicação, por exemplo, comunidades virtuais e redes sociais, provoca a organização escolar no sentido em que deve repensar seu papel na formação de cidadãos atuantes. Ou seja, as formas como a escola pode transformar os alunos em protagonistas nas sociedades e instâncias democráticas ainda estão por serem definidas. Mesmo assim, isso tem-se apresentado no

cotidiano escolar e deve ser colocado na pauta da educação de tempo integral. Cavaliere ressalta que a ampliação do tempo, a partir de atividades educativas, não deve resumir a sanar déficits educacionais, como é enfatizado nas propostas de ações com esse intuito. Pelo contrário, deve utilizar desse espaço para tratar de temas que ultrapassam e perpassam o conteúdo da educação tradicional e apresentar-se como possibilidade de criação de novas práticas educacionais.

Além do preenchimento de lacunas em relação ao ensino, há, ainda, a confusão de qual é o papel da educação de tempo integral. Observa-se falta de clareza em relação às funções das instituições responsáveis por executá-la. Mais ainda, não se sabe ao certo, se a ampliação do tempo na escola presta-se a aspectos educacionais ou assistenciais (Cavaliere & Coelho, 2003). Concomitantemente, na medida em que é ampliado o tempo na escola ou em atividades vinculadas a ela, observa-se a tendência dos estudantes em abandonar essas ações, em grande medida, porque se tornam desinteressantes, além de apresentar dificuldades na sua elaboração e execução. A falta dessa identidade, no sentido em que não se tem script definido, reflete-se no *modus operandi* junto aos alunos que frequentam as atividades de tempo integral. Agliardi, Welter e Pierosan (2012, p. 15) destacam que, na maioria das vezes, observa-se o desenvolvimento de ações de proteção e atividades de contraturno com o papel de cuidar dos filhos daqueles pais que trabalham o dia todo por meio da “*realização de oficinas sem um olhar educacional, mas meramente ocupacional*” (grifo nosso). Há a ideia de que essa ocupação resulta em benefícios, não só para os alunos, como também para sociedade com vistas de que a permanência deles na escola, ou em atividades sob sua responsabilidade, pode diminuir as taxas de trabalho infantil e entrada na marginalidade (Oliveira, 2010).

A história dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro, uma das experiências de maior destaque do desenvolvimento da educação de tempo integral brasileira, evidencia o fator da sua inviabilidade enquanto for pautada apenas em políticas públicas de governo. Cavaliere e Coelho (2003) mostram os entraves que acompanham práticas com essa característica e a *não* consolidação dessa ação, nessas condições. Apesar disso, programas atuais caminham no mesmo sentido, por exemplo, em Belo Horizonte, São Paulo e Nova Iguaçu (Cavaliere, 2007; 2009). Observa-se que há tentativas constantes no Brasil de melhoria da educação, a partir do aumento do tempo em atividades educativas. No entanto, essa ampliação não significa garantia de qualidade educacional (Esquinsani, 2009). Autores como Agliardi et al.

(2012, p. 10) afirmam que, no Brasil, “as proposições de jornada escolar de tempo integral são diversas e por muitas vezes *desorganizadas (grifo nosso)*”.

No âmbito dessas questões surgem dois pontos que balizam as possibilidades de realização ou não da educação em tempo integral: o financiamento e a demarcação jurídica do tema. Aspectos cruciais para a elaboração e execução dessa e de outras ações públicas. Não é possível saber, com precisão, os custos e se os recursos já destinados à sua execução são suficientes. Há de se destacar, ainda, que os subsídios devem estar acoplados em legislação sólida, a fim de garantir o direito, o desenvolvimento e a manutenção da educação de tempo integral.

Menezes (2012) apresenta o panorama de financiamento e leis que sustentam as ações da educação de tempo integral e conclui que houve avanços significativos. No entanto, ainda persiste a necessidade “de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário “padrão de qualidade” (grifo do autor) na educação” (Menezes, 2012, p. 150). Da mesma forma, Cavaliere e Maurício (2012) e Coelho (2009) também fazem essa ressalva.

Em relação ao financiamento, o Fundeb e o Programa Mais Educação (PME) têm subsidiado as ações em tempo integral (Brasil, 2007a; MEC, 2011). Mesmo que ainda insuficientes, houve avanços na destinação de recursos para custear os estudantes que participam de jornadas ampliadas. Menezes (2012) mostra que em 2007 o valor mínimo, a partir dos recursos do Fundeb para cada aluno, no ensino fundamental, era de R\$1.184,05 e que, em 2011, essa cifra aumentou para R\$2.248,06.

Já no que tange à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) aponta que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” e cabe aos sistemas de ensino estabelecer critérios para sua efetivação. Além da LDB, existe o Plano Nacional de Educação (PNE), descrito na Lei nº 13.005, sancionada pela presidência da república, em 25 de junho de 2014, que vem subsidiar a consolidação da educação de tempo integral para além das estratégias de governos. A vigência do PNE será de dez anos a partir de sua publicação, o que ultrapassa o período de mandatos específicos tornando-se de responsabilidade daqueles que forem eleitos para cargos públicos ao longo do decênio 2014/2024 (Brasil, 2014). No entanto, o plano está longe de resolver todas as pendências da educação como um todo, bem como de tempo integral (Agliard et al., 2012).

Especificamente sobre o tema, o PNE apresenta a meta de “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014, p. 3). O documento apresenta nove estratégias a serem perseguidas para alcançá-la. Nelas, são contempladas táticas de construção, apoio na ampliação e reestruturação física das escolas públicas, articulações com instituições, ONGs e equipamentos públicos próximos às escolas. Bem, como a garantia de acesso das populações pertencentes, prioritariamente, a “comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2014, p. 4), campesinas, indígenas, quilombolas, dos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação nas atividades de contraturno, cujo tempo diário deve ser superior ou igual a sete horas, ao longo do ano letivo.

No PNE não há demarcações específicas do que será contemplado como conjunto de atividades ou da articulação destas com a grade curricular. Mas sim que a promoção da educação em tempo integral será “por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas” (Brasil, 2014, p. 4); o que remete a “certa indefinição” de como, efetivamente, serão oferecidas essas ações. Em outras palavras, o PNE, apesar do avanço de colocar o tema como meta, ainda mantém a tradição brasileira de incertezas e fragilidades na implantação dessa política pública (Coelho, 2009). Quando se trata de Brasil, já é sabido que a existência de leis, na maioria das vezes, não garante o desenvolvimento de ações práticas e eficazes.

A partir do Fundeb e da criação do PME, observa-se que a educação de tempo integral no país vem se consolidando a partir de ações que podem ser caracterizadas como AEEs. Pois, o investimento é voltado para as articulações entre escolas, “instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas preferencialmente fora dele” (Cavaliere, 2009, p. 52). O PME pauta-se na interlocução com atores diversos, situados além dos muros escolares, “mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional” (Brasil, 2007b). Para além das questões associadas à educação de tempo integral, torna-se pertinente o questionamento acerca dos impactos do PME.

Não há dúvidas de que a educação é de extrema importância para o desenvolvimento de uma nação. O investimento na educação de tempo integral, como forma de melhoria da aprendizagem dos estudantes, torna-se questão *sine qua non* neste

sentido. Assim, há de se ter pesquisas que investiguem aspectos das ações que se destacam como estratégias de educação em tempo integral. Existem algumas características no oferecimento do PME e outros programas, voltados para o oferecimento de AEE, que apontam para a existência de dúvidas da eficácia das suas atividades para alcançar o objetivo, inerente à sua proposta, de melhorar índices educacionais (Faria, 2011). Dentre outras, destacam-se “a contratação de profissionais sem qualificação mínima para ministrar oficinas, cursos ou mesmo para educar os alunos no contraturno” (Agliard et al., 2012, p. 10), o que pode *não* conduzir ao tão esperado sucesso educacional dos estudantes que frequentam ações complementares.

Informações acerca da execução dos trabalhos de ONGs, que são as instituições responsáveis pelo oferecimento das AEEs e apresentam-se como principais parceiras das ações da educação de tempo integral (Cenpec, 2002; 2003), demonstram a prevalência de indefinições na prática das suas atividades com o público infanto-juvenil. Alves et al. (2007), em pesquisa realizada com 33 organizações que atendiam a crianças e adolescentes nas cidades de Ceilândia e Taguatinga do Distrito Federal, observaram que, de maneira geral, essas entidades não apresentam projetos pedagógicos consistentes. Ou seja, não há forma padrão ou diretrizes curriculares, para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, existem algumas iniciativas nesse sentido que visam a padronizar ações através da criação de “Propostas Pedagógicas” e “Parâmetros das Ações Socioeducativas” realizadas em parceria com órgãos municipais como em Belo Horizonte e São Paulo (Cenpec, 2007a; 2007b; 2007c; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte [PBH], 2000).

Paula e Clara (2008, p. 185) apontam que as propostas dos projetos executados por ONGs brasileiras são flexíveis e dão maior ênfase aos aspectos culturais, sendo que esta se consolida como uma das principais diretrizes das ações. As autoras destacam que o corpo profissional, responsável pela execução direta do serviço, tem pouca capacitação e formação e “fica muitas vezes sem saber como estruturar suas ações”. Além disso, os educadores têm ciência de que a reaplicação das metodologias utilizadas pela escola “não conseguem atingir os resultados esperados de envolvimento das crianças e adolescentes nas atividades propostas”. Mesmo assim, como consequência dessa formação precária, tem-se o desenvolvimento de atividades pautadas pela forma escolar, como é possível observar em diversos trabalhos que tratam do tema (Bergo, 2005; 2007; Dayrell & Reis, 2007; Esteffanio, 2008; Pires, 2008; Zucchetti, Moura & Menezes 2010). Essa forma diz de uma organização das atividades, em que há

prevalência de características que remetem a um espaço educacional/escolar, onde se observa a separação dos grupos por faixas etárias, estabelecimento de regras de conduta, organização do tempo para reprodução de exercícios pedagógicos (Vincent, Lahire & Thin, 2001). Em síntese, os espaços que deveriam ter características diversificadas tornam-se escolas de contraturno escolar.

Seria pretensioso aprofundar em todas essas questões elencadas e discutir as implicações que já apresentam no desenvolvimento da educação de tempo integral, no Brasil. Porém, é importante que esses pontos sejam demonstrados a fim de destacar a complexidade do tema e pelos efeitos diretos e indiretos que possuem sobre o principal tema desta tese de doutorado: os impactos das AEEs sobre o desempenho escolar e satisfação de vida. Ou seja, o foco deste trabalho recai sobre o pressuposto de que há efeitos nos estudantes que estão inseridos nessas atividades. Essa suposição, recorrentemente utilizada nas propagandas governamentais como justificativa da eficácia das ações (Oliveira, 2010), remete a indagações que deveriam ser respondidas para a criação de novas estratégias de educação de tempo integral ou de continuidade das já existentes. Mais especificamente, as influências da frequência em atividades complementares sobre seus participantes devem ser investigadas a fim de que sejam produzidos dados para fundamentar a elaboração, fomento e avaliação de políticas públicas destinadas às crianças e aos adolescentes.

Diante da adversidade que as ações de oferecimento da educação de tempo integral apresentam ao longo da história e atualmente no Brasil, esse campo torna-se fértil para a elaboração de inúmeras questões de pesquisas. Isso conduz às perguntas do trabalho ora em tela: quais são os impactos das atividades extracurriculares no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e adolescentes? Os tipos de atividades e formas de organizações apresentam efeitos distintos? Existem diferenças no desempenho escolar daqueles que participam de AEE em relação aos que não participam? As influências estão restritas ao âmbito acadêmico ou abrangem outros aspectos, por exemplo, a satisfação de vida?

As AEEs oferecidas e executadas no contexto brasileiro – mesmo que aliadas a estratégias de execução da educação de tempo integral como o PME – possuem semelhanças com outros lugares como nos Estados Unidos (Guará, 2006; 2009). Pesquisas que investigam os efeitos das atividades desenvolvidas fora do ambiente escolar têm demonstrado aumento no vínculo dos participantes com a escola e mudanças de comportamentos antissociais (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997).

Observam-se, ainda, estudos que apresentam a influência dessas atividades nas interações positivas entre adultos e pares, (Cooper, Velentine, Nye & Lindsay, 1999; Eccles & Taempleton, 2002); satisfação de vida (Gilman, 2001; Gilman, Meyers & Perez, 2004) e, principalmente, no aumento do desempenho acadêmico de seus participantes (Cooper et al., 1999; Mahoney, 2000; Mahoney, Cairns & Farmer, 2003; Mahoney et al., 2005; *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network*, 2004; Posner & Vandell, 1994; 1999; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008).

Nos Estados Unidos existem AEEs que, na sua grande maioria, são nomeadas de *afterschool programs (ASPs)*. Estima-se que mais de 8.400.000 americanos, com idades entre 05 e 18 anos, frequentam algum tipo de programa após a escola (*Afterschool Alliance*, 2009). As crianças e os adolescentes norte-americanos têm acesso à alimentação, assistência acadêmica (auxílio ao para casa), e a diversas atividades como: recreação, educação física, arte, música e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências sociais. Os *ASPs* têm se tornado parte da vida das crianças e famílias estadunidenses (Durlak et al., 2010; Guará, 2009). As causas do crescimento desses programas são atribuídas, principalmente, às transformações na família, enfraquecimento dos mecanismos de proteção da instituição escolar e dos bairros onde as pessoas residem, aumento dos índices de violência e uso de drogas (Riggs & Greenberg, 2004a).

Informações relacionadas às especificidades dos programas e projetos que atendem crianças e a adolescentes, como número de participantes, conteúdos das atividades, condições dos locais onde são oferecidos e impactos, ainda se encontram em estado elementar no contexto brasileiro. O INEP levanta dados como o apresentado no início desta seção sobre o número de participantes de AEEs, a partir do censo educacional. Assim, observa-se a existência de projetos com objetivos semelhantes aos dos programas norte-americanos. Essas ações não são nomeadas de “atividades extracurriculares” nem de “programas após ou antes da escola”. Carvalho e Azevedo (2005) chamam atenção para o fato de que, no Brasil, elas recebem nomenclaturas como contraturno escolar, projeto, programa, núcleo socioeducativo, ações socioeducativas. Além disso, muitos recebem nomes fantasias como “Projeto PACA – Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente” (Instituto Brasil, 2013); “Projeto Vida de Criança” (Associação Nacional Silva Neto, 2013); “Projeto Quero Quero” (Machado, Cassep-

Borges, Dell’Aglia & Koller, 2007), “Centro Juvenil Dom Bosco” (Salesianos, 2013), “Programa Segundo Tempo” (Brasil, 2011), dentre outros².

Apesar da disparidade na nomenclatura, as similaridades entre os programas brasileiros e os *ASPs* estão em questões como: execução das ações a partir de ONGs com subsídios governamentais, da sociedade civil e de empresas do setor privado (Cruz, Quandt, Martins & Silva, 2010; Durlak et al., 2010; Inglesi, & Semeghini-Siqueira, 2011; Souza, Castro & Vialich, 2012); promoção do atendimento às crianças e aos adolescentes a partir do oferecimento de ações vinculadas ao esporte, à cultura, à arte e apoio à escolarização através do auxílio ao para casa (Halpern, 2002; Hirama & Montagner, 2012; Tavares et al., 2011). As novas configurações familiares e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram à necessidade de se criar ambientes para a permanência e cuidado do público infanto-juvenil (Cavaliere, 2007; Leone & Baltar, 2008; Mahoney et al., 2009). Essa demanda resultou no objetivo fundamental desses programas, sobretudo para famílias em situação de vulnerabilidade social, tanto no Brasil como nos Estados Unidos: prevenção de riscos sociais, pessoais e físicos (Batista & Andrade, 2010; Castro & Lopes, 2011; Costa, Carneiro & Faria, 1999; Gilman, Meyers & Perez, 2004; Lima, 2009; Riggs & Greenberg, 2004a). Detalhe importante deve ser destacado entre essas proximidades. Os *ASPs*, assim como o que é desenvolvido no Brasil e, principalmente, nas iniciativas de desenvolvimento da educação de tempo integral, têm como objetivo melhorar o desempenho escolar de seus participantes (Pierce, Bolt & Vandell, 2010; Sheldon, Arbreton, Hopkins & Grossman, 2010).

A literatura internacional possui inúmeros trabalhos que demonstram os impactos das AEEs nos seus participantes em países como Estados Unidos (Durlak et al., 2010) e Espanha (Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, & Torrubia 2010). Esse conhecimento tem sido amplamente utilizado para justificar investimentos públicos nessa área por parte do governo americano (Mahoney & Vest, 2012). No Brasil, nas descrições de programas, projetos e propostas de atendimento a crianças e adolescentes, concomitantemente ou não à escola, é de praxe a justificativa de que o oferecimento de atividades através da arte, da cultura e do esporte promove benefícios diversos aos seus participantes (Associação Projeto Providência, 2014; Instituto Ayrton Senna, 2014). A

² No decorrer deste estudo, serão respeitadas as denominações utilizadas nas referências citadas.

opinião de que essa premissa é verdadeira contribui para o sucesso de campanhas publicitárias para arrecadação de fundos que financiam ações com esses objetivos.

O projeto Criança Esperança, desenvolvido pela TV Globo, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), desde o seu lançamento em 1986, já recebeu doações que ultrapassaram 290 milhões de reais e repassou-os a mais de cinco mil projetos sociais realizados por ONGs. A partir das informações contidas no site institucional do projeto, constata-se que as instituições receptoras dos recursos desenvolvem AEEs destinadas ao público infante-juvenil (UNESCO, 2014; Projeto Criança Esperança, 2014). Ao longo do ano de 2014, o Criança Esperança apoiou 103 projetos, com perspectiva de atendimento direto, a aproximadamente 48 mil crianças e adolescentes, em diversas regiões do Brasil. Por esses dados, notam-se indicações de que programas e projetos que atendem a crianças e adolescentes compõem o cotidiano brasileiro. Essa informação sugere a possibilidade da existência de diversas pesquisas sobre o que as crianças e adolescentes realizam fora do contexto escolar e seus impactos sobre o desenvolvimento humano. A partir disso, a próxima seção tem como objetivo relatar o resultado de uma revisão da literatura sobre o tema, exclusivamente, no país.

1.2 Impactos das AEE no Brasil: revisão sistemática da literatura

Quais são os impactos das AEEs brasileiras, por exemplo, sobre o desempenho escolar, competências sociais, interações entre crianças, adolescentes e adultos são questionamentos pertinentes para a compreensão de aspectos que interferem no curso do desenvolvimento humano. Respostas a essas perguntas contribuirão para a elaboração de programas de intervenção com foco na infância, adolescência e juventude brasileiras a partir de projetos sociais e no desenvolvimento da educação de tempo integral. A princípio, por possuírem semelhanças com os que são desenvolvidos no contexto norte-americano, seria possível afirmar, sem sombra de dúvidas, a presença desses impactos positivos. Porém, não é observado apenas esse tipo de efeito nos Estados Unidos e

existem relatos como o realizado por Roth, Malone e Brooks Gunn (2010) que demonstram isso³.

Por meio das informações apresentadas na seção anterior, a dúvida sobre a efetividade dos programas oferecidos no contexto brasileiro destaca-se, uma vez que a existência de problemas sobressai às soluções. Isso não significa ausência do papel de proteção social nas ações oferecidas. Nesse sentido, programas/projetos realizados no país vinculam-se mais ao fator disponibilidade de espaços para o cuidado das crianças e adolescentes, enquanto pais e mães estão no trabalho do que promotores de aspectos cognitivos, socioemocionais e físicos. Faria (2011), Castro e Lopes (2011) corroboram essas informações a partir de estudos realizados, respectivamente, na cidade de Natal no estado do Rio Grande do Norte (RN) e no estado de São Paulo em 500 escolas de tempo integral.

Faria (2011) teve como objetivo identificar impactos do PME a partir do Índice da Educação Básica (IDEB) e analisou os resultados de escolas que aderiram ao programa na cidade de Natal (RN). Os anos em que ocorreram as avaliações foram 2005, 2007 e 2009. A intenção da pesquisa foi a de encontrar dados que remetesse aos efeitos do PME. No entanto, havia expectativa de que os escores, nas escolas que desenvolviam atividades no contraturno, seriam maiores, ou que atingissem a média nacional de 3,8; o que não aconteceu. A autora ressalta a necessidade de estudos na área, a fim de identificar a proficuidade de programas dessa natureza. Em outras palavras, investigar quais são as mudanças provocadas por programas que visam ao atendimento de crianças e adolescentes articuladas com a educação formal é imprescindível.

Castro e Lopes (2011) destacam que os efeitos positivos sobre o desempenho acadêmico, quando se fala em aumento da jornada escolar, não aparecem, pelo menos por enquanto. As autoras mostram que escolas onde o atendimento era realizado em tempo parcial, obtiveram melhores notas no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de 2007, em relação às outras que desenvolviam o tempo integral, a partir de oficinas com temas relacionados à participação social, linguagem, orientação para a pesquisa e estudo, atividades esportivas, motoras e de matemática. Torna-se pertinente destacar que, no delineamento

³ A fim de esclarecer quais são as características das atividades que promovem efeitos positivos, daquelas que não possuem efeitos, nas páginas seguintes são apresentadas considerações a partir de literatura que trata, especificamente, desses temas.

dessa pesquisa, não se utilizaram métodos de pareamento entre os estudantes das escolas com e sem o tempo integral. Apesar disso, o estudo merece atenção, pois, remete à necessidade de investigações sobre o assunto e apresenta evidências de que as ações extraclasse, comumente entendidas como benéficas ao desempenho escolar, pode não surtir os efeitos esperados nesse quesito.

Do ponto de vista prático, bem como do fomento de programas eficazes, urge a elaboração de pesquisas acerca dos impactos das AEEs, sobre crianças e adolescentes no Brasil. Sobretudo, ao se destacar as considerações de que há indícios da pouca ou nenhuma influência dessas ações sobre os participantes (Castro & Lopes, 2011; Cavaliere, 2002; 2007; Faria, 2011). Estudos mostram que o universo extracurricular brasileiro ainda é pouco explorado, mesmo no âmbito da educação de tempo integral (Cavaliere & Maurício, 2012), o que justifica a busca criteriosa de pesquisas que contribuam para investigações sobre o tema (Castro & Lopes, 2011; Gohn, 2009; Inglesi & Semeghini-Siqueira, 2011; Souza et al., 2012). A explicação da escassez de avaliações de impactos nesta área está na pouca prática da avaliação em programas e projetos sociais no Brasil (Cortês-Neto, Alchieri, Miranda & Dantas-Cavalcanti, 2010).

A fim de se destacar as contribuições de pesquisadores brasileiros para elaboração de pesquisas sobre o tema, realizou-se revisão sistemática da literatura. A partir das orientações de Sampaio e Mancini (2007), e da bibliografia que discute questões sobre o tema, o seguinte objetivo foi formulado: identificar estudos que relatem efeitos de AEEs, articuladas ou não com escolas de tempo integral, sobre o desempenho escolar, desenvolvimento socioemocional e físico de seus participantes.

1.2.1 Método

1.2.2 Bases e estratégias de busca

Foram consultadas as seguintes bases de dados entre os meses de julho, agosto e setembro de 2013: *AIP Journals (AIP)*, *American Association for the Advancement of Science (CrossRef)*, *American Chemical Society (CrossRef)*, *American Psychological Association (APA)*, *Arts & Sciences (JSTOR)*, *BioMed Central*, *Cambridge Journals (Cambridge University Press)*, *Dialnet*, *Directory of Open Access Journals (DOAJ)*, *ERIC (U.S. Dept. of Education)*, *IngentaConnect*, *Journals.ASM.org (American Society of Microbiology)*, *Karger*, *Scientific Eletronic Library Online*, *Medknow Publications*,

MEDLINE (NLM), Nature Publishing Group (CrossRef), OneFile (GALE), Oxford Journals (Oxford University Press), Project MUSE, PubMed Central, RCAAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), RSC Journals (Royal Society of Chemistry), SAGE Journals, Sage Publications (CrossRef), SciELO (CrossRef), SciELO Brazil (Scientific Electronic Library Online), SciVerse ScienceDirect (Elsevier) SpringerLink. Web of Science, Science Direct, Academic OneFile, Wiley Online Library, Wolters Kluwer - Ovid (CrossRef) Portal de Periódicos Eletrônico de Psicologia (PePsic).

Não houve restrições quanto ao ano e o idioma de publicação, e o tipo de trabalho pesquisado foi exclusivamente artigo. Os descritores utilizados foram definidos com base em leituras prévias de trabalhos que relatam impactos das atividades extracurriculares e da descrição de projetos que atendem a crianças e adolescentes no Brasil, elencados na seção 1.2. Destaca-se que os termos: educação de tempo integral, escola de tempo integral, tempo integral foram incluídos como forma de estratégia para identificar trabalhos que retratem estudos brasileiros sobre o tema. Uma vez que, em muitos casos, as ações desenvolvidas possuem características semelhantes às das AEEs. Caso as atividades relatadas se relacionassem, diretamente, aos conteúdos e às matérias curriculares, os textos não fariam parte do estudo. A pesquisa foi realizada a partir de conjugações entre termos utilizados para nomear as ações estruturadas realizadas fora da escola e, respectivamente, participantes, possíveis impactos e objetivos, áreas vinculadas à execução das atividades, ações oferecidas e de programas vinculados à política educacional brasileira. Os descritores utilizados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Descritores expandidos de acordo com a literatura do tema

Conjugações entre os descritores	
Nomenclatura das atividades extracurriculares/Participantes.	“Programa Segundo Tempo”, “Associação Comunitária”, “Atividades Extracurriculares/extra-curriculares”, Projeto, Programa, “Projeto Social e Adolescentes”, “Projeto Social e Crianças”, “Projeto Social e Jovens”, “Projeto(s) Social(s)”, “Programa e Uso de Drogas”, ONG(s) e criança(s)/adolescente(s)/jovem(s), “ações socioeducativas e crianças”.
Nomenclatura das atividades extracurriculares/Impactos/Objetivos.	“Avaliação de Programas”, “Avaliação de Programas Sociais”, “Desempenho Escolar”, “Habilidades Sociais”, “Intervenção e Competência Social”, “Intervenção e Desempenho Escolar”, “Intervenção e Esporte”, “Intervenção e Habilidades Sociais”, “Intervenção e Para Casa”, “Intervenção e Prevenção do uso de Drogas”, “Intervenção e Prevenção de Riscos”, “Intervenção e Proteção Social”, “Intervenção e Reforço Escolar”, “Intervenção e Segundo Tempo”, “Intervenção e Uso de Drogas”, “Programa e Competência Social”, “Programa e Crianças e Adolescentes”, “Programa e Formação Integral”, “Programa e Habilidades Sociais”, “Programa e Reforço Escolar”, “Programa e Desempenho Escolar”, “Programa e Para Casa”, ONG(s) e “Desempenho Escolar” “Habilidades Sociais”.
Nomenclatura das atividades extracurriculares/Áreas	“Educação e Não-Formal/nãoformal”, “Intervenção e Arte”, “Intervenção e Música”, “Programa e Esporte”, “Programa e Música”, “Programa e Vulnerabilidade Social”, “Programa e Prevenção de Riscos”, “Intervenção e Vulnerabilidade Social”, “Programa e Prevenção de Riscos”, “Programa e Proteção Social”, “Programa e Vulnerabilidade Social”, “Programa e Esporte”, “Projeto e Esporte”, “Projetos Sociais e Cultura”, “ONG(s)”.
Nomenclatura relacionada à escola e educação.	“Escola(s) de Tempo Integral”, “Educação de Tempo Integral”, “Tempo Integral”.

Como o foco do trabalho recai sobre o contexto brasileiro, optou-se pela busca com termos na língua portuguesa, apesar da não restrição do idioma dos artigos. Portanto, essa definição no procedimento de busca, fez-se necessária devido à amplitude que o estudo poderia tomar com a utilização dos descritores em inglês. A título de exemplo e para fundamentar o argumento dessa determinação, a partir dos descritores *program* e *academic development*, extraíram-se 429.200 trabalhos. Além disso, nas seções seguintes, são apresentadas considerações de trabalhos levantados a partir dos descritores *extracurricular activities* e *afterschool programs*. Os artigos que, por ventura, poderiam aparecer, com descrição de pesquisas realizadas no Brasil, seriam inseridos nessa revisão. No entanto, isso não ocorreu.

1.2.3 Critérios de seleção

A revisão é composta de artigos completos que atenderam aos seguintes critérios:

- pesquisa realizada no Brasil;
- relato de questões relacionadas a AEE com as características descritas na seção 1.2;
- utilização de dados quantitativos;
- apresentação de impactos das AEEs sobre seus participantes relacionados ao desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico (Boyd & Bee, 2011).

Foram excluídos os artigos que discutiam apenas aspectos teóricos, de revisão da literatura, relatos de experiências, com participantes que vivem em abrigos, inclusão no mercado de trabalho de adolescentes e jovens. Trabalhos publicados sob a forma de editoriais, notas, entrevistas e apresentação de projetos não foram inseridos. A justificativa para seleção de trabalhos que utilizaram dados quantitativos pauta-se na possibilidade de comparar resultados de diferentes estudos por adotarem instrumentos padronizados e que medem o desempenho dos participantes em diversos aspectos, sobretudo, no desempenho escolar. Sabe-se da relevância dos métodos qualitativos para elaboração de estudos acerca de temas que pouco se conhece, sobretudo, no desenvolvimento humano (Papalia, Olds & Feldman, 2009). No entanto, este não é o caso do assunto, ora em tela.

1.2.4 Extração dos dados

Foram elaborados dez critérios para análise, organização e registro dos artigos numa ficha construída para a realização da revisão contemplando:

- objetivos dos estudos;
- participantes;
- delineamento;
- instrumentos de coleta de dados;
- características das AEEs;

- tratamento estatístico utilizado nas análises;
- resultados relacionados a impactos das AEEs nos seus participantes;
- indicações de pesquisas futuras;
- explicação sobre quais variáveis e aspectos estão relacionados aos efeitos das atividades sobre seus participantes; e
- principais conclusões.

1.2.5 Resultados

1.2.6 O processo de revisão

Ao aplicar as conjugações dos descritores foram destacados 2.773 trabalhos. Em cada pesquisa efetuada, os títulos e resumos eram analisados no intuito de identificar o critério de que se tratava de “relato de questões relacionadas a atividades extracurriculares no Brasil”. Ou seja, primordialmente, o trabalho deveria possuir essa característica. Além disso, não foram estabelecidas delimitações quanto à faixa etária dos participantes das pesquisas e a utilização do número elevado de descritores se fez necessária pela grande quantidade de termos utilizados para definir as AEEs brasileiras. Após a leitura dos resumos foram excluídos 2.721 por não atenderem à condição de discutirem questões específicas das AEEs. Nos 52 artigos restantes, foi realizada leitura completa por apresentarem indícios de informações acerca de impactos das AEEs.

Com isso, a partir dos outros filtros predeterminados, foram eliminados: sete que abordam aspectos relacionados à gestão e ao financiamento das escolas de tempo integral e de projetos sociais desenvolvidos por ONGs; sete por se tratarem de discussões acerca da formação dos educadores de projetos sociais; 32 que são estudos que utilizaram exclusivamente delineamentos qualitativos; um que, apesar de tratar da temática escola de tempo integral, não apresenta informações sobre AEEs, mas sim, de oficinas curriculares. E, por fim, um que discute estratégias de programa que tem como foco a prevenção de homicídios entre adolescentes e jovens utilizando, como parte das estratégias, oficinas com o público atendido. Essas ações não são detalhadas no trabalho, e os efeitos positivos do programa se relacionam mais às estratégias de segurança e articulações comunitárias do que com o atendimento direto ao público-alvo através de atividades extracurriculares (Silveira, Assunção, Silva & Filho, 2010).

A amplitude dos descritores utilizados tinha como intuito alcançar trabalhos que, de fato, apresentassem o panorama da pesquisa sobre o tema no Brasil. No entanto, isso não ocorreu, e o *corpus* desta revisão, como é apresentado na Figura 1, constituiu-se com quatro trabalhos.

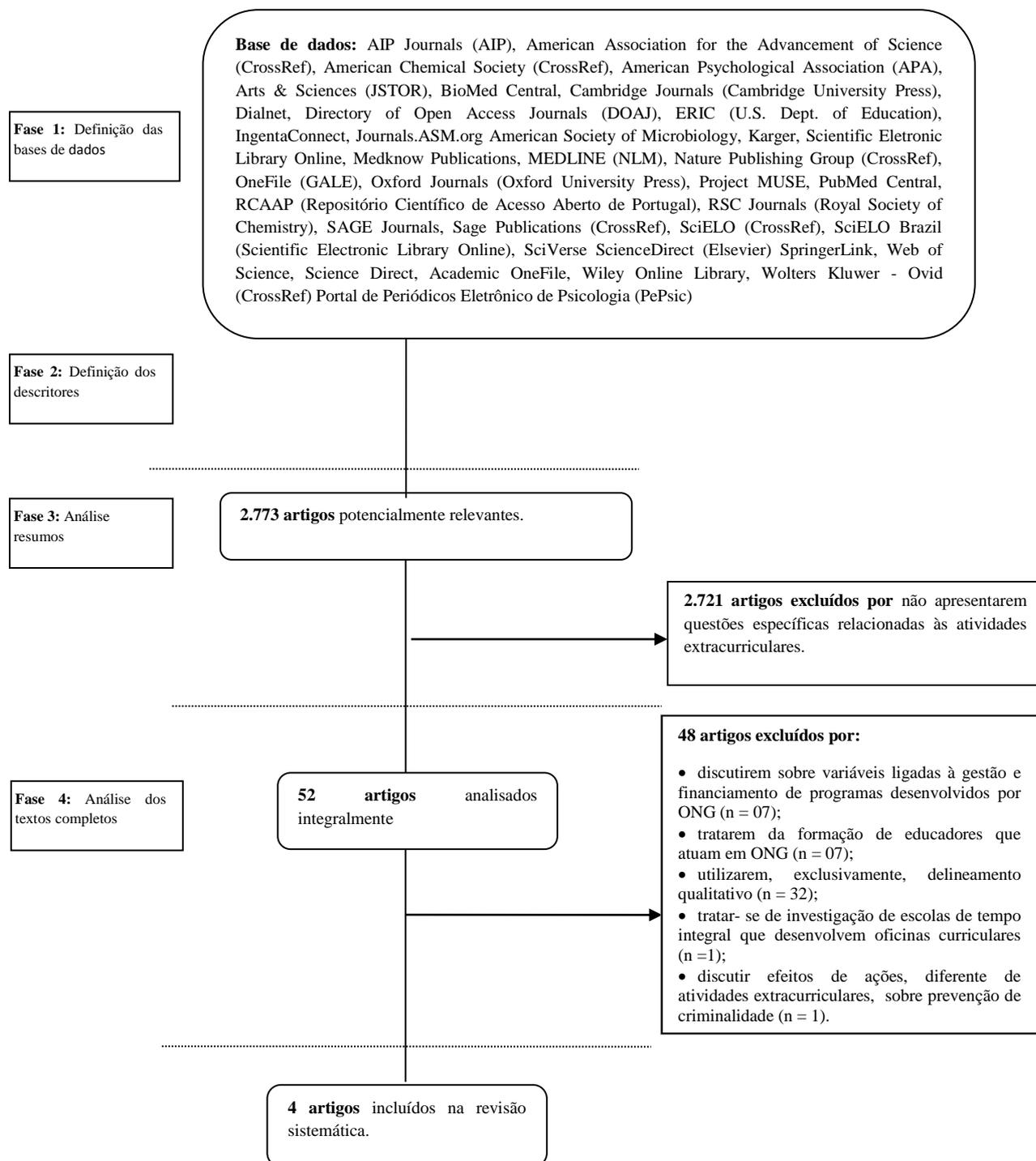


FIGURA 1 Esquema representativo dos procedimentos de seleção dos artigos.

Os pesquisadores dos artigos revisados buscaram identificar impactos das AEEs em crianças, adolescentes e jovens dos sexos masculino e feminino. Como descrito na Tabela 2, foram observadas hipóteses, tanto explícitas como implícitas, de que haveria relação entre a frequência a projetos fora da escola, e o uso de álcool e drogas – neste caso, aqueles que participam não seriam consumidores dessas substâncias – (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992), desempenho escolar, qualidade de vida e estresse (Cortês-Neto et al., 2010; Machado et al., 2007) e desenvolvimento da aptidão física (Fonseca, Dellagrana, Lima & Kaminagakura, 2010). Os detalhes de cada artigo, a partir dos critérios de análises definidos, são apresentados a seguir.

Tabela 2

Principais hipóteses investigadas e resultados encontrados nos estudos segundo amostras das pesquisas, autores, ano e locais de realização

Autores, ano e local de realização do estudo	Amostra	Principal hipótese do estudo	Principais resultados encontrados
Carvalho, Carlini-Cotrim (1992), Belém (PA), Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Curitiba (PR), Fortaleza (CE), Porto Alegre (RS), Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), São Paulo (SP), Catanduva (SP), Piracicaba (SP), Guarapuava (PR), Ponta Grossa (PR) e Santos (SP).	Estudantes matriculados no primeiro e segundo graus de escolas públicas. Nas cidades de Brasília, Curitiba, Fortaleza e São Paulo foram incluídos alunos de escolas privadas (n=16.117).	Existência de associação entre participação em atividades físicas, artísticas, religiosas e comunitárias e o consumo de álcool e drogas.	Detectou-se correlação negativa fraca entre prática de atividades religiosas e o uso de álcool.
Cortês-Neto et al., (2010), Natal – RN.	Indivíduos, com idade entre 7 e 18 anos, matriculados em escolas (não há dados se públicas ou privadas) (n=51).	Presença de diferenças entre participantes de atividades esportivas e não participantes no desempenho escolar.	Observou-se que, os aderentes ao programa investigado possuem médias, na disciplina de português, significativamente superior em relação aos não participantes.
Machado et al. (2007), Porto Alegre - RS	Participantes com idades entre 6 e 11 anos, matriculados numa escola pública nas séries de 1ª a 4ª (n=39).	Participantes de projeto socioesportivo demonstram avaliação superior da qualidade de vida, melhor desempenho acadêmico e menores taxas de estresse, comparados com não participantes.	Não houve diferença significativa entre os resultados dos dois grupos investigados.
Fonseca et al. (2010), Ponta Grossa - PR.	Crianças com idades de 08 a 10 anos, estudantes da 2ª e 4ª séries de uma escola pública (n=104).	Estudantes de escolas de tempo integral apresentam bons índices de aptidão física.	A aptidão física dos participantes estava abaixo dos níveis satisfatórios.

Carvalho e Carlini-Cotrim (1992) tiveram como objetivo identificar se havia relação entre atividades extracurriculares e o uso de drogas e álcool numa amostra de 16.117 alunos, do primeiro e segundo graus, matriculados em escolas públicas e privadas de 15 cidades, no Brasil. Os autores delinearum um levantamento a partir de questionário fechado, preenchido pelos próprios participantes. Nesse estudo, foram

consideradas como AEEs as esportivas, comunitárias (instituições de caridade, partidos políticos, associações de bairro e sindicatos), religiosas e artísticas (dança, pintura, teatro e música). As análises das informações coletadas foram analisadas a partir de medidas de associação. Contrário ao que era esperado, não se identificou que o consumo de drogas e álcool e o envolvimento nas atividades investigadas estariam associados. Nos casos em que isso aconteceu, as correlações foram fracas ou, no máximo, moderadas, caso, por exemplo, da cidade de Salvador – BA – nas atividades em sindicatos. Ainda foi identificada a “correlação negativa fraca entre o uso de álcool e drogas e a prática de atividades religiosas” (p. 147). Sobressaíram as religiosidades católica e protestante, sendo que os estudantes vinculados à última demonstram correlações negativas de maior intensidade. Os autores supõem que “tal resultado se explique, não pela ocupação de tempo que tais atividades demandam, mas pelo código moral subjacente a grupos religiosos” (p.147). Os pesquisadores ressaltam que estudos futuros devem ser realizados com vistas a complementar os dados encontrados por eles considerando, por exemplo, as atividades realizadas em instituições, caracterizadas como formais e aquelas informais.

Segundo Carvalho e Carlini-Cotrim (1992), o consumo de substâncias psicotrópicas estaria associado à falta do que fazer. As estratégias de prevenção e de solução do problema perpassam pela possibilidade de serem oferecidas alternativas para os jovens, por exemplo, através da prática de esportes. A ocupação do tempo livre, na linha de ditos populares como, por exemplo, *cabeça vazia é oficina do diabo*, seria a explicação para os possíveis efeitos das AEEs. O jovem, sobretudo, aquele que vive em regiões de baixo poder aquisitivo, estaria mais propenso à inserção no mundo das drogas, devido à falta do que fazer. Logo, participar de uma AEE evitaria comportamentos desviantes.

