

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

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência
acadêmica

Belo Horizonte
2011

NEYFSOM CARLOS FERNANDES MATIAS

A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica

Dissertação 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 Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Desenvolvimento Humano

Linha de Pesquisa:
Diferenças Individuais.

Orientador: Prof. Cristiano Mauro Assis Gomes

Belo Horizonte
2009

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.

150 Matias, Neyfsom Carlos Fernandes
M433i A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência
2011 acadêmica [manuscrito] / Neyfsom Carlos Fernandes Matias. – 2011.

114 f.

Orientador: Cristiano Mauro Assis Gomes
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Psicologia – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Organização não
governamental – Teses. I. Gomes, Cristiano Mauro Assis. II. Universidade
Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A Dissertação “*A influência das atividades extracurriculares junto a proficiência acadêmica.*”

elaborada por **Neyfsom Carlos Fernandes Matias**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiano Mauro Assis Gomes
(Orientador)

Prof. Dra. Cláudia de Vilhena Schayer Sabino

Prof. Dr. Jäder dos Reis Sampaio

À Vitória, minha avó, cujo nome demonstra o significado que este trabalho adquiriu ao longo do tempo. Nossas conversas me fizeram compreender que *"pertencemos ao mundo, que nada e nem ninguém poderá tirar de 'nossas cabeças' o conhecimento construído e os comportamentos que dele resultarem"*.

AGRADECIMENTOS

Meu envolvimento com a escrita vem da minha infância quando brincava com teclados de máquinas de escrever na oficina dos meus pais. Muitas das crianças que fizeram parte desta pesquisa já não devem ter visto ou nem imaginam o que é uma máquina de escrever. Na adolescência me tornei mecanógrafo. Temos aqui, mais um termo em extinção no século XXI. Já não conserto mais máquinas de escrever, mas sim digito palavras no computador, que na maioria das vezes nem chegam a ir para o papel.

Afinal, o que há de comum entre a mecanografia e a escrita de uma dissertação? No meu caso, descobri que a forma como escrevo é semelhante à maneira como trabalhava com as *Olivetti* e *Remington* que me eram entregues. Desmanchar uma *Línea 98*¹ é como ler um bom artigo recheado de idéias. Limpá-la, é como lapidar palavras de autores que nunca vi. Remontá-la, é como utilizar citações de vários textos para dar forma aos meus pensamentos e transformá-los no trabalho que aqui se apresenta.

No embalar das letras quero agradecer aos meus pais, Carlos Antonio Matias e Neiva Fernandes da Silva Matias, pelo convívio com o mundo da escrita de maneira tão informal que funcionou com uma intervenção no meu desenvolvimento cognitivo e a Fernanda Matias, minha irmã, pela torcida.

Uma ideia nunca brota sem alguma semente. O tema veio da prática do acompanhamento de atividades destinadas a crianças e adolescentes. O foco da pesquisa do convívio diário com Educadores e Coordenadores das ONGs que desenvolviam o Programa de Socialização Infanto-Juvenil na região Leste de Belo Horizonte. Com isto, digo “Muito Obrigado” a todos aqueles envolvidos no atendimento à criança e adolescente nessas instituições. Bem como à Gerência de Proteção Social e Gerência de Proteção Social Básica, da Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social de Belo Horizonte (órgãos responsáveis pelo convênio com as ONGs), nas pessoas da Shirley J. Pires, Raquel A. da Silva e Josemary B. Soares, sem o crédito e apoio delas, bem como a disponibilidade de parte dos dados coletados, este trabalho seria impossível.

Sou grato ao Profs. Dr. Cristiano Mauro Assis Gomes pela disponibilidade, confiança na realização desta pesquisa e por ter me mostrado que é possível intervir no desenvolvimento cognitivo com o objetivo de tornar as pessoas mais inteligentes.

Os principais dados deste trabalho pertencem à Gerência de Política e Avaliação

¹ Olivetti e Remington são marcas de máquinas de escrever. Línea 98 um modelo da marca Olivetti.

Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Agradeço a esta Gerência pela disposição dos mesmos.

Em especial, ao Robson Nascimento da Cruz, Eduardo Neves Pedrosa de Cillo e Wendell Simões e Silva pelas amizades que a cada dia tornam-se mais sólidas. O mundo acadêmico também contribui para isso. Para a realização desta Dissertação foi fundamental que eu tivesse “atividades extracurriculares”. Os três foram essenciais nisso. Robson pelas saídas com a desculpa para comer alguma coisa, que na verdade era pra me tirar de casa, e pela companhia incomensurável nos momentos mais difíceis e alegres dos últimos dois anos. O Eduardo reavivou a minha paixão pelas bicicletas que culminou com a quebra da minha cabeça, literalmente. Já Wendell me fazia lembrar que era preciso parar de vez em quando com suas visitas para o xadrez em que eu tentava tirar minhas dúvidas de estatística, mas até agora não obtive sucesso com ele.

Às “galeras”: da *Repartição*, da *Rua* (Marechal Deodoro – Formiga, MG) e da minha graduação. O apoio delas faz com que eu me sinta ainda mais vivo e percebo que os meus sonhos, em parte, também já são seus. Mesmo sem saber bem para onde vou, sinto que se depender de vocês chegarei lá. Destaco a Virgínia Maria Gomes Batista, pela maturidade e naturalidade frente às ‘coisas da vida’, como representante de seus membros. Nosso convívio dá frutos a cada dia, alguns filosóficos, outros existenciais e, claro, muitos comestíveis. Sua escuta nos momentos da escrita deste trabalho foi muito importante pra mim.

Por fim, e não menos importante, aos professores e funcionários da UFMG, em particular, ao Paulo Guerra Soares, pela acolhida no mundo da Docência.

Foram muitas pessoas que me apoiaram ao longo dessa caminhada que merecem um agradecimento especial. Infelizmente isso não será possível, nesta oportunidade, devido a falta de espaço e para não cometer o erro de deixar alguém de fora. Assim, Muito Obrigado a todos aqueles que contribuíram na realização deste trabalho.

RESUMO

Matias, N. C. F. (2011). A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

As atividades extracurriculares apresentam impactos positivos nas interações sociais, na vinculação com a instituição escolar e, principalmente, na proficiência acadêmica. No Brasil, observa-se a expansão de ações socioeducativas que, em grande maioria, são desenvolvidas por Organizações Não Governamentais (ONGs), visando ao atendimento de crianças e adolescentes fora do horário da escola formal. A articulação com essas instituições vem se desenvolvendo no País com o intuito de promover a educação em tempo integral brasileira. Tal fato ocorre sob duas justificativas: a primeira de que promove a proteção social dos atendidos e a segunda de que o envolvimento em atividades extraclasse impulsiona o desempenho escolar. A presente dissertação tem por objetivo investigar se a proficiência acadêmica de estudantes participantes de um programa extracurricular, desenvolvido por ONGs em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, é superior em relação aos não participantes. A hipótese do estudo é a de que estudantes frequentes às atividades das ONGs apresentariam proficiência acadêmica superior. Os participantes da pesquisa foram 1.133 estudantes do segundo ano de escolarização, matriculados em Escolas Municipais, da região Leste de Belo Horizonte. Destes, 107 eram participantes das atividades oferecidas pelas ONGs. Como medida para proficiência acadêmica, utilizou-se as notas da Provinha Brasil (PB), aplicada em 2009, que foram comparadas, entre participantes e não participantes das ONGs. Observou-se que, em oito instituições, as atividades oferecidas eram de escolarização e em duas eram esportivas e culturais. Detectou-se uma predominância da forma escolar no cotidiano de aplicação das atividades. A partir do tamanho do efeito, foi calculado o tamanho do crescimento das notas no ciclo da avaliação. Os resultados não corroboraram a hipótese do estudo e demonstraram que os estudantes participantes das atividades oferecidas pelas ONGs não apresentaram resultados superiores em relação aos outros, evidenciando o fato de que as atividades desenvolvidas não influenciaram a proficiência acadêmica. Ser aluno de algumas escolas implicou em notas superiores na PB, em relação às outras. Concluiu-se que, além dos estudantes vinculados às ONGs não se destacarem em relação aos outros, faz-se necessário a realização de mais pesquisas sobre o tema pelo fato de que não foram investigadas quais eram as atividades que o grupo dos não

participantes realizava fora da escola que possam ter influenciado no seu resultado. O que ressalta a necessidade de se entender este estudo como exploratório, mas que contribui com informações iniciais. Além disso, é importante também considerar outras questões, em estudos futuros, que possibilitem a observação de quais aspectos são mais relevantes como, por exemplo, inteligência, motivação, nível socioeconômico, envolvimento dos pais na educação dos filhos, recursos do ambiente familiar e atividades extraclases, dentre outros. A não inclusão de variáveis como essas é uma das limitações deste estudo.

Palavras chave: Atividades Extracurriculares. Ações Socioeducativas. Contraturno. Proficiência Acadêmica.