A pesquisa realizada por Cortês-Neto et al. (2010), buscou identificar diferenças no desempenho escolar de 51 participantes, crianças, adolescentes e jovens, com faixa etária entre 08 e 18 anos, que viviam na cidade de Natal - RN. O delineamento do estudo foi longitudinal e as avaliações conduzidas nos anos 2007 e 2008. Os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro e utilizaram dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A amostra foi dividida em dois grupos: grupo de aderentes ao *Projeto Nova Descoberta* e não aderentes. Essa ação oferecia atividades esportivas através de parcerias com universidades e Instituto Ayrton Senna (Instituto Ayrton Senna, 2013) e era

caracterizada como complementar à escola. Os dados foram submetidos a testes de diferenças entre médias. O grupo de frequentadores do projeto apresentou resultados superiores aos não frequentadores na disciplina de português, no ano de 2008. Os autores destacam esse dado como indicador de eficácia do projeto. Como desdobramento do estudo, os pesquisadores sugerem que, em pesquisas futuras, outros aspectos sejam considerados como indicadores de impactos de projetos sociais como o desenvolvimento de habilidades, motivação para a participação nas atividades, comportamentos apresentados na escola e contexto familiar, além do desempenho escolar geral.

Segundo Cortês-Neto et al., (2010), a partir das atividades desenvolvidas pelo projeto, criaram-se oportunidades que proporcionaram às crianças e aos adolescentes o desenvolvimento de “competências cognitivas, pessoais, sociais e produtivas” (p. 212) que se relacionam com comportamentos saudáveis. Nesse sentido, o envolvimento nas ações facilitou a aprendizagem de conteúdos escolares. A ideia subjacente, na explicação dos autores, é a de que as relações envolvidas nos diversos contextos pelos quais crianças e adolescentes passam impactam habilidades que, não necessariamente, relacionam-se com o ambiente imediato. Ou seja, o que é aprendido nas atividades fora da escola, mais especificamente nos projetos sociais, proporciona novas capacidades que permitirão às crianças e aos adolescentes habilidades importantes para a absorção de conteúdos escolares, por exemplo. Essa premissa, também, está presente nos outros estudos que compõem a revisão.

O estudo de Machado et al. (2007) teve como objetivo avaliar o impacto de projeto de educação pelo esporte no desempenho escolar, qualidade de vida, no estresse e em atitudes sociais e acadêmicas de 39 crianças alunas da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Os estudantes, que frequentavam a mesma escola, foram divididos entre participantes e não participantes do projeto, grupo de comparação, e pareados por sexo, idade, nível socioeconômico e série. Os pesquisadores delinearam um estudo longitudinal que foi desenvolvido durante seis meses. As testagens aconteceram em dois momentos: no início das atividades do programa e no seu encerramento através de dois instrumentos. O teste de desempenho escolar e escala de avaliação da qualidade de vida e do aluno foram utilizados. As atividades oferecidas eram esporte, ações educativas com ênfase na saúde, arte e o oferecimento de apoio à escolarização. Os dados foram analisados a partir da diferença entre as médias dos grupos. Contrário ao que era esperado, o grupo de indivíduos que participavam das atividades do projeto não

apresentou diferenças significativas em relação ao outro nos quesitos avaliados. Além das discrepâncias entre participantes e não participantes do projeto, os autores compararam os resultados dos próprios grupos a partir dos resultados da primeira e segunda aplicação dos testes. Detectaram diferença significativa no grupo de participantes em relação à avaliação do estresse infantil, com diminuição nos valores. Os pesquisadores consideraram tal dado como impacto positivo do projeto. Eles ressaltam ainda a importância de pesquisas relacionadas à avaliação de projetos sociais, desenvolvimento e validação de instrumentos para a área. Além disso, consideraram importante que estudos futuros abarquem ainda os profissionais envolvidos, professores das escolas e familiares dos frequentadores.

Numa perspectiva bioecológica (Bronfenbrenner, 2002), Machado et al. (2007) destacam que nas atividades desenvolvidas em projetos existem processos que contribuiriam para o desenvolvimento infantil. A partir disso, pode haver diminuição do estresse dos participantes, bem como aumento nos índices de qualidade de vida e desempenho escolar. Ou seja, as inter-relações recíprocas que ocorrem em diferentes contextos estão ligadas e no projeto esportivo são promovidas capacidades pessoais que vão se relacionar com o ambiente escolar e familiar influenciando, respectivamente, o desempenho acadêmico e a qualidade de vida.

Diferente dos estudos anteriores, Fonseca et al., (2010), identificaram aspectos dos componentes da aptidão física relacionados à saúde, em conformidade com idade e sexo, de 104 estudantes, que estavam na faixa etária entre 08 e 10 anos, frequentes a uma escola de tempo integral, entre as séries 2^a e 4^a, na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. Os autores utilizaram o delineamento transversal, e a coleta dos dados deu-se com a utilização de bateria de aptidão física, cálculo de massa corpórea, medida de altura, flexibilidade e teste de capacidade respiratória. Todos frequentavam as atividades do contraturno constituídas por: “atividades psicossomáticas e psicomotoras somadas a atividades de cunho esportivo” (p. 158). Os dados foram submetidos a testes de diferença entre as médias pela idade e sexo das crianças. Os resultados não apresentaram níveis satisfatórios, segundo os índices da bateria utilizada, e a massa corporal dos grupos avaliados mostrou-se com excesso de peso. Essa informação indica a possibilidade de essas crianças apresentarem doenças crônicas ao longo da vida. Em relação a estudos futuros, os autores evidenciam a necessidade do levantamento de dados de outras regiões brasileiras e de verificar a existência de influências consideráveis nas questões relacionadas à aptidão física e de saúde,

considerando a frequência nas escolas de tempo integral, e único com vistas a observar se o número de horas nas atividades impacta, em alguma medida, nesses fatores.

Para Fonseca e colegas (2010), as crianças que frequentam atividades esportivas no contraturno escolar deveriam apresentar melhores índices de aptidão física em relação aos outros. A explicação para essa melhora estaria na relação causal de que participar de atividades esportivas aumenta a aptidão física. Já que os estudantes da escola de tempo integral têm mais acesso a essas ações, seus resultados em baterias que analisam o condicionamento físico destacar-se-iam como superiores. Os efeitos das AEEs esportivas na aptidão física e em outros aspectos relacionados à saúde seriam, a princípio, eminentes.

1.2.7 Discussão

Essa revisão teve como objetivo identificar estudos brasileiros que apresentem impactos das AEEs sobre seus participantes no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional em quatro artigos selecionados a partir dos critérios preestabelecidos. Dentro dos resultados encontrados, observou-se a existência de pesquisas sobre os impactos destacados, respectivamente, o estudo de Fonseca et al. (2010), Cortês-Neto et al. (2010) e Machado et al. (2007), e Carvalho e Carlini-Cotrim (1992).

O número de trabalhos levantados evidencia que a investigação sobre os efeitos das AEEs ainda não ganhou proeminência na agenda de pesquisa do Brasil, apesar da abrangência dos descritores utilizados. Dado que o desenvolvimento de projetos e programas, voltados para crianças, adolescentes e jovens, tem ganhado destaque nos últimos anos, principalmente, pela sua articulação com a educação de tempo integral, torna-se pertinente a realização de investigações que demonstrem quais os efeitos dessas ações a fim de contribuírem na elaboração de programas/projetos eficazes.

Notam-se entre os quatro artigos similaridades com relação à expectativa dos efeitos das AEEs. As hipóteses subjacentes e sobrejacentes destacam a perspectiva de que os efeitos das atividades seriam positivos e que haveria discrepâncias significativas entre seus participantes e não participantes. O estudo de Carvalho e Carlini-Cotrim (1992) demonstra informações nesse sentido em relação aos frequentadores de atividades religiosas que ingerem menos álcool e drogas quando comparados aos que não frequentam práticas vinculadas às religiões. Porém, os autores destacam que isso se

deve mais aos aspectos morais, presente nas doutrinas, do que sua frequência *per se* às atividades. Observa-se que as conclusões do estudo são contrárias às explicações acerca de como as AEEs impactam na não utilização de substâncias lícitas ou ilícitas. Isso conduz à mudança no foco da discussão da questão fazer *versus* não fazer atividades fora da escola, mas sim “para a do *como* fazer, tendo como pressuposto que um jovem realizado em suas potencialidades (e não apenas ocupado, ou assimilando padrões e códigos)” (Carvalho e Carlini-Cotrim, 1992) deveria ser o principal objetivo de projetos e programas que atendem a crianças, adolescentes e jovens. Cortês-Neto et al. (2010), encontraram diferença significativa no desempenho de português dos participantes de um programa social, o que remete a eficácia do mesmo. Machado et al. (2007) mostram dados que apontam impactos positivos quando relatam que os participantes do projeto investigado diminuiriam os índices de estresse infantil. Ou seja, há indícios de que, assim como em outros países, as AEEs brasileiras possuem efeitos positivos.

O baixo número de pesquisas sobre estudantes em escolas de tempo integral, especificamente no que tange ao seu desenvolvimento acadêmico, destaca a importância de serem iniciadas investigações sobre o tema. Principalmente, pelo fato de que a ampliação da jornada escolar tem acontecido de forma recorrente no Brasil. Mas nem sempre com estratégias eficazes (Coelho, 2009). A indicação de que os estudantes de escolas de tempo integral não apresentaram bons resultados relacionados à aptidão física, que seria resultado da participação em AEE, como destacado por Fonseca et al., (2010), indica certa urgência em saber de fato quais, caso existam, os impactos da permanência de crianças e adolescentes em atividades no contraturno escolar.

O questionamento da eficácia dos projetos brasileiros não significa depreciação de seu valor protetivo para seus atendidos. A principal característica dessas ações pauta-se na necessidade de atender a pessoas desfavorecidas economicamente e moradores de áreas onde a vulnerabilidade social é marcante. Há concepções implícitas voltadas para atender e suprir necessidades a que o Estado, através de suas políticas públicas, é omissor. Ou seja, essas ações têm um valor que é o de proteger o público atendido e proporcionar experiências que, muitas vezes, serão possíveis apenas por estar inscrito e frequente a projetos sociais ou em escolas de tempo integral. Fatos nesse sentido ocorrem quando são proporcionados, por exemplo, contatos com instituições culturais como cinema, teatro, exposições (Paro, Ferreti, Vianna & Souza, 1988a; 1988b). Mensurar esse tipo de efeito não é tarefa simples e requer elaboração de estratégias metodológicas que considerem essas questões. Machado et al. (2007) indicam a

necessidade de se criar instrumentos que contemplem essa área de pesquisa. O desafio não é particularidade do contexto brasileiro, pois, pesquisadores de outros países têm destacado que a identificação dos impactos dessas atividades não é tarefa fácil e nem sempre há consenso nos resultados encontrados (Roth et al., 2010).

O principal efeito que pode ser destacado das ações desenvolvidas fora da escola para crianças, adolescentes e jovens é o da proteção social. Especificamente em relação a esse aspecto não há o que se discutir. O fato de serem oferecidas alternativas de cuidados a esse público, sobretudo, daqueles que tanto os pais como as mães estão inseridos no mercado de trabalho, já evidencia a importância e necessidade desse tipo de ação. No entanto, a simples frequência a essas atividades é insuficiente para impactar aspectos que ultrapassam a proteção do público atendido. Ao se observar os porquês que as atividades relatadas nos quatro artigos analisados teriam impactos positivos sobre seus participantes, a justificativa que se sobressai é a de que aquilo que é desenvolvido nos projetos proporciona aprendizagens comportamentais e cognitivas que se relacionam com habilidades importantes para outros contextos, por exemplo, o escolar e o familiar. Com isso, a principal pergunta, dentre inúmeras, que deriva dessa consideração passa por aspectos teóricos e metodológicos: de que forma ocorrem e como identificar esses impactos? Diversos autores têm destacado que, para se entender os efeitos dessas ações, torna-se essencial a adoção de perspectivas ecológicas (Durlak et al., 2010; Mahoney et al., 2005).

Dos 52 artigos analisados integralmente, 32 utilizaram delineamentos exclusivamente qualitativos e discutiam questões diversas, sendo que os fatores avaliação de programas/projetos e impactos sobre seus participantes não se destacam. Essa informação ressalta a possibilidade de haver certa resistência na avaliação de resultados dessas ações, através de métodos quantitativos que não se solidificaram e nem ganharam abrangência no país nos estudos em educação (Tréz, 2012). Área que se vincula fortemente com os programas/projetos realizados fora da escola, como já evidenciado. O que, em certa medida, explica a preterição por essas estratégias investigativas. Gatti (2004, p. 13) destaca que “os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais”. Ao mesmo tempo, utilizar esse tipo de dado com outros provenientes de métodos qualitativos pode ser útil e ainda enriquecê-los. Nos quatro trabalhos analisados, é unânime a opinião de que novos estudos devem ser realizados. A

interlocução entre diferentes metodologias contribuirá, significativamente, para o entendimento dos efeitos das atividades e programas realizados fora da escola.

Com exceção do trabalho de Fonseca et al., (2010), todos os trabalhos analisados nesta revisão relatam atividades desenvolvidas por ONGs ou em parceria com esse tipo de instituição. Costa, Silva e Bonan (2011) mostram que o aumento de trabalhos desenvolvidos por ONGs é desacompanhado de estratégias avaliativas. O que traz preocupações pela ausência de dados com relação aos impactos das ações promovidas por elas, bem como pela aplicação dos recursos financeiros dessas entidades que provêm – na sua grande maioria – de órgãos governamentais ou da isenção de impostos. Dessa forma, trata-se de financiamento público. Ao considerar que as AEEs no Brasil, estão atreladas a essas instituições, encontram-se explicações para a ausência das informações investigadas nesta revisão que culminou com o levantamento de apenas quatro artigos em um universo de 2.773.

1.2.8 Considerações finais

Pesquisas sobre impactos de AEEs remetem a questionamentos sobre influências ambientais no desenvolvimento humano. Não há dúvidas de que essa interferência existe. Nesse sentido, a investigação desses efeitos conduz à perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner e Morris (2006). Isso implica a necessidade de se olhar para a dinâmica e interação recíproca entre os processos, pessoas, contextos e tempo que são as quatro dimensões do modelo bioecológico representadas pela sigla PPCT. Respectivamente, a primeira delas, vincula-se às interações sociais que se traduzem em processos proximais, principais mecanismos que promovem o desenvolvimento humano. O poder e a influência desses processos se relacionam, diretamente, com as características individuais das pessoas que estão nos contextos, imediato ou mais remoto, ao longo do tempo. Dessa forma, o modelo PPCT pode ser utilizado como lente para compreensão dos efeitos das AEEs a partir dos processos inerentes nas relações entre participantes e destes com educadores, considerando a influência das características pessoais que interferem e sofrem interferências dos contextos, familiares, escolares e extracurriculares ao longo do tempo da duração e de permanência nas atividades propriamente ditas.

Paralelamente, torna-se urgente pensar em estratégias para a pesquisa de campo que possam destacar a reciprocidade dessas dimensões. Uma das possibilidades é a

comparação entre diferentes atividades oferecidas e seus respectivos impactos. Pelo que pode ser observado, para que haja efeitos sobre seus participantes, é preciso considerar aspectos para além da frequência nas atividades. Torna-se pertinente levar em conta os processos envolvidos e de que forma eles se relacionam com habilidades de outros contextos. De maneira abrangente, os artigos analisados indicam este caminho. Assim, não olhar para outros ambientes para identificar os efeitos das atividades extracurriculares, por exemplo, o escolar, é conceber tais ações como espaços de ocupação do tempo livre. É preciso levantar esses dados que têm implicações diretas em questões de políticas públicas. Sobretudo, para públicos que vivem em situação de vulnerabilidade social. Para muitas crianças e adolescentes, independente de sua classe social, as ONGs e as AEEs como um todo têm se consolidado como terceiro contexto de desenvolvimento (Halpern, 2002).

Por fim, há muito que se avançar na pesquisa sobre o tema no Brasil. Apesar disso, as similaridades entre as atividades desenvolvidas no país se aproximam daquelas oferecidas no contexto norte-americano através dos ASPs. Mesmo que ainda existam lacunas sobre quais são os fatores que contribuem para eficácia das AEEs, o que já foi levantado por lá é útil no desenvolvimento de estudos e aprimoramento dos programas brasileiros. Com isso, o objetivo da próxima seção é apresentar as principais características das AEEs que impactam de forma positiva, não influenciam ou apresentam ganhos desenvolvimentais aos seus participantes. Esse recorte torna-se necessário no intuito de elencar informações importantes para a compreensão dos possíveis impactos que as atividades desenvolvidas por ONGs apresentam e subsidiar a discussão dos dados levantados em pesquisa de campo, cujo objetivo foi o de identificar os efeitos da participação em atividades desenvolvidas por uma ONG e o programa de escola de tempo integral, em Belo Horizonte.

1.3 Contribuições de estudos internacionais: revisão narrativa da literatura

Como demonstrado, a investigação acerca dos efeitos da participação em atividades extracurriculares, AEEs, projetos/programas e educação de tempo integral no Brasil ainda não ocupou espaço de destaque na agenda da produção de conhecimento. Já na literatura internacional, o interesse pelos impactos das atividades frequentadas pelas crianças e adolescentes fora da escola aumentou nos últimos anos. O *American Journal*

Community Psychology dedicou uma edição especial ao tema em 2010, que apresenta 15 trabalhos com contribuições importantes acerca das AEEs (Durlak et al., 2010). Os dados encontrados, por diferentes pesquisadores, apresentam informações que nem sempre são consensuais acerca de quais os tipos de atividades que promovem efeitos positivos e provocam inúmeros questionamentos. Isso demonstra a existência de dificuldades no levantamento, apresentação e discussão dos dados encontrados em estudos na área. A partir da consulta a diversos trabalhos (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Granger, Durlak, Yohalem & Reisner, 2007; Mahoney, Harris & Eccles, 2006; Molinuevo et al., 2010; *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network*, 2004; Simpkins, Little & Weiss, 2004; Zief, Lauver & Maynard, 2006), observa-se que esse crescimento ocorreu devido a quatro motivos.

O primeiro é o de que as atividades extracurriculares estão cada vez mais presentes no cotidiano das famílias ocupando parte do tempo infantojuvenil. Mesmo daquelas que vivem em situações econômicas mais favoráveis, nota-se que o interstício da infância à adolescência vai além das atividades escolares, do ócio e lazer. Esse público, diferente do que ocorre nas famílias de baixa renda, por possuírem melhores condições financeiras, acessam ações com maior organização e estrutura, com destaque para a formação específica das pessoas responsáveis por sua realização. Nesses casos, é mais comum a frequência a atividades extracurriculares relacionadas a aulas especializadas de línguas, artes, esportes (times de futebol) e programas pedagógicos. Há diferenças importantes a serem consideradas entre as AEEs como os ASPs e as atividades extracurriculares nessas condições (Mahoney & Vest 2012).

Mahoney et al. (2003) dizem que o engajamento em atividades específicas, fora de programas que proporcionam atendimentos articulados com mais de uma ação, como, auxílio ao para casa, futebol, teatro e brincadeiras, pode resultar em melhores índices acadêmicos porque elas são estruturadas para fins peculiares e impõem desafios que promovem a espontaneidade. Isso resulta em contextos propícios para o desenvolvimento de habilidades como a iniciativa e desenvolvimento da autoeficácia (Gardner, Browning & Brooks-Gunn, 2012). Outra característica que se destaca é o fato de que a vinculação dos participantes, nesses casos, não é produto da busca de locais seguros por seus responsáveis, mas sim, porque querem. As razões para a frequência nas atividades passam por fatores intrínsecos (Mahoney, Harris & Eccles, 2006). Ou seja, não há necessidades preestabelecidas para permanência nas ações como acontece nos

ASPs (Mahoney et al., 2007). Devido a essas qualidades, estudos que investigam esses tipos de atividades extracurriculares indicam que seus participantes apresentam desempenho escolar superior quando são comparados com crianças e adolescentes que não as frequentam (Fredricks & Eccles, 2006; Hansen, Larson & Dworking, 2003).

Sabe-se que quanto maior o nível socioeconômico das famílias maior o rendimento acadêmico dos estudantes (Brooke & Soares, 2008; Coleman, 2008; Soares & Andrade, 2006). Há de se destacar que não só o desempenho escolar, mas também as características dos universos extraescolares e extrafamiliares estão relacionadas diretamente com as condições socioeconômicas familiares (Mahoney & Cairns, 1997). O público infantojuvenil que provém de famílias abastadas realizam jornadas intensas de atividades fora da escola, em muitas vezes pressionados pelos pais ou outros adultos responsáveis por seu acompanhamento (técnicos de times, treinadores, professores, dentre outros) que levam à reflexão acerca das possibilidades de seus efeitos nocivos. No entanto, Mahoney, Harris e Eccles (2006) e Luthar, Shoum e Brown (2006) apontam que não existem indícios consistentes de que a alta participação nessas atividades seja prejudicial. Pelo contrário, elas promovem impactos positivos no desenvolvimento ao longo da adolescência chegando até a idade adulta, e os benefícios sobressaem-se aos malefícios (Mahoney, 2000).

Mahoney e Vest (2012) realizaram outro estudo para verificar as implicações do excesso de atividades e os resultados encontrados corroboraram os dados de 2006 levantados por Mahoney, Harris e Eccles. Fredricks (2012), a partir de pesquisa longitudinal, também encontrou dados na mesma direção das informações destacadas por Mahoney e colaboradores (2006; 2012). Através desses e de outros estudos, é possível dizer que a intensidade e variedade na participação em atividades extracurriculares relacionam-se, positivamente, com desempenho acadêmico, engajamento cívico e desenvolvimento psicológico. Soma-se ainda o fato de que estão negativamente relacionadas com comportamento antissocial, uso de drogas e abandono da escola (Fredricks & Eccles, 2006; Hansen, Larson & Dworking, 2003; Luthar et al., 2006).

O segundo motivo diz do investimento de recursos públicos na promoção de atividades além do alcance familiar e escolar. Informações dão conta de que nos Estados Unidos os custos dessas atividades para o governo federal chegam à casa do bilhão de dólares por ano (Durlack, Mahoney, Bohnert & Parente, 2010; James-Burdumy et al., 2005). Essa destinação de subsídios remete à necessidade de se conhecer a forma como

os órgãos governamentais investem nessa área, em que, como, onde, o dinheiro é aplicado e, principalmente, os efeitos diretos sobre o público atendido. Diferente do que ocorre nas famílias com alto poder aquisitivo, aquelas que vivem em situação de vulnerabilidade social dependem de ações públicas. Devido a isso, Eccles et al. (2003) destacam que ações extracurriculares são importantes em comunidades pobres pelo seu caráter de proteção social e promoção de habilidades cognitivas.

O aumento da frequência a outros contextos para além da família e escola, bem como a necessidade dos órgãos públicos voltarem-se para essas ações, estão relacionados, diretamente, ao terceiro que é a necessidade da criação de locais seguros, com a supervisão de adultos, para a permanência dos filhos enquanto os pais estão no trabalho (Brooks-Gunn, 2003; McHale, Crouter & Tucker, 2001; Sherrod, 2006). A inserção da mulher em práticas laborais, que ultrapassam o cuidado do lar, alterou a rotina das famílias na qual ela ficava cuidando da casa e não havia necessidades da busca de lugares para manter os filhos em segurança. A atuação do estado no oferecimento de alternativas nesse sentido, sobretudo, em comunidades de vulnerabilidade social, surge como consequência disso. Nessas condições, notam-se interferências no desenvolvimento humano relacionadas aos contextos que extrapolam a família e a escola, o que remete a questões macrossociais, como o desenvolvimento de políticas públicas. Nesse sentido, as ações públicas devem ser consideradas na medida em que são protagonistas no desenvolvimento humano e definem as possibilidades de contatos e interações das crianças e adolescentes que, pelo número de horas, podem ser maior do que o destinado ao contato familiar (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Como de grande interesse e preocupação para estudiosos de diversas áreas, tem-se o fator de que esses ambientes transformaram-se em promotores do desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional de seus participantes (Cooper et al., 1999). Ou seja, o quarto motivo trata-se do fato de que esses locais frequentados por crianças, adolescentes e jovens têm se consolidado, em contextos de desenvolvimento, juntamente com a família e escola. A compreensão das implicações da frequência a essas ações é útil para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de programas que possam ter como foco o oferecimento de atividades fora do âmbito escolar.

Além de impactar no desenvolvimento, há relações estreitas entre a promoção dessas ações com questões socioeconômicas e de organização familiar. No âmbito brasileiro, isso se torna, também, evidente, e mais um motivo deve ser acrescentado, que é o fator articulação das AEEs com a educação de tempo integral. Em síntese, destaca-

se que a busca pelo conhecimento acerca dos impactos dessas atividades, a partir de revisões da literatura (Durlak & Weissberg, 2007; Lauer et al., 2006) e de pesquisas empíricas (Mahoney, 2000; Shernoff, 2010), a fim de verificar a viabilidade, forma e característica do que pode, realmente, contribuir ou não no desenvolvimento de escolas de tempo integral e de projetos desenvolvidos por ONGs, torna-se extremamente pertinente, então, por cinco motivos: (1) as atividades extracurriculares integraram-se ao cotidiano familiar, (2) o estado tem alocado recursos nessas ações, transformando-as em política pública, (3) aumento da demanda por locais de proteção social, (4) há interferências dessas ações no desenvolvimento humano e, por fim, (5) pela articulação com a educação de tempo integral.

Diante desses motivos, identificar os impactos das AEEs é de extrema relevância, e já há inúmeros estudos que tratam dessa questão. A princípio, pelo teor social que essas atividades possuem, não haveria questionamentos acerca da sua eficácia. No entanto, apesar da consolidação de investigações sobre o tema como apresentado adiante, ainda não há consenso acerca dos benefícios dessa participação (Granger, 2008; Granger et al., 2007; Durlak, 2008, Yohalen, Wilson-Ahlstrom, 2010; Mahoney et al., 2007; Springer & Diffily, 2012). Há relatos de pesquisas que demonstram a associação entre participar das AEEs e aumento no desempenho acadêmico, relações interpessoais e socioemocionais (Darling, 2005; Mahoney 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney et al., 2003; Molinuevo et al., 2010; Pierce et al., 2010), bem como de outras que destacam impactos negativos no sentido em que frequentar essas atividades implica em desempenho escolar inferior, aumento de problemas comportamentais e da descoberta de nenhuma diferença nas comparações entre crianças e adolescentes que participam e não participam (Fashola, 1998; James-Burdumy et al., 2005; *U.S. Department of Education*, 2003; Vandell & Corasaniti, 1988).

Os porquês dessas diferenças devem ser investigados no sentido de identificar características das AEEs e, principalmente, explicações que permitam verificar variáveis relacionadas aos seus impactos. Mahoney et al., (2007) destacam que, mesmo o tempo de estudo sobre o tema já ser contabilizado em décadas, é recente a busca pelo entendimento de como os efeitos das AEE acontecem. Nesse sentido, o objetivo desta revisão narrativa é compreender quais as variáveis envolvidas nos impactos das AEEs. Mesmo sem adotar critérios rigorosos e quantitativos para se chegar a esse objetivo, e

por não tratar de revisão de metaanálise, nem de estudo de levantamento, optou-se por adotar alguns procedimentos, descritos na seção de seguinte.

1.3.1 Método

1.3.2 Fontes utilizadas

Foram consultadas diversas bases de dados científicos internacionais (descritas na seção 1.2.2), com os termos de busca *after school*, *afterschool*, *after-school*, *programs*, *extracurricular activities*, *social skills*, *achievement academic*. A utilização das palavras-chaves *after school* espaçadas, separadas por hífen e juntas fez-se necessário, porque nas três formas é possível encontrar artigos sobre o tema nas bases de dados. Acrescentou-se o termo *extracurricular activities* uma vez que existem estudos que investigam AEE e nomeiam-nas dessa forma. Não houve definição de número de artigos que iriam compor a revisão nem de datas, devido ao fato de que o objetivo era destacar trabalhos que proporcionassem explicações acerca de como os impactos das AEEs ocorrem.

Juntamente com os artigos, a revisão contou com a consulta a relatórios de avaliações de programas, encomendados por órgãos governamentais, comunicações de instituições vinculadas ao desenvolvimento e monitoramento de programas, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos, revisados por pares. Além do material encontrado nas bases de dados, incorporaram-se outros, elencados a partir de citações em relatos de pesquisas. Referências de revisões sistemáticas e de metanálise, que fazem parte da revisão, foram consultadas como fontes de pesquisa, como os trabalhos de Durlak e Weissberg (2007), Durlak et al., (2010), Farb e Matjasko (2012), Granger (2008), Lauer et. al (2006); Zief et al. (2006). O resultado dessa consulta proporcionou a escrita da revisão, em sintonia com fontes utilizadas e recorrentemente citadas em trabalhos internacionais, e grande parte é de autoria dos principais pesquisadores que tratam do assunto (Mahoney, Eccles, Vandell e Weissberg).

1.3.3 Critérios de seleção do material

Na literatura internacional e, principalmente, nos Estados Unidos, país de onde provém a maioria das fontes utilizadas, assim como no Brasil, os programas extracurriculares recebem diferentes denominações e possuem estruturas diversas

(Bodilly & Beckett, 2005; Fashola, 1998; Grossman et al., 2002). Com isso, os relatos incorporados na presente revisão dizem respeito a AEE com as seguintes características: são desenvolvidas ao longo do ano escolar, possuem supervisão de adultos, oferecem mais de um tipo de atividade – auxílio ao para casa, artes, esportes, recreação e outras – além de serem realizadas por escolas ou ONGs, através de atendimentos a grupos em pelo menos quatro dias por semana. Por se aproximar dessas características, relatos que investigaram a participação em mais de uma atividade extracurricular (esporte, música, artes, teatro, por exemplo) também compuseram a discussão. A opção por essas características das AEEs deu-se pelas semelhanças que apresentam com o que é desenvolvido no Brasil, não só por ONGs, mas também, no principal modelo de educação de tempo integral desenvolvido no país. Detalhes acerca destas semelhanças estão descritos na seção 1.1. A revisão foi construída com trabalhos completos que atenderam aos seguintes critérios:

- utilização de método quantitativo;
- apresentação de impactos de AEEs, ou da participação em mais de uma atividade extracurricular específica (por ex., esporte e música);
- explicações de características das AEEs relacionadas aos impactos nos participantes;
- descrições de como os efeitos ocorrem.

A opção pelo método quantitativo deu-se pela necessidade de identificar relatos que tratem dos impactos das AEEs, principalmente, no desempenho escolar, com a utilização de instrumentos de medidas com índices aceitáveis de medidas psicométricas (Pasquali, 2011).

Ao longo da apresentação, os termos efeitos e impactos referem-se a associações estatisticamente significativas entre as experiências de crianças e adolescentes de participar das AEEs e o desempenho escolar, habilidades sociais e satisfação de vida. Alinhado às semelhanças entre os *ASPs* e o que ocorre no Brasil, optou-se pela consulta a relatos que tenham como participantes pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, caracterizada por baixo nível socioeconômico e condições de vida. A descrição dos trabalhos privilegiou a faixa etária e/ou o nível de escolaridade dos participantes, objetivo do estudo, características e forma de desenvolvimento das

AEEs frequentadas, instrumentos utilizados (quando se tratava de testes específicos e elaborados para a pesquisa), principais resultados, diferenças nos escores por sexo, explicações das causas dos desempenhos dos participantes e, principalmente, características das AEEs. A omissão de alguma dessas informações, quando aconteceu, deu-se em função de ausência de apresentação delas pelos autores.

Além da descrição desses conteúdos, realizou-se uma análise crítica sobre as semelhanças entre os programas efetivos e explicações das causas dos impactos das AEEs. Isso foi influenciado por apontamentos dos autores utilizados na discussão dos trabalhos. Essa revisão evidenciou aspectos específicos dos *ASPs*, que têm se expandido de maneira significativa nos Estados Unidos. Na definição de qual tipo de impacto destacado no relato observaram-se as seguintes características: caso os participantes das AEEs demonstrassem resultado superior, por exemplo, nas tarefas de desempenho escolar, e inferiores em avaliações de problemas comportamentais, quando comparados com outros grupos, considerou-se o trabalho como relato de impacto positivo; em situação contrária, negativo. Acrescentou-se a este as informações das pesquisas sobre a ausência de diferença entre os grupos. É pertinente destacar que todos os estudos tinham como hipótese que haveria discrepância a favor dos participantes das AEE. O caráter contraditório dos impactos, positivos e negativos, conduziu às questões relacionadas aos procedimentos de pesquisas utilizados nos trabalhos, o que resultou na criação do tópico implicações metodológicas da pesquisa de impactos das AEEs. Nele são apresentados apontamentos acerca das possíveis causas dos diferentes resultados e considerações para elaboração de pesquisas de campo.

1.3.4 Resultados

1.3.5 Impactos Positivos das AEEs

Como se destacou ao longo das seções anteriores, a frequência aos programas que promovem atendimentos por meio do esporte, arte e cultura tem se consolidado como fator de impacto no desenvolvimento, que ultrapassa a proteção social, dos seus participantes. Porém, existem considerações sobre os programas relacionadas à participação, a tipos de atividades oferecidas e formas como são realizadas que coloca essa premissa em xeque. Contrário ao que ocorre nas atividades extracurriculares especializadas como as esportivas (Mahoney & Vest, 2012), Roth et al. (2010) mostram

que há poucas evidências indicando a relação entre os efeitos desses programas e o tempo que seus participantes passam nessas atividades. Essa asserção destaca a possibilidade de que outros fatores, por exemplo, a qualidade, variedade e os tipos de atividades oferecidas impactam seus participantes de formas distintas e coloca dúvidas sobre sua eficácia (Farb & Matjasko, 2012). Contudo, há informações na direção de que os efeitos positivos das AEEs, de forma geral, destacam-se, sobretudo, quando se compara participantes com não participantes.

Entre as atividades que são realizadas fora da escola, estudos têm evidenciado a importância do para casa e demonstrado que sua realização está relacionada a ganhos acadêmicos (Marsh, 1992; Springer & Diffily, 2012). A explicação para essa relação torna-se clara no sentido em que conteúdos escolares são reforçados, logo os alunos que se empenham nessa tarefa se sobressaem. A princípio, o dever de casa poderia ser descolado da discussão ora em tela uma vez que trata de atividades curriculares. No entanto, pesquisas acerca do que crianças e adolescentes fazem quando não estão na escola têm incluído essa atividade como variável importante a ser considerada e destacado que a articulação entre para casa e AEE, como é o caso das propostas dos *ASPs*, pode proporcionar impactos significativos no desempenho escolar, e acima do que é alcançado por crianças e adolescentes, que ficam nas suas casas em atividades desestruturadas (Cooper et al., 1999; Marsh, 1992; Posner & Vandell, 1999). Além disso, esses programas buscam desenvolver atividades acadêmicas que expõem seus participantes a novas oportunidades de aprendizagens de forma diferente da utilizada pela escola, por exemplo, pelo esporte, ações culturais e de brincadeiras (Posner & Vandell, 1994).

Mahoney et al. (2005) apontam que a participação em programas extracurriculares, por parte de crianças pobres, aparece como forte possibilidade de promoção do sucesso escolar desse público, corroborando os dados encontrados em outros trabalhos (Darling, 2005; Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997). De modo geral, pode-se ter uma influência positiva das ações realizadas no horário alternado ao da escola no desempenho acadêmico. Esse impacto pode ser explicado pelo fato de que, ao frequentar essas ações, as crianças desenvolvem recursos cognitivos por meio das interações com colegas e adultos que são utilizados na aquisição de conhecimentos escolares. Permeia esta explicação a perspectiva de que aquilo que falta em casa será compensado nos contextos das atividades dos programas (Coley, Morris & Hernandez, 2004; Mahoney, Harris & Eccles, 2006; Riggs & Greenberg, 2004b). É pertinente

destacar que, tanto em outros contextos como no Brasil, a não ser que esse público frequente algum tipo de programa extracurricular, aulas de música, dança teatro, não farão parte da vida dessas pessoas e as oportunidades de frequentar cinemas, espetáculos e espaços culturais tornam-se escassas (Paro et al., 1988; Posner & Vandell, 1994).

Em sintonia com esses autores e ultrapassando os limites dos efeitos na vida acadêmica dos estudantes, Gilman (2001) investigou a relação entre participar de AEE e satisfação de vida. O autor utilizou uma Escala Multidimensional de Satisfação de Vida de Estudantes (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*) que avalia a satisfação em cinco domínios: família, amigos, escola, local em que se vive (*living environment*) e *self*. Gilman observou que, adolescentes que participavam de mais de sete tipos de atividades extracurriculares apontaram maior satisfação com a escola em relação aos que não participavam e aqueles que frequentavam menos de três. Esses dados indicam que a satisfação de vida pode ser influenciada, positivamente, em contextos como as AEEs. Resultados apresentados por Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011) corroboram os achados de Gilman (2001).

Fredricks e Eccles (2006), a partir de estudo longitudinal, pesquisaram a prevalência dos efeitos das AEEs da adolescência até a idade adulta. Os autores utilizaram dados do *Maryland Adolescent Development in Context Study*, estudo que investigou questões sobre adolescentes e suas famílias em múltiplos contextos relacionados à vulnerabilidade e classe social. Nesse estudo, as informações foram acessadas por meio de visitas domiciliares e aplicação de questionários com foco na participação em atividades extracurriculares, desenvolvimento acadêmico e psicológico, engajamento cívico, consumo de álcool e drogas.

O estudo de Fredricks e Eccles (2006) levantou três categorias de atividades extracurriculares: esportivas, clubes escolares e sociais. As últimas consistiam no envolvimento em serviços voluntários ou relacionados a direitos civis. Os resultados encontrados por esses pesquisadores confirmaram achados anteriores em relação ao fato de que a participação em AEE prediz o desenvolvimento acadêmico, psicológico e engajamento cívico (Mahoney 2000). Como efeito de longo prazo, esses impactos se mantêm até a adultez e indicam relação positiva entre a participação e tempo de frequência nas atividades (Fredricks, 2012; Gardner, Roth, & Brooks-Gunn, 2008). No que tange às diferenças de sexo, os autores mostram que o esporte tem forte potencial para diminuir problemas comportamentais nos garotos, bem como contribuir para que

venham a consumir menos álcool e drogas. Por fim, os pesquisadores ressaltam que o envolvimento em atividades variadas pode ser vantajoso, tanto para crianças como adolescentes, porque proporciona o contato com oportunidades diversas que se transformam em ambientes de aprendizagem e socialização. Nesse sentido, as relações estabelecidas nesses contextos podem contribuir no desenvolvimento de seus participantes para que venham a melhorar o desempenho acadêmico e não consumir álcool e drogas em sintonia com outros resultados, por exemplo, os encontrados por Darlin (2005).

Shernoff (2010), em estudo com estudantes, na faixa etária entre 10 e 14 anos, investigou os efeitos da participação nos *ASPs* sobre a competência social e desempenho acadêmico. Os participantes desses programas relataram a frequência em atividades esportivas, físicas, artísticas, socialização, acadêmicas, realização do para casa, dentre outras. Foram utilizados diários de bordo que continham questões, em forma de escalas, para avaliar a competência social e notas escolares como medida de desempenho acadêmico. Shernoff encontrou que os sujeitos que participavam dos *ASPs*, durante um ano, apresentaram desempenho superior nas notas da disciplina de inglês. Segundo o autor, as interações com os adultos nas atividades, que são colocados no papel de modelos positivos, e os desafios impostos pelas tarefas em grupo dos programas contribuem para o desenvolvimento da competência social. Já o desempenho escolar é influenciado pelo auxílio na realização do para casa, através de um adulto e em grupos, com destaque de que essa tarefa torna-se mais eficaz dessa forma do que quando é feita sozinha pelo aluno. Os resultados encontrados neste estudo proporcionam indícios para identificação do papel dos processos proximais (Bronfenbrenner & Evans, 2001) proporcionados no cotidiano dos *ASPs* não só na assimilação de conteúdos trabalhados nesses contextos como no seu alcance em outros ambientes como, por exemplo, o escolar.