ABSTRACT

Matias, N. C. F. (2011). The influence of the extracurricular activities with the academic proficiency. Master's Thesis, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Extracurricular activities have positive impacts on social interactions, in connection with the academic institution, and especially in academic proficiency. In Brazil, there is the expansion of social and educational activities that most often were developed by non-governmental organizations (NGOs), aiming to serve children and adolescents outside the formal school schedule. Collaboration with these institutions has been developed in this country with the aim of promoting the Brazilian full-time education. This fact is occur under two justifications: first that promote the social protection of the treated and the second that involvement in extracurricular activities boost school performance. This thesis aims to investigate whether the academic proficiency of students in an extracurricular program, developed by NGOs in partnership with the Municipality of Belo Horizonte, is higher compared to non-participants. The study hypothesis is that students frequent the activities of NGOs would present superior academic proficiency. Survey participants were 1133 students in the second year of schooling, registered in municipal schools, from the eastern region of Belo Horizonte. Of these, 107 were participating in the activities offered by NGO. To measure academic proficiency, was used the notes of "Provinha Brasil" (PB), applied in 2009, which were compared between participants and nonparticipants of NGO's. Was observed that in eight institutions, were offered schooling activities and in other two it were sports and cultural. A school predominance has been detected in the daily implementation of activities. Based in these on our results, the increasing performance of students on exams were observed in cycle of evaluation. The results did not corroborate the hypothesis of the study and showed that students participating in the activities offered by the NGOs did not show superior results compared to the others, pointing that the activities did not influence the academic proficiency. Being a student of some schools resulted in higher grades in "PB", relative to other. It was concluded that besides the students linked to NGOs not stand out compared to others, it is necessary to research more on the subject because the activities that the group of non-participants did out of school that may have influenced its outcome were not investigated. This fact highlights the need to understand this study as exploratory, but it contributes to initial information. Furthermore, it is also important to consider other issues in future studies,

which allow the observation of the most relevant aspects, such as the intelligence, motivation, socioeconomic status, parental involvement in children's education, family environment resources and activities extracurricular. The non-inclusion of this variables is a limitation of this study.

Keywords: Extracurricular Activities. Socio-educative Actions/Programs. Full-Time. Academic Proficiency.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matriz de Referência da PB de 2009	70
Tabela 2 – Diferenças da primeira e segunda etapa em relação à pontuação dos níveis da PB71	
Tabela 3 – Escala de Interpretação do TE.....	75
Tabela 4 – Número de participantes da PB em 2009.....	76
Tabela 5 – Resultados da Primeira e Segunda Etapa da PB	77
Tabela 6 – Resultado nas duas etapas divididos por sexo.....	78
Tabela 7 – Frequência de Resultados (válidos) na PB por Escola – Primeira Etapa	79
Tabela 8 – Frequência de Resultados (válidos) na PB por Escola – Segunda Etapa	79
Tabela 9 – Diferenças nas duas etapas da PB	80
Tabela 10 – Nº de alunos que frequentavam o PSIJ	81
Tabela 11 – Média de pontos dos participantes e não participantes do PSIJ	81
Tabela 12 – Participantes do PSIJ divididos por sexo e ONG	82
Tabela 13 – Média dos Participantes do P SIJ divididos por sexo	82
Tabela 14 – Média dos Não Participantes do Programa de Socialização divididos por sexo. 83	
Tabela 15 – Frequência de Resultados (Válidos) na PB por ONG – Primeira Etapa.....	84
Tabela 16 – Frequência de Resultados (Válidos) na PB por ONG – Segunda Etapa.....	84
Tabela 17 – Diferenças nas duas Etapas da PB	85
Tabela 18 – Meses de participação no PSIJ e média na PB – Primeira Etapa.....	86
Tabela 19 – Meses de participação no PSIJ e média na PB – Segunda Etapa.....	86
Tabela 20 – Configuração do Atendimento das ONGs	88
Tabela 21 – TE de participar no PSIJ sobre os resultados da PB – Ciclo da Avaliação	90
Tabela 22 – TE sobre as notas da PB por escola – Ciclo da Avaliação.....	91

LISTA DE SIGLAS

CASE	Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências
DP	Desvio Padrão
EM	Escola Municipal
GAPED	Gerência de Avaliação e Política Educacional
GPSOB	Gerência de Proteção Social Básica
IC	Intervalo de Confiança
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LPAD	Learning Potential Assesment Device
M	Média
MAM	Modelagem de Ambientes Modificadores
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organizações Não Governamentais
PB	Provinha Brasil
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)
PSIJ	Programa de Socialização InfantoJuvenil
SMAAS	Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TE	Tamanho do Efeito
TMCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