Pierce et al. (2010) investigaram, em crianças matriculadas na 2ª e 3ª séries, a associação entre três características dos *ASPs* (flexibilidade, relações positivas com as crianças e disponibilidade de atividades diversificadas apropriadas de acordo com a faixa etária), desempenho acadêmico (leitura e matemática) e habilidades sociais. Os instrumentos utilizados foram roteiros de observação, preenchidos em visitas realizadas nos programas, questionários destinados aos pais, para coleta de dados demográficos, e aos professores que ficaram a cargo de fornecer informações acerca do desempenho acadêmico e das habilidades sociais dos participantes. As crianças, que frequentavam

programas cujas interações eram mais positivas, obtiveram ganhos na avaliação de leitura e matemática, tanto na segunda como na terceira séries, maiores do que as outras que estavam em *ASPs* que não apresentaram essas características. As informações desses pesquisadores demonstram que relações afetuosas, encorajamento, sorrisos e gestos que demonstram entusiasmo, realizados por quem conduz as atividades, são componentes importantes para que os programas proporcionem impactos no desempenho escolar. Ou seja, Pierce et al. (2010) mostram que interações positivas, proporcionadas no contexto das atividades em si, estão ligadas aos impactos positivos dos *ASPs*. Observa-se, ainda, que essas questões, também, são destacadas no estudo de Shernoff (2010).

Molinuevo et al. (2010) desenvolveram uma pesquisa com estudantes espanhóis, separados por sexo com idades entre 06 e 12 anos, no qual o objetivo foi identificar impactos das atividades extracurriculares que se relacionam com o comportamento social escolar, problemas internalizantes e externalizantes. Os autores partiram do pressuposto de que os resultados encontrados em outros países como, por exemplo, nos Estados Unidos poderiam se repetir no país europeu e os dados seriam diferentes na comparação dos grupos separados por sexo. As AEEs frequentadas pelos participantes do estudo eram: dança, esporte, língua, computação, música, atividade psicomotora, religiosa/catequese, oficinas de culinária, artes plásticas, teatro e de lazer em instituições. Na coleta dos dados, foram utilizados questionários destinados aos estudantes aos seus pais e professores.

Os resultados encontrados por Molinuevo e seus colegas (2010) corroboraram o fato de que as AEEs promovem efeitos positivos, como é apontado em outras nações (Gardner, Browning, Brooks-Gunn, 2012; Mahoney et al., 2003) e demonstraram diferenças na forma em que se apresentam quando os participantes são separados por sexo. Para os meninos, a participação em atividades esportivas remete a baixo índice de problemas nos relacionamentos entre colegas, segundo os pais, e menos sintomas emocionais, de acordo com os professores. Já em relação às meninas, atividades artísticas e culturais predizem menos sintomas emocionais e pouca dificuldade nas interações sociais (Molinuevo et al., 2010). De forma geral, esses resultados indicam que a participação em AEE associa-se a altos níveis de ajustamento. Especificamente em relação ao gênero, ações não esportivas influenciam de maneira mais proeminente as garotas, sendo as esportivas mais relevantes para os garotos. Estudo realizado, anteriormente, por Moriana et. al (2006), também com estudantes espanhóis, já havia

encontrado resultados semelhantes ao que foi destacado por Molinuevo et al. (2010), mais especificamente, no que se refere à participação em atividades esportivas e acadêmicas, e ganhos no desempenho escolar. As considerações dos dois estudos realizados no país europeu destacam a importância de investigações sobre o tema em outros contextos e colocam questões acerca da existência dos escores encontrados na Europa e na América do Norte nos países latino-americanos, sobretudo, no Brasil.

Ao que tudo indica, pelas considerações apresentadas, há indícios de que a participação em AEE, por meio de aulas especializadas ou atendimentos que proporcionam articulação entre ações diferentes, sobressai-se como possibilidade de interferências positivas. Linver, Roth e Brooks-Gunn (2009) destacam que adolescentes que participam de atividades variadas como, por exemplo, esportivas juntamente com a frequência a grupos escolares, comunitários e religiosos demonstram ganhos superiores quando comparados com outros que praticam apenas uma atividade esportiva. Estudos diversos (Belsky et al., 2007; Lauer et al., 2006; Mahoney & Cairns, 1997) têm corroborado essa questão e demonstrado como a participação em AEE proporciona ganhos importantes ao público infantojuvenil.

Durlak e Weissberg (2007) tiveram como objetivo realizar revisão de metanálise de artigos que avaliaram impactos dos *ASPs* no aumento das competências pessoais e habilidades sociais de jovens, e identificar as características de programas efetivos. Os autores encontraram que diversos programas produzem múltiplos benefícios relacionados à competência acadêmica e a habilidades sociais. As ações que utilizavam métodos de treino de habilidades sociais obtiveram maior sucesso em comparação àquelas que abriam mão desse artifício. Dessa forma, nota-se que a definição dos objetivos do programa tem papel importante para que efeitos positivos sejam alcançados.

As informações levantadas por Durlack e Weissberg (2007) destacam que programas eficazes são aqueles nos quais se destacam duas grandes preocupações no desenvolvimento das atividades. A primeira relaciona-se ao processo utilizado para garantir a *sequência* e o envolvimento *ativo* dos participantes e a segunda, ao conteúdo que diz do *foco* sobre objetivos *explícitos* a serem perseguidos. O resultado dessas observações foi a criação da abreviação *SAFE* (*sequenced-active-focused-explicit*) para caracterizar ações com potencial para impactos positivos por serem pautados por esses atributos (Granger et al., 2007; Durlak et al., 2010).

Em outras palavras, programas efetivos coordenam sequência de atividades vinculadas a etapas através de planos de aulas, programas ou estabelecimento de currículos mínimos. No entanto, esse planejamento é ineficaz na ausência do envolvimento ativo dos participantes. Isso pode acontecer na medida em que são fornecidas instruções que proporcionem a prática de novos comportamentos e o público tenha *feedback* sobre sua performance. Tanto sequência como envolvimento ativo têm mais chances de ocorrer quando há disponibilidade de tempo para a prática daquilo que foi ensinado. Ou seja, é preciso foco sobre o que foi trabalhado para que ocorra a aprendizagem. Por fim, é necessário que o ponto almejado com as atividades seja explícito para todos os envolvidos participantes e os responsáveis pela condução dos trabalhos. Essas considerações destacam que a qualidade do que é oferecido por meio das experiências nos programas é mais importante do que a quantidade. A permanência em si nos *ASPs* não garante impactos positivos aos seus participantes (Shernoff, 2010).

Durlak et al. (2010) ressaltam, também por meio de revisão de metanálise, que a adoção desses critérios proporciona condições para que os *ASPs* impactem de forma positiva aspectos relacionados a habilidades sociais, desempenho escolar e na diminuição de problemas comportamentais. Apesar de Durlak e colaboradores argumentarem a favor dessas características em outros artigos (Durlak 2008; Durlak & Weissberg 2007; Granger et al., 2007), no trabalho realizado com Weissberg e Pachan, há o destaque de que programas sem essas características também podem apresentar impactos positivos. Resta saber quais características estariam ligadas a esses efeitos.

As evidências encontradas por Durlak e Weissberg (2007) e Durlak et al. (2010), corroboram os dados de Lauer et al. (2006) que também, a partir de revisão de metanálise, destacam que programas realizados fora da escola possuem impactos positivos no desempenho de leitura e em matemática, em crianças e adolescentes. Nesse estudo, os autores discorrem sobre aspectos das atividades que aparentam se relacionar diretamente com seus efeitos. A relação entre participar de AEE e ter boa proficiência acadêmica, não, necessariamente restringe-se a ações cujo escopo seja, especificamente, nesse sentido. Aquelas que têm foco em questões sociais também influenciam aspectos escolares. Ou seja, há indícios de que aquilo que é trabalhado nas AEEs possibilita o desenvolvimento de habilidades importantes para a aquisição de conteúdos acadêmicos. Por meio disso, é possível inferir que os impactos positivos dos programas estão relacionados com atividades variadas.

Mahoney (2000) destaca que as ações eficazes, fora da escola e do contexto familiar, possuem quatro características comuns para alcançar resultados positivos relacionados a padrões antissociais, interação social e proficiência acadêmica. O primeiro diz da necessidade de alta organização e estrutura, o segundo refere-se à ênfase sobre a construção de habilidades complexas, a terceira, à condução por adultos competentes e quarta realização de encontros regulares. Em resumo, Mahoney destaca que a eficácia das ações está diretamente vinculada à sua estruturação e ao seu desenvolvimento. O autor se refere às AEEs com focos específicos, por exemplo, esportivas (basquete, futebol, vôlei), artísticas (coral, clubes de arte, bandas), acadêmicas (clubes de língua, ciência e história) (Mahoney & Cairns, 1997). Mesmo com as diferenças entre as atividades destacadas por Mahoney, suas proposições estão em sintonia com aspectos que indicam eficácia dos *ASPs* (Durlak & Weissberg, 2007; Lauer et al., 2006; Pierce, Hamm & Vandell, 1997; Posner & Vandell, 1994), bem como de outras AEEs (Bodilly & Beckett, 2005).

Como se observa, os estudos que tratam das atividades realizadas pelas crianças e adolescentes fora da escola conduzem a considerações no sentido de extraírem-se pontos importantes na compreensão das possibilidades de seus impactos. Há certo consenso sobre a relação causal de que fazer o para casa implica ganhos no desempenho escolar. A explicação para esse resultado está no fato de que, mesmo fora da escola, o foco dessa tarefa é reforçar conteúdos curriculares. Ao considerar atividades isoladas como o empenho em atividades esportivas, pesquisas têm demonstrado ganhos no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. Concomitantemente, há indicações de que as AEEs variadas oferecidas em um mesmo programa têm forte potencial para impactar positivamente seus participantes.

Diante dessas considerações, é possível aventar a hipótese de que participar dos *ASPs*, ou de programas semelhantes, como as ações de promoção da educação de tempo integral no Brasil, resulta em ganhos significativos, porque eles promovem o auxílio ao para casa, desenvolvem ações para além dessa atividade em si por meio do esporte, da arte e da cultura, mesmo sem centrar-se em especificidades. Além disso, promovem proteção social aos seus participantes. Ou seja, nesses programas há combinação de todos os fatores, realizados fora da escola e da família, que promovem efeitos positivos. O resultado é a indicação de que a frequência a essas AEEs, principalmente quando se trata de populações que vivem em condições de vulnerabilidade social, significa demonstrar melhores índices educacionais e socioemocionais. Principalmente, quando

se compara estudantes que participam com outros que não frequentam nenhuma atividade fora da escola. Porém, há indicações de efeitos contrários, o que remete à necessidade de identificar informações acerca desses impactos negativos.

1.3.6 Ausência de impactos das AEEs

Apesar da consistência de estudos que tratam de efeitos positivos das AEEs, como destacado na seção anterior, alguns pesquisadores têm levantado dúvidas acerca dessa eficácia. Cross et al. (2010, p. 371) destacam que “*nós sabemos que os ASPs podem contribuir para o desenvolvimento positivo, mas muitos programas têm falhado nesta tarefa*” (tradução e grifo nosso). James-Burdumy et. al. (2005) vão mais além e destacam que alguns estudos têm reportado que programas desenvolvidos fora da escola não apresentam efeito positivo sobre habilidades importantes e, até mesmo, agravado outras. O resultado dessas considerações é a asserção de que o investimento nessas atividades deve ser repensado, ou então, a maneira como são executados precisa de se alinhar ao que é destacado como sinônimo de eficácia. Apesar das afirmações de Cross et al. (2010) e James-Burdumy et al. (2005), a busca pelos trabalhos que advogam contra os efeitos dos ASPs e outras AEEs não é tarefa fácil. Ou seja, trabalhos com essas informações são de acesso restrito e não têm se destacado em periódicos revisados por pares.

É possível dizer que um dos primeiros trabalhos que lançaram a dúvida da efetividade desses programas foi publicado por Vandell e Corasaniti em 1988. A partir de estudo com crianças, matriculadas na terceira série, esses autores tiveram como objetivo verificar diferenças no desempenho escolar entre crianças que participavam de ASPs e que ficavam em atividades desestruturadas após a escola nas suas casas sozinhas⁴, com algum responsável ou com irmãos. Para levantar as informações, os pesquisadores utilizaram avaliações educacionais padronizadas.

Os resultados encontrados por Vandell e Corasaniti (1988) foram que os participantes dos programas apresentaram desempenho acadêmico inferior em relação aos grupos de comparação que ficavam em casa. Havia a expectativa de que as crianças que permaneciam sozinhas demonstrassem desempenho escolar mais baixo porque elas

⁴ Os estudos utilizam o termo *latchkey children* para se referir às crianças que possuem chave de suas casas e ficam sozinhas após a escola (Fashola, 1998; U.S. Department of Education, 2003; Vandell & Corasaniti, 1988).

não tinham quem as auxiliasse no para casa. Os pesquisadores não explicam as causas dos resultados encontrados e nem detalham quais eram as atividades desenvolvidas nos programas para além do auxílio na realização do para casa que era feito em grupo. No entanto, de acordo com os autores, essas ações respondiam à demanda de proporcionar locais seguros para que as crianças ficassem enquanto os pais estivessem no trabalho. A falta de descrição detalhada do que era oferecido nos programas impossibilita inferências acerca das causas desse desempenho dos participantes, mas coloca dúvidas sobre a eficácia na forma de auxiliar a realização do dever de casa.

Akiva, Cortina, Eccles e Smith, (2013), a partir de estudo com participantes de 66 diferentes *ASPs* de quatro estados dos Estados Unidos, com idades entre 08 e 17 anos, tiveram como objetivo investigar relações entre características das ações e o sentimento de pertencimento e engajamento cognitivo do público atendido. As atividades oferecidas pelos programas foram categorizadas como acadêmicas, artísticas, esportivas e de conteúdos diversos (por exemplo, culinária, cultura japonesa, jogos). Os autores realizaram um *survey* a fim de levantar dados dos programas e seus participantes. Especificamente, em relação ao engajamento cognitivo, os autores utilizaram três questões, respondidas por meio de escala *Likert*⁵. Os resultados encontrados por Akiva e seus colegas apontaram que o tempo de participação, ao longo dos anos, possui correlação negativa com esse constructo.

Akiva et al. (2013) explicam que esse resultado pode se pautar no fato de que, na medida em que o tempo passa, os participantes adquirem mais experiência com as atividades propostas e o engajamento cognitivo diminui. Ou, então, tornam-se mais críticos com o que é proposto e fazem comparações com a época em que começam a frequentar as atividades. Apesar das limitações desse estudo, principalmente, a de não investigar questões como o desempenho escolar e a estrutura das atividades, ele induz ao fato de que esses programas possuem *tempo de validade* para proporcionar efeitos positivos e que existe a possibilidade de se cair numa rotina nas AEEs. Em outras palavras, o interesse pelas atividades diminui, ao longo do tempo, e provoca baixo investimento cognitivo porque as atividades tornam-se repetitivas e não acompanham o desenvolvimento do público atendido. Estudos acerca da frequência nos *ASPs* relatam a evasão de adolescentes, quando adquirem maior independência (Grossman et al., 2002; Lauer et al., 2006). As informações de Akiva et al. (2013) indicam que as causas desse

⁵ “*I was challenged in a good way*”, “*I was using my skills*”, “*I really had to concentrate*” (Alfa de Cronbach de 0,74).

abandono pode se relacionar com o fato de que as atividades deixam de corresponder às expectativas dos participantes. Ademais, os autores destacam que características como a idade média dos grupos interferem no planejamento das atividades que devem possuir especificidades que considerem essa questão, do contrário, na medida em que os participantes ficam mais velhos, eles desistem dos programas. Os achados desse estudo demonstram que a elaboração de propostas com objetivos de promover o desempenho acadêmico e proteção social, se mal planejadas podem surtir impactos danosos aos seus participantes. Com destaque de que na maioria dos casos governos podem se envolver em ações com essas características e financiar políticas públicas ineficazes.

Em 1994 foi criado nos Estados Unidos o programa *21st-Century Community Learning Centers (21st-Century)* que oferecia atividades acadêmicas (auxílio ao para casa em grupos), recreativas (jogos de tabuleiro, computação), esportivas (futebol, artes marciais), culturais (teatro e música) e de enriquecimento pessoal (dinâmicas que tratam de resolução de conflitos), no horário alternado ao da escola, ao longo da semana. As ações eram oferecidas em centros que funcionavam nas escolas, à tarde, no período em que não havia aula, e/ou em espaços próximos delas. A rotina do *21st-Century* envolvia a realização do para casa, no início do atendimento, que acontecia a partir das 2h30m, quando era oferecido um lanche e, em seguida, os estudantes iam para as atividades não acadêmicas até às 5h00m. Esta AEE foi aprovada no congresso americano, recebia recursos governamentais e, em 2002, foi destinado um bilhão de dólares para suas ações. A princípio, esse programa estava descolado dos ASPs. Porém, muitos ASPs se integraram ao *21st-Century* (U.S. Department of Education, 2003).

O Departamento de Educação dos Estados Unidos encomendou uma avaliação do programa, realizada nos anos de 2001 e 2002, que contou com a participação de estudantes, da 1ª à 8ª série, divididos por nível de ensino, fundamental (1ª à 5ª série⁶), médio (6ª à 8ª série) e em grupos de participantes e não participantes, de 34 centros que ofereciam o *21st-Century*, com o objetivo de verificar os impactos dessa ação no desempenho escolar, desenvolvimento social e pessoal. Notas escolares e um teste de leitura foram utilizados como índice de desempenho acadêmico dos alunos que responderam aos questionários, assim como seus pais, professores e principais responsáveis pelas realizações das atividades no programa, para questões comportamentais, demográficas e características das ações oferecidas. Os dados

⁶ Especificamente neste nível a amostra foi representativa de todos os centros que desenvolvia o programa no país.

encontrados apontaram que o programa não promovia impactos positivos nas tarefas avaliadas. Em relação ao desempenho acadêmico na avaliação da leitura e nas disciplinas de matemática⁷, inglês e ciências, não se encontrou diferença significativa entre os grupos. Além do limitado impacto acadêmico, apresentado em todos os níveis de ensino, os participantes da 6^a, 7^a e 8^a séries reportaram envolvimento com drogas e baixa expectativa quanto ao futuro.

Mesmo com a realização de atividades em escolas, os centros do *21st-Century* estabeleciam vínculos modestos com essas instituições e não havia articulação entre os conteúdos curriculares e extracurriculares. Os dados brutos a respeito da realização do para casa mostram que os alunos, da 1^a à 5^a série, não vinculados ao programa têm maior compromisso com essa tarefa em relação aos outros. Coincidentemente, os estudantes da amostra matriculados nas 6^a, 7^a e 8^a séries, de ambos os grupos, apresentaram a mesma taxa de realização do dever de casa. Essas informações reforçam a baixa vinculação entre o que era desenvolvido nesta AEE e nas escolas (*U.S. Department of Education*, 2003). Além disso, nesse programa a realização do para casa em grupo não contribuiu para o desempenho acadêmico como descrito em outros trabalhos (Mahoney et al., 2003; Shernoff, 2010; Springer & Diffily, 2012). Esses resultados tiveram ampla repercussão nos Estados Unidos e causou questionamentos acerca da continuidade ou não do governo em financiá-lo (Gayl, 2004).

Uma das explicações para os resultados encontrados na avaliação do *21st – Century* foi a de que o programa não proporcionou impactos positivos pelo pouco tempo de participação dos estudantes. A fim de verificar essa hipótese e identificar efeitos positivos, James-Burdumy et. al. (2005) realizaram novo estudo, em 2003, um ano após a avaliação encomendada pelo Departamento de Educação americano, que contou com amostra de participantes (grupo de tratamento) e de não participantes (grupo controle). Todos eram estudantes do ensino fundamental. Dados do estudo anterior foram utilizados nessa nova pesquisa que coletou informações nos anos de 2002 e 2003 a partir dos mesmos procedimentos utilizados na outra ocasião.

Os administradores dos centros, ao serem questionados sobre o principal objetivo das atividades oferecidas, 91% dos entrevistados apontaram que era melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Os dados encontrados na segunda avaliação

⁷ O relatório aponta impacto superior em matemática dos participantes a um nível de significância $p < 0,10$, mas a diferença entre os grupos é pequena. Este estudo é citado como fonte para impactos negativos dos ASPs em trabalhos como o de Cross, Gottfredson, Wilson, Rorie, e Connell (2010); Rorie, Gottfredson, Cross, Wilson & Connell, (2011).

assemelharam-se aos da primeira. Entre os alunos da 1ª à 6ª série, os participantes do programa demonstraram mais problemas comportamentais do que o grupo controle. Segundo informações coletadas com os professores, os estudantes que frequentavam os programas receberam suspensões e seus pais foram convidados a irem à escola, para tratar do mau comportamento de seus filhos, mais do que o grupo que não participava. Além desse resultado negativo, também não se encontrou diferença significativa em relação ao desempenho acadêmico, e os resultados apresentados são análogos nos dois grupos na avaliação de leitura e nas disciplinas de matemática, inglês e ciências. Ou seja, o estudo desenvolvido por James-Burdumy et al. (2005) corroborou os dados encontrados na pesquisa encomendada pelo Departamento de Educação em 2001 (*U.S. Department of Education*, 2003). Outras pesquisas realizadas em programas parecidos com o *21st Century*, encontraram resultados semelhantes (Belsky et al., 2007).

Belsky et al. (2007), realizaram estudo longitudinal que contou com a participação de estudantes, matriculados na educação infantil até a 6ª série, com o objetivo de identificar a existência de relações entre qualidade, quantidade e tipo de atividade realizada pelos estudantes fora da escola com desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Os dados foram coletados com os estudantes, a partir de testes padronizados, seus responsáveis e professores, que responderam a escalas e questionários a respeito de habilidades sociais e problemas comportamentais. A coleta de informações foi iniciada quando os participantes estavam com aproximadamente quatro anos e meio e terminou na 6ª série. Os resultados encontrados nesse estudo destacam que os professores relataram que as crianças que ficavam em centros de atividades após a escola demonstravam mais problemas comportamentais do que os que não ficavam. Os dados encontrados por Belsky et al. (2007) mostram evidências que corroboram os achados no programa *21st Century* e apontam para o fato de que ficar em casa, no horário alternado ao da escola, não necessariamente implica perdas ao se comparar com a frequência em AEE.

Vandell e Pierce (1996) realizaram pesquisa com crianças da 3ª à 5ª série do ensino fundamental, divididas entre participantes (grupo experimental), não participantes (grupo controle) de quatro centros de atendimento do *ASP Safe Haven*. Os autores queriam verificar associações entre frequência, qualidade do programa e estratégias de resolução de conflitos, desempenho, conduta e absenteísmo escolar. Essa AEE foi desenvolvida para oferecer ações a crianças com dificuldades escolares e sociais. Especificamente, o *Safe Haven* tinha como foco contribuir no desenvolvimento

de habilidades físicas e cognitivas, ensinar técnicas de resolução de conflitos e interações positivas. A execução do programa ocorreu nos anos de 1994 e 1995. A fim de alcançar os objetivos do estudo, os autores delinearão um estudo pré-teste/pós-teste com grupo controle equivalente, e as avaliações aconteceram nos meses de janeiro e maio de 1995. Em relação aos instrumentos de coleta de dados, para as questões acadêmicas, comportamentais, respectivamente, utilizaram-se: ficha de avaliação, com escala *Likert*, preenchida pelos professores dos participantes; avaliação das estratégias de solução de conflitos, em que os alunos ouviam várias vinhetas, lidas por um pesquisador, que se passavam na escola de situações conflituosas e respondiam – a partir de quatro opções do tipo assertiva, agressiva ativa ou passiva e esquivada – se faziam da forma apresentada, com qual frequência e o quanto era bom ou ruim a maneira como a personagem reagia. Para verificar a qualidade dos centros de atendimento utilizaram-se dados de avaliação interna do programa que constituía em uma escala que atribuía pontos de 1 (inadequado) até 7 (excelente) para questões relacionadas a espaços, acomodações, equipamentos, necessidades especiais e equipe.

Vandell e Pierce (1996) não encontraram efeitos do *ASP Safe Haven*. Os resultados do estudo demonstram que, tanto no pré-teste como no pós-teste, o grupo experimental apresentou escores inferiores em relação ao grupo controle. Em particular, eles receberam baixas taxas de desempenho e comportamento escolar pelos professores que apontaram que esse grupo faltava mais às aulas na escola. Concomitantemente, os participantes do programa demonstraram menos assertividade e mais agressividade na avaliação de resolução de conflitos e reportou maior propensão a serem agressivos no futuro. Em relação à qualidade das atividades, destacou-se o dado de que os participantes de um centro caracterizado como de baixa qualidade, obtiveram melhores escores acadêmicos na segunda avaliação. A explicação para esses resultados, segundo os pesquisadores, pode ser atribuída a duas possibilidades relacionadas ao desenvolvimento do programa. A primeira é a de que os centros não têm a mesma qualidade, dois deles eram de baixa qualidade. Soma-se ainda o fato de que os participantes de um desses centros obtiveram ganhos nas avaliações sem explicações claras que levaram a isso. Já, a segunda, está no fato de haver muitos participantes com baixa frequência no programa o que dificulta a busca por efeitos desse tipo ação. Além dessas, Vandell e Pierce (1996) ressaltam que o tempo entre o pré-teste/pós-teste (cinco meses) foi insuficiente para observar mudanças consideráveis nas questões acadêmicas

e comportamentais. Essa justificativa mostra-se fraca ao se remeter à segunda avaliação realizada no *21st Century* (James-Burdumy et. al. 2005).

O estudo de Bodilly e Beckett, (2005) demonstra informações acerca dos impactos de alguns programas por meio de discussão sobre artigos de revisões da literatura, contemplando atividades fora da escola, destinadas a crianças e adolescentes. As ações eram oferecidas por organizações comunitárias, parques, museus, bibliotecas e ASPs. Esse estudo objetivou identificar quais impactos esses programas possuem sobre seus participantes e características das atividades oferecidas. Destaca-se que nesse trabalho atividades desestruturadas (para casa, assistir à televisão, brincadeiras) e extracurriculares específicas (aulas de piano, esportes) não foram consideradas. No que tange aos efeitos dos programas, eles apontam que as ações apresentam efeitos modestos sobre o desempenho escolar, interações sociais, redução do consumo de drogas e nas relações entre pares e adultos. Além disso, os impactos proporcionados pelos programas não são observados da mesma forma em diversos estudos e uma das justificativas para essa ocorrência é o fato da ausência de currículo padrão entre eles. Isso não se aplica à questão de proporcionar locais seguros para crianças e adolescentes ficarem enquanto os pais estão no trabalho. Nesse sentido, as ações prestam-se mais às questões de proteção do que de promover o desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Especificamente sobre o *21st Century*, os autores destacam os mesmos resultados das avaliações realizadas no programa (James-Burdumy et. al. 2005; *U.S. Department of Education*, 2003). Bodilly e Beckett observam ainda que as controvérsias e baixo efeito encontrados em trabalhos que tratam dos impactos das AEEs têm como causa principal os métodos empregados na realização dos estudos. Nesse sentido, e pelo o que foi apresentado ao longo das duas últimas seções, torna-se pertinente discutir algumas considerações sobre aspectos metodológicos, sendo esse o objetivo do próximo tópico.

1.3.7 Implicações metodológicas para a pesquisa sobre AEE

O grande desafio, talvez o maior, das pesquisas sobre impactos das AEEs é trabalhar com a heterogeneidade dos programas. Cada local de execução, mesmo os que são vinculados a programas públicos, possui seu conjunto de atividades (Fredricks 2012; James-Burdumy et. al. 2005). Essa característica se configura como algo importante para o público atendido, uma vez que as organizações podem considerar as

especificidades locais para elaborar as propostas de atendimentos (Carvalho & Azevedo 2005). No entanto, isso dificulta a busca por denominadores comuns das AEEs e explica a descoberta de resultados tão díspares que produzem indagações acerca dessa ocorrência. Não por menos que autores como Durlak, Mahoney, Bohnert e Parente (2010), Riggs e Greenberg (2004) têm discutido questões metodológicas sobre o tema.

Há indicações de que as diferenças entre os resultados tenham como causas prováveis a diversidade dos programas, equipes que conduzem as atividades, contextos onde são realizadas e rigor metodológico das investigações (Bodilly & Beckett, 2005; Riggs & Greenberg, 2004). Por isso, tornam-se pertinentes reflexões que vão ao encontro dos procedimentos de pesquisas utilizados para entender os efeitos das AEEs e como eles acontecem. Mais especificamente, é preciso considerar aspectos relacionados às características dos participantes, frequência, tipo de AEE e procedimentos utilizados.

Devido ao principal objetivo dos programas, de melhorar índices acadêmicos, a investigação sobre a relação entre participar de AEE e desempenho escolar destaca-se. Porém, algumas informações não ganham destaque nas pesquisas que poderiam proporcionar maior compreensão de como os impactos ocorrem e eliminar possíveis diferenças entre os resultados encontrados. É sabido que o quão bem os estudantes estão na escola depende de questões como, por exemplo, inteligência e motivação (Flores-Mendoza & Colom, 2006; Flores-Mendoza & Nascimento, 2007; Larson, 2000). Não são evidenciados estudos que incorporam medidas desses aspectos na busca de influências das AEEs.

Existe maior preocupação com a identificação de aspectos estruturais das ações em relação a características dos estudantes. A pesquisa sobre o tema deveria incorporar instrumentos que proporcionem dados dessas questões e, especificamente, dessas variáveis, que, além de preditoras do desempenho acadêmico, podem estar associadas à frequência aos programas. Segundo Hollister (2003), a motivação estaria diretamente relacionada às diferenças encontradas nos grupos pesquisados, uma vez que indivíduos motivados possuem tendência a maior envolvimento nas AEEs. Então não só os resultados do desempenho acadêmico podem sofrer essa influência, bem como a assiduidade nas atividades (Bender et al., 2011). Autores têm buscado destacar as implicações de aferição da participação nas atividades (Durlak et al., 2010).

Roth et al. (2010), a partir de revisão da literatura, investigaram as relações entre a frequência nos *ASPs* e impactos positivos a partir de categorias que dizem respeito ao número de dias e horas por semana, quantidade de meses e anos da permanência nos

programas. Nesse trabalho, alguns aspectos metodológicos são evidenciados como desafios a serem vencidos na identificação dos efeitos dos programas. O primeiro diz respeito à definição da variável participação que, na maioria das vezes, deixa de acessar o quanto que cada participante permanece nos programas. Além disso, participar implica envolvimento ativo com a atividade, e não simplesmente estar presente.

A esse quesito é atribuído classificação dicotômica: participa e não participa. Ou melhor, frequenta ou não, e os grupos são divididos em controle e experimental ou controle e comparação (Fredricks & Eccles, 2006). O resultado comum dos estudos que categorizam a participação dessa forma, segundo Roth e colaboradores, é o de que o grupo não participante apresenta menor desempenho em relação aos outros. No entanto, os estudos que relataram impactos negativos demonstram que essa asserção não é regra (Vandell & Pierce, 1996).

Os participantes não utilizam seu tempo livre exclusivamente em programas específicos e podem alterar o nível de participação em cada um deles (Fashola, 1998). O que implica inúmeras dificuldades para isolar e identificar os impactos específicos dos microsistemas pelos quais crianças e adolescentes transitam: escola, família e AEE. Além disso, não participantes das atividades sempre estarão fazendo alguma outra coisa que será comparada com as ações pesquisadas (Linver et al., 2009). Ou seja, nas comparações entre grupos de sujeitos das pesquisas haverá aqueles que frequentam AEEs e os que ficam em casa brincando, assistindo à televisão ou em outra tarefa (Carneiro & Dodge, 2007), que pode interferir nos resultados desses grupos.

Os pesquisadores ainda estão no processo de identificar os múltiplos fatores que afetam os resultados (Durlak et al., 2010). Dentre eles, destacam-se as dificuldades em se obter descrições detalhadas dos programas que permitam identificar variáveis específicas relacionadas aos impactos (Lauer et al., 2006). Isso destaca a necessidade do desenvolvimento de pesquisas em diversos locais a fim de identificar os conjuntos de atividades mais eficazes.

Em relação aos métodos de pesquisas utilizados, delineamentos transversais são os mais utilizados. Coincidentemente, os impactos positivos sobressaem nos resultados dessas pesquisas (Pierce et al., 2010; Posner & Vandell, 1994). O método longitudinal seria o mais apropriado para pesquisas de impactos. Mas, a logística de pesquisas dessa forma faz com que haja predileção pelo transversal (Cozby, 2003). Farb e Matjasko (2006) têm considerações importantes relacionadas ao emprego desses dois procedimentos nas pesquisas sobre AEE. Contrário ao que acontece no transversal, eles

dizem que métodos longitudinais não encontram impactos e, em algumas vezes, quando surgem são negativos (Belsky et al. 2007). Essas implicações metodológicas apresentam-se como desafios.

No contexto brasileiro há escassez de instrumentos específicos para pesquisas nessa área (Machado et al., 2007). No entanto, é possível traçar estratégias que permitam identificar impactos das AEEs desenvolvidas por aqui, por meio da utilização de instrumentos já padronizados. Para o desempenho escolar, por exemplo, dados de órgãos de avaliações da educação podem incorporar a resultados de testes como o do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994).

Algumas soluções têm surgido frente a essas implicações. Fashola (1998) destaca que uma estratégia para sanar os problemas relacionados às comparações entre os grupos é a de realizar pesquisas com participantes de escolas, que proporcionem as mesmas oportunidades para os estudantes de frequentar AEE. Além disso, que tenham características semelhantes em relação aos aspectos sociais e familiares. Há ainda proposições de modelos, a partir da perspectiva de Bronfenbrenner e Morris (2006), para nortear pesquisas na área.

Mahoney, Vandell, Simpkins e Zarrett (2009) destacam que o entendimento de como ocorre os impactos das AEEs implica consideração de variáveis dos diversos contextos frequentados pelos participantes. Por isso, a perspectiva bioecológica é útil no sentido de chamar atenção para as relações entre pessoa, contexto, processo e tempo nos diferentes tipos de atividades realizadas pelas crianças e adolescentes. Na mesma direção desses autores, Durlak et al. (2010) também descrevem um modelo ecológico⁸ a partir das proposições de Bronfenbrenner. A utilização dessa visão vai além, por permitir a integração de características que dizem respeito aos participantes e ao conjunto de atividades.

Ao longo do referencial teórico desta tese, aspectos da teoria bioecológica são destacados em sintonia com outros trabalhos (Mahoney et al., 2005; Pierce et al., 2010; Vandell & Posner, 1999). Tudge et al. (2009) ressaltam que o estudo que se diz baseado nessa perspectiva deve considerar os elementos Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. Caso contrário, deve fazer menção aos aspectos utilizados. Julga-se que recorrer a

⁸ Apesar de a publicação deste trabalho ser após as reformulações de Bronfenbrenner na sua teoria, os autores referenciam suas proposições em sua obra, já denominada como bioecológica, mas falam em modelo ecológico.

pontos dessa perspectiva contribuirá para a compreensão dos impactos das AEEs, sobretudo, no Brasil por, ainda carecer de estudos sobre o tema.

As AEEs têm consolidado-se como estratégias da educação de tempo integral no país, e há indícios de que seus impactos são incipientes no desempenho escolar. Diante disso, investigações nessa área são de extrema relevância social. Resultados de pesquisas podem subsidiar a elaboração, desenvolvimento e execução de projetos destinados a crianças e adolescentes.

2 Delimitação do problema

A discussão acerca do que as crianças e os adolescentes fazem fora da escola possui caráter fortemente heurístico. Atribuir à simples frequência a estas atividades o poder de impactar aspectos cognitivos, socioemocionais e físicos seria o mesmo que reduzir os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem à exposição de estímulos ambientais sem considerar as características pessoais e das interações sociais existentes nestes contextos. Em certa medida, conceber a relação causal “participar de Atividade Extracurricular Estruturada (AEE) produz impactos” seria o mesmo que dizer que a frequência a essas atividades é suficiente para surtir efeitos positivos.

As exposições sobre os trabalhos de investigação do contexto brasileiro e das AEEs, principalmente dos *Afterschool Programs (ASPs)*, relacionadas aos seus impactos e as explicações de como é possível entender as relações entre diversos fatores para identificar seus efeitos permitem considerar que:

1. Os poucos estudos existentes no Brasil apontam para a inexistência de diferenças entre participantes e não participantes de AEE, mesmo ao serem consideradas aquelas que são desenvolvidas em programas de ampliação da jornada escolar, como o Programa Mais Educação. Nos estudos com populações que vivem em situação de vulnerabilidade social, é unânime a opinião de que pessoas que vivem nessas condições beneficiam-se desses tipos de atividades, seja por meio dos impactos positivos ou por proporcionarem locais seguros para a permanência das crianças, enquanto os pais estão no trabalho.
2. A literatura internacional aponta que a participação em atividades relacionadas ao esporte, às artes, à cultura e ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas gera influências positivas, mas não em todos os casos. Com isso, tornam-se pertinentes a identificação de possíveis atributos relacionados às famílias dos estudantes que venham a interferir nos resultados e a investigação acerca da existência de outros impactos para além do desempenho escolar, como por exemplo, na satisfação de vida.
3. A investigação sobre o tema sugere a consideração de variáveis que ultrapassam a relação causal, por exemplo, “participar de AEE implica ganho no

desempenho escolar ou diferenças superiores em comparação a não participantes”. Nesse sentido, para entender as implicações dessa participação, torna-se importante contemplar aspectos que ultrapassam os resultados apresentados pelos participantes nas pesquisas relacionados à organização e ao desenvolvimento das atividades.

4. Embora o tema possua implicações metodológicas complexas que possam obscurantizar quais são as variáveis que, de fato, interferem nos resultados do desempenho escolar, considerando-se que este é alvo de influências diversas, há arcabouço teórico consistente para a afirmação do pressuposto de que participar de AEE gera impactos positivos sobre esse aspecto. É preciso levar em conta que tal premissa baseia-se em pesquisas que dividem seus grupos em participantes e não participantes. Com isso, estudos brasileiros também devem demonstrar os mesmos dados.

O produto, a partir do tratamento dos problemas supracitados, foi a consolidação de três estudos que compuseram esta tese de doutorado. O primeiro teve como objetivo identificar diferenças no desempenho escolar de crianças participantes de AEEs vinculadas ao programa de educação de tempo integral de Belo Horizonte, oferecidas por uma ONG e pela própria escola dos estudantes, em comparação com o dos alunos que não frequentam nenhum dos dois locais de execução das atividades e ficam em casa. O segundo estudo consistiu na adaptação do Inventário do Clima Familiar (ICF) para crianças. Por fim, o terceiro consistiu em identificar discrepâncias, entre participantes e não participantes de AEE, relacionadas ao desempenho escolar, à satisfação de vida e ao clima familiar. Os três estudos estão descritos após a seção *Objetivos*.

3 Objetivos

Objetivo geral

- Investigar impactos das Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs) sobre o desempenho escolar, a satisfação de vida e o clima familiar de estudantes do 4º e do 5º ano de escolarização.

Objetivos específicos

Estudo I

- a. Identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEE quanto ao desempenho escolar.
- b. Descrever aspectos estruturais, do desenvolvimento e do cotidiano das ações propostas pelas AEEs frequentadas pelos estudantes.
- c. Pesquisar elementos no microsistema AEE que permitam explicar os resultados de seus participantes em tarefas de desempenho escolar.

Estudo II

- a. Adaptar ao público infantil o Inventário do Clima Familiar (ICF) para adolescentes.
- b. Investigar em crianças as propriedades psicométricas do Inventário de Clima Familiar (ICF) para adolescentes.
- c. Detectar diferenças no clima familiar em relação ao sexo, ano de escolarização e escola.

Estudo III

- a. Identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEE quanto a desempenho escolar, satisfação de vida e clima familiar.

- b. Descrever aspectos estruturais, do desenvolvimento e do cotidiano das ações propostas pelas AEEs frequentadas pelos estudantes.
- c. Pesquisar elementos no microsistema AEE que permitam explicar os resultados de seus participantes em tarefas de desempenho escolar.

4 Estudo 1 – Impactos das AEEs no desempenho escolar

Este estudo teve como principal objetivo identificar impactos das Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs) sobre o desempenho escolar. Alguns autores (Pierce et al., 2010; Posner & Vandell, 1994) apontam que efeitos positivos dessas atividades são observados quando se comparam participantes com não participantes. Pesquisas com grupos, compostos por estudantes de uma mesma escola, com possibilidade de frequentar mais de uma AEE são apontadas como saída para as implicações metodológicas no que tange ao controle das ações realizadas pelos alunos contemplando mais de um tipo de atividade extracurricular (Fashola, 1998). Com isso, a ideia do Estudo I é evidenciar discrepâncias entre grupos de frequentadores de AEEs e crianças que ficam nas suas casas em atividades extracurriculares desestruturadas.