SUMÁRIO

Introdução	16
1 A educação para além do universo escolar	18
2 Os impactos das atividades extracurriculares.....	30
2.1 As influências das atividades extracurriculares sobre comportamentos antissociais e vinculação com a escola.....	30
2.2 Impactos das Atividades Extracurriculares na Proficiência Acadêmica.....	38
2.3 Ações socioeducativas: atividades extracurriculares brasileiras	44
2.4 Ações Socioeducativas e a prevalência da forma escolar	46
2.5 Educação de tempo integral no Brasil: o que já é possível observar?	51
2.6 A busca pela normatização/padronização das ações socioeducativas: as propostas de Belo Horizonte e São Paulo.....	54
2.7 Programas de intervenção cognitiva como atividades extracurriculares	56
2.7.1 O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)	60
2.7.2 Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências (Case)	62
3 Método	67
3.1 Participantes.....	67
3.2 Universo da pesquisa: Escolas Municipais e ONGs da região Leste de Belo Horizonte	67
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	68
3.3.1 Proficiência acadêmica	68
3.3.2 Matriz de Referência da Provinha Brasil.....	69
3.3.3 Estrutura da Provinha Brasil	70
3.3.4 Análise e Interpretação dos Resultados da PB.....	71
3.3.5 Nível 1 – 1ª Etapa: até 10 acertos; 2ª Etapa: até 7 acertos.....	71
3.3.6 Nível 2 – 1ª Etapa: de 11 a 15 acertos; 2ª Etapa: de 8 a 11 acertos.....	72
3.3.7 Nível 3 – 1ª Etapa: de 16 a 18 acertos; 2ª Etapa: de 12 a 18 acertos.....	72
3.3.8 Nível 4 – 1ª Etapa: de 19 a 22 acertos; 2ª Etapa: de 19 a 21 acertos.....	72
3.3.9 Nível 5 – 1ª Etapa: de 23 a 24 acertos; 2ª Etapa: de 22 a 24 acertos.....	73
3.4 Participação em atividades extracurriculares.....	73
3.5 Tipos de atividades extracurriculares oferecidas pelas ONGs	73
3.6 Coleta dos dados	74
3.7 Análise dos dados.....	74
4 Resultados	76
4.1 Provinha Brasil (PB)	76
4.1.1 Participantes.....	76
4.1.2 Resultados Gerais da PB.....	76
4.2 Resultados separados por sexo	77
4.3 Resultados por escolas.....	78
4.3.1 Primeira Etapa.....	78
4.3.2 Segunda Etapa.....	79
4.3.3 Diferenças entre as duas etapas.....	80
4.4 Número de alunos que participaram do PSIJ e fizeram a PB em 2009.....	80
4.4.1 Média na PB dos estudantes que participaram e não participaram do PSIJ	81
4.4.2 Número de participantes do PSIJ divididos por sexo.....	82
4.4.3 Resultados dos participantes do PSIJ e não participantes divididos por sexo	82
4.4.4 Resultados na PB divididos por instituição do PSIJ.....	83
4.4.4.1 Primeira etapa.....	83
4.4.4.2 Segunda Etapa.....	84

4.4.5 Diferenças entre as duas etapas.....	84
4.4.6 Tempo de permanência nas atividades das ONGs	85
4.4.6.1 Primeira etapa.....	85
4.4.6.2 Segunda etapa.....	86
4.4.7 Atividades Oferecidas pelas ONGs no contraturno escolar.....	87
4.4.8 Tamanho do Crescimento da nota na PB das ONGs e escolas	89
4.4.9 Tamanho do crescimento no ciclo da avaliação – ONGs.....	90
4.5 Tamanho do crescimento no ciclo da avaliação – Escolas.....	90
5 Discussão.....	92
6 Conclusão.....	101
Referências	103

Introdução

Segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010, na Educação Básica no Brasil, existem 31.005.341 (Trinta e um milhões, cinco mil, trezentos quarenta e um) estudantes matriculados no Ensino Fundamental. Desses, considerando somente as escolas públicas, 1.264.309 (Um milhão, duzentos sessenta quatro mil, trezentos e nove) encontram-se matriculados em tempo integral, o que corresponde a pouco mais de 4% do total (INEP, 2011). Ou seja, observa-se que a educação em tempo integral precisa de mais investimentos, em todos os aspectos, para que venha a atender um maior percentual de discentes no Brasil, dentro do nível escolar supracitado.

A universalização da educação em tempo integral é um desafio que os gestores públicos têm pela frente, com incontáveis questões que facilitam e emperram esse processo. No sentido de contribuir para o desenvolvimento do aumento da jornada escolar, esta dissertação tem como tema as atividades extracurriculares e o objetivo de verificar suas influências na proficiência acadêmica. A literatura internacional e nacional apresenta o dado de que participar de atividades extracurriculares resulta em ganhos no desempenho escolar. Essa informação já fundamenta a necessidade de estudos que pesquisem os impactos de ações extraclasse na escolarização dos estudantes, como é o caso desta dissertação, que está dividida em seis capítulos.

No primeiro, é apresentado um panorama com questões relacionadas à importância de se levar em consideração aspectos cognitivos em estudos ligados à educação. São enfatizadas também as interferências de questões que ultrapassam o raio de ação escolar, introduzindo o tema das atividades extracurriculares e sua vinculação com a educação de tempo integral. A falta de estudos sobre esse tema é destacada, sendo isso uma das justificativas para a elaboração deste estudo. O primeiro capítulo é encerrado com a apresentação da hipótese e o objetivo da pesquisa realizada.

No segundo, são demonstrados os impactos das atividades extracurriculares, a partir de literatura internacional, com ênfase no desenvolvimento acadêmico. No Brasil, as ações socioeducativas, nome dado ao trabalho realizado pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) que atendem crianças e adolescentes no horário alternado ao da escola, têm aumentado significativamente. Porém, pesquisas sobre o tema não tem acompanhado sua implantação, fato esse que não impede a apresentação, a partir de estudos nacionais, de

questões relacionadas a essas ações. Encerra-se o capítulo com uma discussão acerca das contribuições que programas que visam ao desenvolvimento da cognição podem oferecer ao planejamento de atividades extracurriculares.

No terceiro capítulo, são demonstrados os procedimentos metodológicos utilizados para a produção deste trabalho. Fizeram parte da pesquisa 1.333 (Mil cento trinta e três) estudantes, no segundo ano de escolarização de Escolas Municipais da região Leste de Belo Horizonte. Destes 107 (Cento e sete), participavam de atividades extracurriculares. Foram utilizados dados oficiais de órgãos municipais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH): Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS). Essas instâncias, respectivamente, forneceram informações acerca da proficiência acadêmica, que são os resultados da Provinha Brasil (PB), participação em atividades extracurriculares, no Programa de Socialização Infante-Juvenil (PSIJ) e características das ações oferecidas. Na análise dos dados, foram realizadas comparações das médias dos resultados da PB dos participantes e não participantes de atividades no contraturno escolar. Além disso, foi calculado o tamanho do crescimento das notas por ONGs e Escolas a partir do cálculo do tamanho do efeito.

No quarto, são apresentados os resultados da coleta de dados, que apontaram um desempenho inferior dos participantes do PSIJ comparados com os não participantes e que as meninas tiveram desempenho superior em relação aos meninos. Em relação ao tamanho do crescimento das notas na PB, foi possível observar que os dados acerca da participação no PSIJ não demonstraram significância estatística e ser aluno de algumas escolas implicou em aumento na nota da PB comparado com as outras.

No quinto, realiza-se uma discussão dos dados coletados a partir da literatura que trata das atividades extracurriculares e ações socioeducativas. Aspectos ligados ao que era esperado e o que foi encontrado são debatidos, bem como destacadas considerações da literatura pesquisada. São apontados pontos que devem ser observados para o desenvolvimento de atividades extracurriculares eficazes e as contribuições dos programas de intervenção cognitiva para o desenvolvimento de ações no contraturno escolar. Encerra-se com as limitações do estudo e as possibilidades de futuras pesquisas sobre atividades extracurriculares.

No sexto capítulo, são apresentadas as conclusões, dentre as quais se destaca a de que os resultados desta pesquisa não apontaram que estudantes, no segundo ano de escolarização, que participam do PSIJ não obtiveram resultados superiores, em relação aos não participantes, na PB.

1 A educação para além do universo escolar

“A educação, na sua acepção mais ampla, tem objetivos que ultrapassam o raio de ação da escola” (Soares, 2007, p. 136). Para verificar o alcance desses objetivos, é preciso que se tenha uma miríade de olhares sobre inúmeras variáveis, o que ultrapassa o escopo de qualquer estudo acerca da educação. No entanto, torna-se pertinente se ater a dois aspectos que perpassam esta dissertação, complementando-se: as capacidades cognitivas dos estudantes e as influências externas – que vão das relações estabelecidas entre eles às suas atividades fora do contexto escolar.

Em relação ao primeiro aspecto, estudos tem demonstrado, por exemplo, a influência da inteligência sobre o desempenho acadêmico e que alunos inteligentes se saem melhor na escola. Apesar de haver a interferência de fatores sociais e nutricionais no desenvolvimento dessa habilidade cognitiva (e essas influências são extremamente relevantes), o quociente intelectual (QI) é um fator que diferencia os bons e maus alunos em relação à aprendizagem do conteúdo escolar (Colom, 2006; Flores-Mendoza & Colom, 2006; Flores-Mendoza & Nascimento, 2007; Gomes, 2007; Macedo, Andreucci, & Montelli, 2004). Colom e Flores-Mendoza (2007) trazem uma contribuição significativa no debate da importância da inteligência, ao destacar que esta prediz mais o desempenho escolar do que o status socioeconômico de suas famílias. Observa-se, assim, que a inteligência possui papel fundamental nos estudos sobre a aprendizagem escolar.