Sabe-se que aspectos relacionados à estrutura e ao desenvolvimento das AEEs têm implicações diretas nos seus impactos (Granger et al., 2007; Durlak et al., 2010). Nesse sentido, foi elaborada uma descrição do conjunto de ações propostas pelas AEEs e investigadas as variáveis relacionadas à sua organização e ao seu desenvolvimento, a fim de subsidiar a explicação dos resultados obtidos nas tarefas de desempenho escolar de seus participantes.

4.1 Método

4.1.1 Delineamento

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi utilizado um delineamento misto com estratégia explanatória sequencial, que se caracteriza pelo levantamento de dados quantitativos seguido de dados qualitativos. A combinação entre os métodos tem como justificativa o auxílio das informações qualitativas na explicação e na interpretação dos dados quantitativos (Creswell, 2007). Segundo Tréz (2012), pesquisas mistas têm grandes contribuições no campo educacional, por exemplo, em questões relacionadas ao desempenho escolar. Nesta ocasião, a inclusão de estratégias qualitativas foi fundamental para buscar possíveis causas dos resultados encontrados por meio dos instrumentos psicométricos. Dessa forma, a coleta aconteceu em duas fases: A e B.

Na primeira, em que o objetivo era investigar os impactos das AEEs, foi realizado um estudo *ex-post facto*, que permite identificar relações entre variáveis (Gil,

2002). A escolha por esse desenho se deu pela viabilidade na identificação das relações entre participar das AEEs e o desempenho escolar. Já a segunda fase, que consistiu na descrição do conjunto de atividades e na identificação de relações entre organização, desenvolvimento das AEEs e desempenho escolar, foi utilizado estudo descritivo, com abordagem qualitativa (Angrosino, 2009; Gil, 2002; Flick, 2009; Moura & Ferreira, 2005).

As duas fases são apresentadas separadamente, em seções distintas. Cada uma é composta por seis subseções, nas quais, respectivamente, é mostrado o local de pesquisa, participantes, materiais/instrumentos, procedimentos, análises de dados e resultados. A partir das orientações de Creswell (2009), para a estruturação de relatórios de pesquisas com métodos mistos, a seção *Discussão* contempla as informações levantadas em ambas as fases, com destaque para o fato de que as informações acerca da organização e do desenvolvimento das AEEs elucidam o desempenho escolar apresentado pelos participantes da pesquisa.

4.1.2 Fase A – Etapa quantitativa

4.1.2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada na região Centro-Sul de Belo Horizonte (BH) - MG. O nível de ensino oferecido pelo colégio é o fundamental, organizado em dois ciclos de formação humana, nos turnos manhã – 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos escolares) – e tarde – 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos escolares). A escolha da instituição deu-se pelo critério de conveniência e por possuir estudantes participantes de AEEs.

Informações produzidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, sobre o nível socioeconômico das escolas municipais de BH, indicaram que essa instituição, na época da pesquisa, estava entre as que possuíam menor índice da cidade, com valor abaixo de 2,00⁹ (Xavier, 2012). Esse tipo de indicador é elaborado a partir de características socioeconômicas das famílias dos estudantes e vai de 0 a 10 (Soares & Andrade, 2006). Quanto a isso, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) reconhece as implicações desse número para a aprendizagem dos alunos e o considera no repasse de verbas para a

⁹ A omissão do valor exato deste índice se deve ao fato de se preservar o anonimato da escola. Caso fosse inserido, por meio das publicações, oficiais tornar-se-ia fácil identificar qual é a instituição.

Caixa Escolar. Nesse caso, a escola recebeu o teto da verba em 2014, que foi de R\$33.000,00. Organizações de ensino com nível socioeconômico entre 8,00 e 10,00 receberam três vezes menos (Portaria SMED Nº 110/2014) (SMED, 2014).

Na instituição, é oferecido o programa Escola Integrada (EI), que visa ampliar a jornada escolar para nove horas diárias, das quais 4h20min são desenvolvidas em sala por professores da rede municipal de ensino, e o restante contempla o oferecimento de atividades fora da classe, com atividades esportivas, recreativas, culturais e acadêmicas e de formação pessoal e social. A concepção do programa é que os estudantes utilizem espaços próximos às escolas, numa perspectiva embasada no conceito de Cidade Educadora (PBH, 2014). As oficinas da EI são conduzidas por estagiários de cursos de graduação e oficinairos comunitários que residem próximo às instituições de ensino (Resende, 2013).

O programa possui parcerias, por meio de convênio para financiamento das ações, com organizações não governamentais que atendem aos estudantes em suas dependências (PBH, 2010). Estas instituições podem receber os alunos para atividades específicas, com dia e hora marcados, ou, então, proporcionar o atendimento ao longo da semana, compondo a grade de atividades da EI. As duas situações acontecem na escola escolhida. Especificamente na ONG, que recebe alunos em todos os dias da semana e fica a aproximadamente mil metros da escola, os estudantes participam de atividades organizadas e conduzidas por seus funcionários, denominados educadores. O conjunto de AEE contempla as mesmas áreas das atividades realizadas pela EI. As atividades oferecidas são caracterizadas como complementares ao currículo, o que permite a leitura do programa – em consonância com o que vem se apresentando ao longo da tese – como AEE.

4.1.2.2 Participantes

Participaram do estudo alunos do 2º ciclo no 4º e no 5º ano. Os participantes foram selecionados a partir do envio, por meio de todos os estudantes dos dois anos de escolarização, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) para seus respectivos responsáveis. A Tabela 3 apresenta o total de alunos por ano escolar, o número de TCLE assinados com anuência de participação dos responsáveis e dos discentes.

Tabela 3
Distribuição total de alunos por ano escolar e autorizações recebidas

Ano escolar	Total de alunos	Autorizações
4°	114	34
5°	128	55
Total	242	89

Do total, 37% por cento dos pais concordaram com a participação dos seus filhos neste estudo. Foram considerados aptos a participar todos os alunos que apresentavam correspondência regular entre idade e ano escolar: 4° ano, crianças entre 9 e 10 anos; e 5° ano, crianças entre 10 e 11 anos¹⁰. As crianças matriculadas nos anos com faixa etária acima do esperado foram retiradas porque essa característica poderia ser indício de história escolar irregular.

Por meio de informações coletadas na escola com professoras, coordenadoras pedagógicas e com os participantes foi observado que os estudantes, no contraturno escolar, utilizavam seu tempo em dois tipos de atividades. O primeiro tipo consistia nas atividades estruturadas proporcionadas pela EI e a ONG próximo à escola. O segundo se referia a Atividades Extracurriculares Desestruturadas (AED), como assistir à televisão, brincar, jogar videogame e ficar na companhia de um adulto em casa, na maioria das vezes, a mãe. No intuito de definir os grupos deste estudo, foram investigados, com os estudantes, quais eram os tipos de atividades extracurriculares frequentadas por eles. Para isto, utilizou-se uma ficha que continha informações da criança e quais eram as ações que ela fazia fora da escola (Anexo C).

Após esse levantamento, foram excluídos 11 alunos autorizados a participar por estarem além da faixa etária correspondente ao ano escolar (n=7), mudaram de escola no decorrer do estudo (n=2) e frequentavam atividades específicas (n=2). Após a coleta das informações, solicitou-se às coordenações da EI e da ONG que confirmassem a vinculação dos estudantes, bem como o tempo, em anos, que frequentavam as atividades. A Tabela 4 mostra o total de alunos por atividade extracurricular e o tempo de participação em anos dos grupos que frequentavam AEE.

¹⁰ Segundo informações da secretaria acadêmica da escola, este recorte etário retrataria de forma mais fiel a correspondência entre ano escolar e idade.

Tabela 4
Distribuição dos participantes por atividade extracurricular e média de tempo de participação nas AEE

Atividade extracurricular	Total de participantes	Tempo (Anos)
AED	29	---
EI	37	3,91
ONG	12	3,33
Total	78	---

Nota: AEE = Atividade Extracurricular Estruturada. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental.

Dos participantes, 63% frequentavam AEE no período da coleta de dados, que eram as atividades oferecidas pelas instituições, sendo que a EI, com 47% participantes, concentrava a maioria. A amostra do estudo contou com 78 participantes, divididos em três grupos de acordo com as atividades extracurriculares, doravante, nomeados: (1) atividade extracurricular desestruturada (AED), (2) Escola Integrada (EI), (3) organização não governamental (ONG). Por fim, apurou-se que a idade média dos participantes era de 10,57 anos, com desvio padrão de 0,579, cursando o 4º e o 5º ano de escolarização.

Na Tabela 5, encontra-se a divisão dos estudantes nos grupos separados por sexo. Sessenta e oito por cento dos participantes eram do sexo feminino. A fim de alcançar os objetivos do presente estudo, foram realizadas comparações entre os resultados das crianças nos três grupos.

Tabela 5
Distribuição da amostra nos grupos participantes por sexo

Grupo	Masculino	Feminino	Total
AED	10	19	29
EI	10	27	37
ONG	05	07	12
Total	25	43	78

Nota: AED = Grupo Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Grupo Escola Integrada. ONG = Grupo Organização Não Governamental.

Na próxima seção, são descritos os instrumentos utilizados, seguidos dos procedimentos, da análise de dados e dos resultados.

4.1.2.3 Instrumentos

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial (Raven). Teste de inteligência não verbal padronizado no Brasil por Angelini, Custódio, Duarte e Duarte (1999). Proporciona o levantamento de dados com baixa interferência das questões culturais e de conhecimento dos avaliados. O *Raven* é composto por um caderno contendo três séries (A, Ab e B), organizadas em dificuldade progressiva. Cada série possui 12 problemas, que consistem na apresentação de um desenho faltando uma parte a ser completada a partir da escolha de uma entre seis figuras dispostas na parte inferior da folha, que preenche o espaço em branco do problema. Nas avaliações em grupo, a criança deve escolher a opção correta a partir de comparações e inferências e escrever o número correspondente à figura na folha de respostas. O escore total corresponde ao número de acertos dos 36 itens que é transformado em percentis para fins de comparação.

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Esse inventário tem como objetivo avaliar os recursos do contexto familiar que colaboram para o aprendizado acadêmico, por meio de três domínios: recursos que promovem processos proximais; atividades que sinalizam estabilidade na vida familiar; práticas parentais que promovem a ligação família-escola. A utilização desse instrumento teve como objetivo levantar informações mais precisas acerca das atividades realizadas pelas crianças fora da escola. Em relação a aspectos de fidedignidade desse instrumento, Marturano (2006) aponta que a utilização do RAF em diferentes versões tem encontrado índices aceitáveis (Pasquali, 2011). A partir dos escores dos domínios avaliados, o *Alpha de Cronbach* destacado foi de 0,76, com a versão reduzida, utilizando-se sete tópicos, de 0,70 e de 0,84 nos escores dos itens (Marturano, Ferreira & D'Avila-Bacarji, 2005). A aplicação se dá por meio de entrevistas semiestruturadas com um responsável pela criança (Marturano, 2006). No Anexo B, encontra-se uma cópia do instrumento.

Ficha de identificação da criança. Elaborou-se um questionário de identificação dos participantes para coletar dados pessoais, educacionais e levantamento do nível socioeconômico (ABEP, 2012)¹¹. Especificamente quanto às atividades

¹¹ <http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>

extracurriculares, incorporou-se o item 1 (O que a criança faz quando não está na escola) do RAF a esse instrumento; um exemplar encontra-se no Anexo C.

Medidas do desempenho escolar. Utilizaram-se três fontes de dados para avaliação do desempenho escolar dos estudantes:

- 1) *Teste de Desempenho Escolar (TDE)* (Stein, 1994). Este instrumento tem como objetivo avaliar as principais habilidades do desempenho escolar em estudantes que estão entre a 1ª e a 6ª série do ensino fundamental: escrita, aritmética e leitura.

O TDE é composto por três subtestes:

- a. Escrita: a criança é solicitada a escrever o próprio nome e 35 palavras isoladas, em forma de ditado;
- b. Aritmética: o participante é requerido a resolver de forma oral (três itens) e escrita (35 itens) 38 cálculos matemáticos;
- c. Leitura: corresponde ao reconhecimento pela criança de 70 palavras isoladas do contexto pela criança.

Os subtestes possuem escalas de itens dispostos em ordem crescente de dificuldade, sem distinção na sua apresentação para os examinandos, mesmo em séries diferentes. O resultado total do teste diz respeito à soma dos itens corretos, que equivale a um ponto cada, sendo que, pelo o score bruto, que tem como total máximo 143 pontos, é feita uma classificação a partir de uma tabela que indica se o resultado é superior, médio ou inferior em cada série escolar (Stein, 1994). Além da classificação, é possível utilizar os scores brutos, total e dos subtestes, para caracterização do desempenho escolar, opção utilizada na presente pesquisa.

Apesar de sua ampla utilização em estudos e avaliações clínicas (Cia, D’Affonseca, & Barham, 2004; Costa, Cia & Barham, 2007; Dias & Enumo, 2006; Dias, Enumo & Junior, 2004; Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000), o TDE é um instrumento com necessidade de atualizações, pois, desde sua elaboração, em 1994, não foram realizados novos estudos a fim de reavaliar sua validade e sua confiabilidade. Além disso, o teste tem demonstrado baixa capacidade de discriminação

em diferentes níveis de conhecimento escolar; seus termos estão ultrapassados em relação à realidade educacional brasileira, que compreende nove anos de escolarização; e os itens se mostram de maneira muito diferente das avaliações utilizadas pelos órgãos governamentais no país (Knijnik, Giacomoni & Stein 2013; Lúcio, Pinheiro & Nascimento 2009). Isso remete à necessidade de traçar estratégias para sanar essas questões.

Assim, em sintonia com estudos (Cooper et al., 1999; Marsh, 1992) que utilizaram informações de órgãos governamentais para pesquisar impactos das AEEs e no intuito de complementar os resultados do TDE, consultaram-se bancos de dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Eles contêm escores de provas realizadas pelos alunos com os objetivos de avaliar a educação municipal e acompanhar o desempenho educacional de todos os estudantes da rede de ensino de BH (PBH, 2011a). As informações foram fornecidas pela Gerência de Avaliação e Políticas Educacionais (GAPED) da SMED, por meio de solicitação enviada no dia 28 de abril de 2014 (Anexo D). Utilizaram-se resultados das seguintes avaliações:

- 2) *Provinha Brasil*. Esta prova é elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes no 2º ano de escolarização, das escolas públicas do Brasil (MEC, 2008). A aplicação ocorre duas vezes ao ano, no primeiro e no segundo semestre. A avaliação é planejada e realizada pelas secretarias de educação municipais. Os testes possuem 20 questões, das quais algumas são lidas pelo aplicador para os alunos, que as fazem em sala. O resultado total da provinha é a relação entre a soma dos itens corretos e cinco níveis de desempenho (INEP, 2014b).
- 3) *Resultados do programa Avalia BH*. Nesta avaliação, os estudantes são submetidos a provas das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, com objetivo de avaliar as competências básicas do ensino fundamental¹². Os alunos são avaliados, anualmente, ao término do segundo semestre, do 3º até o 9º ano (PBH, 2011a). Os resultados brutos das

¹² As matrizes de referências das avaliações podem ser consultadas em www.avaliabh.caedufjf.net.

provas, que têm como base de elaboração a teoria de resposta ao item, são convertidos em escalas de proficiência que vão de 0 a 500. A GAPED proporcionou o acesso aos escores obtidos pelos alunos participantes da pesquisa (PBH, 2011b, c, d). Os resultados utilizados foram os das avaliações realizadas quando os estudantes estavam no 3º ano, respectivamente, nos anos 2011 e 2012.

4.1.2.4 Procedimentos

Os trabalhos foram iniciados no campo após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal Minas Gerais (UFMG), (parecer nº. 389.787). Mediante este aval, os contatos com a escola foram iniciados, no intuito de obter autorização para a realização do estudo. A fim de manter o anonimato da instituição e das pessoas envolvidas, seus nomes foram preservados, e as características que pudessem indicar suas origens e suas identificações, alteradas, de maneira que não prejudicassem as informações importantes para a pesquisa.

Nos primeiros contatos com a organização, a diretora solicitou o agendamento de reunião para esclarecimento sobre a pesquisa. Nesta, após a apresentação dos objetivos e dos procedimentos, o termo de anuência (Anexo F) foi assinado pela representante da escola. A coordenação pedagógica ficou responsável por intermediar as primeiras comunicações entre pesquisador e alunos. Foram realizadas visitas às salas de aula para entrega do TCLE, explicação sobre os objetivos da pesquisa e esclarecimentos de que a participação era voluntária. Todos os participantes foram autorizados a participar por seus responsáveis, que assinaram, juntamente com os estudantes, o TCLE para pais e crianças de 7 a 12 anos (Anexo A).

A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2013, na própria escola e no horário de aula. Os estudantes foram avaliados por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) e do *Raven*. As aplicações foram conduzidas pelo autor do presente estudo, que contou com dois auxiliares, e estes instrumentos foram administrados de forma coletiva, em grupos de 7 a 10 estudantes, em sala disponibilizada pela escola. As testagens ocorreram em três sessões, privilegiando a seguinte sequência: 1ª) subteste escrita (TDE) e *Raven*; 2ª) subteste de Aritmética (TDE); 3ª) subteste de Leitura (TDE) e preenchimento da ficha de identificação da criança. Em algumas ocasiões, substituíram-se alguns instrumentos devido ao tempo. A

terceira sessão foi individual, e a ficha de identificação, preenchida em forma de entrevista semiestruturada. As aplicações ocorreram sem prejuízos das condições necessárias, conforme orientam os manuais dos instrumentos.

Os responsáveis pelos estudantes foram convidados a irem até a instituição de ensino para serem entrevistados por meio do Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) e fornecerem informações sobre o nível socioeconômico e atividades extracurriculares das crianças. Nos casos em que houve ausência dos pais, foram solicitadas informações na secretaria acadêmica da escola referentes à data de nascimento e endereço dos alunos. Quanto às atividades extracurriculares, que seriam levantadas junto aos responsáveis, aproveitou-se a aplicação do ditado para perguntar à criança o que ela fazia quando não estava na escola.

4.1.2.5 Análise dos dados

A princípio, todos os testes foram corrigidos, de acordo com as orientações e as normas técnicas de seus respectivos manuais e os dados tabulados. Em seguida, as pontuações do *Raven*, do TDE e os dados brutos da Provinha Brasil (PB) foram transformados em escores z , controlando idade e sexo. Isso ocorreu a fim de evitar efeitos desenvolvimentais esperados nessas avaliações. As análises foram realizadas através do Qui-quadrado, do Teste t , da Análise de Variância (ANOVA) e do teste de *Bonferroni* na comparação de médias *a posteriori*.

Cálculos de tamanho do efeito têm ganhado destaque nas pesquisas psicológicas, por exemplo, na identificação dos efeitos de treinos para melhora de recursos cognitivos (Mansur-Alves, Flores-Mendoza & Tierra-Criollo, 2013). Esse tipo de medida pode ser realizado por meio da conversão dos valores de duas médias de resultados em escores z , para medir o quanto elas se diferem em termos de desvios-padrão, e é denominado de d . Através da escala de Cohen, é possível classificar o efeito entre pequeno ($0,20 \leq d < 0,50$), médio ($0,50 \leq d < 0,80$) e grande ($d \geq 0,80$) (Alferes, 1997; Dancey & Reidy, 2006).

A literatura que discute essa técnica faz referência a comparações entre grupos experimentais e controle. Na presente oportunidade, foram elaborados critérios de acordo com o que apresenta Conboy (2003), e não se trabalhou com grupo controle, mas, sim de comparação. A partir disso, foram realizadas análises do tamanho de efeito, acompanhado dos intervalos de confiança (IC) e do valor de significância (p), quando os

escores, nas comparações de médias, foram significativos (Conboy, 2003). A fórmula para o cálculo do efeito foi:

$$(1) d = \frac{x_1 - x_2}{S_{pooled}}$$

$$(2) s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_1^2 + (n_2 - 1)s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

Na fórmula (1), $x_1 - x_2$ são as médias das amostras 1 e 2. *S pooled* é a variância agrupada, calculada pela fórmula (2), sendo que n é o tamanho das amostras, 1 e 2, respectivamente; s são os desvios-padrão. A realização dos cálculos ocorreu por meio do *effect size calculator*, uma planilha elaborada no *Excell*, que calcula ainda os intervalos de confiança e indica o valor de significância (p) (*Centre for Evaluation & Monitoring*, 2014).

4.1.2.6 Resultados

Caracterização inicial dos grupos AED, EI, ONG

Nesta seção, os participantes são caracterizados quanto a aspectos cognitivos a partir dos resultados da Provinha Brasil (PB) e do *Raven*. Logo após os escores dessas avaliações, são apresentadas informações sobre aspectos sociais e demográficos a partir dos responsáveis que aderiram ao convite de participar da entrevista.

A fim de identificar se havia diferenças em relação ao desempenho escolar em anos anteriores, foram realizadas análises a partir dos resultados da PB, aplicada no 2º ano de escolarização. Por meio de dados fornecidos pela coordenação do programa, apurou-se que 27 estudantes frequentavam a EI e se submeteram à prova. A Tabela 6 apresenta as médias e os desvios-padrão dos grupos na avaliação.

Tabela 6
Médias e Desvios-padrão na Provinha Brasil

Grupo	n	1ª Etapa	n	2ª Etapa
AED	25	15,97 (6,33)	23	18,68 (2,98)
EI	27	17,57 (1,34)	27	19,00 (3,16)

Nota. AED = Grupo Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Grupo Escola Integrada. Os Desvios-Padrões estão entre parênteses.

Observa-se que o grupo EI obteve desempenho superior nas etapas da PB. No entanto, análises por meio do teste t não indicaram diferença significativa na primeira ($t(50) = 0,734$, $p = 0,467$), nem na segunda etapa ($t(48) = 0,910$, $p = 0,367$) entre os grupos AED e EI. Foram realizadas análises de variância (ANOVAs) contemplando os três grupos, e a ausência de significância se manteve na primeira ($F(2, 49) = 0,229$, $p = 0,796$) e na segunda etapa ($F(2, 47) = 0,598$, $p = 0,554$).

Quanto aos resultados do *Raven*, análises pelo teste t e ANOVA indicaram que os participantes possuíam níveis de inteligência semelhantes, pois, houve ausência de diferença significativa no teste entre os participantes divididos por: sexo ($t(76) = 0,020$; $p = 0,984$), e nos grupos (AED, EI e ONG) ($F(2, 75) = 2,297$, $p = 0,108$). Isso também ocorreu nas comparações entre as idades dos participantes divididos por sexo ($t(76) = 0,838$; $p = 0,301$) e grupos AED, EI e ONG ($F(2, 75) = 0,002$, $p = 0,998$).

Foi investigada a existência de dependência entre participar ou não de AEE e sexo. A realização de medidas de associação não indicou diferenças significativas entre frequentar AEE ou ficar em AED ($X^2(1) = 5,10$; $p = 0,024$), como também em relação ao sexo ($X^2(1) = 0,12$; $p = 0,723$).

Quanto aos responsáveis, 15 (19% da amostra) aderiram ao convite de ir até a escola para participar da entrevista realizada com o RAF e preencher a ficha de identificação da criança, que contemplavam aspectos educacionais, socioeconômicos da família e relacionados às atividades extracurriculares. Segundo o Critério Brasil, 1% era da classe C2; 17%, da D; e 9%, da E. A coordenação pedagógica e os professores da escola informaram que, mesmo quando convocados para reuniões e/ou solicitados a buscar os materiais e uniformes fornecidos pela Prefeitura de BH, são poucos os responsáveis que vão até a instituição. Devido ao baixo número de entrevistados, houve necessidade de traçar outra estratégia para caracterizar a amostra no que se refere a questões sociais, por meio de informações da secretaria acadêmica, da SMED e de publicações do governo municipal, bem como sobre as atividades extracurriculares, que foi através das próprias crianças e das coordenações das AEEs.

Como evidenciado na seção *Participantes*, o nível socioeconômico da escola é um dos mais baixos da cidade, menor que 2,00. Esse escore é elaborado por meio de informações das famílias dos estudantes quanto à renda dos pais e à quantidade de utensílios em casa, de forma semelhante à adotada pelo Critério Brasil (Soares &

Andrade, 2006). A partir disso, identificou-se que os participantes desta pesquisa eram de famílias com baixo nível socioeconômico.

Impactos das Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs) sobre o desempenho escolar

Pelo resultado da Provinha Brasil, não foi detectado diferenças entre os grupos AED e EI no segundo ano de escolarização. Resta saber se esse resultado se mantém nas avaliações da SMED, realizadas no programa Avalia BH, e na avaliação do TDE (Stein, 1994). No programa de avaliação municipal, foram investigadas as proficiências em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais quando os estudantes estavam no 3º ano de escolarização. O TDE foi administrado nos grupos com estudantes que estavam frequentando o 4º e o 5º ano em 2013. Nesta seção, são apresentadas, primeiramente, as análises a partir dos resultados do Avalia BH, em seguida do TDE.

Avalia BH

A Tabela 7 apresenta as médias e desvios-padrões dos resultados das avaliações do Avalia BH dos grupos. Os dados utilizados são das provas aplicadas quando os estudantes estavam no 3º ano de escolarização.

Tabela 7
Médias e Desvios-padrão nas Provas do Avalia BH

Provas	Grupos			F	p
	AED	EI	ONG		
Matemática	169,14 (50,00) n = 20	157,70 (44,27) n = 32	164,87 (38,11) n = 8	0,400	0,672
Língua Portuguesa	200,76 (28,07) n = 19	176,84 (32,54) n = 32	179,28 (39,37) n = 8	3,440	0,039
Ciências Naturais	209,85 (45,87) n = 20	188,54 (38,25) n = 34	193,89 (48,04) n = 8	1,627	0,205

Nota: AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Por meio da ANOVA, verificou-se diferença significativa na avaliação de Língua Portuguesa favorável ao grupo AED. O teste *pos-hoc* de *Bonferroni* indicou que estudantes que ficam em casa, em atividades desestruturadas, ou seja, integrantes do

grupo AED, se sobressaíram àqueles que participavam da EI. A diferença entre os grupos AED e EI na avaliação foi de 23,92 pontos na escala de proficiência.

O Tamanho do Efeito (TE) do grupo AED sobre a avaliação de português foi de 0,77 (IC: 0,17-1,35; $p = 0,01$), com base no grupo de comparação EI. Os resultados são de tamanho médio, de acordo com a escala de Cohen. Conboy (2003) diz que, nas pesquisas que avaliam o TE, é pertinente a recorrência a outras pesquisas a fim de verificar números encontrados em estudos anteriores se repetem. Com isso, esperava-se que este cálculo tivesse resultado semelhante nas avaliações com o TDE, cujos resultados encontram-se na seção seguinte.

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Antes de comparar os resultados dos grupos quanto ao desempenho escolar, foram realizadas análises nos escores do TDE, entre os participantes, divididos por ano escolar e sexo. Por meio do teste t , não foi identificada diferença significativa entre eles. As médias, os desvios-padrão e os resultados das análises encontram-se, respectivamente, nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8

Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por ano escolar

Subtestes	4º ano (n = 29)	5º ano (n = 49)	<i>t</i>	<i>p</i>
Escrita	24,03 (6,72)	23,20 (7,10)	0,509	0,612
Aritmética	14,89 (2,56)	15,91 (4,14)	1,197	0,235
Leitura	64,86 (5,98)	63,81 (8,36)	0,589	0,557
TDE Total	103,79 (13,01)	102,93 (16,14)	0,242	0,809

Nota: TDE = Teste de Desempenho Escolar. Os desvios-padrão encontram-se entre parênteses.

Tabela 9

Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por sexo

Subtestes	Mas. (n = 25)	Fem. (n = 53)	<i>T</i>	<i>p</i>
Escrita	24,20 (7,64)	23,18 (6,61)	0,559	0,551
Aritmética	16,32 (4,15)	15,16 (3,37)	1,304	0,196
Leitura	65,48 (6,70)	63,60 (7,89)	1,026	0,308
TDE Total	106,00 (15,53)	101,96 (14,67)	1,090	0,281

Nota: TDE = Teste de Desempenho Escolar. Masc. = Masculino. Fem. = Feminino. Os desvios-padrão encontram-se entre parênteses.

As médias e os desvios-padrão do TDE, separados por grupos são apresentados na Tabela 10. Em seguida, são demonstrados os resultados das análises do desempenho dos grupos.

Tabela 10
Médias e desvios-padrão dos subtestes e escore total do TDE por grupos

Subteste	Grupos			F	p
	AED (n = 29)	EI (n = 37)	ONG (n = 12)		
Escrita	26,27 (5,66)	21,27 (7,43)	23,75 (6,03)	3,822	0,026
Aritmética	16,51 (4,13)	14,70 (3,51)	15,75 (2,09)	1,494	0,231
Leitura	66,41 (4,12)	62,05 (9,72)	65,50 (3,87)	2,586	0,082
TDE Total	109,20 (11,80)	98,02 (16,76)	105,00 (10,33)	4,095	0,021

Nota: TDE = Teste de Desempenho Escolar. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

O grupo AED se destacou em todos os escores na avaliação de desempenho escolar em relação aos grupos EI e ONG. No entanto, como apurado por meio da ANOVA, houve diferença significativa entre os grupos somente nos resultados do subteste de escrita e no total do TDE. A análise *pos-hoc* de *Bonferroni* indicou essa diferença, respectivamente, entre os grupos AED e EI. Não se destacou discrepância entre AED e ONG. O grupo ONG demonstrou médias superiores às do EI, mas sem significância estatística.

O cálculo do tamanho do efeito no grupo AED obteve o escore de 0,76 (IC: 0,21-1,28, $p < 0,01$) para o subteste de escrita e total de 0,76 (IC: 0,24-1,25, $P < 0,01$). Pelas análises com o TDE, o grupo AED manteve os resultados superiores em relação aos outros, como levantado na avaliação pelas provas do Avalia BH, bem como a magnitude dos valores de tamanho do efeito.

4.1.3 Fase B – Etapa qualitativa

Como se observa, ao longo das análises das avaliações de desempenho escolar dos grupos, os estudantes que ficavam em suas casas assistindo à televisão, jogando videogame e brincando sob a responsabilidade de um adulto apresentaram resultados superiores em relação aos participantes das AEEs. Assim, a investigação acerca das possíveis causas dessa diferença tornou-se pertinente. Esse é o intuito da fase qualitativa

do estudo. Mais especificamente, o objetivo desta etapa é descrever o cotidiano e o conjunto das AEEs e identificar aspectos estruturais e de desenvolvimento que expliquem os escores alcançados pelos estudantes que frequentavam estas atividades, com destaque de que elas possuem o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico de seus participantes (Equipe da Coordenação do Programa Escola Integrada, 2007; Faria, 2011; Pierce et al., 2010; Sheldon, Arbreton, Hopkins & Grossman, 2010). Nas próximas seis subseções são apresentados os locais da pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos e análise dos dados.

4.1.3.1 Locais da pesquisa

Como levantado junto aos participantes da pesquisa, a coordenação pedagógica e professores da escola, onde ocorreu o Estudo I, os estudantes ficavam em dois tipos de atividades extracurriculares: desestruturadas e estruturadas. O primeiro tipo consistia em ficar em casa assistindo à televisão, jogando videogame, brincando sob a responsabilidade de um adulto, na maioria dos casos, a mãe. Já o segundo dizia respeito às atividades proporcionadas pelo programa Escola Integrada (EI) e pela Organização Não Governamental (ONG) que fica próximo à escola. Estes dois últimos são os locais de pesquisa da etapa qualitativa, por se tratarem dos contextos que oferecem as AEEs aos estudantes da escola onde ocorreu a coleta de dados quantitativos.

4.1.3.2 Participantes

As duas coordenadoras da EI e da ONG participaram desta etapa. Elas foram convidadas a participar desta fase porque eram as responsáveis pelo planejamento, a organização e a coordenação das ações oferecidas às crianças. Além delas, contou-se, ainda, com cinco oficinairos, da EI, e educadores¹³, da ONG, que lidavam diretamente com as crianças no desenvolvimento das atividades, professores e coordenadores da escola onde ocorreu a coleta quantitativa.

¹³ Na presente oportunidade, optou-se por adotar a nomenclatura utilizada por cada local para designar os profissionais que atuam com as crianças. Oficinairos são os responsáveis pelas atividades da EI, e educadores, pelas atividades da ONG.

4.1.3.3 Instrumentos

Diário de campo: Aspectos da estrutura, desenvolvimento das atividades no campo, impressões, informações coletadas nas entrevistas desestruturadas e eventos que ocorreram no decorrer da coleta de dados e no acompanhamento do desenvolvimento das AEEs foram registrados nesse instrumento. Essa ferramenta foi utilizada também no decorrer do trabalho quantitativo e as informações incorporadas nesta etapa da pesquisa.

Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadores das AEEs. Para identificar aspectos relacionados à estrutura, à organização e ao desenvolvimento das atividades proporcionadas pela EI e a ONG, foi elaborado um questionário para nortear as entrevistas com as coordenações de ambas as AEEs. Uma cópia do questionário está no Anexo G.

4.1.3.4 Procedimentos

Os trabalhos foram iniciados após a coleta de dados quantitativos na escola – fase A da pesquisa. Os procedimentos éticos apontados na seção 4.1.2.4 foram observados. Foram feitos contatos com as coordenações da EI e ONG a fim de explicar os procedimentos da pesquisa e quais eram seus objetivos. Após consentimento de ambas as coordenadoras e obtenção do aceite em participar da pesquisa (Anexo H), o trabalho começou e ocorreu nos meses de dezembro de 2013, fevereiro e março de 2014.

Por se trata de estudo descritivo, com abordagem qualitativa (Angrosino, 2009; Gil, 2002; Moura & Ferreira, 2005), a estratégia utilizada para a coleta de dados foi a observação participante. Sua escolha partiu do princípio de que essa técnica combina a realização de observações, entrevistas e análises de documentos (Flick, 2009). A partir disso, foram realizadas observações *in loco* das atividades proporcionadas pela EI e ONG, registradas no diário de campo. Além das impressões nos contextos das AEEs, registraram-se ainda características da comunidade onde a escola e a ONG estão, bem como dos percursos realizados junto com as crianças da EI até os locais de execução das atividades.

No intuito de obter dados complementares às observações, foram desenvolvidos dois tipos de entrevistas. A primeira, semiestruturada, com as coordenadoras de ambas

as atividades, mediante consentimento e assinatura do TCLE (Anexo I). A segunda, desestruturada, com os educadores das AEEs no decorrer das visitas. Este tipo de entrevista também aconteceu, em vários momentos, com as coordenadoras ao longo do trabalho no campo. As informações coletadas foram registradas no roteiro da entrevista semiestruturada (Anexo G) e no diário de campo. O autor deste estudo ficou a cargo das visitas, acompanhamentos da execução das atividades e realização das entrevistas.

4.1.3.5 Análise dos dados

A princípio, todo o material coletado foi organizado. As entrevistas e os relatos de observações foram digitados. Após leitura inicial, procedeu-se à análise e as informações agrupadas de acordo com as categorias, previamente elaboradas em sintonia com os objetivos do estudo: organização, desenvolvimento, cotidiano e contexto das atividades proporcionadas pelas AEEs. A partir disso, a análise de todo o material coletado se deu através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Em seguida, prosseguiu-se à elaboração do relato das informações na forma descritiva-narrativa (Creswell, 2009).

4.1.3.6 Resultados

Nesta seção, apresentam-se os dados coletados. Conforme orientações de estudiosos da pesquisa qualitativa (Angrosino, 2009; Creswell, 2009; Flick, 2009), a seção *Resultados* foi construída na forma narrativa-descritiva, contemplando as três categorias de análise; ao final, apresentam-se percepções sobre os contextos onde ocorreram as observações. Primeiro, são contempladas as observações da EI e, em seguida, as da ONG.

Escola Integrada

A) Organização das atividades

As ações do programa EI eram conduzidas por duas equipes. Uma, de oficinairos contratados por meio de parceria com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), e outra, de profissionais vinculados a uma ONG, parceira

do programa. O principal objetivo das atividades, segundo a coordenadora, era “desenvolver potenciais”. As ações da EI aconteciam em sete locais, sendo três dentro da própria escola, e o restante, nas suas proximidades. A Tabela 11 apresenta o conjunto de atividades com seus respectivos locais e responsáveis pela execução.

Tabela 11
Conjunto de atividades oferecidas pela EI

Atividades	Local de execução	Responsáveis
Música, dança contemporânea, teatro, artes, colagem, pintura.	ONG	Oficineiros vinculados à ONG.
Jiu-Jitsu, percussão.	Espaço alugado pela EI de propriedade de uma igreja.	Oficineiros contratados pela AMAS.
Futebol	Campo comunitário, quadra da comunidade.	Oficineiros contratados pela AMAS.
Informática	Sala de computação da escola.	Oficineiro contratado pela AMAS.
Exibição de filmes	Auditório da escola.	Oficineiro contratado pela AMAS.
Fotografia	Sala da escola.	Oficineiro contratado pela AMAS.

Nota: EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental parceira do programa Escola Integrada. AMAS = Associação Municipal de Assistência Social.

A contratação dosicineiros, que lidavam com as crianças na escola e nos locais alugados pelo programa, era de responsabilidade da coordenadora da EI que era professora da rede municipal de ensino. Não havia critérios em relação à formação mínima para a seleção deles, mas sim a necessidade de o profissional ter experiência em lidar com estudantes e pertencer à comunidade próxima da escola. Segundo a coordenação, uma das maiores dificuldades era encontrar profissionais que tinham perfil para o trabalho, e que muitos aventureiros se candidatavam por acharem que seriam cuidadores de crianças.

Em relação ao planejamento, eram realizadas, de 15 em 15 dias, reuniões com osicineiros, e eles elaboravam planos de trabalhos das atividades. Inexistia vinculação entre o conteúdo curricular e as oficinas. Ou seja, havia ausência de interlocução entre as atividades curriculares e as AEEs, apesar de a EI funcionar dentro da escola e utilizar alguns de seus espaços. No entanto, a coordenadora acreditava que “a participação no programa contribui para o desempenho escolar das crianças”. Ela destacou que a falta de locais mais próximos da escola para execução das oficinas era empecilho para o desenvolvimento das atividades. Porém, o programa possuía financiamento suficiente para compra de materiais, contratação de pessoal e aluguel de espaços. Inclusive contava com instrumentos, uniformes e quimonos oficiais para aulas de jiu-jítsu.

B) Desenvolvimento das atividades

Como os alunos estudavam na parte da manhã, as atividades do programa ocorriam à tarde. O cotidiano deles consistia em chegar à escola às 7h e ficar em aula até as 11h20min, cumprindo as 4h20min diárias de aulas regulares, mais 5h de atividades no contraturno. A Figura 02 apresenta exemplo da grade de atividades oferecidas pela EI.

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
11:30 - 13:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:00 - 15:00	Informática	Música e dança.	Jiu-Jitsu	Música e dança.	Colagem.
15:00 - 16:00	Futebol	Arte	Fotografia	Percussão	Música
16:00 - 16:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

FIGURA 2

Grade de atividades oferecidas pela Escola Integrada

Antes de iniciar as oficinas, no final das aulas, os alunos se dirigiam para o refeitório da escola, onde almoçavam. A coordenadora fazia a chamada e separava os estudantes por turmas. Quando terminavam de comer, eles ficavam sentados no pátio aguardando a hora de irem para as atividades. Nesse interstício, muitos faziam o para casa, liam, conversavam, brincavam e corriam. Após esse momento, os estudantes eram encaminhados, pelosicineiros, para as atividades que se desenvolviam no decorrer da tarde.

C) Cotidiano das atividades

A fim de ilustrar os atendimentos, serão descritas duas visitas de acompanhamento com base nas atividades de terça e quarta-feira da Figura 2. A primeira foi realizada no espaço da ONG, parceira da EI, a segunda no salão de uma igreja e na sala multiúso da escola.

Terça-feira: às 13h saímos em grupo com aproximadamente 60 estudantes, dois oficineiros responsáveis pelo acompanhamento e a segurança deles, rumo à ONG onde eram oferecidas atividades de dança contemporânea, música e arte. O caminho tinha aproximadamente 1500 metros, e o dia estava bem típico de verão, ensolarado. Ao

chegarmos, os alunos foram divididos em três turmas de 20 integrantes para participar das oficinas de dança, música e arte. As observações se deram no grupo que começou pela dança, que era realizada em uma sala grande, que comportava aproximadamente 20 pessoas e que, neste dia, estava muito quente e com cheiro ruim. Inclusive, uma das crianças solicitou que as janelas fossem abertas e disse que “a sala estava fedendo”. Eles realizaram uma atividade de relaxamento antes de passarem para o alongamento e o ensaio de uma coreografia conduzida por doisicineiros.

Após a dança, fomos para a aula de artes, na qual a responsável propôs a confecção de uma máscara de carnaval, que seria utilizada em apresentações dos alunos. Nessa sala, havia uma mesa grande, e todos ficavam em pé ao redor dela. Enquanto estávamos nesse local, havia um grupo na aula de percussão, noutro espaço da ONG. Ao término das atividades, por volta das 16h, osicineiros da EI foram até o local para buscar os alunos e levá-los para a escola, onde tomaram o lanche e encerraram as atividades.

Quarta-feira: Como na terça-feira, saímos as 13h, desta vez, com um grupo menor, com aproximadamente 20 crianças, e umicineiro, em direção ao salão da igreja alugado pela EI, que ficava a um quarteirão da escola. Nele, eram desenvolvidas as atividades de percussão e jiu-jítsu. A distância era bem inferior comparada à da ONG parceira da EI. Porém, o local ficava dentro da comunidade, e, para chegar até ele, era preciso passar pelo comércio de drogas ilícitas. Inclusive, nesse dia, havia grande concentração de jovens em motos. Ao que tudo indica, haviam se dirigido ao local para verificar se estava tudo em ordem. Não houve nenhuma manifestação por parte dos alunos sobre isso. Passaram como se a movimentação já compusesse o cotidiano deles.

Ao chegarmos ao salão, o grupo acompanhado teve aula de jiu-jítsu com oicineiro. Os alunos fizeram aquecimento e, em seguida, treinaram golpes. Foi proposta uma atividade recreativa que consistia em uma forma de handebol, em que as crianças deveriam, por meio de golpes da luta, fazer gols e evitar sofrê-los. Antes de terminarem, os alunos realizaram treinos de luta entre si. Por volta das 15h, voltamos para a escola, e os estudantes tiveram aula de fotografia, em uma sala onde eram realizadas diversas oficinas da EI. Como exercício introdutório, aicineira solicitou que as crianças fizessem colagens, a partir de recortes de jornais e revistas, a fim de elaborarem novas imagens. Após essa atividade, todos lancharam, e o dia de atividades encerrado.

D) Percepções sobre os contextos: Escola Integrada, escola e comunidade

A partir de informações coletadas com professores e oficinairos da EI, foram levantadas algumas informações. Entre elas destacaram-se as impressões que os profissionais possuíam sobre as crianças, a escola e a comunidade. Notou-se que alguns professores tinham certo “receio” quanto à instituição como um todo, falas do tipo “não suporto olhar para a cara desse aluno” foram comuns no decorrer das visitas. Isso, não no âmbito da EI, mas da escola formal. Uma das professoras relatou que “todo profissional que passa no concurso e vai trabalhar ali, já entra pensando numa forma de ser transferido”. Isso pôde ser confirmado na situação em que, entre um semestre e outro, as coordenadoras pedagógicas que acompanhavam o desenvolvimento da pesquisa transferiram-se para outras instituições de ensino.

Um dos oficinairos da EI relatou as dificuldades nas interações com os alunos, que são marcadas por questões macroculturais. Segundo ele, a atividade mais difícil de ser conduzida era o futebol com os meninos; há “certo gingado” no esporte que dificulta o controle dos grupos que agem de maneira malandra. Pra ele, isso ocorria porque “a meninada tem como ídolos jogadores que alcançaram a fama e curtem a vida”, por exemplo, o Adriano, ex-jogador do Flamengo, Ronaldinho Gaúcho, dentre outros.

A distância entre a escola e a ONG não era pequena, visto que quem fazia o trajeto eram crianças, sob um sol escaldante. A calçada era irregular, assim, em alguns momentos, os alunos tinham que descer e ir pela rua. Quando a situação era outra, como no caso do salão da igreja, havia o problema da segurança dos estudantes, uma vez que existia chance de ocorrerem conflitos armados já bem conhecidos em contextos onde se comercializam drogas ilícitas. Em dias de chuva, eram oferecidas capas para a proteção das crianças, mas não era fornecido protetor solar para os dias de sol. Mesmo com espaço que comportava os alunos, as salas não estavam em condições adequadas de higiene, haja vista o comentário do aluno sobre o cheiro de um dos ambientes. Concomitantemente a isso, a condução das atividades pelos oficinairos não considerava aspectos que permitiam que os estudantes desenvolvessem novas habilidades, porque eles eram ensinados por processos de imitação. Ou seja, quem conduzia a atividade mostrava o que deveria ser feito. Aspectos de planejamento com vistas a se chegar a objetivos específicos inexistiam. Pelas observações das AEEs, é possível dizer que o atendimento proporcionado pela EI se enquadrava em atividades, predominantemente, recreativas e de lazer.

Organização Não Governamental (ONG)

A) Organização das atividades

As ações da ONG eram realizadas por uma equipe de educadores contratados pela instituição, que possuía prédio próprio, com salas, refeitório, biblioteca, horta, sala multiúso e quadra. O principal objetivo do atendimento, segundo a coordenadora, era “oferecer possibilidades para as crianças com foco no desenvolvimento integral e na formação humana”. Como na EI não havia critérios específicos para a contratação dos profissionais, existia uma diferença, que era o fato de que o educador deveria ter o segundo grau completo. A instituição possuía parcerias, para financiamento e desenvolvimento dos atendimentos, com órgãos governamentais, municipal (PBH) e estadual (Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social – SEDESE), com autarquias como a Companhia de Abastecimento e Saneamento (Copasa) de Minas Gerais e outras organizações como a AMAS e empresas do setor privado. Diferentemente do que ocorria no programa EI, na ONG, o grande desafio era a falta de recursos financeiros desde a sua fundação. Os provenientes dos órgãos governamentais eram insuficientes para o custeio do atendimento, e a captação por outras fontes estava mais difícil, segundo a coordenadora. A Tabela 12 apresenta o conjunto de atividades com seus respectivos espaços de execução, todos, dentro das dependências da ONG.

Tabela 12
Conjunto de atividades oferecidas pela ONG

Atividades	Local de execução	Responsável
Formação Humana.	Sala com carteiras e quadro negro.	Educador de sala
Apoio pedagógico e auxílio ao para casa.	Sala com carteiras e quadro-negro.	Educador de sala
Esporte: Futebol e vôlei.	Quadra	Educador de esportes
Informática	Sala de informática	Educador de informática
Dança, teatro e artes	Sala multiúso	Educador de artes
Música	Sala multiúso	Educador específico contratado pela Copasa.

Nota: ONG = Organização Não Governamental.

Segundo a coordenação, um dos maiores desafios era a contratação de profissionais para atuar como educadores. Isso ocorria em função da ausência de qualificação para o serviço e dos baixos salários pagos pela instituição. Como na EI,

também aconteciam reuniões de planejamento e os educadores elaboravam planos de trabalho. A ONG recebia recurso da Prefeitura de BH e compunha as estratégias de ampliação da jornada escolar. Ou seja, fazia parte das ações de tempo integral municipais. No entanto, eram raríssimos os momentos em que ONG e escola se encontravam para elaborar estratégias de atuação em conjunto. Mesmo assim, havia expectativas de que o atendimento proporcionasse ganhos acadêmicos e interações sociais por parte da coordenadora.

B) Desenvolvimento das atividades

Os alunos que frequentavam a ONG estudavam pela manhã, na escola onde aconteceu a coleta de dados quantitativos. O cotidiano escolar deles era o mesmo dos outros alunos que participavam da EI, no que se refere às atividades escolares, com acréscimo de mais 4h de atividades complementares. Antes de irem para a instituição, passavam em casa para almoçar. A Figura 3 apresenta exemplo de grade de atividades oferecidas pela ONG para turmas de no máximo 25 crianças.

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 - 13:20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:20 – 15:00	Apoio pedagógico.	Recreação	Apoio pedagógico.	Apoio pedagógico.	Recreação
15:00 – 15:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:20 – 16:10	Formação Humana	Apoio pedagógico.	Esporte	Artes	Apoio pedagógico.
16:10 – 17:00	Esporte	Artes	Oficina de Leitura	Recreação	Esporte

FIGURA 3

Grade de atividades oferecidas pela ONG.

Ao longo das observações, evidenciou-se como a escassez de recursos dificultava a proposição de atividades diversificadas. Isso está declarado no quadro de atividades, em que há predominância de atividades acadêmicas e em sala. No entanto, a estrutura física da organização era adequada para o que se propunha.

C) Cotidiano das atividades

Como as crianças almoçavam em casa, chegavam às 13h à ONG e recebiam um lanche. Com base nas atividades de quinta-feira, apresentadas na Figura 3, será descrito como era um dia de participação nas atividades da ONG. Todo o trabalho ocorria nas suas instalações ao longo da semana.

Quinta-feira: Após o lanche, as crianças fizeram filas e foram levadas para as salas pelos educadores. Ao chegarem à sala, as crianças se sentaram e participaram da oração conduzida pela educadora. Em seguida, ela propôs uma tarefa de desenho numa folha em branco que continha uma frase relacionada ao carnaval. Apesar de ter havido certo desacordo, a grande maioria das crianças completou a tarefa. Alguns estudantes fizeram o para casa com auxílio da educadora. Essa atividade aconteceu no horário de apoio pedagógico, que contemplava ainda a proposição de atividades vinculadas a conteúdos escolares, como: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais.

A disposição do local das atividades era semelhante a uma sala de aula formal, com carteiras enfileiradas, quadro-negro, giz e material acadêmico – caderno, lápis, borracha e livros didáticos. A dinâmica das ações também remetia ao que ocorre em uma sala de aula na escola. Essa é a “regra” no desenvolvimento do atendimento, segundo a educadora. Ela comentou que “isso cansa as crianças”. Às 15h, tocou-se a sirene, e todos saíram rumo ao pátio para o intervalo, que poderia ser chamado também de recreio, nos moldes da educação escolar. Nos últimos dois horários, os alunos participaram de uma atividade de artes manuais, na qual realizaram trabalho de pintura. Por fim, a última atividade do dia foi de recreação no pátio. As crianças que iam para casa de ônibus, saíram mais cedo das atividades. A instituição proporcionava o transporte de ida e volta da ONG. Isso permitia que participantes de regiões distantes do local fossem atendidos.

D) Percepção sobre o contexto: ONG

A ONG lembrava e possuía processos idênticos aos de uma escola. Ou seja, funcionava como uma escola de contraturno. O fato das crianças não necessitarem transitar na comunidade apresentava-se como vantagem. No entanto, isso não significa proteção total, porque o comércio de drogas ilícitas ocorria na porta da instituição. Para se ter dimensão do problema, em um dos dias de visita à instituição, a polícia

compareceu ao local, e muitos saíram correndo. Não houve conflitos, e as autoridades não prenderam ninguém. Ao sair da ONG, um dos jovens que “trabalhava ali” questionou o pesquisador se a “polícia já tinha ido embora”. Pelas observações, as atividades proporcionadas pela ONG se enquadram em atividades, predominantemente, acadêmicas.

4.1.4 Discussão

Este estudo teve como objetivos 1) identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEEs quanto ao desempenho escolar; 2) descrever aspectos estruturais do desenvolvimento e do cotidiano das atividades; e, a partir disso, 3) identificar elementos que permitissem explicar os resultados de seus participantes nas tarefas de desempenho escolar. Para alcançá-los, foi elaborado um delineamento misto combinando duas etapas. A primeira quantitativa com delineamento *ex-post facto* (Gil, 2002); e a segunda, com desenho descritivo e abordagem qualitativa (Angrosino, 2009; Gil, 2002; Flick, 2009; Moura & Ferreira, 2005). Os resultados apontaram diferença significativa entre os grupos, com desempenho superior para o composto por estudantes que realizavam atividade extracurricular desestruturada (AED) quando comparado ao da Escola Integrada (EI), e a existência de aspectos quanto à organização e ao desenvolvimento das AEE que podem explicar a diferença encontrada entre esses grupos. As informações levantadas neste estudo apontam elementos importantes a serem discutidos.

Antes de identificar diferenças entre os grupos, foram verificados seus desempenhos na Provinha Brasil (PB) aplicada no 2º ano de escolarização. As análises se deram nos grupos AED e EI, sem destacar diferença significativa entre eles. Esse resultado pode ser concebido como linha de base e indicou que discrepâncias entre esses grupos, nas avaliações posteriores, seriam influenciadas, ao menos em parte, por atividades realizadas fora da escola. Pesquisas sobre esse tema têm se mostrado desafiadoras e com inúmeras questões metodológicas (Durlak et al., 2010; Riggs & Greenberg, 2004). Nesse sentido, a inclusão dos resultados da PB teve como objetivo obter informações anteriores à avaliação realizada no 4º e no 5º ano, época da coleta de dados, e proporcionar informações acerca da evolução dos grupos em tarefas escolares.

Com isso, torna-se possível verificar a manutenção ou não do resultado entre os grupos AED e EI.

É preciso considerar, ainda, a interferência de recursos cognitivos dos alunos em tarefas que avaliam o desenvolvimento acadêmico. A partir disso, foram levantados dados relacionados à inteligência das crianças que é uma capacidade cognitiva, de extrema importância para a aprendizagem de conteúdos escolares (Colom & Flores-Mendoza, 2007; Flores-Mendoza, Colom, & Cols., 2006; Flores-Mendoza & Nascimento, 2007). Resultados a partir da avaliação pelo teste de inteligência (Angelini et al., 1999) não evidenciaram diferença significativa entre os participantes. Isso indicou que os estudantes possuíam níveis intelectuais semelhantes. Até a finalização desta pesquisa, não se identificaram estudos de impactos das AEEs que incluíram esse tipo de medida. Avaliações nesse sentido tornam-se pertinentes pela possibilidade de os resultados serem influenciados por variáveis intervenientes (Larson, 2000), nesse caso, a inteligência. De posse desses dados, procedeu-se às análises a partir dos resultados das provas do Avalia BH e do Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Em todas as avaliações do desempenho escolar, o grupo AED mostrou escores superiores aos dos grupos EI e ONG. No entanto, houve significância estatística somente na prova de Língua Portuguesa, do Avalia BH, no subteste de escrita e no escore total do TDE (Stein, 1994) em comparação ao grupo EI. Ou seja, o resultado apresentado na PB não se repetiu. Isso indica que a participação no programa extracurricular não contribuiu para ganhos no desempenho escolar e ainda fez com que o desempenho caísse quando comparado aos dos alunos não participantes, ao contrário da expectativa da coordenadora da EI, conforme levantado na etapa qualitativa e descrito nas orientações da SMED (PBH, 2014b).

A utilização das três medidas de desempenho escolar proporcionou caráter de avaliação longitudinal ao estudo. Isso corroborou as informações de Farb e Matjasko (2006) referentes à ausência de impactos positivos quando as pesquisas avaliam os participantes por repetidas vezes. Assim, estes resultados são contrários aos dos estudos que apontam que a participação em AEE aumenta o desempenho escolar (Cooper et al., 1999; Mahoney 2000; Mahoney et al., 2003; Mahoney et al., 2005; *National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network*, 2004; Posner & Vandell 1994; 1999; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008).

Os dados apurados na presente oportunidade indicam que ficar em casa, assistindo à televisão, jogando videogame sob a responsabilidade de um adulto tem

impacto significativo nas tarefas avaliadas. Encontraram-se resultados similares nos estudos realizados por Akiva et al. (2013), Belsky et al. (2007), U. S. Department of Education, (2003), Vandell e Corasaniti (1988), no contexto internacional, e de Faria (2011), Castro e Lopes (2011) no Brasil. Torna-se pertinente destacar que essa não é a regra. No geral, nos estudos que comparam participantes de AEEs com crianças e adolescentes que ficam em casa, como na presente oportunidade, a tendência é que os participantes sobressaiam-se nas avaliações (Roth et al., 2010).

Conboy (2003) destaca a importância de se procurar magnitudes de efeito semelhantes. A partir disso, surgiu a expectativa de que o Tamanho do Efeito encontrado na prova de português do Avalia BH – 0,77 – se repetisse nas avaliações posteriores no grupo AED. No subteste de escrita e no escore total do TDE, os valores corresponderam a essa expectativa, e nos dois cálculos se chegou ao número 0,76, que corresponde à magnitude média (Alferes, 1997; Dancey & Reidy, 2006).

O fato de haver acompanhamento diário da mãe ou de um responsável da criança em casa pode explicar esse resultado, uma vez que este adulto pode cobrar, por exemplo, a realização do para casa com atenção e horário marcado (Marturano, 1999). Além disso, esses estudantes têm oportunidades de usufruir o seu tempo para descansar. Há grandes chances de os participantes de atividades como as proporcionadas pela EI possuírem índices altos de fadiga ocasionados pela caminhada até os locais de execuções das atividades.

A ausência de diferença entre o grupo ONG e os outros pode ser atribuída ao baixo número de integrantes e ao fato de que nesta atividade eram proporcionadas tarefas acadêmicas que contribuíam para a manutenção do conteúdo aprendido na escola. Há de se destacar ainda que, as médias em todas as avaliações obtidas por este grupo são superiores às do EI. No entanto, sem significância estatística.

Os resultados encontrados na fase qualitativa explicam o desempenho dos grupos EI e ONG. Quanto à organização, a partir das considerações apresentadas no referencial teórico, as AEEs frequentadas pelos estudantes são semelhantes às dos *After School Programs (ASPs)* e de outros programas no seu desenvolvimento e no conjunto de atividades (U. S. Department of Education, 2003). Isso aponta para a possibilidade de que resultados positivos também se destacassem no contexto brasileiro. A Figura 4, retirada de Vandell et al. (2004), exemplifica bem essas semelhanças, com destaque para a capoeira como parte das atividades oferecidas. Além disso, a ausência de

correspondências entre as aulas curriculares e as atividades proporcionadas pela EI e a ONG as caracterizam como AEE, e não como educação de tempo integral.

Middle School Program Schedule					
Time	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
2:15 – 2:45	Snack and Homework Help	Snack and Homework Help			
2:45 – 5:30	Capoeira	Capoeira	Capoeira	Capoeira	Capoeira
	English Language Development	English Language Development	English Language Development	English Language Development	
	Art	Art	Art	Art	Scrabble
	Ceramics	Tennis	Ceramics	Tennis	
	Music in the schools	Ecology	Music in the Schools	Choir	
	Creative Drama	Leadership Club			
	Computers	Computers		Computers	
	Tagalog	Chess		Tagalog	
	TAG			TAG	
		Art History		Art History	
	Khmer	Khmer			

FIGURA 4

Modelo de grade de atividades dos *After School Programs*

Concomitantemente à ausência de interlocução entre aspectos extracurriculares e curriculares, os profissionais tanto da EI como da ONG não tinham formação específica para o trabalho, como observado também em estudo realizado por Agliard et al., (2012). A baixa remuneração contribui para essa ocorrência. Durlack (2008) ressalta que profissionais desabilitados impactam de forma negativa os participantes das AEEs. Neste estudo, nos momentos de observação, destacaram-se ausências de planos de aula, de planejamento mínimo e de interações entre oficinairos/educadores e crianças que proporcionassem processos proximais que contribuíssem para o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Machado et al., 2007; Shernoff, 2010). Além disso, os percursos realizados pelas crianças na EI apresentaram-se como cansativos, e os espaços, em condições inadequadas para a realização das tarefas.

Nas AEEs investigadas, as atividades proporcionadas às crianças eram estruturadas, mas sem organização para alcançar metas específicas. Não existiam sequência, foco e objetivos claros, requisitos apontados como sinônimo de atividade eficaz (Durlak et al., 2010; Granger et al., 2007). O conjunto de atividades da EI funcionava mais como de recreação e lazer, aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. No entanto, essas atividades deveriam manter o desempenho dos estudantes semelhantes aos de seus colegas, ou então, melhorá-los. Ressalta-se que a permanência por ela mesma nas atividades é insuficiente para proporcionar impactos positivos (Shernoff, 2010). O mesmo se aplica à ONG onde as atividades puderam ser caracterizadas como acadêmicas com foco no reforço de conteúdos escolares. Destaca-se, portanto, que os resultados encontrados indicaram diferenças contrárias ao que é apregoado nas propagandas governamentais de que os estudantes nas atividades, ditas de “tempo integral” têm bom desempenho na escola.

Este estudo apresentou algumas limitações, como tamanho amostral dos participantes da ONG e não inclusão de medidas para avaliar outras variáveis intervenientes, por exemplo, motivação e investigação de aspectos referentes à escola. Aponta-se ainda que aspectos sociais, familiares e detalhes acerca do que as crianças faziam fora da escola não foram contemplados de maneira que proporcionassem informações mais precisas e contribuíssem na identificação dos impactos das AEEs.

Contava-se com a possibilidade de os responsáveis irem até a escola para participar da entrevista. Isso destacou, em pesquisas futuras, a necessidade de elaboração de estratégias que possam acessar informações sem que haja dependência dos responsáveis e a partir das crianças. Medidas de autorrelato e de pesquisa junto aos professores, oficinairos e educadores podem ser utilizadas nesse sentido. Porém, a carência de instrumentos, por exemplo, destinados ao público infantil apresentou-se como empecilho.

Apesar dos limites, espera-se que as informações evidenciadas na presente oportunidade auxiliem pesquisadores e, quiçá, gestores públicos na elaboração de atendimentos à crianças e adolescentes. As evidências deste estudo e suas limitações proporcionaram novas questões, descritas na seção seguinte, que nortearam a realização dos estudos II e III.

4.4 Sugestões para trabalhos futuros – Clima Familiar e Impacto Socioemocional

Os resultados encontrados no Estudo I indicaram que aspectos familiares podem se relacionar com os escores encontrados. Torna-se pertinente que, na realização de novos estudos, medidas da dinâmica familiar sejam incluídas. No entanto, é preciso traçar estratégias para acessar os responsáveis a partir de visitas, envio de instrumentos a serem respondidos por eles, junto com o TCLE, e para avaliações com as crianças. Além disso, é importante a investigação da existência de outros impactos das AEEs, como, por exemplo, no desenvolvimento socioemocional. Os efeitos das AEEs podem influenciar esse aspecto, e não apenas o desempenho escolar, pelo fato de que as ações, por exemplo, da EI tinham mais características recreativas do que acadêmicas.

Consideraram-se essas questões, dentro das possibilidades que a pesquisa de campo impôs, e elas foram contempladas na elaboração do Estudo III, com o objetivo de identificar impactos das AEEs no desempenho escolar e no bem-estar subjetivo. Especificamente em relação à família, teve-se o intuito de verificar questões nas relações entre os membros desse grupo, através da criança por instrumento de autorrelato. Isso resultou no Estudo II, que, devido à escassez de medidas dessa natureza para o público infantil, visou à investigação de propriedades psicométricas de instrumento para acessar o clima familiar a partir das crianças. Assim, a próxima seção descreve os procedimentos e os resultados desta pesquisa, e, em seguida, o Estudo III é apresentado, já com resultados produzidos no II.

5 Estudo 2 – Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C)

Sabe-se que a família constitui-se como contexto de extrema relevância no desenvolvimento humano, tanto que variáveis deste ambiente têm implicações diretas nas notas escolares dos estudantes, como parte dos dados já descritos na seção 4.1.2.6 e autores como Espósito, Davis e Nunes (2000), Marturano (1999), Soares e Collares (2006) demonstram. Cruz e Abreu-Lima (2012) destacam, a partir de discussão sobre variáveis familiares que influenciam o desenvolvimento da criança, que há associações entre níveis de estresse e a qualidade do clima familiar. Assim, famílias com baixo nível socioeconômico (NSE) estariam sujeitas a conflitos ocasionados pelas dificuldades da falta de recursos financeiros. Ou seja, as questões econômicas influenciam não só o acesso a bens materiais como também a saúde psicológica.

Ao serem traçadas as novas estratégias de investigação do Estudo III, foi levantada a questão de identificar aspectos para além dos recursos do ambiente familiar, proporcionados pelo NSE e a escolaridade dos pais, que já possuem embasamentos sólidos quanto à sua importância no desempenho acadêmico. Com isso, foi acrescentada mais uma pesquisa contemplando aspectos do clima familiar dos estudantes. No entanto, para medir esse construto, foi inserido um instrumento já utilizado com adolescentes e adultos, que é o Inventário do Clima Familiar para Adolescente (ICF) (Teodoro, Allgayer & Land, 2009). As propriedades psicométricas do inventário para o público infantil foram investigadas, cuja versão denominou-se de Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C).

Os resultados do Estudo I influenciaram a ideia de realização desta pesquisa, bem como a escassez de testes brasileiros que investigam o clima familiar infantil, a partir das crianças, por meio de instrumentos de autorrelato, e suas implicações no desenvolvimento global (Baptista, Teodoro, Cunha, Santana & Carneiro, 2009). Atitudes parentais relacionadas ao afeto, à proteção e ao desenvolvimento da autonomia dos filhos contribuem para que eles consigam enfrentar as vicissitudes da vida, tenham bom desempenho escolar, estabeleçam vínculos saudáveis e sejam menos suscetíveis a psicopatologias na idade adulta (Boyd & Bee, 2011; Costa et al., 2007; Hauck et al., 2006; Papalia et al., 2009). Grupos familiares, em que os conflitos são constantes, podem ocasionar depressão infantil (Teodoro, Cardoso & Freitas, 2010).

Para além dessas questões, há indícios de que as relações concernentes ao grupo familiar possuem implicações também na aprendizagem escolar. Segundo Loos e Casemiro (2010, p. 295), o “clima” (grifo das autoras) instalado no lar relaciona-se ao desenvolvimento da autoestima e da autoeficácia. Quando caracterizado com alto nível de comunicações negativas, impulsiona comportamentos que comprometem o envolvimento escolar da criança, diminuindo seu *status* intelectual e as crenças acerca das suas capacidades. Diante disso, o clima familiar compreendido a partir da maneira como seus membros percebem as relações estabelecidas neste grupo, no que tange à organização, controle do sistema, crescimento pessoal e aos relacionamentos, vem se destacando como objeto de estudo, a fim de identificar questões que promovam ou prejudicam o desenvolvimento humano (Teodoro et al., 2009).

O ICF-C, assim como sua versão para adolescentes, tem como objetivo avaliar a percepção do clima familiar em quatro distintos fatores: coesão, apoio, hierarquia e conflito. Este estudo se constitui como pesquisa de uma versão infantil do inventário, derivada da versão apresentada em Teodoro et al. (2009). Assim, os objetivos deste trabalho são a adaptação desse instrumento para o público infantil e a análise de algumas propriedades psicométricas do ICF-C. Mais precisamente, a pesquisa tem como foco a estrutura fatorial, a consistência interna do inventário e a identificação de diferenças nas percepções do clima familiar no que se refere ao sexo, ao ano de escolarização e às escolas frequentadas pelas crianças.

5.1 Método

5.1.1 Participantes

Participaram deste estudo 193 crianças de duas escolas públicas municipais das regiões Centro-Sul e Leste de Belo Horizonte. Todas estavam matriculadas no segundo ciclo de formação humana, nos anos 4º, 5º e 6º de escolaridade. A amostra se constituiu com 112 (58%) participantes do sexo feminino e 81 (42%) do masculino. A idade deles variou entre 08 e 13 anos, com média de 10,51 anos e DP 0,94.

5.1.2 Adaptação dos itens do Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C)

O ICF (Anexo J) tem como fundamento teórico as características familiares apresentadas por Björnberg e Nicholson (2007), e a elaboração de seus itens considerou instrumentos internacionais e concepções teóricas dos fatores investigados. O inventário para adolescentes e adultos possui 22 frases, dispostas em um quadro que possui a sentença “*Em minha família...*” acima, divididas em quatro construtos: conflito, hierarquia, apoio e coesão. Os itens são dispostos em escala *Likert*, de 1 a 5, em que o respondente tem que indicar o quanto concorda com as frases apresentadas.

O fator conflito se refere a relações agressivas, conflituosas e críticas entre as pessoas da família (ex., “As pessoas criticam umas às outras frequentemente”). Na dimensão hierarquia, pesquisa-se a definição clara de quem detém o poder dentro da família, considerando-se que os mais velhos possuem maior influência e controlam o sistema (ex., “Os mais velhos mandam mais”). Já o construto apoio contempla itens que demonstram suporte emocional e material dentro da família (ex., “Ajudamos financeiramente uns aos outros”). E, por fim, a coesão define-se como a vinculação emocional entre os membros do núcleo familiar (ex., “As pessoas gostam umas das outras”) (Teodoro et al., 2009).

A primeira etapa de adaptação do ICF para crianças contemplou um processo de simplificação e reescrita dos itens. Utilizaram-se duas estratégias. A primeira consistiu-se na aplicação da versão original do ICF em cinco crianças a fim de identificar se haveria compreensão de todos os itens. Após a aplicação, o autor desta pesquisa discutiu com o grupo sobre o entendimento de cada item, e se haviam entendido o que tinha sido perguntado. Alguns itens foram identificados como de difícil compreensão. A segunda estratégia, realizada simultaneamente, contou com a reescrita dos itens por duas pesquisadoras da área de instrumentos psicológicos e da psicologia infantil. Elas indicaram as mesmas necessidades de alterações destacadas pelos cinco respondentes. Com isso, realizaram-se alterações nos itens 1, 5, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 18, 19 e 20. O item 21 (Ajudamos financeiramente uns aos outros) foi retirado. Assim, chegou-se à versão que foi utilizada no presente estudo; uma cópia pode ser consultada no Anexo K.

5.1.3 Procedimentos

A coleta de dados ocorreu nas duas escolas onde foram realizados os estudos I e III. Quanto ao convite aos alunos e à assinatura do TCLE, os procedimentos foram os mesmos do Estudo I. O instrumento foi aplicado de forma coletiva, em grupos compostos por 7 a 10 estudantes, em salas disponibilizadas pelas escolas e conduzidas pelo autor deste estudo com dois auxiliares. As instruções de preenchimento foram dadas de forma oral, escritas no quadro-negro junto com as frases e números correspondentes, conforme Figura 5. A explicação de como preencher a escala *Likert* era acompanhada das seguintes instruções:

“Este questionário trata de um tema muito importante que temos muito a dizer: a nossa família. Nós gostaríamos que vocês pensassem sobre as pessoas das famílias de vocês antes de responder cada pergunta. Na folha que receberam tem uma frase logo acima: Em minha família... e abaixo várias frases. Vocês vão ler a frase de cima e completar com as que estão abaixo e marcar uma das opções que estão à frente de acordo com o que acontece na casa de vocês. Por exemplo: em minha família ajudamos as pessoas da nossa família quando elas estão com problemas. Vocês vão marcar (1) não concordo de jeito nenhum; (2) concordo um pouco; (3) concordo mais ou menos; (4) concordo muito, e (5) concordo plenamente. Cada um responde a sua folha e não tem resposta certa ou errada. Nós queremos saber o que pensam sobre a família de vocês. Se tiverem dúvida é só levantar a mão”.

Não concordo de jeito nenhum	Concordo um pouco	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo completamente
1	2	3	4	5

FIGURA 5

Escala do ICF

Na escola 1, a aplicação foi em grupo de no máximo dez participantes, em uma única sessão. Já na escola 2, o instrumento foi administrado em uma das três sessões da pesquisa, que continha outros testes, como se verá nos procedimentos do Estudo III.

5.1.4 Análise dos dados

De início, foram levantadas as frequências das respostas, com o intuito de identificar a ocorrência de dados faltosos. Todos os itens tiveram mais de 90% dos

dados preenchidos. Nos casos omissos, optou-se pela substituição dos dados faltantes pela média do item. Não foram encontrados sujeitos que omitiram mais de 10% das respostas, com isso, nenhum foi eliminado da amostra. Em seguida procedeu-se às análises, em duas etapas. Na primeira, foi realizada análise fatorial exploratória com a utilização do método dos eixos principais e rotação Oblimin. Os quatro construtos desenvolvidos teoricamente serviram de base para a seleção dos fatores. Contudo, resultados do método de Kaiser e o gráfico de sedimentação contribuíram na decisão do número de construtos e interpretação dos resultados. Os critérios para a exclusão de itens da versão do ICF com 21 itens foi o da baixa carga fatorial ($<0,30$) e baixa comunalidade ($<0,30$). Para investigar a consistência interna do instrumento, utilizou-se o alfa de Cronbach, e as relações entre os fatores foram investigadas pela correlação de *Pearson*. Por fim, na última parte das análises, foram investigadas diferenças nos resultados por sexo, ano de escolarização e escola no que se refere ao clima familiar, examinadas por meio do teste *t* e da correlação de *Pearson*. Todas as análises se deram no programa estatístico SPSS, versão 18.

5.2 Resultados

5.2.1 Análises fatoriais exploratórias do Inventário do Clima Familiar para Crianças (ICF-C)

A versão inicial do ICF-C era composta por 21 itens divididos nos quatro fatores, de acordo com o modelo do ICF para adolescentes e adultos. A realização das análises fatoriais exploratórias deu-se pelo método dos eixos principais e rotação Oblimin. A partir dos resultados iniciais e com base nas baixas cargas fatoriais ($<0,30$), foram retirados oito itens. Para cada item retirado, foram realizadas novas análises fatoriais. A estrutura do ICF não se confirmou no ICF-C, e os 13 itens restantes se dividiram em dois fatores, denominados, a princípio, de clima negativo e positivo, que obtiveram um índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) superior a 0,80 e teste de esfericidade de Bartlett significativo ($X^2 = 527,67$; $gl = 78$ $p < 0,001$), indicando uma adequação dos dados. Com isso, a versão final do ICF-C possui 13 itens, dividido em dois fatores, como descrito na Tabela 13.

Tabela 13

Cargas fatoriais, variância explicada e alfas de Cronbach para os escores do clima familiar da criança (ICF-C)

Itens	Cargas fatoriais	
	Negativo	Positivo
As pessoas resolvem os problemas brigando.	0,82	0,20
As pessoas criticam umas às outras toda a hora.	0,63	
As pessoas irritam umas às outras.	0,61	
Algumas pessoas resolvem os problemas mandando nas outras.	0,57	
Qualquer coisa é motivo de brigas.	0,53	
Os problemas são sempre resolvidos com discussões e brigas.	0,52	
As pessoas zombam umas das outras.	0,47	
As pessoas tentam ajudar umas às outras quando as coisas não vão bem.		0,65
Existe união entre as pessoas.		0,60
As pessoas se sentem próximas umas das outras.		0,57
As pessoas gostam de passear e de fazer coisas juntas.		0,51
As pessoas me ajudam a fazer as coisas quando não tenho tempo.		0,38
Algumas pessoas deixam de fazer as suas coisas para ajudar as outras pessoas da família.		0,37
Variância explicada	23,86	8,96
Alfa de Cronbach	0,79	0,67

Nota: Análise fatorial com o método dos eixos principais (*principal axis factoring*) e rotação Oblimin. Somente as cargas fatoriais maiores que 0,30 foram apresentadas.

As análises de consistência interna dos dois fatores, realizadas pelo alfa de Cronbach (ver Tabela 13), resultaram nos escores para negativo 0,79 e positivo 0,67. O alfa Cronbach total do ICF-C, calculado invertendo-se os valores do fator conflito, foi de 0,70. A inversão ocorreu devido aos resultados das análises de correlação de Pearson entre os dois fatores, que indicou associação fraca entre negativo e positivo ($r = -0,33$).

5.2.2 Diferenças quanto ao sexo, ano de escolarização e escola de origem no ICF-C

Análises realizadas a partir do teste *t*, não demonstraram diferenças significativas nos fatores negativo, conflito e no total do inventário, nas comparações entre sexo, bem como a Análise de Variância (ANOVA) em relação aos anos de escolarização. Foi encontrada diferença significativa na escola de origem dos participantes. Os alunos da escola 2 apresentaram média maior no fator negativo em relação à escola 1. Através da análise de correlação de *Pearson*, não se evidenciaram correlações entre a idade dos participantes e o clima familiar. Os resultados das análises com o teste *t* para amostras independentes entre as duas escolas encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14

Média, desvios-padrão, e percentis dos escores do ICF-C nas escolas 1 (n=78) e 2 (n=115)

ICF-C	Escola	Média (DP)	Percentis			Teste t/p
			25	50	75	
Negativo	EM 1	10,47 (2,92)	8,00	10,00	13,00	2,25
	EM 2	10,64 (3,04)	8,00	10,00	13,00	(p = 0,020)
Positivo	EM 1	24,10 (4,13)	21,00	25,00	28,00	0,517
	EM 2	23,77 (4,43)	21,00	24,00	27,00	(p = 0,606)
Clima Total	EM 1	34,57 (3,82)	33,00	35,00	37,00	0,227
	EM 2	34,42 (4,96)	31,00	35,00	38,00	(p = 0,821)

Nota: DP = Desvios-padrão. EM = Escola Municipal. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

5.3 Discussão

O objetivo deste estudo foi investigar propriedades psicométricas do ICF para crianças. Mais precisamente, buscou-se desenvolver um instrumento de autorrelato que proporcionasse a identificação do clima familiar percebido pelas crianças. Não foram encontrados os mesmos fatores no ICF-C pertencentes ao instrumento de origem. Os itens que restaram dos 21 iniciais se dividiram em polos distintos e não corresponderam à expectativa de quatro fatores, resultando em dois. A análise semântica dos itens sugere o primeiro fator como um clima familiar negativo, caracterizado por críticas e brigas. Nele estão presentes sete itens, que corresponde a 23,86% da variância da escala, dos quais seis correspondem ao fator conflito no ICF e justifica considerá-lo como clima negativo. O segundo demonstra um clima positivo, marcado pelo auxílio e a união dos membros, com seis itens e explica 8,96% da variância, dos quais três são do fator apoio e o restante do construto coesão do ICF. Análises por meio do teste *t*, não indicaram diferença quanto ao sexo, bem como a ANOVA em relação aos anos de escolarização dos participantes. Porém, houve diferença quanto às escolas no fator negativo. Esses resultados têm aspectos importantes a serem discutidos.

Contrário ao que se esperava, a análise fatorial apontou dois fatores no instrumento, em vez de quatro. A explicação para esse resultado pode ser atribuída à faixa etária dos participantes, que possuía idade média de 10,51 anos. Nesse período, as percepções sobre os relacionamentos ainda encontram-se em estágios de aprimoramento. Mais especificamente, crianças nessa faixa etária tendem a descrever pessoas através de explicações que se remetem aos comportamentos apresentados por elas do que a aspectos cognitivos (Barenboim, 1981; Boyd & Bee, 2012). Assim, a redução a dois fatores pode ser resultado de uma tendência dos participantes de ainda não relacionarem aspectos psicológicos com comportamentos nas descrições de suas

percepções (Flavell, Miller & Miller, 1999). Ao se observar os 13 itens, nota-se que a maioria faz mais referência a questões comportamentais – brigar, criticar, irritar, zombar, mandar – do que cognitivas – união, sentir, gostar. Nos itens retirados (1, 2, 3, 7, 14, 16, 18 e 19 do Anexo J), há concentração de aspectos cognitivos e mais abstratos. É preciso considerar que a ausência de instrumentos com o mesmo objetivo para crianças coloca empecilhos para explicações mais precisas. Além disso, segundo Barenboim (1981), espera-se que as crianças comecem a utilizar construtos psicológicos, para descrever percepções, por volta dos 10 anos, ou seja, a amostra encontra-se no início do desenvolvimento desta habilidade mental (Flavell, Miller & Miller, 1999).

Os dois fatores representam polos antagônicos do clima familiar, negativo e positivo, relacionados aos fatores conflito, apoio e coesão do ICF. Os índices de variância explicada e magnitude das cargas fatoriais sugerem índices bons do instrumento (Pasquali, 2011). Os baixos valores do alfa de Cronbach dos construtos negativo (0,79) e positivo (0,67) podem ser atribuídos ao número de itens de cada um, respectivamente, 6 e 7.

Quanto ao sexo, não se destaca diferença entre meninos e meninas, nem em relação à idade dos participantes. O Estudo de desenvolvimento validação do ICF para adolescentes também não destacou diferença quanto a esses aspectos (Teodoro et al., 2009). O estudo de Barenboim (1981) acerca dos aspectos do desenvolvimento da percepção de crianças também não encontrou diferença quanto ao sexo.

Houve significância estatística entre as escolas no fator negativo. A escola 2 apresentou média superior à da 1, o que indica que os estudantes dessa escola percebem o clima familiar com características mais negativas. Ou seja, eles indicam que o clima das suas famílias é marcado por críticas e brigas. A única informação acessada sobre variáveis sociais relacionadas às famílias é a do nível socioeconômico das escolas, sendo que a EM1 possui índice menor do que a EM2¹⁴. Devido a isso e à literatura que aponta as implicações do baixo poder aquisitivo nas relações familiares (Cruz & Abreu-Lima 2012), esperava-se resultado contrário ao encontrado. No estudo do ICF para adolescentes, por exemplo, houve diferença entre as escolas pública e particular, que pode ser atribuída à questão econômica das famílias. Os autores ressaltam que, por não haver informações acerca do nível socioeconômico dos participantes, é preciso ter

¹⁴ Devido ao critério de se manter o anonimato das instituições, optou-se por restringir detalhes acerca desses números. Detalhes sobre a elaboração desse índice encontram-se no Estudo I, seção 5.1.2.1.

ressalvas quanto a esse dado (Teodoro et al., 2009). Em resumo, não se pode atribuir à questão socioeconômica a causa da diferença no clima negativo entre as escolas no presente estudo.