Pesquisar e articular os aspectos cognitivos com as influências externas à escola é um estudo audacioso que trará contribuições significativas para a compreensão da aprendizagem, no sentido de que tanto uma como outra variável tem papel importante no desempenho escolar. Apesar do foco deste estudo ser nas atividades extracurriculares, é pertinente o destaque do papel da cognição. Entende-se que este recorte não é menos importante, mas complementar às investigações sobre os aspectos cognitivos e que, em certa medida, ao influenciar o desempenho acadêmico, por exemplo, as atividades extracurriculares impactam no desenvolvimento cognitivo de seus participantes. Tal afirmação torna-se possível a partir da contribuição de estudos que têm demonstrado que é possível desenvolver não só a inteligência, mas também intervir no desenvolvimento cognitivo com o objetivo de melhorar o desempenho escolar de crianças e adolescentes (Cruz, 2007; Demetriou & Bakracevic 2009; Demetriou, Christou, Spanoudis, & Platsidou, 2002; Gomes, 2007; Martín, 2004). A aceitação

desta ideia, de que é possível intervir no desenvolvimento cognitivo, sofre resistências, principalmente daqueles envolvidos diariamente no processo educacional.

Adey, Csapó, Demetriou, Hautamäki, Shayer (2007) destacam que professores, em diversos lugares do mundo, entendem que capacidades como pensar logicamente, aplicar conhecimento de um contexto ao outro, demonstrar profunda compreensão de um conceito, dentre outras, são características de alunos “espertos”. Porém, ao se apontar que uma boa palavra para explicar essas capacidades é “inteligência” enfrenta-se fortes resistências dos docentes. Uma das possibilidades de justificativas para o movimento de não aceitação desse termo, como proposto por Adey et al. (2007), é de que, na década de 70, essa capacidade cognitiva era tomada como algo imutável. Contrário ao que foi divulgado naquela época, compreende-se hoje que não só a inteligência, mas também toda a cognição, não são cristalizadas e imutáveis (Fischer & Bidell, 2006; Gomes, 2002).

O entendimento de uma não cristalização de habilidades da cognição leva à necessidade de mudanças nas crenças dos docentes em relação à aprendizagem e à inteligência, no que tange às questões conceituais. “Nesse sentido, é particularmente importante que os professores acreditem realmente que todas as crianças podem melhorar suas estratégias de pensamento, já que as crenças determinam suas expectativas” (Martín, 2004, p. 327).

Existem evidências de que é possível intervir diretamente no desenvolvimento cognitivo e esta dissertação foi construída no intuito de comprovar que há uma influência direta das atividades extracurriculares nesse sentido. Sendo assim, entende-se que a educação não se dá apenas no contexto escolar e as questões que ultrapassam os muros dessa instituição influenciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2003). Segundo, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações culturais”. Ou seja, a concepção que perpassa esse trabalho é a de que o “o termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar formal” (Fernandes, 2009, p. 61).

Os processos educativos ultrapassam o raio de ação da escola; nessa direção, encontram-se aspectos que impactam o desenvolvimento escolar dos estudantes, como o nível socioeconômico das famílias, recursos culturais, característica da casa dos alunos no que tange a organização e clima emocional da família (Soares & Collares, 2006). Não há intenção

em negar o papel da escola, pois essa instituição participa “ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indeléveis – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores” (Fernandes, 2009, p. 61).

Marturano (1999, p. 136) pesquisou acerca de influências que estão fora da escola e sua pesquisa teve o intuito de “verificar a disponibilidade de recursos associados ao desempenho acadêmico em famílias de crianças encaminhadas por dificuldades na aprendizagem escolar” (n=100), provenientes de famílias de nível socioeconômico baixo. Os resultados desse estudo mostram que a qualidade do que é aprendido na escola “está associada à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico” (Marturano, 1999, p. 140).

Marturano (1999) utilizou um Roteiro para Sondagem de Recursos no Ambiente Familiar (RAF), criado com o objetivo de levantar informações importantes do desempenho escolar. Dentre os resultados, destaca-se o fato de que o escore total do RAF “apresentou correlação positiva significativa com escolaridade da mãe ($r = 0,34$, $p = 0,004$)”, também com “os tópicos disponibilidade de livros ($r = 0,48$, $p < 0,0001$), oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento ($r = 0,33$, $p = 0,022$) e a presença de eletrodomésticos e outras comodidades ($r = 0,45$, $p < 0,0001$)” (Marturano, 1999, p. 138).

Espósito, Davis e Nunes (2000, p. 39) em trabalho elaborado a partir dos dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), dos anos de 1996, 1997 e 1998, de caráter censitário e longitudinal (n = 474.321), corroboram as informações acima. Eles apontam que “variáveis associadas ao ambiente cultural de origem, como o nível de escolaridade dos pais e a quantidade de livros em casa, são fatores que contribuem para que melhores resultados sejam alcançados” em avaliações educacionais. Alunos com pais que possuem nível de ensino superior de escolaridade comparados àqueles cujos progenitores são analfabetos “obtem médias de 1,23 pontos mais altas”. Quando evidenciada a escolaridade das mães, estudantes filhos de mulheres que nunca frequentaram a escola chegam a ter notas 0,99 mais baixas em relação aos que possuem mães com nível superior de educação.