Espera-se que o ICF-C contribua em estudos futuros que busquem informações acerca do clima familiar. Por ser instrumento de autorrelato, ele se mostra como de grande utilidade, devido às dificuldades de acesso aos responsáveis pelas crianças.

5.4 Sugestões para trabalhos futuros

Novos estudos correlacionando os escores do ICF-C com construtos como habilidades sociais, bem-estar subjetivo e depressão infantil devem ser realizados, a fim de obter novos dados sobre o instrumento e contribuir para o seu aperfeiçoamento. Torna-se pertinente a realização de estudos com participantes de estrato social diferente do apresentado pela amostra. Além disso, é necessária a realização, em estudos futuros, de Análise Fatorial Confirmatória, a fim de identificar sua adequação aos dados empíricos.

6 Estudo 3 – Diferenças no Desempenho Escolar, na Satisfação de Vida e no clima familiar entre participantes e não participantes de Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs)

Devido ao principal objetivo das Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs), que é contribuir para a aprendizagem de conteúdos escolares, prevalecem os estudos sobre questões acadêmicas de seus participantes (Mahoney, 2000; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Mahoney et al., 2005; Posner & Vandell 1994; 1999; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008). No entanto, há investigações demonstrando relações que ultrapassam essa questão, por exemplo, no que se refere a ganhos nas habilidades sociais e à satisfação de vida de crianças que as frequentam (Gilman, 2001; Gilman, Meyers & Perez, 2004; Pierce et al., 2010; Shernof, 2010). A partir disso, e dos resultados do Estudo I, levantou-se a possibilidade de incluir outras medidas nesta pesquisa.

Mais precisamente, manteve-se a avaliação do desempenho escolar, e acrescentaram-se mais duas. A primeira, relacionada à satisfação de vida das crianças. As ações recreativas e de lazer proporcionadas pela Escola Integrada (EI) supõem a possibilidade de seus participantes demonstrarem índices superiores nesse quesito (Giacomoni, 2002; Oberle et al., 2011; Segabinazi, Giacomoni, Dias, Teixeira & Morais, 2010) quando comparados a grupos que ficam em casa ou frequentam atividades proporcionadas por Organização Não Governamental (ONG) com atividades predominantemente acadêmicas. A segunda avaliação diz respeito ao clima familiar. Pela evidência de que crianças que ficam em casa apresentam desempenho escolar superiores (Akiva et al., 2013; Vandell & Corasaniti, 1988; U. S. Department of Education, 2003), aventou-se a possibilidade de que há diferenças no clima familiar delas comparado com o das que frequentam AEEs. Com isso, o Estudo III teve como objetivo principal identificar diferenças entre participantes e não participantes de AEEs quanto ao desempenho escolar, à satisfação de vida e ao clima familiar.

A fim de explicar os resultados dos grupos que participam das AEEs e fundamentado na questão de que a estrutura e o desenvolvimento das atividades interferem nos seus impactos (Granger et al., 2007; Durlak et al., 2010; Mahoney, 2006), levantaram-se variáveis referentes à organização e ao desenvolvimento das

atividades. Para isso, pesquisaram-se aspectos que explicam os escores de seus participantes quanto ao desempenho escolar e à satisfação de vida.

6.1 Método

6.1.1 Delineamento

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, foi utilizado delineamento misto com estratégia explanatória sequencial, com levantamento, primeiramente, de dados quantitativos seguido de coleta qualitativa. O trabalho de campo aconteceu em duas fases: A e B. Na primeira, foi desenvolvido um estudo *ex-post facto* (Gil, 2002), e, na segunda, utilizado estudo descritivo, com abordagem qualitativa (Angrosino, 2009; Gil, 2002; Flick, 2009; Moura & Ferreira, 2005). Elas são apresentadas separadamente, em seções compostas de seis subseções, que contemplam local de pesquisa, participantes, materiais/instrumentos, procedimentos, análises de dados e resultados. Em seguida, os resultados são debatidos na seção *Discussão*, contemplando as duas etapas (Creswell, 2009).

6.1.2 Fase A: etapa quantitativa

6.1.2.1 Local da pesquisa

A ausência de currículo-padrão entre as AEEs dificulta a investigação de denominadores comuns (Alves et al., 2007; Fredricks 2012; James-Burdumy et. al. 2005). Fashola (1998) indica que uma possibilidade de identificar variáveis relacionadas aos impactos das AEEs é a realização de estudos em locais com características semelhantes. A partir disso, foi escolhida uma escola com atributos análogos aos da descrita no Estudo I. Assim, a opção pelo local de pesquisa se deu pelos seguintes critérios: pertencer à rede municipal de ensino, oferecer o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental, situar-se em região marcada pela vulnerabilidade social e proporcionar aos alunos a possibilidade de frequentarem as mesmas atividades fora da escola.

Pelos critérios supracitados, realizou-se o levantamento de dados em uma escola pública situada na região Leste de Belo Horizonte – MG, que oferece Ensino Fundamental organizado em dois ciclos de formação humana, nos turnos manhã – 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos escolares) – e – tarde – 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos escolares). A

instituição fica em um bairro caracterizado pela vulnerabilidade social. Seu nível socioeconômico (NSE) está entre os mais baixos do município, menor que 2,00¹⁵ (Xavier, 2012). Como esse índice é levantado através de características da renda familiar e da disponibilidade de itens no lar, pode-se dizer que seus alunos provêm de famílias com baixo poder aquisitivo (Soares & Andrade, 2006).

Nela é oferecido o programa Escola Integrada (EI) que tem o objetivo de aumentar a jornada escolar para nove horas diárias. Ou seja, além das 4h20m proporcionadas em sala, os alunos participam de mais cinco em atividades complementares, esportivas, recreativas, culturais, acadêmicas, de formação pessoal e social. O conceito de cidade educadora perpassa pela concepção da EI que utiliza vários espaços próximo às escolas (PBH, 2014a). No entanto, inexistem homogeneidade quanto às ações da EI nas escolas municipais de Belo Horizonte (BH). As oficinas da EI são conduzidas por estagiários de cursos de graduação e oficinairos comunitários que moram nas proximidades das instituições de ensino (Resende, 2013).

Além das ações executadas diretamente pela escola, o programa EI tem como parceiros ONGs que atendem aos estudantes ao longo da semana (PBH, 2010). Os discentes desta escola têm a opção de participar das atividades de uma ONG que recebe alunos todos os dias da semana e fica a dois quarteirões da escola. As ações são conduzidas por seus funcionários, denominados educadores.

6.1.2.2 Participantes

Foram convidados todos os estudantes matriculados no 4º e no 5º ano de escolarização para participar do estudo, por meio de explicações em sala do que era a pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A). Os alunos que aceitaram participar entregaram o TCLE assinado com anuência dos seus responsáveis e deles. A Tabela 15 apresenta o total de alunos por ano escolar e o número de autorizações recebidas.

¹⁵ Para preservar a identidade da escola, omitiu-se o valor exato, devido à facilidade que isso proporcionaria na sua identificação por meio de publicações que tratam dessa questão.

Tabela 15
Distribuição total de alunos por ano escolar e autorizações recebidas

Ano escolar	Total de alunos	Autorizações
4º	86	47
5º	108	68
Total	194	115

Cinquenta e nove por cento dos responsáveis concordaram com a participação dos estudantes neste estudo. Foram considerados aptos a participar todos os alunos que apresentavam correspondência regular entre idade e ano escolar: 4º ano, crianças entre 9 e 10 anos; e 5º ano, crianças entre 10 e 11 anos. Os alunos matriculados com faixa etária acima do esperado foram retirados, porque essa característica poderia ser indício de história educacional irregular. Do total, 43% dos participantes cursavam o 4º ano.

Através de informações coletadas na escola junto às professoras, coordenadoras pedagógicas e com os participantes, as principais atividades realizadas no contraturno escolar pelas crianças consistiam em participar da EI, das atividades oferecidas pela ONG próximo da escola, de outras ONGs, AEEs específicas (escolinha de futebol, aulas de informática, aula particular) e ficar em casa. No intuito de definir os grupos que fariam parte deste estudo, foram investigados, com os estudantes, os locais frequentados por eles. Para isso, foi utilizada a ficha de identificação dos participantes, que contém questões acerca das atividades extracurriculares (Anexo B).

Nove alunos autorizados a participar foram excluídos por estarem além da faixa etária correspondente ao ano escolar (n=2), frequentavam AEEs específicas (n=4) e outras ONG (n=3). Após a coleta das informações, foi solicitado às coordenações da EI e ONG a confirmação da vinculação dos estudantes, bem como o tempo, em anos, que frequentavam as atividades. A Tabela 16 mostra o total de alunos por atividades extracurriculares e o tempo de participação em anos dos grupos frequentes na EI e na ONG.

Tabela 16
Atividades extracurriculares e médias de tempo de participação nas AEE

Atividade extracurricular	Total de Participantes	Tempo médio em anos
AED	47	---
EI	40	2,07
ONG	19	2,14
Total	106	---

Nota: AEE = Atividade Extracurricular Estruturada. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental.

Cinquenta e seis por cento dos participantes frequentavam AEEs no período da coleta de dados, que contemplou os meses de março, abril e maio de 2014. Os outros realizavam atividades extracurriculares desestruturadas nas suas casas, assistindo à televisão, brincando, jogando videogame sob a responsabilidade de um adulto, na maioria das vezes, a mãe. Na EI, concentrava-se grande parte dos estudantes vinculados às AEEs com (38%).

A amostra contou, então, com 106 participantes, divididos em grupos de acordo com os locais frequentados no horário alternado ao da escola. Ou seja, pelas atividades ficar em casa nas atividades desestruturadas, participar da EI e da ONG. Assim, de agora em diante, mantendo-se a nomenclatura utilizada no Estudo I, respectivamente, os grupos serão denominados de AED (Atividade Extracurricular Desestruturada), EI (Escola Integrada), ONG (Organização Não Governamental). Por fim, a idade média dos participantes foi apurada, que era de 10,06 anos, com desvio padrão de 0,676, cursando o 4º e o 5º ano de escolarização.

Na Tabela 17, encontra-se a divisão dos estudantes nos grupos divididos por sexo. Cinquenta e seis por cento dos participantes eram do sexo feminino. A fim de alcançar os objetivos do presente estudo, foram realizadas comparações entre os resultados das crianças nos três grupos.

Tabela 17

Distribuição da amostra nos grupos participantes por sexo

Grupo	Masculino	Feminino	Total
AED	23	24	47
EI	16	24	40
ONG	08	11	19
Total	47	59	106

Nota: AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Grupo Organização Não Governamental.

6.1.2.3 Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para alcançar os objetivos deste estudo:

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: escala especial (Raven).
Instrumento descrito na seção 4.1.2.3.

Ficha de identificação da criança. Descrito na seção 4.1.2.3.

Medidas do desempenho escolar. Foram utilizadas as três medidas do desempenho escolar dos estudantes descritas na seção 4.1.2.3: Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994), Provinha Brasil e provas realizadas no Avalia BH.

Inventário do Clima Familiar Infantil (ICF-C): Descrito no Estudo II.

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC). (Giacomoni, 2002) (Anexo L). A EMSVC tem o objetivo de traçar o perfil da satisfação de vida das crianças pela escala total e em relação a seis construtos (Giacomoni & Hutz, 2008):

- *Self:* possui dez itens, descrevendo o *self* com características positivas no que se refere a relacionamentos, autoestima, demonstração de afeto, bom humor, dentre outras.
- *Self Comparado:* agrupa oito itens, que contemplam a capacidade de se avaliar a partir dos outros em questões como amizade, lazer, satisfação de desejos e afetos.
- *Não violência:* contempla quatro itens, associados a comportamentos agressivos.
- *Família:* contém 11 descritores, que dizem respeito a características harmônicas, afetivas, saudáveis e relacionais do ambiente familiar.
- *Amizade:* fator com dez itens, que se associam aos relacionamentos interpessoais quanto a diversão, lazer e situações de apoio.
- *Escola:* possui sete itens, que destacam a importância e a satisfação com este ambiente e no que se refere às relações pessoais concernentes a ele.

Na presente oportunidade, realizou-se o cálculo do índice de consistência interna da EMSVC a partir dos dados coletados, por meio do *Alfa* de *Cronbach*. Os escores obtidos, bem como as médias e os desvios-padrão dos participantes, foram: *self* ($\alpha = 0,70$; $M = 3,92$; $DP = 0,605$); *self-comparado* ($\alpha = 0,80$; $M = 2,53$; $DP = 0,909$); não violência ($\alpha = 0,65$; $M = 2,20$); $DP = 1,07$; família ($\alpha = 0,61$; $M = 4,21$; $DP = 0,459$); amizade ($\alpha = 0,43$; $M = 3,91$; $DP = 0,454$); escola ($\alpha = 0,84$; $M = 4,12$; $DP = 0,844$); e

total ($\alpha = 0,75$; $M = 3,65$; $DP = 0,333$). Os índices de *self*, *self-comparado*, escola e total foram satisfatórios (Pasquali, 2011). O resultado de não violência aproximou-se do encontrado no estudo de validação da escala ($\alpha = 0,66$). Esse baixo valor justifica-se em função do número de itens do construto ($n=4$) (Giacomoni, 2002).

6.1.2.4 Procedimentos

Foram adotados os mesmos procedimentos dos Estudos I e II, em relação aos instrumentos já utilizados, às estratégias de convite à participação nos estudos e às questões éticas. A diferença deste, em relação aos outros, é a inclusão do ICF-C e da EMSVC, aplicados de forma coletiva pelo autor desta pesquisa e um auxiliar. Detalhes acerca dos procedimentos do ICF-C, vide Estudo II.

No que se refere à EMSVC, as crianças receberam orientações, junto ao desenho das possibilidades de respostas, no quadro-negro da sala, a fim de esclarecê-las sobre como deveriam preencher e utilizar a escala *Likert*, de acordo com o prescrito pela autora dos instrumento (Giacomoni, 2002). As seguintes instruções acompanhavam a apresentação da EMSVC.

“Nós gostaríamos de saber o que vocês pensam sobre a vida de vocês e coisas que fazem parte dela. Na folha que receberam, tem uma lista de frases que mostram o que crianças e adolescentes pensam sobre vários assuntos. Vocês devem ler cada frase e marcar o quanto que concordam com o que diz. Se concordarem nem um pouco, marquem (1); se concordarem um pouco, marquem (2); se concordarem mais ou menos, marquem (3); se concordarem bastante, marquem (4); e se concordarem muitíssimo, marquem (5). Cada um deve responder na sua folha. Não tem resposta certa ou errada. Nós queremos saber o que vocês pensam. Se tiverem dúvidas, é só levantar a mão e vamos até a carteira de vocês.”

As aplicações ocorreram em grupos de 7 a 10 estudantes, em três sessões, privilegiando a seguinte sequência: 1^a) subtteste de escrita (TDE) e Raven; 2^a) EMSVC, ICF-C e subtteste de Aritmética (TDE); 3^a) subtteste de Leitura (TDE) e preenchimento da ficha de identificação. Em algumas ocasiões, alguns instrumentos foram substituídos devido ao tempo e a dificuldades dos participantes. A terceira sessão foi individual, e a ficha, que, além da identificação, contemplava também as atividades extracurriculares dos estudantes, preenchida em forma de entrevista semiestruturada. Toda a aplicação

ocorreu com o prescrito nas orientações dos manuais dos instrumentos, sem prejuízos às condições necessárias.

6.1.2.5 *Análise dos dados*

Todos os instrumentos foram corrigidos de acordo com as normas e as orientações de seus autores e manuais. Os resultados foram tabulados em bancos de dados, e, em seguida, a fim de controlar efeitos desenvolvimentais esperados, as pontuações do *Raven* e do TDE foram transformadas em escores z , controlando-se idade e sexo. Análises por meio do Qui-quadrado, do teste t , Análise de Variância (ANOVA) e do teste *pos-hoc* de *Bonferroni* foram realizadas. Na presença de significância estatística, o tamanho do efeito foi calculado. Detalhes acerca deste cálculo encontram-se na seção 4.1.2.5.

6.1.2.6 **Resultados**

Caracterização inicial dos grupos AED, EI e ONG

Nesta seção, os participantes são caracterizados quanto a aspectos cognitivos a partir dos resultados da Provinha Brasil (PB) e do *Raven*. Após essas informações, os dados referentes às características sociais são apresentados. Em seguida, é investigada a existência de diferença entre os grupos quanto ao sexo e a associação entre participar ou não das AEEs.

Segundo dados coletados com as coordenações das AEEs, um aluno estava frequente à ONG, e nenhum na EI, no segundo ano de escolarização, período em que os estudantes fazem a PB. Apesar disso, o desempenho dos grupos na avaliação foi investigado. Por motivos desconhecidos, os resultados dos estudantes que cursavam o 4º ano, à época da coleta dados, não constavam nos bancos de dados da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Assim, os grupos das análises na PB são compostos apenas por discentes do 5º ano. A Tabela 18 apresenta as médias, os desvios-padrão e os resultados das ANOVAs.

Tabela 18
Médias e desvios-padrão na Provinha Brasil - alunos do 5º ano

Etapas	Grupos			F	p
	AED	EI	ONG		
Primeira	10,69 (4,64) n = 23	10,06 (3,29) n = 16	14,00 (2,58) n = 04	4,369	0,022
Segunda	16,50 (2,59) n = 14	16,58 (2,67) n = 17	16,25 (2,21) n = 04	1,185	0,319

Nota: AED = Grupo Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Grupo Escola Integrada. ONG = Grupo Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Os participantes da ONG alcançaram as maiores notas na etapa inicial da PB, e análises por meio da ANOVA indicaram diferença significativa entre os grupos somente nesta fase. O teste *pos-hoc de Bonferroni* apresentou que o grupo ONG sobressaiu-se em comparação ao EI. A diferença entre eles foi de 3,94 pontos na Provinha.

Quanto ao teste de inteligência, análises de variância (ANOVA) não indicaram diferença significativa nos resultados dos três grupos (AED, EI e ONG) ($F(2, 103) = 0,082$, $p = 0,921$). A partir do teste *t*, para amostras independentes, também não se identificou discrepância em relação ao sexo ($t(104) = 0,000$; $p = 1,000$) e ao ano escolar (4º e 5º) ($t(104) = 0,832$; $p = 0,407$).

No que se refere à homogeneidade dos grupos, não foram identificadas diferenças significativas na idade dos participantes divididos por sexo ($t(104) = 0,087$; $p = 0,931$) e grupos – AED, EI e ONG ($F(2, 103) = 1,274$, $p = 0,284$). A realização de medidas de associação não indicou diferença significativa entre frequentar AEE ou realizar AED ($X^2(1) = 0,679$; $p = 0,679$), como também em relação ao sexo ($X^2(2) = 0,746$; $p = 0,689$). Ou seja, não há dependência entre participar de uma ou outra atividade, bem como no que se refere ao sexo.

Todas as crianças moravam nas proximidades da escola, que fica numa região de vulnerabilidade social. A escola tem NSE abaixo de 2,00 e, em 2014, recebeu mais recursos do município, um total três vezes superior aos das escolas cujo nível está entre 8,00 e 10,00. Essas informações demonstram que os alunos da instituição são de famílias com baixo NSE.

Nas análises de caracterização inicial da amostra, a partir da PB e do *Raven*, foi encontrada diferença significativa somente nos resultados da PB entre os grupos EI e ONG. As análises do desempenho escolar, em anos posteriores, indicarão se esta discrepância se mantém. Assim, nas duas seções seguintes, primeiramente apresentam-

se os dados do Avalia BH e, em seguida, os que foram coletados a partir de instrumentos padronizados com os estudantes na escola: TDE, EMSVC e ICF-C.

Avalia BH

Foram levantados, por meio dos bancos de dados da SMED, os resultados da avaliação municipal dos estudantes matriculados apenas no 5º ano. Eles realizaram provas das disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Naturais, aplicadas no 3º ano de escolarização. A Tabela 19 apresenta as médias, os desvios-padrão, o número de participantes por grupo e os resultados das ANOVAs.

Tabela 19
Médias e desvio- padrão do Avalia BH

Provas	Grupos			F	p
	AED	EI	ONG		
Matemática	150,67 (38,13) n = 20	149,68 (46,92) n = 20	133,95 (32,99) n = 8	0,515	0,601
Português	181,38 (33,91) n = 23	172,22 (12,05) n = 19	171,61 (34,65) n = 09	0,708	0,498
Ciências	189,60 (39,54) n = 21	185,99 (43,31) n = 19	196,69 (43,24) n = 09	0,201	0,818

Nota: AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

O tempo médio de participação nas AEEs, dos grupos EI e ONG, é de, respectivamente, 2,07 e 2,29 anos, o que indica que a maioria dos estudantes estava frequente às ações extraclasse à época da avaliação da SMED, que aconteceu em 2012. Não se destacou diferença significativa entre os grupos, o que justificou a não realização do cálculo do Tamanho do Efeito (TE).

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

As médias e os desvios-padrão do TDE são apresentados por ano escolar na Tabela 20, que também demonstra o resultado do teste *t*.

Tabela 20
Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE

Subtestes TDE	Ano Escolar		<i>t</i>	<i>p</i>
	4º	5º		
Escrita	19,51 (8,49)	19,95 (8,27)	0,267	0,790
Aritmética	12,05 (3,07)	13,38 (3,85)	1,898	0,061
Leitura	59,98 (12,28)	61,92 (9,16)	0,932	0,354
TDE Total	91,27 (21,49)	95,25 (18,40)	1,024	0,308

Nota: TDE = Teste de Desempenho Escolar. Os desvios-padrão estão entre parênteses

Não foi encontrada diferença significativa entre os anos de escolaridade e os grupos. Análises comparando o desempenho dos estudantes por sexo não evidenciaram diferença entre meninos e meninas nos subtestes de escrita ($t(104) = 1,630$; $p = 0,106$), de aritmética ($t(104) = 1,852$; $p = 0,067$), de leitura ($t(104) = 0,893$; $p = 0,374$) e nem no escore total ($t(104) = 1,442$; $p = 0,152$). Fato que também ocorreu nos grupos, como demonstrado na Tabela 21 na qual também se encontram resultados das ANOVAs.

Tabela 21
Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE

Subtestes TDE	Grupos			F	p
	AED (n = 47)	EI (n = 40)	ONG (n = 19)		
Escrita	19,28 (8,84)	19,20 (8,61)	22,16 (6,08)	0,955	0,388
Aritmética	12,49 (3,47)	12,85 (3,72)	13,58 (3,67)	0,620	0,540
Leitura	60,06 (11,91)	61,10 (10,60)	63,63 (6,22)	0,764	0,468
TDE Total	91,83 (21,62)	92,82 (19,62)	99,37 (14,40)	1,027	0,362

Nota: AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Como na PB, houve significância estatística entre ONG e EI, com a amostra contendo apenas alunos do 5º ano, foi realizado um teste *t* entre esses grupos com o objetivo de identificar se isso ocorreria no TDE. Como é possível observar na Tabela 22, que traz as médias, os desvios-padrão e os resultados do teste *t* com os grupos de alunos do 5º ano, não foi observada diferença significativa entre eles.

Tabela 22
Médias e desvios-padrão dos subtestes do TDE

Subtestes TDE	Grupos		t	p
	EI (n = 26)	ONG (n = 09)		
Escrita	19,27 (8,24)	20,44 (7,74)	0,374	0,711
Aritmética	13,73 (3,65)	13,11 (5,06)	0,397	0,694
Leitura	61,88 (10,64)	61,67 (8,39)	0,056	0,956
TDE Total	94,88 (19,35)	95,22 (20,18)	0,045	0,965

Nota: TDE = Teste de Desempenho Escolar. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Não houve diferença significativa entre os grupos AED, EI e ONG quanto ao desempenho escolar. Devido a esse resultado, o TE não foi calculado.

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças (EMSVC)

Antes de comparar os desempenhos dos grupos nas atividades extracurriculares, foram realizadas análises quanto ao sexo e ao ano escolar dos participantes. Foi detectado que, no fator escola, as meninas demonstraram médias superiores à dos meninos com significância estatística ($t(104) = 3,15$ $p < 0,001$). Nos outros construtos e no escore total, não houve diferença entre os sexos. Quanto ao ano de escolarização foi observado diferença, por meio do teste t . Os escores nos fatores e total da escala encontram-se na Tabela 23.

Tabela 23
Médias e Desvios-padrão dos construtos e total da EMSVC por ano de escolarização

Construtos	Ano Escolar		t	p
	4° (n = 45)	5° (n = 61)		
<i>Self</i>	4,03 (0,667)	3,84 (0,546)	1,637	0,116
<i>Self-Comparado</i>	2,71 (0,989)	2,40 (0,829)	1,784	0,77
Não Violência	2,16 (1,16)	2,24 (1,00)	0,382	0,704
Família	4,34 (0,353)	4,12 (0,507)	2,659	0,009
Amizade	4,01 (0,479)	3,83 (0,421)	2,111	0,037
Escola	4,30 (0,825)	3,99 (0,842)	1,859	0,066
EMSVC Total	3,77 (0,376)	3,56 (0,266)	3,385	0,002

Nota: EMSVC = Escala Multidimensional de Vida para Crianças. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Observa-se diferença significativa nos construtos família, amizade e no escore total da EMSVC favorável aos alunos do 4º ano. A Tabela 24 contém os resultados da EMSVC dos três grupos.

Tabela 24
Médias e desvios-padrão da EMSVC divididos por grupos

Construtos	Grupos			F	p
	AED (n = 47)	EI (n = 40)	ONG (n = 19)		
<i>Self</i>	3,93 (0,597)	3,96 (0,631)	3,85 (0,593)	0,214	0,808
<i>Self-Comparado</i>	2,53 (0,907)	2,49 (0,850)	2,62 (1,07)	0,125	0,883
Não Violência	2,20 (1,13)	2,25 (1,11)	2,10 (0,800)	0,127	0,881
Família	4,22 (0,438)	4,27 (0,401)	4,07 (0,604)	1,235	0,295
Amizade	3,85 (0,440)	3,99 (0,447)	3,89 (0,499)	1,079	0,344
Escola	3,97 (0,883)	4,15 (0,875)	4,34 (0,582)	2,120	0,125
EMSVC Total	3,62 (0,334)	3,69 (0,315)	3,65 (0,374)	0,477	0,622

Nota: EMSVC = Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Criança. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental.

Não foi destacada significância estatística entre os grupos AED, EI e ONG. Análises considerando apenas os estudantes do 4º ano, divididos nos grupos, também não indicaram diferença significativa.

Inventário do Clima Familiar para Criança ICF-C

As médias e os desvios-padrão do ICF-C são apresentados na Tabela 25. Foram realizadas análises de diferenças de médias entre os grupos pela ANOVA.

Tabela 25
Médias e desvios-padrão dos fatores do ICF-C

Fatores	Grupos			F	p
	AED (n = 47)	EI (n = 40)	ONG (n = 19)		
Negativo	10,62 (3,26)	10,71 (3,15)	10,83 (1,77)	0,035	0,966
Positivo	23,73 (4,52)	23,81 (4,60)	23,38 (4,83)	0,058	0,943
Total	34,35 (5,29)	34,53 (5,07)	34,22 (4,65)	0,027	0,973

Nota: ICF-C = Inventário do Clima Familiar para Criança. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. EI = Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Os desvios-padrão estão entre parênteses.

Não foi encontrada diferença significativa entre os grupos AED, EI e ONG. Isso ocorreu também em relação ao sexo nos climas negativo ($t(104) = 0,614$ $p = 0,540$) e positivo ($t(104) = 0,495$ $p = 0,622$) e no total do ICF-C ($t(104) = 0,085$ $p = 0,933$). Entre os estudantes divididos por ano de escolarização, também não foi observada diferença significativa nos climas negativo ($t(104) = 1,483$ $p = 0,141$) e positivo ($t(104) = 0,374$ $p = 0,709$) e no total do ICF-C ($t(104) = 0,531$ $p = 0,597$).

6.1.3 Fase B: etapa qualitativa

Ao longo da etapa quantitativa, não se destacou diferença entre os grupos divididos por atividades extracurriculares. Ou seja, as AEEs não alcançam o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico de seus participantes (Equipe da Coordenação do Programa Escola Integrada, 2007; Faria, 2011; Pierce et al., 2010; Sheldon, Arbreton, Hopkins & Grossman, 2010).

Nesta etapa, os resultados da investigação sobre os aspectos das atividades proporcionadas pela EI e a ONG são descritos. Mais precisamente, foram buscados elementos que expliquem o porquê de ambas as atividades não proporcionarem escores superiores aos seus participantes comparados aos dos outros. A partir disso, o cotidiano, conjunto das AEEs são descritos, bem como seus aspectos estruturais e de desenvolvimento. Nas próximas seis subseções, são apresentados os locais da pesquisa, participantes, instrumentos, procedimentos, análise dos dados e resultados.

6.1.3.1 Locais da pesquisa

No presente estudo, os estudantes frequentavam atividades proporcionadas pela EI e a ONG no horário alternado ao da escola, que compõem as estratégias de ampliação da jornada escolar de BH. Destaca-se que a SMED organiza um festival de EI em todas as regiões de BH, realizado em praças, anualmente, que consiste na apresentação de trabalhos dos estudantes que participam das AEEs (Blog da Leste, 2014). Na época da coleta, ocorreu o da Região Leste. Com isso, os locais de pesquisa desta etapa se constituíram dos contextos de execução da EI, da ONG e do festival, ou melhor, da praça onde aconteceu o evento.

6.1.3.2 Participantes

As pessoas responsáveis pela coordenação, o planejamento e a organização e coordenação das ações oferecidas às crianças foram convidadas a participar desta etapa do estudo. Ou seja, as duas coordenadoras pedagógicas da EI e ONG. Além delas, participaram aindaicineiros, da EI, e educadores¹⁶, da ONG, que lidavam diretamente com as crianças no desenvolvimento das atividades, professores e coordenadores da escola onde ocorreu a coleta quantitativa e um diretor e um vice-diretor de outra escola.

6.1.3.3 Instrumentos

Diário de campo: o diário foi utilizado para registrar, aspectos da estrutura, desenvolvimento, impressões e eventos que ocorreram no decorrer da coleta de dados e no acompanhamento do desenvolvimento das AEEs. Foram anotadas, ainda, nessa ferramenta, no decorrer do trabalho quantitativo, informações que foram incorporadas nesta etapa. Além desses momentos, foram registrados nele as impressões, dados do festival das EIs e os coletados por meio das entrevistas desestruturadas.

Roteiro de entrevista semiestruturada com coordenadores das AEEs. Para identificar aspectos relacionados à estrutura, à organização e ao desenvolvimento das

¹⁶ Na presente oportunidade, optou-se por adotar a nomenclatura utilizada por cada local para designar os profissionais que atuam com as crianças. Oficineiros são os responsáveis pelas atividades da EI, e educadores, pelas atividades da ONG.

atividades proporcionadas pela EI e ONG, foi elaborado um questionário para nortear as entrevistas com as coordenações de ambas as AEEs. Uma cópia do roteiro está no Anexo G.

6.1.3.4 Procedimentos

Todos os procedimentos éticos conforme descrito na seção 4.1.2.4, foram observados. A coleta de dados qualitativos foi iniciada com o término da etapa quantitativa. As responsáveis pela EI e ONG foram contatadas com o objetivo de explicitar os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Após o consentimento de ambas as coordenações, os trabalhos no campo foram iniciados, que aconteceram nos meses de junho, julho e agosto de 2014.

Foi delineado estudo descritivo com abordagem qualitativa (Angrosino, 2009; Gil, 2002; Moura & Ferreira, 2005). A observação participante foi utilizada na coleta de dados a partir da articulação entre observações, entrevistas e análises de documentos (Flick, 2009). A partir disso, foram realizadas observações *in loco* das atividades proporcionadas pela EI e ONG, registradas no diário de campo. Além das impressões nos contextos das AEEs, registraram-se ainda características da comunidade onde a escola e ONG estão, bem como dos percursos realizados com as crianças da EI até os locais de execução das atividades.

No intuito de obter dados complementares às observações, foram desenvolvidas dois tipos de entrevistas. A primeira, semiestruturada, com as coordenadoras de ambas as atividades, mediante consentimento e assinatura do TCLE (Anexo I). A segunda, desestruturada, com os educadores das AEEs no decorrer das visitas e com diretor e vice-diretor de outra escola no festival de EI. Este tipo de entrevista também aconteceu, em vários momentos, com as coordenadoras ao longo do trabalho no campo. Foram registradas no diário de campo todas as informações coletadas e as respostas ao questionário da entrevista. O autor deste estudo ficou a cargo das visitas, acompanhamentos da execução das atividades e realização das entrevistas.

6.1.3.5 Análise dos dados

De início, o material coletado foi organizado por meio de digitação dos dados das entrevistas e das observações. Em seguida, as informações foram examinadas a fim

de agrupá-las nas categorias previamente elaboradas em consonância com os objetivos do estudo: organização, desenvolvimento, cotidiano e contexto das atividades proporcionadas pelas AEEs. A partir disso, todo o material coletado foi analisado por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) e prosseguiu-se à elaboração da apresentação dos resultados na forma descritiva-narrativa (Creswell, 2009).

6.1.3.6 Resultados

Esta seção contém as informações contemplando as três categorias de análise mais as percepções sobre os contextos onde aconteceram as coletas de dados. São apresentados primeiramente os resultados da EI, seguidos dos relacionados à ONG. Conforme orientações de estudiosos da pesquisa qualitativa (Angrosino, 2009; Creswell, 2009; Flick, 2009), a seção *Resultados* foi construída na forma de narrativa-descritiva.

Escola Integrada

A) Organização das atividades

Na escola investigada neste estudo, as atividades eram oferecidas em cinco locais: salas multiuso, de vídeo e informática da escola, espaço alugado e na praça do bairro, conforme descrito na Tabela 26, que apresenta o conjunto de atividades oferecidas pela EI.

Tabela 26
Conjunto de atividades oferecidas pela EI

Atividades	Local de execução	Responsáveis
Percussão	Praça da Comunidade	
Musicalização, violão, coral, brincadeiras, origami, artesanato.	Espaço alugado pela EI antigo cinema comunitário.	Oficineiros contratados pela AMAS
Exibição de filmes.	Sala de vídeo da escola.	
Informática	Sala de computação da escola.	
Lojinha	Sala multiuso da escola.	

Nota: EI = Escola Integrada. AMAS = Associação Municipal de Assistência Social.

Todas as atividades eram desenvolvidas poricineiros contratados pela Associação Municipal de Assistência Social (AMAS). A seleção desse pessoal era de responsabilidade da coordenadora que era professora da Rede Municipal de Ensino. Segundo ela, as maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho eram: contratação

de pessoal, disponibilidade de espaços e transitar pela comunidade. Ainda de acordo com ela, existiam recursos financeiros suficientes para o desenvolvimento das atividades.

A atividade “lojinha” era uma ação específica do programa desenvolvido nesta escola e articulava o bom comportamento dos alunos com premiações. No decorrer do mês, a coordenação escolhia alguns dias nos quais os alunos que não “causaram problemas” ganhavam cédulas de brinquedo que poderiam ser utilizadas na “compra de objetos da loja”. Nas outras escolas que desenvolvem o programa EI, a atividade similar a essa é a realização de bingos com os estudantes.

Osicineiros planejavam suas atividades. Inclusive eles tinham horários, ao longo da semana, específicos para isso. No entanto, a realização das atividades não se articulava com os conteúdos curriculares em nenhum momento. Ou seja, inexistia relação entre EI e escola formal. Porém, tanto a coordenadora como alguns dosicineiros acreditavam que as oficinas contribuía para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

B) Desenvolvimento das atividades

Assim como em outros locais (por exemplo, na EI descrita no Estudo I), os alunos estudavam na parte da manhã e frequentam as atividades do programa à tarde. O cotidiano deles consistia em chegar à escola às 7h e ficar em classe até as 11h20min, cumprindo as 4h20min diárias de aulas regulares, mais 5h de atividades extracurriculares. A Figura 6 apresenta exemplo de quadro de horário das atividades oferecidas.

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
11:30 - 13:00	Almoço Futebol	Almoço Futebol	Almoço Futebol	Almoço Futebol	Almoço Futebol
13:00 - 15:00	Informática/ Vídeo	Percussão/ dança.	Dança/ Brincadeiras	Vídeo/ Brincadeiras	Jogos/ Informática
15:00 - 16:00	Percussão	Brincadeiras	Artesanato	Informática	Brincadeiras
16:00 - 16:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche

FIGURA 6

Quadro horário de horário das atividades oferecidas pela EI

Ao término das aulas, pela manhã, os alunos se dirigiam ao refeitório para almoçar. A Figura 6 mostra uma particularidade das atividades da EI neste local, que é o almoço junto com o futebol. Segundo a coordenadora, o esporte não era contemplado

nos outros horários devido à falta de espaço. No período da tarde, a quadra da escola era ocupada pelas aulas curriculares de educação física. Na verdade, o futebol nesse horário era um “quebra-galho”. Enquanto alguns alunos jogavam bola, outros conversavam, brincavam, faziam o para casa até o horário de início das oficinas, às 13h. Além dessas atividades, ocorria uma aula-passeio, por mês, em que eram organizadas visitas a museus, teatros, cinemas e exposições.

C) Cotidiano das atividades

Com intuito de descrever a dinâmica das atividades e com base nos dias terça e quinta-feira da Figura 6, segue relato de acompanhamento das oficinas. A primeira foi realizada no espaço alugado pela EI e a segunda na própria escola.

Terça-feira: às 13h os estudantes saíram da escola rumo ao espaço onde se realizam as atividades fora da escola. O caminho até o local tem aproximadamente 500 metros, e, em alguns momentos, os alunos precisam caminhar na rua, devido à irregularidade das calçadas. Quando chegaram ao espaço, eles se dividiram em grupos com 20 alunos para participar das atividades de percussão, dança e brincadeiras.

A observação ocorreu primeiramente na oficina de brincadeiras, em que aicineira “ensinava” dobraduras – origami – às crianças. Eles, sentados em cadeiras ao redor de mesas, faziam pequenos pássaros de papel. Em seguida, na dança, os alunos ensaiavam uma coreografia que seria apresentada em um evento da escola. Por último, na percussão, que era desenvolvida na praça do bairro, que ficava em frente ao espaço alugado, as atividades eram conduzidas pelo icineiro que “ditava o ritmo”.

Quinta-feira: nesse dia, a “lojinha estava aberta” e a observação aconteceu nessa atividade “lúdico-comercial”. A coordenadora da EI, junto com os icineiros, organizam o material em mesas na sala multiuso como uma banca de produtos, onde ficam os “vendedores”, no caso os icineiros da EI, e os alunos entram de dez em dez para comprar ou “dar uma olhada”. Enquanto isso, os outros “clientes” ficavam na sala de vídeo assistindo a um filme. Eram disponibilizados brinquedos, bonecos, jogos, materiais escolares e itens mais sofisticados como, por exemplo, secador de cabelo. Um dos objetivos da atividade era “trabalhar questões relacionadas à disciplina de matemática”, segundo a coordenadora. No entanto, o que se viu, foi uma atividade de “compra e venda” na qual regia a regra “quanto custa? Olha se meu dinheiro dá?”. Ou seja, a criança observava e se interessasse por alguma coisa, perguntava quanto era e

levava, após o “funcionário do estabelecimento” verificar se a quantia correspondia ao valor do item. Atitudes que promovessem a reflexão numérica eram poucas ou quase nenhuma, no sentido de aplicar conhecimentos matemáticos ou de desenvolvê-los.

Havia um grupo na aula de informática. Os estudantes estavam no computador jogando ou acessando a internet. Essa atividade tem cunho recreativo e de lazer. Destaca-se que não se observou organização didática para as atividades, nem mesmo nas aulas de informática. Ou seja, instrumentos como plano de aula eram ausentes, bem como quais os objetivos espera-se alcançar com as oficinas.

Festival de Escolas Integradas da Região Leste. A SMED realiza um festival de EI, por região em BH. Coincidentemente o da Leste aconteceu à época da coleta de dados, e o autor desta pesquisa participou do evento. Ele aconteceu em uma praça, e todas as EI da regional apresentaram números artísticos, de dança, teatro e expuseram em barracas produtos elaborados nas oficinas, junto com fotos e trabalhos dos estudantes. Os alunos que frequentavam a EI observada interpretaram uma música, ensaiada no coral.