Já no quesito quantidade de livros, quando os estudantes, no estudo de Espósito et al. (2000, p. 39), não tinham nenhum livro em casa tiveram notas 1,18 abaixo daqueles que dispõem de alguns exemplares. “Essa diferença acentua-se quando o número de livros disponíveis é maior (+2,36 pontos)” e os alunos obtêm notas superiores.

A título de introdução, já se observa que não é apenas a escola que faz a diferença na educação de seus alunos, mas sim um conjunto de fatores ligados à sua família, às estruturas

da sociedade (Soares & Andrade, 2006), somando-se a essas suas atividades fora do contexto escolar (Mahoney, Harris e Eccles 2006).

A variedade de ações que são desenvolvidas após a escola tem crescido, os contextos de brincadeiras se modificaram e a emergência de novas tecnologias da informação e comunicação possuem efeitos significativos sobre os hábitos das crianças (Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, Torrubia 2010). Nesse sentido, e no âmbito das ações extraescolares, o que crianças e adolescentes fazem se mostra como um campo de pesquisa com inúmeras questões a serem respondidas. Quais são as influências dessas ações na proficiência escolar é uma delas.

Observa-se um número crescente de pesquisadores com atenção voltada para o que os públicos infantil, adolescente e juvenil realizam para além dos muros escolares e em que utilizam seu tempo livre (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992; Eccles, Stone & Hunt, 2003; Huston, Wright, Marquis & Green, 1999; Mahoney & Cairns, 1997; Mahoney, 2000; Marsh, 1999; Peck, Roeser, Zarrett, & Eccles, 2008; Posner & Vandell 1999, 1994).

Coley, Morris e Hernandez (2004) destacam que as horas “não escolares” são uma janela de oportunidades tanto para enriquecer quanto para prejudicar as experiências de desenvolvimento. Adolescentes podem se engajar em atividades sociais de aprendizagem que complementam, constroem suas experiências na escola e no contexto familiar que, por sua vez, dão suporte ao desenvolvimento de comportamentos saudáveis e sucesso acadêmico. Do contrário, eles podem se empenhar em atividades sem supervisão, prejudiciais, que os impulsionam a se separar de forças prosociais, terem comportamentos delinquentes, levando ao declínio de seu bem estar, fato esse que intensifica a importância da oferta e do enriquecimento das atividades fora da escola, sobretudo para adolescentes que se encontram em famílias de comunidades empobrecidas.

Nesta mesma direção, Posner e Vandell (1999) sugerem que as horas fora do contexto escolar são uma parte importante do dia que possibilitam às crianças a oportunidade de brincar, socializar, fazer o para casa, praticar esportes, ouvir música, ou simplesmente relaxar, dentre outras atividades enriquecedoras. Autores como McHale, Crouter e Tucker (2001) apontam que a maneira como as crianças utilizam o seu tempo livre na meia infância vai ter implicações importantes nas suas oportunidades e escolhas mais tarde. Quando estiverem na adolescência, por exemplo, esse uso pode levá-las a se engajar em ações positivas ou negativas.

Algumas pesquisas sobre variáveis que influenciam a proficiência escolar já conduziram à afirmação polêmica de que “a escola não faz diferença”, pelo fato de que o

desempenho acadêmico é fortemente influenciado por questões que estão para além dos muros dessa instituição (Brooke, & Soares, 2008). Se essa organização, tradicionalmente reconhecida como o lugar da construção do conhecimento, não apresenta efeitos tão significativos, então o que faz diferença realmente é uma (dentre várias) questão que deve ser levantada ao se pensar em estudos sobre a educação.

Com o fato da

recente universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14, que corresponde à idade teórica do Ensino Fundamental, e a inclusão progressiva das crianças de seis anos nesse nível de ensino justificam a necessidade de dados mais finos para se avaliar a qualidade da educação em relação ao aprendizado de competências fundamentais para a vida escolar de todas as crianças e jovens. (Alves & Franco, 2008, p. 484)

Pesquisar fatores que estão para além dos muros escolares mostra-se como algo importante no levantamento de dados mais finos, sobretudo, pelo fato de que as atividades extracurriculares impactam na educação dos estudantes como verificado em pesquisas como as de Mahoney (2000); Mahoney e Cairns (1997); Posner e Vandell (1999, 1994), dentre outros.