Nesta oportunidade, profissionais de outras escolas foram entrevistados a fim de identificar aspectos quanto à dinâmica e à organização das EIs. Um diretor e um vice-diretor, de outra instituição disseram que acompanhavam todas as atividades da EI desenvolvidas na escola sob sua responsabilidade. Eles destacaram que existia o desenvolvimento de duas escolas, às vezes no mesmo lugar e, em outras, não. Segundo eles, o desenvolvimento das atividades de tempo integral pela EI não se associava, em praticamente, nenhum momento, com o que acontecia na sala de aula. Funcionam como “escolas paralelas”. Eram poucos os diretores presentes a esse evento, inclusive, o da escola onde aconteceu a pesquisa estava ausente.

D) Percepções sobre os contextos: Escola Integrada, escola e comunidade

Foi observada falta de organização nas atividades no sentido de se estabelecer sequência entre elas. Problemas com relação a espaços e ao trânsito das crianças entre escola e local de desenvolvimento das atividades aparentaram ser comuns, bem como a queixa sobre a indisponibilidade dos locais da escola para o desenvolvimento da EI. A quadra, por exemplo, só está acessível quando não há atividades de educação física, que é uma disciplina curricular.

Questões como violência e comércio de drogas ilícitas ocorriam na região. Porém, ao menos pelas observações, não se identificaram movimentos nesse sentido nas proximidades da escola nem onde ocorriam as oficinas da EI. A partir das observações, foi possível caracterizar as atividades proporcionadas pela EI como recreativas e de lazer.

Organização Não Governamental (ONG)

A) Organização das atividades

A ONG que atendia às crianças que participaram da etapa quantitativa nesta pesquisa era administrada pela mesma mantenedora da descrita no Estudo I (seção 4.1.3.6). Assim, a organização das atividades e contratação de educadores acontecia da mesma forma. Algumas informações coletadas com a coordenação desta unidade e observações complementam os dados já levantados. A Tabela 27 apresenta o conjunto de atividades da ONG.

Tabela 27
Conjunto de atividades da ONG

Atividades	Local de execução	Responsável
Formação Humana.	Sala com carteiras e quadro-negro.	Educador de sala
Apoio pedagógico e auxílio ao para casa.	Sala com carteiras e quadro-negro.	Educador de sala
Esporte: Futebol e vôlei.	Quadra	Educador de esportes
Dança	Sala multiuso	Educador de dança
Artes manuais	Sala multiuso	Educador de sala

Nota: ONG = Organização Não Governamental.

As atividades eram concentradas na sala, e a coordenadora relatou que, das 20 horas semanais em que as crianças ficavam na instituição, 18 eram dentro das salas, em atividades pedagógicas – apoio ao para casa, reforço escolar e alguns trabalhos manuais. Segundo ela, muitos “pais solicitam que os educadores trabalhem matérias escolares com as crianças por estarem em dificuldades”. A dinâmica do atendimento era similar à de uma escola. Quadro, carteiras, sirene nos horários de troca de atividades, intervalo de

quinze minutos compunham o cenário da organização em um prédio com inúmeras salas cercado por muros altos e com arame farpado.

B) Desenvolvimento das atividades

Como na outra unidade, os alunos que frequentavam as AEEs proporcionadas pela ONG estudavam pela manhã, na escola onde aconteceu a coleta de dados. O cotidiano escolar deles é o mesmo dos outros alunos que participavam da EI, no que se refere às atividades escolares, com acréscimo de mais 4h de atividades complementares, e, antes de irem para a instituição, passavam em casa para almoçar. A Figura 7 apresenta exemplo de atividades oferecidas pela ONG para cada turma.

Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13:00 - 13:20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:20 - 15:00	Para casa	Apoio pedagógico	Para casa	Para Casa	Para casa
15:00 - 15:20	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:20 - 16:10	Formação Humana	Apoio pedagógico.	Esporte	Apoio pedagógico	Apoio pedagógico.
16:10 - 17:00	Apoio pedagógico	Para casa	Apoio pedagógico	Apoio pedagógico	Esporte

FIGURA 7

Quadro de atividades oferecidas pela ONG

Mesmo se tratando de locais com mesma organização e mantenedora, nota-se que o quadro de atividades desta unidade possui conjunto de ações centrado em questões escolares. Apesar de, teoricamente, ser uma instituição diferente da escolar, a ONG se constitui dessa forma. A elaboração dos quadros se deu a partir da observação e do relato da coordenadora, que destacou que, havia apenas duas atividades realizadas que se diferenciavam das acadêmicas: recreação e formação humana. Nesta última, trabalhavam-se aspectos referentes à cidadania, à ética e aos valores humanos.

C) Cotidiano das atividades

Nas observações nesta ONG, ficou clara a questão da vinculação entre as ações e questões escolares. Pela disposição das atividades na Figura 8, verificam-se horários iguais ao de uma escola formal.

A instituição apresentou uma coreografia no festival das EI realizada pelo grupo de dança, composto por adolescentes, que frequentavam a instituição. Essa informação demonstra a vinculação da ONG como ação de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de BH.

D) Percepções sobre os contextos: ONG, escola e comunidade

Como na outra unidade, nesta também a ONG lembrava e possuía processos idênticos aos de uma escola. Ou seja, funcionava como uma escola de contraturno. Durante as observações não foram observados problemas com o comércio de drogas ilícitas, pelo menos de forma explícita como na outra unidade. No entanto, a formatação escolar da ONG apresentava-se como cansativa para as crianças.

6.3 Discussão

Este estudo teve como objetivos: (1) identificar diferenças quanto ao desempenho escolar, à satisfação de vida e ao clima familiar entre participantes e não participantes de AEEs; (2) descrever aspectos estruturais, de desenvolvimento e do cotidiano das ações propostas pelas AEEs frequentadas pelos estudantes; e, com isso, (3) pesquisar elementos que permitam explicar os resultados alcançados por seus participantes. A investigação contou com delineamento misto com estratégia explanatória sequencial. Esse método proporcionou estratégias adequadas a fim de alcançar os objetivos propostos, pois permitiu levantar informações que explicitaram os resultados nas tarefas dos estudantes que participavam das AEEs. Após análise dos resultados, foi observada ausência de diferença entre os três grupos: AED, EI e ONG. Essas conclusões destacam elementos importantes, a serem discutidos a seguir.

Primeiramente, investigou-se a existência de diferenças entre os grupos quanto ao desempenho escolar, ao nível de inteligência e alguns aspectos sociais. Entre os alunos que fizeram a Provinha Brasil (PB), foi detectado que os vinculados à ONG sobressaíram-se em relação aos outros, com diferença significativa em relação à EI. No entanto, esse score não pode ser atribuído à frequência à instituição porque a coordenação pedagógica indicou que apenas um estudante a frequentava à época da avaliação.

Quanto ao nível intelectual, não foi observada discrepância entre todos os participantes. Essa informação embasa o dado de que a presença de desempenho superior de algum dos grupos seria influenciada pela história escolar, outras características individuais e *background* familiar. A utilização do *Raven* permite acesso à capacidade intelectual com pouca interferência de questões culturais (Angelini et al., 1999); este tipo de avaliação é inovador na área da pesquisa de impactos das AEEs. Em relação a isso, medidas nesse sentido são essenciais, sobretudo, quando se estudam impactos no desempenho escolar (Flores-Mendoza & Colom, 2006; Flores-Mendoza & Nascimento, 2007).

Todos os participantes provêm de estratos sociais menos favorecidos, sendo este um dos critérios para a escolha do local de pesquisa. A justificativa para isso é a de que Mahoney (2000) e outros autores (Eccles et al., 2003; Darlin, 2005; Mahoney et al., 2005) apontam que essa população tende a beneficiar-se mais das AEEs. Nesse sentido, havia a expectativa da presença de diferença entre os grupos com destaque para os participantes das AEEs. No entanto, por meio da apuração das informações levantadas pela PB e *Raven*, observou-se homogeneidade entre os participantes no que se refere a aspectos cognitivos e sociais.

As análises de avaliações aplicadas em anos anteriores – provas do Avalia BH – não demonstraram desempenho superior de nenhum dos grupos. Do mesmo modo, o resultado superior apresentado pela ONG sobre a EI, não pode ser atribuído à frequência na AEEs porque os estudantes não a frequentavam à época da avaliação. As avaliações em anos posteriores, realizadas na presente oportunidade por meio do TDE, não destacaram nenhum grupo, contrariando as expectativas dos profissionais envolvidos no desenvolvimento das AEEs e as constatações de estudos que apontam ganhos dos participantes das AEEs no que se refere ao desempenho escolar (Cooper et al., 1999; Marsh, 1992; Posner & Vandell, 1999; 1994). Por meio do estudo qualitativo, foi possível identificar elementos que explicam estes dados.

Na EI, a estrutura, a organização e o desenvolvimento das ações não possuíam os pré-requisitos mínimos para que sejam promovidos os impactos positivos das AEEs, como apontado por pesquisadores que evidenciam essas características, que se resumem em quatro aspectos (Bodilly & Beckett, 2005; Durlak & Weissberg, 2007; Durlak et al., 2010; Granger et al., 2007; Lauer et al. 2006; Mahoney & Cairns, 1997; Pierce et al., 1997; Posner & Vandell, 1994). O primeiro se refere à *sequência* entre as atividades. Neste estudo, constatou-se que o cotidiano das crianças é preenchido por ações

desconexas, sem planejamento mínimo e permeadas por certo “tarefismo”, no sentido de “fazer por fazer”. Além disso, não partem, por exemplo, do simples para o mais complexo. O segundo refere-se ao *envolvimento ativo* dos participantes; não se destacam estratégias que motivem as crianças nas atividades, e elas acabam cumprindo as tarefas que lhes são colocadas. Por fim, nota-se ausência de *foco* sobre *objetivos* explícitos, sendo esses o terceiro e quarto aspectos. Além disso, não há interlocução entre os conteúdos tratados nas aulas formais e as AEEs. Com isso, esperar que as atividades proporcionadas impactem no desempenho escolar torna-se um tanto quanto presunçoso.

Exemplo da ausência desses requisitos encontra-se na realização das atividades da “lojinha”, que não são acompanhadas de processos que contribuem para a aprendizagem. No entanto, estabelecem regras de boa conduta ao longo das outras, uma vez que, para receber a “grana”, os estudantes devem se comportar bem. Essa atividade exemplifica a questão do *não* problema em relação a recursos financeiros para as atividades da EI, contrariamente ao que ocorre na ONG, que possuía histórico de problemas financeiros na execução de seus trabalhos.

Outra explicação para os resultados dos estudantes concentra-se na dissociação entre as atividades proporcionadas pela EI e as da escola formal. Observa-se o desenvolvimento de escolas paralelas. Isso não é prerrogativa somente desta escola, como evidenciado nas observações de campo, nas informações coletadas por meio das entrevistas na escola e no festival de EI.

Já na ONG, nota-se que as atividades proporcionadas às crianças possuíam forte vinculação com a escolarização. Mais precisamente, a estrutura, a organização e o desenvolvimento das atividades acontecem pela forma escolar (Vicent, Lahire & Thin, 2001). Essa maneira de proporcionar AEE é recorrentemente utilizada em projetos voltados para crianças e adolescentes, como já observado por outros pesquisadores (Bergo, 2005; 2007; Dayrell & Reis, 2007; Esteffanio, 2008; Pires, 2008; Zucchetti & Moura, 2010).

Ao se observar os escores brutos do TDE, detecta-se que a ONG possui médias superiores nos subtestes e no escore total em relação aos outros dois grupos. A causa da ausência de significância favorável a este grupo pode ser atribuída ao seu baixo número de indivíduos, já que as AEEs acadêmicas têm grande potencial em impactar positivamente o resultado dos seus participantes (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; Molinuevo et al., 2010; Moriana et. al, 2006). Os resultados nas tarefas de

desempenho escolar são contrários aos que apontam desempenho superior dos participantes das AEEs em relação aos não participantes porque, não houve diferença significativa favorável ao grupo ONG. Destaca-se ainda que, a literatura (Cooper et al., 1999; Mahoney et al., 2003; Marsh, 1992; Springer & Diffily, 2012; Posner & Vandell, 1999) aponta que o oferecimento, pelas AEEs, do auxílio ao para casa, concomitantemente a outras atividades acadêmicas, tem forte potencial para influenciar positivamente seus participantes, como é o caso da ONG.

Predominam estudos sobre a relação entre AEE e o desempenho escolar (Mahoney, 2000; Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003; Mahoney et al., 2005; Posner & Vandell, 1994; 1999; Shulruf, Tumen & Tolley, 2008), o que remete à necessidade de se investigar aspectos que ultrapassem essa relação, sendo esta uma das contribuições deste estudo. Por sua vez, o resultado do Estudo I, que indicou maior desempenho do grupo AED em avaliações escolares, e as informações sobre os impactos das AEEs quanto à satisfação de vida (Gilman, 2001; Oberle et al., 2011) levantaram a hipótese de haver diferença entre os estudantes quanto a outros aspectos, mais precisamente, relacionados à satisfação de vida e ao clima familiar.

Em relação ao primeiro aspecto, houve diferença nesta avaliação na comparação dos estudantes por sexo, no construto escola, em que as meninas apontam maior satisfação quando comparadas aos meninos. Resultados nessa direção são evidenciados em estudos com adolescentes, mas não em crianças (Segabinazi, Giacomoni, Dias, Teixeira & Moraes, 2010). Essa diferença é contrária ao que se evidenciou na construção e na validação da EMSVC. Porém, outros resultados estão em sintonia com os achados dos autores do instrumento, por exemplo, em relação aos anos de escolarização, em que se detectou diferença com significância estatística.

Os alunos do 4º ano demonstraram maior satisfação nas experiências em família, amizade e no escore total da EMSVC em relação aos do 5º ano, em sintonia com as considerações apresentadas por Giacomoni (2002) e Giacomoni e Hutz (2008), que demonstram decréscimo da satisfação de vida com o passar dos anos. No que se refere às influências das AEEs sobre esse aspecto, não se detectou diferença entre os grupos. Esse resultado é contrário ao encontrado por Gilman (2001), que evidenciou maior satisfação de vida entre os participantes das AEEs. Além disso, as constatações deste estudo não corresponderam à expectativa de que o acesso às atividades lúdico-recreativas da EI impactariam nesse sentido, uma vez que oportunidades de lazer e vínculos com os pares atuam nessa direção (Giacomoni, 2002). Salienta-se que a

EMSVC avalia os mesmos aspectos da que Gilman (2001) utilizou inclusive, possui a mesma base teórica. Ou seja, quanto ao instrumento, cuidou-se para a inclusão de teste semelhante ao de outra pesquisa, a fim de identificar os mesmos resultados.

Em relação ao clima familiar, construto medido pelo segundo instrumento, ICF-C, não se destacou diferença significativa nos participantes divididos por sexo, ano de escolarização e entre os grupos. Ademais, para além de promover o desempenho escolar as AEEs, têm como função proporcionar locais seguros onde as crianças fiquem enquanto os pais estão no trabalho (Batista & Andrade, 2010; Brooks-Gunn, 2003; Castro & Lopes, 2011; Costa et al., 1999, Lima, 2009; Riggs & Greenberg, 2004^a; Sherrod, 2006; McHale, Crouter & Tucker, 2001). Baseado nisso e nos resultados do Estudo I, esperava-se que o inventário detectasse aspectos que explicariam os resultados favoráveis às crianças do grupo AED. Entretanto, na pesquisa de adaptação do ICF-C, descrita no Estudo II, também não se evidenciaram diferenças entre os participantes por sexo e ano de escolarização.

Por fim, esta pesquisa apresenta limitações relacionadas ao não acesso de informações mais precisas quanto à frequência e à participação dos estudantes nas AEEs. Porém, seus resultados contribuem com informações importantes para a pesquisa sobre impactos das AEEs, no sentido de apresentar dados iniciais não só do desempenho escolar, bem como da satisfação de vida e do clima familiar no contexto brasileiro. A ocorrência de ausência de diferença entre os grupos, ao contrário do que se evidenciou no Estudo I, destaca que, assim como em outros países (Fredricks, 2012; James-Burdumy et. al., 2005), a investigação sobre o tema depara-se com a heterogeneidade entre as AEEs brasileiras, pois, a EI caracteriza-se com atividades recreativas, e a ONG, acadêmicas. Ainda em sintonia com os estudos internacionais, destaca-se a diversidade também nos resultados, ora positivos favoráveis ao grupo de não participantes das AEEs, ora sem diferenças entre os grupos (Roth et al, 2010). Isso aponta a necessidade de traçar estratégias específicas em investigações dessa natureza e de construir instrumentos que tratem especificamente do tema (Machado et al., 2007). Há de se destacar ainda que, mesmo sem impactos positivos nas tarefas avaliadas, as AEEs investigadas possuem papel de extrema relevância no que tange à proteção dos estudantes, sobretudo, para aqueles cujos pais trabalham o dia todo, e na promoção de oportunidades de lazer, recreação (EI) e de apoio à escolarização (ONG).

6.4 Sugestões para trabalhos futuros

Em trabalhos futuros, outras medidas relacionadas à família devem ser incorporadas, no sentido de identificar aspectos não contemplados pelo ICF-C. Medidas de habilidades sociais, acessadas por meio dos professores e dos pais, podem indicar questões pertinentes sobre o comportamento de participantes das AEEs dentro da sala de aula e em casa. Questões essas que devem ser tratadas em estudos futuros.

7 Considerações finais

O principal objetivo deste estudo foi investigar impactos das Atividades Extracurriculares Estruturadas (AEEs) sobre o desempenho escolar e a satisfação de vida e o clima familiar de estudantes do 4º e do 5º ano de escolarização. Para alcançá-lo, foram realizados três estudos que apontaram diferentes resultados. No primeiro observou-se que, o grupo de não participantes das AEEs, composto por crianças que ficam em casa assistindo à televisão, brincando, jogando videogame, sob responsabilidade de um adulto, na maioria dos casos, as mães, apresentou desempenho superior ao grupo dos participantes. A partir dessas informações, foi elaborado o segundo com foco no clima familiar a fim de adaptar o Inventário do Clima Familiar para o público infantil no intuito de preparar instrumento de autorrelato para acessar questões familiares através das crianças. Por fim, no terceiro estudo investigaram-se diferenças, entre participantes e não participantes de AEEs, no desempenho escolar, na satisfação de vida e no clima familiar. Diferente do que ocorreu no primeiro, não se identificou diferença entre os grupos de participantes e não participantes das AEEs. Esses resultados apontam questões importantes.

A adoção do método misto como estratégia explanatória sequencial foi fundamental para alcançar os resultados dos Estudos I e III. Ao se propor articular dados quantitativos e qualitativos, os dois estudos enfrentam o desafio da pesquisa de impactos das AEEs permeado pelas implicações metodológicas destacadas por diversos autores (Bodilly & Beckett, 2005; Linver et al., 2009; Riggs & Greenberg, 2004). Concomitantemente, a realização do Estudo II de adaptação do Inventário do Clima Familiar para Criança, busca sanar parte da lacuna existente em relação a instrumentos de pesquisa nessa área (Machado et al., 2007). Além disso, o foco da pesquisa não se limitou ao contexto das AEEs. Ou seja, a concepção desta tese passa pela compreensão dos impactos das AEEs para além da relação causal: participar de AEE implica em efeitos positivos. Nesse sentido, a busca de informações por meio da observação participante, da inclusão de instrumentos de avaliação da inteligência e do clima familiar considera aspectos que ultrapassam os limites das atividades em si. Com isso, este trabalho constitui-se não só de tema inovador no contexto brasileiro, como demonstrado na revisão da literatura descrita na seção 1.2, como também se propõe a elaborar estratégias de pesquisa dos impactos das AEEs.

Esse tipo de estudo possui grande relevância tendo em vista que as AEEs estão articuladas com as propostas de educação de tempo integral no país. Há tradição no Brasil de inúmeras tentativas nesse sentido que não se consolidam como estratégias eficazes (Coelho, 2009). Os dados elencados na presente oportunidade acendem o “sinal de alerta” no sentido em que estas ações podem não contribuir tanto no desempenho acadêmico dos estudantes como as propagandas governamentais destacam. É preciso considerar que variáveis intervenientes, por exemplo, do contexto da sala de aula formal dos estudantes, podem ter interferido nos escores dos participantes do Estudo I. No entanto, foram duas fontes de dados que indicaram os resultados: a prova de Língua Portuguesa do Avalia BH e o subteste escrita e escore total do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994).

A partir dos resultados do Estudo I foram elaboradas as estratégias do Estudos II e III a fim de investigar questões para além das AEEs e de encontrar resultados que se assemelhassem ao primeiro. No entanto, com a inserção de novas variáveis não se destacou diferença nos três grupos. Além disso, entre EI e ONG não houve diferença em nenhuma das pesquisas. Esses dados destacam o aspecto da heterogeneidade entre as AEEs que se refletem na dissonância das conclusões de estudos que investigam seus impactos (Fredricks, 2012; James-Burdumy et. al., 2005).

Os participantes dos três estudos são de estratos sociais menos favorecidos. Pesquisadores têm apontado que nessa população os impactos positivos das AEEs são mais evidentes (Darling, 2005; Eccles et al., 2003; Mahoney et al., 2005). Os resultados de baixo desempenho em relação ao grupo que fica em casa e ausência de diferença entre as atividades estruturadas e desestruturadas, não significam que as AEEs não tenham valor. Muito pelo contrário, elas proporcionam o acesso a atividades artísticas, esportivas, culturais e proporcionam proteção social aos seus participantes. Torna-se pertinente que seus benefícios ultrapassem esses limites e cheguem até o contexto da sala de aula. Ou seja, com articulação entre AEEs e atividades curriculares há maior probabilidade de as ações extraclasse serem mais profícuas em impactar o desempenho escolar. Mais especificamente, as escolas devem se transformar em instituições de tempo integral, e não desenvolver AEEs.

A forma como as AEEs se constituem no país demonstra falta de planejamento e apresenta-se permeada por improvisos. Elas não se configuram como escolas de tempo integral e nem como AEE com objetivos e estruturas próprias. No entanto, são contabilizadas como atividades de escolas de tempo integral, possuem recursos

financeiros para seu desenvolvimento, quando executadas pela própria escola, mas sem pessoal especializado para as ações. Mesmo com dinheiro, mantêm o pressuposto da política pública pobre para os pobres (Dayrell & Reis, 2007). Nesse sentido, considerar esses aspectos é essencial para verificar que o não efeito está, a princípio, muito mais relacionado com seu planejamento e manutenção. Virou uma ação *ocupante*, na qual a última questão importante é o desenvolvimento de aptidões dos estudantes. A “didática” adotada pelos governos brasileiros – federal, estadual e municipal – de implantação da educação de tempo integral apresenta-se como dissociada dos conteúdos curriculares. Espera-se que este estudo seja útil para pesquisadores investigarem outros contextos e que seus resultados contribuam para o planejamento e o desenvolvimento de AEEs e que possa promover práticas com impactos mais positivos e no planejamento de escolas de tempo integral.

Referências¹⁷

- Afterschool Alliance. (2009). *America after 3pm: the most in-depth study of how America's children spend their afternoons*. Recuperado em 21 de junho de 2013 de http://www.afterschoolalliance.org/AA3_Full_Report.pdf
- Agliardi, D. A., Welter, C. B., & Pierosan, M. R. (2012). O novo plano nacional decenal de educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas novos desafios. *IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul 2012* – Universidade de Caxias do Sul. Recuperado em 16 de junho de 2014, de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3210/178>
- Akiva, T., Cortina, K. S., Eccles, J. S., & Smith, C. (2013). Youth belonging and cognitive engagement in organized activities: A large-scale field study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 208–218.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina. [Exercícios: comandos e outputs do spss]. Recuperado em 20 de janeiro de 2011, de http://www.fpce.uc.pt/niips/docs/val/icp_outputs/ab_outputs.htm
- Allgayer, M. et al. Elaboração do inventário do clima familiar (ICF): Estudos iniciais. In: MOSTRA UNISINOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2006, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- Alves, P. B., Amparo, D. M., Cardenas, C. J., Chaves, B. M. & Oliveira, C. B. (2007). Instituições de atendimento socioeducativo à adolescentes em situação de risco do distrito federal: panorama e perspectivas. *PSICO, 38*(2), 166-173.
- Angelini, A. L., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1999). *Matrizes progressivas coloridas de Raven: escala especial*. Manual. Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia. São Paulo.
- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. (Trad. J. Fonseca). Artmed: Porto Alegre.
- Associação Nacional Silva Neto. (2013). Mais vida e diversidade na infância. Recuperado em 28 de junho de 2013 de <http://asnvidadecrianca.blogspot.com.br/2013/06/mais-vida-e-diversao-na-infancia.html>
- Associação Projeto Providência. (2014). O projeto providência. Recuperado em 17 de setembro de 2014 de <http://projetoProvidencia.org/o-projeto-providencia/>
- Baptista, M. N., Teodoro, M. L. M., Cunha, R. V. da, Santana, P. R., & Carneiro, A. M. (2009). Evidência de validade entre o inventário de percepção de suporte familiar – IPSF e Familiograma FG. *Psicologia Reflexão e Crítica, 22*(3), 466-473.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. 4ª ed. Edições 70: Lisboa.

¹⁷ De acordo com estilo APA - American Psychological Association

Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: from behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 52, 129-144.

Batista, C. B. & Andrade, V. S. F. de. (2010). Educação integrada e espaços de aprendizagens: diálogos entre escola e projeto social. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(1), 2-11.

Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681-701.

Bender et al. (2011). Challenges and Strategies for Conducting Program-Based Research in After-School Settings. *Children Adolescence Social Work Journal*, 28, 319-334.

Bergo, R. S. (2005). Reinventando a Escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Bergo, R. S. (2007). Projetos socioeducativos e modelos de socialização: análise de uma proposta de "reinvenção" da escola. Em: VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2007 GT 25 Ciudadanía, exclusión y diversidad sociocultural: niños y jóvenes en contextos de socialización. Recuperado em 17 de setembro de 2014 de http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/RENATA_BERGO.pdf

Björnberg, Å., & Nicholson, N. (2007). The family climate scales – Development of a new measure for use in family business research. *Family Business Review*, 20(3), 229-246.

Blog da Leste (2014). *Mais de 4 mil pessoas participam do Festival das Escolas Integradas em Santa Tereza*. Recuperado em 14 de agosto de 2014 de <http://imprensaleste.blogspot.com.br/2014/07/mais-de-4-mil-pessoas-participam-do.html>

Bodilly, S., & Beckett, M. (2005). *Making out of school time matter: Evidence for an action agenda*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento*. (Trad. D. Bueno). Porto Alegre: Artmed:

Brasil. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Brasil. (2001). Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Brasil. (2007a). Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

Brasil. (2007b). Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Recuperado em 26 de junho de 2014 de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf

Brasil. (2011). Diretrizes do Programa Segundo Tempo. Recuperado em 02 de julho de 2013 de <http://www.esporte.gov.br/arquivos/snelis/segundoTempo/DiretrizesdoProgramaSegundoTempo.pdf>

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e da outras providências. Recuperado em 26 de junho de 2014 de <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1/pdfView>

Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W., Damon, & R. M., Lerner Lerner (Editors-in-Chief) & R. M. Lerner (Volume Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (Trad. M. A. V. Verolese). Artmed: Porto Alegre (Original publicado em 1979).

Brooke, N., & Soares, J. F. (2008). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Brooks-Gunn, J. (2003). Do you believe in magic?: what we can expected from early childhood intervention programs. *Social Policy Report*, 27, 1-16.

Carneiro, M. A. B., & Dodge, J. J. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos/Boa Companhia.

Carvalho, M. do C. B. & Azevedo, M. J. (2005). Ações socioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: Cenpec. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. *Avaliação: Construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec / Fundação Itaú Social / Unicef, 25-33.

Carvalho, V. A., & Carlini-Cotrim, B. (1992). Atividades extracurriculares e prevenção ao abuso de drogas: uma questão polêmica. *Revista de Saúde Pública*, 26(3), 145-149.

Castro, A. de, & Lopes, R. E. (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 19(71), 259-282.

Cavaliere, A. M. (2002). Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, 3(6), p. 1-15.

Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1015-1035.

Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.

Cavaliere, A. M., & Coelho, L. M. (2003). Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 147-174.

Cavaliere, A. M., & Maurício, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Revista Educação em Questão*, 42(28), 251-273.

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2002). *Guia de Ações Complementares à Escola para crianças e adolescentes*. (3ª ed). São Paulo: Cenpec/UNICEF.

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2005). *Avaliação: Construindo parâmetros das ações socioeducativas*. São Paulo: Cenpec/Unicef.

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2002). *Guia de Ações Complementares à Escola para crianças e adolescentes*. (3ª ed). São Paulo: Cenpec/UNICEF.

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2007a). *Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 1: Síntese / CENPEC – São Paulo: SMADS/Fundação Itaú Social.*

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2007b). *Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 2: Conceitos e políticas./ CENPEC – São Paulo: SMADS/Fundação Itaú Social.*

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2007c). *Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens: Igualdade como direito, diferença como riqueza: Caderno 3: o trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes – 6 a 15 anos: Conceitos e políticas. CENPEC – São Paulo: SMADS/Fundação Itaú Social.*

Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. (2003). *Muitos Lugares para Aprender*, São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef.

Centre for Evaluation & Monitoring (2014). *Effect size calculator*. Recuperado em 12 de agosto de 2014 de <http://www.cem.org/effect-size-calculator>

Cia, F., D’Affonseca, S. M., & Barham, E. J. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia*, 14(29), 277-286.

Coelho, L. M. C. da C. (2009). História(s) da educação integral. *Em Aberto*, 22(80), 83-96.

Coleman, J. S. (2008). Desempenho nas escolas públicas. Em: Brooke, N., & Soares, J. F. *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 26-32.

- Coley, R. L., Morris, J. E., & Hernandez, D. (2004). Out-of-School care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. *Child Development, 75*(3), 948-965.
- Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence 35*, 243-251.
- Conboy, J.E. (2003). Algumas medidas típicas univariadas da magnitude do efeito. *Análise Psicológica, 21*, 145-159.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Ney, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*, 369-378.
- Cortês-Neto, E. D., Alchieri, J. C., Miranda, H. F. de, & Dantas-Cavalcanti, F. I. (2010). Elaboração de indicadores de sucesso em programas de saúde pública com foco sócio-esportivo. *Revista de Saúde Pública, 12*(2), 208-219.
- Costa, A. C. G. (2001). *O professor como educador: um resgate necessário e urgente*. Fundação Luís Eduardo Magalhães: Salvador.
- Costa, A. M. A. M., Silva, K. S. da, & Bonan, C. (2011). Organizações Não Governamentais na área da Saúde da Criança – revisão da literatura. *Ciências e Saúde Coletiva, 16*(7), 3.181-3.196.
- Costa, B. L. D, Carneiro, C. B. L., & Faria, C. A. P. de. (1999). Programas para crianças e adolescentes em situação de risco: a complexidade do objeto e a dimensão institucional. *Cadernos da Gestão Pública e Cidadania, 13*. Fundação Getúlio Vargas: São Paulo.
- Costa, C. S. L., Cia, F., & Barham, E. J. (2007). Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 11*(2), 339-351.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. (Trads. P. I. C. Gomide, E. Otta). Editora Atlas: São Paulo.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo quantitativo e misto*. (Trad. L. de O. da Rocha.) Artmed: Porto Alegre, 2ª ed.
- Cross, A. B., Gottfredson, D. C., Wilson, D. M., Rorie, M., & Connell, N. (2010). Implementation quality and positive experiences in after-school programs. *American Journal of Community Psychology, 45*, 370-380.
- Cruz, J. A. W., Quandt, C. O., Martins, T. S., & Silva, W. V. da. (2010). Performance no terceiro setor – uma abordagem de *accountability*: estudo de caso em uma Organização Não Governamental Brasileira. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria, 3*(1), 58-75.
- Cruz, O., & Abreu-Lima, I. (2012). Qualidade do ambiente familiar – preditores e consequências no desenvolvimento das crianças e jovens. *Revista AMAzônica, VIII*(1), 246-265.

- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. 3ª Edição. (Trad. L. Viali). Artmed: Porto Alegre.
- Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.
- Dayrell, J., & Reis, J. (2007). *Juventude, Pobreza e Ações Sócioeducativas no Brasil*. GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03. Recuperado em 20 de outubro de 2010, de <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT03-2880--Int.pdf>
- Dellazzana, L. L. & Freitas, L. B. de L. Um dia na vida de irmãos que cuida de irmãos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 595-603.
- Dias, T. L., & Enumo, S. R. F. (2006). Criatividade e dificuldade de aprendizagem: avaliação com procedimentos tradicional e assistido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 69-78.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., & Junior, R. R. A. (2004). Influências de um programa de criatividade no desempenho cognitivo e acadêmico de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 429-437.
- Durlak, J. A. (2008). Improving After-School Programs: how do we get there from here? *Social Policy Report*, XXII(2), 12-13.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Recuperado em 20 de fevereiro de 2014 de <http://www.lions-quest.org/pdfs/AfterSchoolProgramsStudy2007.pdf>
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., Bohnert, A. M., Parente, M. E. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment: a special issue of AJCP [Editorial]. *American Journal Community Psychology*, 42, 285-293.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal Community Psychology*, 45, 294-309.
- Eccles, J. S., & Taempleton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Educational Research*, 26, 113-180.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Equipe da Coordenação do Programa Escola Integrada. (2007). Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos para aprender. *Pensar BH Política Social*, 19, 08-10.
- Espósito, Y. L., Davis, C., & Nunes, M. M. R. (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 25-53.

Esquinsani, R. S. S. (2009). O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. *Revista Espaço Acadêmico*, 103, 68-72.

Esteffanio, M. B. (2008). *As Organizações da Sociedade Civil de Belo Horizonte em Parceria com a Escola: Reproduções, Confrontos e Convergências*. Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular based and adolescent development. *Development Review*, 32, 1-48.

Faria, T. C. L. de. (2011). Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN. *Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação*, 1(1), 25-37.

Fashola, O. (1998). "Review of Extended Day and After School Programs and Their Effectiveness." CRESPAR Report No. 24. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Recuperado em 23 de fevereiro de 2014 de <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report24.pdf>

Felício, H. M. dos S., (2011). A instituição formal e não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista*, 27(3), 163-182.

Ferreira, E. A. P., & Mettel, T. P. de L. (1999). Interação entre irmãos em situação de cuidados formais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1). Recuperado em 02 de fevereiro de 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100009&script=sci_arttext

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1999). *Desenvolvimento Cognitivo*. Artmed: Porto Alegre. 3ª Edição.

Flick, U. (2009). *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. (Trad. J. E. Costa). Artmed: Porto Alegre, 3ª ed.

Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. (2007). Condição cognitiva de crianças de zona rural. *Estudos de Psicologia Campinas*, 24(1), 13-22.

Flores-Mendoza, C., Colom, R., & Cols. (2006). *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*. São Paulo: Artmed.

Fonseca, H. A. R. da, Dellagrana, R. A., Lima, L. R. A. de, & Kaminagakura, E. I. (2010). Aptidão física relacionada à saúde de escolares de escola pública de tempo integral. *Acta Scientiarum. Health Sciences*, 32(2), 155-161.

Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular Participation and Academic Outcomes: Testing the Over-Scheduling Hypothesis. *Journal Youth Adolescence*, 41, 295-306.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.

Gardner, M. Browning, C., & Brooks-Gunn. (2012). Can organized youth activities protect against internalizing problems among adolescents living in violent homes? *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 662-667.

Gardner, M. Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' Participation in Organized Activities and Developmental Success 2 and 8 Years After High School: Do Sponsorship, Duration, and Intensity Matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-830.

Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação & Pesquisa*, 30(1), 11-30.

Gayl, C. L. (2004). After-School Programs Expanding Access and Ensuring Quality. *Policy Report*. Progressive Policy Institute Recuperado em 06 de novembro de 2014 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491206.pdf>

Giacomoni, C. H. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(1), 25-35.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas: São Paulo. 5ª edição.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.

Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: findings and implications for school psychologists. *Psychology in the School*, 41(1), 31-41.

Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.

Gohn, M. G. (2011). *Educação não formal e cultura política*. (Coleção questões de nossa época; v. 26). 5ª Edição. São Paulo: Cortez.

Granger, R. C. (2008). After-School Programs and Academics: implications for policy, practice, and research. *Social Policy Report*, XXII(2), 01-20.

Granger, R., Durlak, J. A., Yohalem, N., & Reisner, E. (April, 2007). *Improving after-school program quality*. New York, N.Y.: William T. Grant Foundation.

Grossman, J. B., Price, M. L., Fellerath, V., Jucovy, L. Z., Kotloff, L. J., Raley, R., & Walker, K. E. (2002). Multiple Choices After School: Findings from the Extended-Service Schools Initiative. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures & Manpower Demonstration Research Corporation.

Guará, I. M. F. R. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec – educação integral*, 2, 15-24.

Guará, I. M. F. R. (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, 22(80), 65-81.

Halpern, R. (2002). A different kind of child development institution: The history of after-school programs for the low-income children. *Teachers College Record*, 104, 178-211.

Hansen, D. M., Larson, R. W. & Dworkin, J. B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.

Hauck, S., Schestatsky, S., Terra, L., Knijnik, L., Sanchez, P. et al. (2006). Adaptação transcultural para o português brasileiro do *Parental Bonding Instrument* (PBI) *Revista de Psiquiatria*, 28(2), 162-168.

Hirama, L. K., & Montagner, P. C. (2012). Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 34(1), 149-164.

Hollister, R. (2003). *The Growth in After-School Programs and Their Impact*. Washington, DC: Brookings Institution, February. Recuperado em 05 de novembro de 2014 de <http://www.brookings.edu/views/papers/sawhill/20030225.pdf>

Inglesi, A. S., & Semeghini-Siqueira, I. (2011). A leitura nas organizações não governamentais e inter-relações com a escola. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 321-338.

Instituto Ayrton Senna. (2013). Recuperado em 15 de agosto de 2013 de http://senna.globo.com/institutoayrtonseenna/quem_somos/index.asp

Instituto Ayrton Senna. (2014). Programas. Recuperado em 17 de setembro de 2014 de <http://senna.globo.com/institutoayrtonseenna/programas/index.asp>

Instituto Brasil [IBRA]. Projeto PACA – Programa de Atenção à Criança e ao Adolescente. Projeto Completo. Recuperado em 28 de junho de 2013 de <http://www.ibra.org.br/projetos/paca.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2013). Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014a). *Censo escolar*. Recuperado em 21 de novembro de 2014 de <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2014b). *Provinha Brasil*. Recuperado em 21 de novembro de 2014 de <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>

James-Burdumy, S., Dynarski, M., Moore, M., Deke, J., Mansfield, W., Pistorino, C., et al. (2005). When schools stay open late: The national evaluation of the 21st century community learning centers program final report: Mathematica Policy Research.

- Knijnik, L. F., Giacomoni, C., & Stein, L. M. (2013). Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento, *Psico-USF*, 18(3), 407-416.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychology*, 55(1), 170-183.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76, 275-313
- Leone, E. T., & Baltar, P. (2008). A mulher na recuperação recente do mercado de trabalho brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 25(02), 233-249.
- Lima, A. dos S. (2009). Potencialidades e limites do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no território do SISAL/Brasil. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, 6(1), 218-240.
- Linver, M. R., Roth, J. L., & 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.
- Loos, H., & Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)* 27(3), 293-303.
- Lúcio, P. S., Pinheiro, A. M. V., & Nascimento, E. (2009). O impacto da mudança no critério de acerto na distribuição dos escores do sub-teste de leitura do Teste de Desempenho Escolar. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 14(3), 593-601.
- Luthar, S. S., Shoum, K. A. & Brown, P. J. (2006). Extracurricular involvement among affluent youth: a scapegoat for "ubiquitous achievement pressures"? *Development Psychology*, 42(3), 583-597.
- Machado, P. X., Cassepp-Borges, Dell'Aglio & Koller, S. H. (2007). O impacto de um projeto de educação pelo esporte no desenvolvimento infantil. *Revista Semestral da Associação brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 51-62.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1-32.
- Mahoney, J. L. (2000). School Extracurricular Activity as Moderator in the Development of Antisocial Patterns. *Child Development*, 71 (2), 502-516.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Mahoney, J. L., & Vest, A. E. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: intensity of organized activity participation during adolescence and young adult outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 409-418.

Mahoney, J. L., Cairns, B. D. & Farmer, T. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, 95*, 409-418.

Mahoney, J. L., Lord, H. & Carryl, E. (2005) An ecological analysis after-school program participation and the development of academic performance and motivational attributes for disadvantaged children. *Child Development, 76*(4), 811-825.

Mahoney, J. L., Parente, M. E. & Lord, H. (2007). After-School Program Engagement: links to child competence and program quality and content. *The Elementary School Journal, 107*(4), 385-404.

Mahoney, J. L., Parente, M. E., & Zigler, E. F. (2010). After-school program participation and children's development. In J. Meece, & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 379–397). New York, NY: Routledge.

Mahoney, J. L., Parente, M. E.; & Zigler, E. F. (2009). Afterschool programs in America: Origins, growth, popularity, and politics. *Journal of Youth Development, 4*(3), 1-11.

Mahoney, J. L., Vandell, D. L., Simpkins, S. D., & Zarrett, N. R. (2009). Adolescent out-of-school activities. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., Vol. 2, pp. 228–267). Hoboken, NJ: Wiley.

Mansur-Alves, M., Flores-Mendoza, C. & Tierra-Criollo, C. J. (2013). Evidências Preliminares da Efetividade do Treinamento Cognitivo para Melhorar a Inteligência de Crianças Escolares. *Psicologia: reflexão e crítica, 26*(3), 423-434.

Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? *Journal of Educational Psychology, 4*, 553-562.

Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15*(2), 135-142.

Marturano, E. M. (2006). O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica, 19*(3), 498-506.

Marturano, E. M., Ferreira, M. C. T., & D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports, 96*, 307-321.

McHale, S. M., Crouter, A. C. & Tucker, C. J. (2001). Free-Time activities in middle childhood: links with adjustment in early adolescence. *Child Development, 72*(6), 1764-1778.

Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*(3), 327-336.

Menezes, J. S. S. (2012). Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista, 45*, 137-152.

Ministério da Educação (MEC) (2011). *Mais Educação: passo a passo*. Recuperado em 11 de novembro de 2012, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf

Ministério da Educação (MEC). (2008). *Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática*. INEP/MEC.

Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 842-857.

Moriana et. al. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.

Moura, E., & Zuchetti, D. T. (2006) Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. *Educação Unisinos*, 10(3), 228-236.

Moura, M. L. S. de, & Ferreira, M. C. (2005). *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Ed. UERJ: Rio de Janeiro.

Natali, P. M., & Paula, E. M. A. T. (2008). Programas de contraturno social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá – PR: características e funções. *Emancipação*, 8(1), 95-103.

National Institute OF Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2004). Are child developmental outcomes related to before- and after-school care arrangements? Results from the NICHD study of early child care. *Child Development*, 75(1), 280–295.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life Satisfaction in Early Adolescence: personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal Youth Adolescence*, 40, 889-901.

Oliveira, J. M. de (2010). Custo-efetividade de políticas de redução do tamanho da classe e de ampliação da jornada escolar: uma aplicação dos estimadores de *matching*. *Revista do BNDES*, 33, 281-306.

Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) – Representação no Brasil. (2014). Convocatória para apresentação de projetos – Programa Criança Esperança – processo seletivo 2014. Recuperado em 30 de junho de 2014 de http://estatico.redeglobo.globo.com/2014/04/Convocatoria_CriancaEsperanca_2014.pdf

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Desenvolvimento Humano*. (Trads. C. F. M. P. Vercesi, D. Catunda, J. C. B. dos Santos, M. de C. Silva). Artmed: São Paulo.

Paro, V. H., Ferretti, C. J., Vianna, C. P., & Souza, D. T. de (1988a). A Escola Pública de Tempo Integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 11-20.

Paro, V. H., Ferretti, C. J., Vianna, C. P., & Souza, D. T. de (1988b). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Cortez Editora: São Paulo.

Pasquali, L. (2011). *Psicometria: teoria dos testes na Psicologia e Educação*. Editora Vozes: Petrópolis. 4ª edição.

Paula, E. M. A. T., & Clara, C. A. W. S. (2008). Projetos de educação não-formal na cidade de Ponta Grossa – PR: análise de currículos e práticas. *Praxis Educativa*, 3(2), 183-189.

Pierce, K. M., Bolt, D. M., & Vandell, D. L. (2010). Specific features of after-school program quality: associations with children's functioning in middle childhood. *American Journal Community Psychology*, 45, 381-393.

Pierce, K. M., Hamm, J. V., & Vandell, D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70(3), 756-767.

Pires, S. J. (2008). Juventude(s), Escola Pública e Programas Sociais de Transferência de Renda. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Ações Coletivas Belo Horizonte.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1994). Low-income children's after-school care: are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school Activities and the Development of Low-income Urban Children: A longitudinal study. *Development Psychology*, 35(3), 868-879.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) (2000). Atendimento Comunitário a Crianças e Adolescentes: Proposta Educativa. Belo Horizonte, Série TUDOHAYER, 4.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2010). Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação (03/2010). Estabelece normas conjuntas para a realização de Programa de Educação Integral das Redes Públicas Estadual e Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2010). Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação (03/2010). Estabelece normas conjuntas para a realização de Programa de Educação Integral das Redes Públicas Estadual e Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2011a). Avalia BH. Recuperado em 08 de fevereiro de 2012, de <http://www.avaliabh.caeduff.net/diagnosticabh/>

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2011b). Avalia BH: revista pedagógica – Ciências da Natureza: 2º ciclo.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2011c). Avalia BH: revista pedagógica – Língua Portuguesa: 2º ciclo.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2011d). Avalia BH: revista pedagógica – Matemática: 2º ciclo.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2013). Índice de Vulnerabilidade da Saúde 2012. Sistema Único de Saúde. Recuperado em 08 de novembro de 2014 de http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=indice_vulnerabilidade2012.pdf.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2014a). BH Cidade Educadora – Carta cidades educadoras. Recuperado em 13 de novembro de 2014 de http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&lang=pt_BR&pg=9081&tax=24220

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) (2014b). Ideb aponta evolução do ensino municipal em Belo Horizonte. Recuperado em 15 de setembro de 2014 de <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=172293&pIdPlc=&app=salanoticias>

Projeto Criança Esperança. (2014). *Campanha criança esperança: mobilização pelos direitos da infância e juventude brasileira*. Recuperado em 30 de junho de 2014 de <http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/noticia/2011/06/campanha-crianca-esperanca.html>

Resende, M. M. M. (2013). Escola integrada: um projeto de educação para todos. *Educa BH*, 1(1), 41-47.

Riggs, N. R., & Greenberg, M. T. (2004b). Moderators in the academic development of migrant Latino children attending after-school programs. *Applied Developmental Psychology*, 25, 349-367.

Riggs, N. R., & Greenberg, M. T. (2004a). After-schol Youth Development programs: a developmental-ecological model of current research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(3), 177-190.

Rorie, M., Gottfredson, D. C., Cross, A., Wilson, D., & Connell, N. M. (2011). Structure and deviancy training in after-school programs. *Journal of Adolescence*, 34, 105-117.

Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American Journal Psychology*, 45, 310-324.

Salesianos. (2013). Centro Juvenil Dom Bosco. Recuperado em 01 de julho de 2013 de <http://www.cjdbbh.salesiano.br/centrojuvenil.html>

Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 11(1), 83-89.

Secretaria Municipal de Educação (SMED). (2014). Portaria SMED Nº 110/2014 que *Dispõe sobre a transferência e utilização de recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação*. Recuperado em 22 de novembro de 2014 de <http://portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom04042014-smed-a.rtf>

Segabinazi, J. D., Giacomoni, C. H, Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Morais, D. A de O. (2010). Desenvolvimento e Validação Preliminar de uma Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 653-659.

Sheldon, J. Arbretton, A., Hopkins, L., Grossman, J. B. (2010). Investing in success: key strategies for building quality in after-school programs. *American Journal Community Psychology*, 45, 394-404.

Shernoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal Community Psychology*, 45, 325-337.

Sherrod, L. (2006) From the Editor. Em: Mahoney, J L.; Harris, A. L. & Eccles J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1.

Shulruf, B., Tumen, S., & Tolley, H. (2008). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children and Youth Services Review*, 30, 418-426.

Silveira, A. M., Assunção, R. M., Silva, B. A. F. da, Filho, C. C. B. (2010). Impactos do Programa Fica Vivo na redução dos homicídios em comunidade de Belo Horizonte. *Revista de Saúde Pública*, 44(3), 496-502.

Simpkins, S. C., Little, P. M. D., & Weiss, H. B. (2004). Understanding and measuring attendance in out-of-school time programs (Number 7). Recuperado em 15 de março de 2014 de <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/afterschool/resources/issuebrief7.pdf>.

Soares, J. F. & Andrade, R. J de (2006). Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 107-126.

Soares, J. F., & Collares, A. C. M. (2006). Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 49(3), 615-650.

Souza, D. L de, Castro, S. B. E. de, & Vialich, A. L. (2012). Barreiras e facilitadores para a participação de crianças e adolescentes em um projeto socioeducativo. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte* 34(3), 761-774.

Springer, K. & Diffily, D. (2012). The relationship between intensity and breadth of after-school program participation and academic achievement: evidence from a short-term longitudinal study. *Journal of Community Psychology*, 38(7), 785-798.

Stein, L. M. (1994). *TDE — Teste de Desempenho Escolar: Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tavares, G. M., Oliveira, F. T., Bossatto, T., Deus, F. B., Coelho, D. C. & Vilas-Boas, M. N. S. (2011). A produção de *meninos de projeto* e acontecimentos no percurso. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 94-102.

Teodoro, M. L. M., Allgayer, M., & Land, B. R. (2007). Elaboração do inventário do clima familiar para adolescentes. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 37. 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Sociedade Brasileira de Psicologia.

Teodoro, M. L. M., Cardoso, B. M. & Freitas, A. C. H. (2010). Afetividade e Conflito Familiar e sua Relação com a Depressão em Crianças e Adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 23(2), 324-333.

Teodoro, M. L., Allgayer, M. Land, B. (2009). Desenvolvimento e validade fatorial do clima familiar para adolescentes. *Psicologia: teoria e prática*, 11(3), 27-39.

Tréz, T. de A. e. (2012). Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um *continuum* entre a abordagem qualitativa e quantitativa. *Atos de Pesquisa em Educação*, 7(4), 1132-1157.

Tudge, J. R. H. et al. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198-210.

U.S. Department of Education. (2003). *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Learning Centers Program, first-year findings*. Washington, DC: Author. Recuperado em 25 de outubro de outubro de 2014 de <https://www2.ed.gov/pubs/21cent/firstyear/firstyear.pdf>

Vandell, D. L. & Pierce, K. (1996). *Safe haven program evaluation (1994-95): A Report Prepared for the City of Madison and the Madison Metropolitan School District*. Recuperado em 15 de Agosto de 2014 de <http://education.uci.edu/childcare/pdf/safehaven/Safe%20Haven%20Report%20Year%204.pdf>

Vandell, D. L. et al. (2004). The study of promising After School Programs – Descriptive Report of the Promising Programs. Recuperado em 20 de março de 2013 de http://www.policystudies.com/_policystudies.com/files/Descriptive_report_year1.pdf

Vandell, D. L., & Corasaniti, M. A. (1988). The relation between third graders' after school care and social, academic, and emotional functioning. *Child Development*, 59, 868-875.

Vandell, D. L., & Posner, J. K. (1999). Conceptualization and measurement of children's after-school environments. In S. L. Friedman & T. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp. 167–196). Washington, DC: American Psychological Association.

Vicent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 07-47.

Xavier, F. C. (2012). A gestão escolar como fator de superação da influência socioeconômica nos resultados educacionais. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Yohalen, N., & Wilson-Ahlstrom, A. (2010). Inside the black box: assessing and improving quality in youth programs. *American Journal Community Psychology*, 45, 350-357.

Zief, S. G., Lauver, S., Maynard, R. A. (2006). Impacts of after-school programs on student outcomes: A *systematic review for the Campbell Collaboration*. The Campbell Collaboration. Recuperado em 02 de fevereiro de 2014 de <http://www.campbellcollaboration.org/lib/project/12/>

Zucchetti, D. T., Moura, E. P. G. de, & Menezes, M. M. (2010). Projetos socioeducativos: a naturalização da exclusão nos discursos dos educadores. *Revista Sociedade e Estado*, 25(3), 465-478.

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Para pais e crianças de 7 a 12 anos

Prezados Pais,

Convidamos você e o seu filho(a) para participarem da pesquisa ***Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares*** coordenada pelo Prof. Dr. Maycoln Teodoro e pelo psicólogo Neyfsom Matias. A pesquisa será desenvolvida na escola do seu filho e tem como objetivo principal investigar quais são as atividades que as crianças realizam no horário em que não estão estudando.

Você e seu filho(a) deverão responder a alguns questionários. Destacamos que a participação na pesquisa não oferece risco à saúde física e psicológica dos participantes e possui o benefício de contribuir com informações para o desenvolvimento de projetos para o atendimento à criança e ao adolescente.

Todas as informações coletadas serão confidenciais. Deste modo, apenas os pesquisadores farão uso das mesmas, preservando a identidade de todos os participantes. Recordamos que sua participação e de seu filho é voluntária e você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento. Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Neyfsom Carlos F. Matias

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro

Eu declaro que fui devidamente informado acerca dos objetivos e demais características da pesquisa ***Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares*** e livremente manifesto meu interesse em participar da mesma.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pai/Responsável

Prof. Maycoln L. M. Teodoro
Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - 4º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.
Tel.: (31) 3409-6267

Neyfsom Carlos F. Matias
Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.
Tel.:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.
Tel.: (31) 3409-4592

Anexo B - RAF

RAF - INVENTÁRIO DE RECURSOS DO AMBIENTE FAMILIAR

Nome do entrevistado: _____ Data: ___/___/___

Nome da criança: _____

Aplica-se o roteiro sob forma de entrevista semiestruturada, em que cada tópico é apresentado à mãe / Informante oralmente, tendo o examinador liberdade para parafrasear o conteúdo da questão caso haja dificuldade de compreensão por parte da pessoa entrevistada. Em cada tópico, o entrevistador inicia fazendo a pergunta aberta que o introduz. Após registrar a resposta a essa pergunta, apresenta, uma a uma, as demais alternativas de resposta.

1. O QUE A CRIANÇA FAZ QUANDO NÃO ESTÁ NA ESCOLA?

- Assiste TV.
- Ouve rádio.
- Joga videogame.
- Lê livros, revistas, gibis.
- Brinca na rua.
- Brinca dentro de casa.
- Outro - especificar: _____

2. QUAIS OS PASSEIOS QUE A CRIANÇA REALIZOU NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- Parque Municipal.
- Circo.
- Evento anual da cidade (feira, rodeio,).
- Shopping Center.
- Parque de diversões.
- Cinema ou teatro.
- Clube.
- Lanchonete.
- Visitas a parentes / amigos.
- Prala com a família.
- Viagem de trem.
- Shopping - sessão de Brinquedos.
- Sítio, chácara ou fazenda.
- Viagem para outra cidade.
- Centro da cidade.
- Exposição (de pintura, de ciências, etc.).
- Museu ciências.
- Aeroporto.
- Outros - especificar: _____

3. HÁ ATIVIDADES PROGRAMADAS QUE A CRIANÇA REALIZA REGULARMENTE?

- Faz catecismo, estudos bíblicos ou evangelização.
- Frequenta núcleo municipal do bairro.
- Pratica esporte em clubes, academias, ginásios.
- Frequenta aulas para aprender atividade artesanal (por ex. exemplo: tapeçaria, pintura...).
- Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical.
- Frequenta algum programa de atividades para crianças, como projeto em alguma instituição.
- Tem aulas de Inglês ou outro idioma.
- Faz computação.
- Partilha da Escola Integrada.
- Outro - especificar _____

4. QUAIS AS ATIVIDADES QUE OS PAIS DESENVOLVEM COM A CRIANÇA EM CASA?

- Brincar
- Jogar videogame ou outros jogos.
- Assistir a filmes.
- Assistir a programas infantis na TV.
- Contar histórias e casos
- Ler livros, revistas.
- Conversar sobre como foi o dia na escola
- Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV.
- Ouvir as histórias da criança; conversar sobre os assuntos que ela traz.
- Realizar juntos atividades domésticas, como: lavar o carro, fazer almoço ou outras.
- Outras - especificar _____

6. HÁ JORNAIS E REVISTAS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- jornal
- revista - de notícias - de TV - feminina
- de novela - de esporte - religiosa
- outra, especifique _____

5. QUAIS OS BRINQUEDOS QUE ELE (ELA) TEM OU JÁ TEVE? SEU FILHO TEM OU JÁ TEVE:

- brinquedos de andar (triciclo, bicicleta, patinete...)
- brinquedos para movimentos corpo (corda de pular, balanço...)
- instrumento musical de brinquedo ou de verdade (tambor, pianinho...)
- brinquedo que lida com números (dados, dominó...)
- brinquedos de letras (abecedários, quebra-cabeças com letras...)
- brinquedo de aprender cores, tamanhos, formas (quebra-cabeça, encaixes.)
- brinquedos para conhecer nomes de animais (livros, miniaturas ...)
- objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel
- aparelho de som com discos
- um animal de estimação
- livrinhos de histórias infantis
- jogos de regras (dama, loto, senha, memória...)
- brinquedos de faz de conta (painelinhos, bonecas, martelo, serrote ...)
- brinquedos de construção (blocos, lego, pinos mágicos)
- brinquedos de rodas (carrinhos, trens, carrinho de boneca ...)
- videogame
- bola, pipa, bola de gude, carrinho rolimã
- outros, especifique _____

7. HÁ LIVROS NA SUA CASA?

- não
- sim - tipo:
- escolares
- romances, contos, literatura
- livrinhos infantis
- religiosos (bíblia, evangelhos, catecismo)
- técnicos, científicos
- enciclopédias
- dicionário
- outros, especifique _____

8. ALGUÉM EM CASA ACOMPANHA A CRIANÇA NOS AFAZERES DA ESCOLA?

Alguém em casa:	ninguém	a mãe	o pai	outra pessoa
Verifica se o material escolar está em ordem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avisa quando é hora de ir para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supervisiona o estudo para as provas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparece às reuniões da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanha as notas e a frequência às aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação de cada item: mãe e pai = 3; só a mãe = 2, só o pai = 2; outra pessoa = 1; mãe / pai e outra pessoa = 1; ninguém = 0.

9. SEU FILHO TEM HORA CERTA PARA:

	sempre	às vezes	Nunca
almoçar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tomar banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brincar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levantar-se de manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer a lição de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistir à TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

10. SUA FAMÍLIA COSTUMA ESTAR REUNIDA:

	Sempre	Às vezes	Nunca
No café da manhã	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No almoço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No jantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir dormir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A noite, para assistir TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E nos fins de semana:			
Em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em passeios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pontuação: sempre = 2; às vezes = 1; nunca = 0.

Anexo C – Ficha de Identificação

Nº Identificação: _____

TDE _____ Raven _____ EMSVC _____ ICF _____

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO CRIANÇA

Data: ___ / ___ / _____

I) Informações sobre a criança

Nome: _____

Sexo: 1) Masculino 2) Feminino Data Nascimento: ___ / ___ / _____

Idade: _____

Responsáveis: _____

Endereço: _____ Nº _____

Complemento: _____ Bairro: _____

Telefone: _____

Escola que frequenta: _____

Escolaridade: _____

II) Atividades Extracurriculares**1) O que você faz quando não está na escola?**

- Assiste TV em casa.
- Ouve rádio em casa
- Joga videogame em casa.
- Lê livros, revistas, gibis em casa.
- Brinca dentro de casa.
- Brinca na rua.

Participa de algum projeto. Qual? _____

2) Turno que frequenta: 1) Manhã – Tempo: _____ 2) Tarde –
Tempo: _____

3) Quantas vezes na semana: 1 2 3 4 5 6 7

4) Atividades que participa:

A) **Esporte**

B) **Apoio ao Para Casa**

C) **Recreação**

D) **Dança**

E) **Informática**

F) **Arte**

G) **Cultura**

H) **Pedagógica (Reforço Escolar)**

I) **Outras:** _____

5) Observações:

Nível Socioeconômico

Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?

Itens	Quantidade				
	O	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	O	1	2	3	4 ou +
Rádio	O	1	2	3	4 ou +
Banheiro	O	1	2	3	4 ou +
Automóvel	O	1	2	3	4 ou +
Empregada mensalista	O	1	2	3	4 ou +
Máquina de Lavar	O	1	2	3	4 ou +
Videocassete e/ou DVD	O	1	2	3	4 ou +
Geladeira	O	1	2	3	4 ou +
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	O	1	2	3	4 ou +

Qual o grau de instrução do chefe da família:

Grau de Instrução	
() Analfabeto / Fundamental 1 incompleto	
() Fundamental 1 Completo / Fundamental 2 Incompleto	
() Fundamental 2 Completo / Médio Incompleto	
() Médio Completo / Superior Incompleto	
() Superior Completo	

Anexo D – Solicitação de Dados

Belo Horizonte, 28 de Abril de 2014.

À Gerência de Avaliação e Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

A/C: Sra. Eliani Maria de Brito

Em virtude da realização do estudo “*Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares*”, solicitamos à Gerência de Avaliação e Políticas Educacionais (GAPED) o fornecimento dos dados relacionados às avaliações: Prova Brasil, Provinha Brasil, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) – Proalfa, Proeb e Paae – dos alunos das escolas municipais XXXXX (Região Centro Sul) e XXXXXXXX (Região Leste). Caso existam outros dados, que a GAPED julgue importante, ficaremos agradecidos pela disponibilização. Os resultados solicitados se referem aos últimos cinco anos. Salientamos que não há intenção de se criar um ranking das escolas, nem dos discentes e que todos os dados serão utilizados de maneira que as escolas e estudantes não sejam identificados a fim de manter o sigilo dos participantes da pesquisa. A fonte dos dados, neste caso a GAPED, será destacada na tese de doutorado e trabalhos futuros que venham a se desdobrar da mesma.

Esclarecemos que os dados da GAPED têm como finalidade complementar as informações já coletadas nas escolas supracitadas, com alunos do quarto e quinto ano de escolarização, e faz parte da segunda parte do estudo. A primeira consistiu em levantar informações acerca do desempenho escolar, habilidades sociais, satisfação de vida, clima familiar, inteligência, participação em atividades extracurriculares e escola integrada. Para isto, foram utilizados instrumentos psicológicos padronizados que vão possibilitar identificar diferenças entre os estudantes que participam da escola integrada, frequentam atividades desenvolvidas por Organizações Não Governamentais e que ficam em casa no contraturno escolar. A partir das informações fornecidas pela GAPED será possível verificar a existência de diferenças entre os participantes do estudo em

anos anteriores, identificar aumento no desempenho escolar e se aqueles que apresentam desempenho superior atualmente já o demonstravam, por exemplo, no segundo ano de escolarização na Provinha Brasil.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (nº do parecer 213.525). Foram obtidas autorizações das escolas e somente os alunos que assinaram, junto com seus respectivos responsáveis, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, participaram da pesquisa. Em consonância com a resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde. Ao todo, foram coletadas informações de 224 alunos sendo 108 da EM Vila Fazendinha e 116 da EM Fernando Dias Costa. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para as ações educacionais desenvolvidas pela Prefeitura de Belo Horizonte e outros sistemas de educação. Assumimos o compromisso de enviar uma cópia da tese de doutorado, em que todas as informações e análises de dados estarão descritas, à GAPED.

Colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários. Desde já agradecemos a atenção recebida.

Atenciosamente,

Neyfsom Carlos Fernandes Matias

Aluno do curso de Doutorado em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais – Autor da pesquisa.

Tel.

E-mail: neyfsom@yahoo.com.br

Maycoln Leôni Martins Teodoro

Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais – Orientador da Pesquisa.

Anexo F – Termo de Anuência

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado(a) Sr(a). _____
Diretor(a) da Escola _____

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa, na instituição que se encontra sob sua responsabilidade, intitulada *Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares*. O principal objetivo do estudo é investigar os impactos de atividades extracurriculares sobre o desempenho escolar e satisfação de vida em crianças. Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos, padronizados e validados: Teste de Desempenho Escolar, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças e o R-2 Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças. Informamos que não haverá ônus para a entidade e, dentro de nossas possibilidades, serão empregados todos os esforços possíveis para não interferir no desenvolvimento das atividades cotidianas da mesma.

Destacamos que, esta autorização é pré-condição ética para a execução do estudo por envolver seres humanos, que o mesmo não será desenvolvido sem concordância dos participantes e seus respectivos responsáveis. Todos os procedimentos foram elaborados em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (em anexo) e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovado de acordo com o parecer Nº: 218.959

A possibilidade de evidenciar a importância e contribuir na elaboração de políticas públicas para crianças são os principais motivadores para a proposição desta pesquisa. Estamos à disposição para os esclarecimentos necessários. Na certeza de poder contar com o apoio da direção da escola, agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Ms. Neyfsom Carlos F. Matias

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Diretor(a): _____
(Carimbo)

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro
Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - 4º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-6267

Ms. Neyfsom Carlos F. Matias
Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-4592

Anexo G - Roteiro de Entrevista Semiestruturada
Coordenação da Escola Integrada e ONG

Nome: _____ Data ____ / ____ / _____
Escola: _____

1) Com quais setores o Programa Escola Integrada desenvolvido na escola possui parcerias? Qual o tipo de relação:

- A) () Associações _____
 1) Cessão de espaço
 2) Oferecimento de atividades
 3) Disponibilização de materiais
 4) Contratação de pessoal
 5) Outro _____
- B) () ONGs _____
 1) Cessão de espaço
 2) Oferecimento de atividades
 3) Disponibilização de materiais
 4) Contratação de pessoal
 5) Outro _____
- C) () Órgãos Governamentais (além da SMED) _____
 1) Cessão de espaço
 2) Oferecimento de atividades
 3) Disponibilização de materiais
 4) Contratação de pessoal
 5) Outro _____

2) Qual o principal objetivo do Programa Escola Integrada?

3) Quantos educadores são contratados para desenvolver o trabalho nas dependências da escola? _____

4) Quais são os espaços utilizados por estes educadores:

- A) () Quadra de esportes da escola.
 B) () Quadra de esportes da comunidade.
 C) () Espaço alugado, fora da escola, com recursos da Escola Integrada.
 D) () Pátio da escola.
 E) () Teatro da escola.
 F) () Sala multiuso.
 G) () Espaços cedidos pela comunidade _____
 H) () Museus – Cinemas – Parques (passeios) _____
 I) () Outros _____

5) As atividades desenvolvidas atualmente são a partir de oficinairos contratados ou oferecidas por parcerias:

- A) Fotografia: () Oficinairos () Educador da Rede () Parceria.

- B) Jiu-jitsu: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 C) Esportes: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 D) Informática: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 E) Dança contemporânea: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 F) Dança de rua: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 G) Artes: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 H) Música: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.
 I) Teatro: () Oficineiros () Educador da Rede () Parceria.

6) Como é escolhido/contratado os oficineiros:

- A) () Processo seletivo da SMED.
 B) () Indicação de pessoas que trabalham na área.
 C) () Processo seletivo da própria escola.
 D) () Banco de currículos enviados para a escola.
 E) () A partir de educadores da SMED.
 F) () Outros _____

7) Existem dificuldades para encontrar pessoal para desenvolvimento das atividades?

- A) () Sim. Quais: _____

 B) () Não.

8) Existe formação mínima para atuar como oficineiro?

- A) () Sim. Qual? _____
 B) () Não.

9) São realizadas reuniões com os oficineiros de planejamento e avaliação das atividades?

- A) () Sim. Com qual periodicidade? _____
 B) () Não. Por quê? _____

10) Os oficineiros elaboram planos de trabalho?

- A) () Sim.
 B) () Não.

11) São realizadas ações para identificar se os objetivos, de cada oficina, foram alcançados?

- A) () Sim. De que forma?

- B) () Não. Por quê?

9) Quais são as principais dificuldades na realização das atividades para as crianças?

- A) () Falta de educadores especializados.
 B) () Falta de recursos financeiros.
 C) () Falta de material para as atividades.

- D) () Locais apropriados para realização das atividades.
E) () Desinteresse dos pais em acompanhar os filhos.
F) () Outras

10) Existe articulação entre o conteúdo trabalhado em sala de aula com as atividades da Escola Integrada?

A) () Sim. De que forma ela acontece?

B) () Não. Por quê?

11) Em relação aos impactos nos participantes do programa, a partir de sua percepção pelo contato com as crianças, você observa que:

- A) () Apresentam melhoras nas habilidades/interações sociais.
B) () Vivenciam atividades próprias da infância.
C) () Ficam protegidos e não estão sujeitos a fatores como o trabalho infantil, abuso sexual, dentre outros.
D) () Têm melhoras no desempenho escolar.
E) () Outros. _____

12) O que você mudaria nas ações da Escola Integrada?

13) O que manteria?

14) Observações:

Anexo H – Termo de Anuência
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado(a) Sr(a). _____

Coordenador da Organização Não Governamental _____

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa, na instituição que se encontra sob sua responsabilidade, intitulada *Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares*. O principal objetivo do estudo é investigar os impactos de atividades extracurriculares sobre o desempenho escolar e satisfação de vida em crianças. Para isso, serão utilizados os seguintes instrumentos, padronizados e validados: Teste de Desempenho Escolar, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças e o R-2 Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças. Informamos que não haverá ônus para a entidade e, dentro de nossas possibilidades, serão empregados todos os esforços possíveis para não interferir no desenvolvimento das atividades cotidianas da mesma.

Destacamos que, esta autorização é pré-condição ética para a execução do estudo por envolver seres humanos, que o mesmo não será desenvolvido sem concordância dos participantes e seus respectivos responsáveis. Todos os procedimentos foram elaborados em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (em anexo) e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovado de acordo com o parecer Nº: _____

A possibilidade de evidenciar a importância e contribuir na elaboração de políticas públicas para crianças desenvolvidas por Organizações Não Governamentais são os principais motivadores para a proposição desta pesquisa. Estamos à disposição para os esclarecimentos necessários. Na certeza de poder contar com o apoio da direção da instituição, agradecemos desde já.

Atenciosamente,

Ms. Neyfsom Carlos F. Matias

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

 Coordenador(a): _____

(Carimbo)

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro
 Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - 4º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-6267

Ms. Neyfsom Carlos F. Matias
 Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-4592

Anexo I – TCLE Coordenadores
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Para Coordenadores

Prezado Participante,

Convidamos você para participar da pesquisa *Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares* coordenada pelo Prof. Dr. Maycoln Teodoro e pelo psicólogo Neyfsom Carlos F. Matias. A pesquisa tem como objetivo principal investigar questões relacionadas ao atendimento à criança e adolescente, em situação de vulnerabilidade social, no que tange a formas de atendimento, desenvolvimento e resultados alcançados dos programas executados em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Você deverá responder a algumas perguntas que serão gravadas. As entrevistas não oferecem riscos à saúde física e psicológica dos participantes e possuem como benefícios a possibilidade de contribuírem para o planejamento de políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes.

Todas as informações coletadas serão confidenciais. Deste modo, apenas os pesquisadores farão uso das mesmas, preservando a identidade de todos os participantes. As gravações das entrevistas ficarão sob a responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa na sala 2005 do prédio da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha), os mesmos serão arquivados pelo período mínimo de cinco anos a contar a partir da defesa da tese de doutorado. Após este prazo, as entrevistas, bem como suas respectivas transcrições serão destruídas. Destacamos que sua participação é voluntária e você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento. Estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Neyfsom Carlos F. Matias

Prof. Dr. Maycoln L. M. Teodoro

Eu declaro que fui devidamente informado acerca dos objetivos e demais características da pesquisa *Proteção Social e Aprendizagem de Crianças Participantes de Atividades Extracurriculares* e livremente manifesto meu interesse em participar da mesma.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do Participante

Prof. Maycoln L. M. Teodoro - Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - 4º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-6267.

Neyfsom Carlos Fernandes Matias - Av. Antônio Carlos, 6627. Fafich - Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil.
Tel.:

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) – UFMG - Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. Tel.: (31) 3409-4592.

Anexo J - ICF
Inventário do Clima Familiar (ICF)

Nome: _____ Sexo: _____
Idade: _____ Escolaridade: _____ Data: __/__/____

Este questionário trata de um tema sobre o qual todos nós temos muito a dizer: **a nossa família**. Gostaríamos de pedir que você pense sobre o(s) membro(s) de sua família e sobre como eles, geralmente, se relacionam.

Abaixo estão algumas frases que descrevem situações e sentimentos que podem ou não ocorrer no dia-a-dia de qualquer família. Leia cada frase e responda se ela se aplica ou não à sua família, utilizando os seguintes números:

Não concordo de jeito nenhum	Concordo um pouco	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo completamente
1	2	3	4	5

Lembre-se de que **não** existem respostas certas ou erradas. Nós só desejamos saber como as coisas têm estado em sua família **ultimamente**.

Em minha família...

	De jeito nenhum	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completa-mente
1. Procuramos ajudar as pessoas da nossa família quando percebemos que estão com problemas.	1	2	3	4	5
2. As proibições são constantes.	1	2	3	4	5
3. Uns mandam e outros obedecem.	1	2	3	4	5
4. As pessoas zombam umas das outras.	1	2	3	4	5
5. Briga-se por qualquer coisa.	1	2	3	4	5
6. Algumas pessoas deixam de fazer as suas coisas para auxiliar as outras pessoas da família.	1	2	3	4	5
7. Não importa a vontade da maioria, a decisão final é sempre da mesma pessoa.	1	2	3	4	5
8. As pessoas irritam umas às outras.	1	2	3	4	5
9. As pessoas gostam de passear e de fazer coisas juntas.	1	2	3	4	5
10. As pessoas resolvem os problemas brigando.	1	2	3	4	5
11. As pessoas criticam umas às outras freqüentemente.	1	2	3	4	5
12. Resolver problemas significa discussão e brigas.	1	2	3	4	5

Em minha família...

	De jeito nenhum	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completa- mente
13. As pessoas tentam ajudar umas às outras quando as coisas não vão bem.	1	2	3	4	5
14. As pessoas gostam umas das outras.	1	2	3	4	5
15. Sinto que existe união entre os membros.	1	2	3	4	5
16. Os mais velhos mandam mais.	1	2	3	4	5
17. As pessoas se sentem próximas umas das outras.	1	2	3	4	5
18. O(s) filho(s) têm pouco poder nas decisões familiares.	1	2	3	4	5
19. Temos prazer e alegria em passar o tempo juntos.	1	2	3	4	5
20. Algumas pessoas resolvem os problemas de maneira autoritária	1	2	3	4	5
21. Ajudamos financeiramente uns aos outros.	1	2	3	4	5
22. As pessoas me ajudam a fazer as coisas quando não tenho tempo.	1	2	3	4	5

Anexo K - Inventário do Clima Familiar Infantil (ICF-C)

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____ Escolaridade: _____ Data: __/__/____

Este questionário trata de um tema sobre o qual todos nós temos muito a dizer: **a nossa família**.

Gostaríamos de pedir que você pensasse sobre as pessoas de sua família por um momento.

Abaixo estão algumas frases que descrevem situações e sentimentos que podem ou não ocorrer no dia-a-dia de qualquer família. Leia cada frase e responda se ela se aplica ou não à sua família, utilizando os seguintes números:

Não concordo de jeito nenhum	Concordo um pouco	Concordo mais ou menos	Concordo muito	Concordo completamente
1	2	3	4	5

Lembre-se de que **não** existem respostas certas ou erradas. Nós só desejamos saber como as coisas têm estado em sua família **ultimamente**.

Em minha família...

	De jeito nenhum	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completa-mente
1. Ajudamos as pessoas da nossa família quando elas estão com problemas.	1	2	3	4	5
2. As proibições são constantes.	1	2	3	4	5
3. Uns mandam e outros obedecem.	1	2	3	4	5
4. As pessoas zombam umas das outras.	1	2	3	4	5
5. Qualquer coisa é motivo de brigas	1	2	3	4	5
6. Algumas pessoas deixam de fazer as suas coisas para ajudar as outras pessoas da família.	1	2	3	4	5
7. Não importa a vontade de ninguém, a decisão final é sempre da mesma pessoa.	1	2	3	4	5
8. As pessoas irritam umas às outras.	1	2	3	4	5
9. As pessoas gostam de passear e de fazer coisas juntas.	1	2	3	4	5
10. As pessoas resolvem os problemas brigando.	1	2	3	4	5
11. As pessoas criticam umas às outras toda a hora.	1	2	3	4	5
12. Os problemas são sempre resolvidos com discussões e brigas.	1	2	3	4	5

Em minha família...

	De jeito nenhum	Pouco	Mais ou menos	Muito	Completa- mente
13. As pessoas tentam ajudar umas às outras quando as coisas não vão bem.	1	2	3	4	5
14. As pessoas gostam umas das outras.	1	2	3	4	5
15. Existe união entre as pessoas.	1	2	3	4	5
16. Os mais velhos mandam mais do que os mais novos.	1	2	3	4	5
17. As pessoas se sentem próximas umas das outras.	1	2	3	4	5
18. O(s) filho(s) mandam pouco.	1	2	3	4	5
19. Gostamos de passar o tempo juntos.	1	2	3	4	5
20. Algumas pessoas resolvem os problemas mandando nas outras.	1	2	3	4	5
21. As pessoas me ajudam a fazer as coisas quando não tenho tempo.	1	2	3	4	5

Anexo L - EMSVC
ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE SATISFAÇÃO DE VIDA
PARA CRIANÇAS

Nome: _____ **Sexo:** _____

Idade: _____ **Escolaridade:** _____ **Data:** ____/____/____

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre sua vida e coisas que fazem parte dela. Por exemplo: como você tem se sentido ultimamente? O que você gosta de fazer?

Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com que esta frase diz sobre você.

Exemplo:

Eu gosto de ir ao parque.				
(1) Nem um pouco	(2) Um pouco	(3) Mais ou menos	(4) Bastante	(5) Muitíssimo

01. Eu me divirto com muitas coisas. (1) (2) (3) (4) (5)	14. Eu me divirto na escola. (1) (2) (3) (4) (5)
02. As outras crianças têm mais amigos do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	15. Eu sou uma pessoa bem humorada. (1) (2) (3) (4) (5)
03. Tenho pessoas que me ajudam. (1) (2) (3) (4) (5)	16. Meus amigos ganham mais presentes do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
04. É bom brincar com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	17. Eu me divirto com as coisas que eu tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
05. Eu aprendo muitas coisas na escola. (1) (2) (3) (4) (5)	18. Estou satisfeito com os amigos que tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
06. Eu sou uma pessoa carinhosa. (1) (2) (3) (4) (5)	19. Meus professores gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
07. Meus amigos brincam mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	20. Eu sou esperto. (1) (2) (3) (4) (5)
08. Brigar resolve os problemas. (1) (2) (3) (4) (5)	21. As outras crianças são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
09. Eu fico feliz quando minha família se reúne. (1) (2) (3) (4) (5)	22. Gosto de brigas. (1) (2) (3) (4) (5)
10. Eu me relaciono bem com meus colegas. (1) (2) (3) (4) (5)	23. Eu me divirto com a minha família. (1) (2) (3) (4) (5)

11. Eu sou alegre. (1) (2) (3) (4) (5)	24. Gosto de conversar com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	25. Eu me sinto calmo, tranquilo. (1) (2) (3) (4) (5)
13. Minha família se dá bem. (1) (2) (3) (4) (5)	26. Procuro fazer coisas que me deixam feliz. (1) (2) (3) (4) (5)
27. Meus amigos me ajudam quando eu preciso. (1) (2) (3) (4) (5)	39. Meus amigos brigam muito comigo. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Eu gosto das atividades na escola. (1) (2) (3) (4) (5)	40. Eu sou divertido. (1) (2) (3) (4) (5)
29. Eu sorrio bastante. (1) (2) (3) (4) (5)	41. Meus pais são carinhosos comigo. (1) (2) (3) (4) (5)
30. Preciso receber mais atenção. (1) (2) (3) (4) (5)	42. Sempre encontro ajuda quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5)
31. Brigo muito com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	43. Eu gosto de ir à escola. (1) (2) (3) (4) (5)
32. Minha família gosta de mim. (1) (2) (3) (4) (5)	44. Tenho facilidade pra fazer amigos. (1) (2) (3) (4) (5)
33. Eu me divirto com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	45. Meus amigos se divertem mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
34. Eu gosto de ajudar as pessoas. (1) (2) (3) (4) (5)	46. Gostaria que minha família fosse diferente. (1) (2) (3) (4) (5)
35. Mantenho a calma. (1) (2) (3) (4) (5)	47. Sou irritado. (1) (2) (3) (4) (5)
36. Meus amigos são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	48. Meus amigos gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
37. Minha família me faz feliz. (1) (2) (3) (4) (5)	49. Eu me sinto bem na minha escola. (1) (2) (3) (4) (5)
38. Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes. (1) (2) (3) (4) (5)	50. Minha família me ajuda quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5)