Com o advento da “rediscussão” da necessidade de se aumentar o tempo dos alunos nas escolas, os projetos sociais, realizados por Organizações Não Governamentais (ONGs), que atendem crianças e adolescentes no horário alternado ao da escola, com o oferecimento de atividades extracurriculares, tem sido tomados como alternativas; nota-se, ademais, o destaque pelos seus impactos na diminuição da violência e o fato de proporcionarem algo para se fazer enquanto os estudantes, principalmente, os desfavorecidos economicamente, não estão na escola. Ou seja,

nas discussões sobre a demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil. (Guará, 2009, p. 67)

No âmbito do que “deve ser feito” para a população menos favorecida e dos grandes conglomerados urbanos, “a prática de atividades físicas, a participação em atividades não curriculares de cunho artístico, comunitário e religioso são constantemente encaradas como instrumentos importantes no sentido de afastar jovens e crianças do contato com drogas” (Carvalho & Cariani-Cotrim, 1992). Isso demonstra uma concepção geral de que a promoção de atividades fora das escolas evita o contato dos estudantes com entorpecentes, numa perspectiva de que se crianças, adolescentes e jovens ficam sem o que fazer e, quando não

estão na organização educacional, são mais propensos a se envolverem com questões ilícitas (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte [PBH], 1999).

Soma-se à questão da prevenção ao uso de drogas o fato de que a existência de programas fora da escola “é fundamental para as crianças e adolescentes oriundos das classes populares tanto no que se refere à sua proteção, quanto à oportunização de outras experiências de convivência e socialização, além do apoio ao seu processo de escolarização” (PBH, 1999, p. 06).

Observa-se que alguns modelos de organização, no que tange ao aumento da jornada escolar, vêm se configurando no Brasil e podem ser resumidos

em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular 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)

Belo Horizonte tem apostado na última vertente através de parcerias com as ONGs que atendem crianças e adolescentes para a realização da educação de tempo integral (Evaristo et al., 2007; Guará, 2009). As ações desenvolvidas por ONGs não possuem uma estrutura padronizada. No entanto, segundo Carvalho e Azevedo (2005), as atividades oferecidas por essas instituições, denominadas de ações socioeducativas, produzem

oportunidades de aprendizagem sem ser repetição do espaço escolar. Não possui um currículo e uma programação pedagógica padrão. Ao contrário, sua eficácia educacional está apoiada num currículo-projeto que nasce das demandas, interesses, particularidades e potencialidades da comunidade e por sua própria iniciativa. (p. 28)

Apesar do destaque de que tais ações promovem a aprendizagem, nos meios de comunicação de massa, a discussão gira mais sobre o quanto elas podem ser úteis no combate à violência (Weinberg, 2009) do que nas possibilidades que podem apresentar aos seus participantes no que tange ao desenvolvimento cognitivo. É no potencial das “oportunidades de aprendizagem” é que devem ser centradas as justificativas para a viabilização das parcerias com as ONGs para a realização da educação de tempo integral. Nesse sentido, entende-se que a participação em atividades extracurriculares possibilita ao aluno o acesso à cultura, através de atividades como o teatro, literatura, pintura, dentre outras. Isso influencia no modo como as crianças utilizarão o seu tempo fora da escola como, por exemplo, em atividades de assistir ou não televisão (Posner & Vandell, 1999).

Numa perspectiva ampla, a ideia é a de que a aprendizagem e a educação não devem limitar-se à escola. Devem, outrossim, articular-se com outras experiências e em alguns municípios brasileiros isso já acontece. Essa questão conduz a se “pensar em novas possibilidades de educação integral, conjugadas entre experiências escolares e não escolares, que continuem a oferecer oportunidades de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileiras” (Guará, 2009, p. 78).

Ao ultrapassar os limites escolares é preciso pensar numa perspectiva que articule o que é desenvolvido dentro e fora da escola para não se cair no erro de

projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por *parceiros* [grifo da autora] que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. (Coelho, 2009, p. 94)

Em se tratando de educação em tempo integral, “na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias” (Cavaliere, 2009, p. 51). Tais práticas demonstram a amplitude de questões que o tema traz para pesquisas, bem como a pluralidade de experiências que tem surgido no País (Cavaliere, 2009; Guará, 2009).

Ressalta-se que a educação em tempo integral, neste trabalho, é tomada como possibilidade de ampliação do tempo da criança em atividades educativas, seja na escola ou fora dela, em atividades organizadas e estruturadas como, por exemplo, em aulas de esportes, teatro, dança, dentre outras. Desse modo, esta pesquisa fornece dados importantes para se pensar na ampliação da jornada escolar, tendo em vista de que “a escola de horário integral, por enquanto, tem seu argumento mais forte na potencialidade de futuro que ela oferece. Não há dados empíricos suficientes para provar esta possibilidade” (Maurício, 2009, p. 28).

Apesar da falta de elementos, a busca pela implantação de educação em tempo integral no Brasil já levou à formulação e ao desenvolvimento de políticas públicas que visaram à construção de escolas, a partir de obras faraônicas, como nos casos dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) e Centros Integrados de Apoio à Criança (Ciacs). Outras com utilização de espaços ociosos nas escolas e de parcerias com ONGs (Giovanni & Souza, 1999; Matias, 2009; Monteiro, 2009).

O debate da educação integral no Brasil ainda não se concretizou em uma política pública consistente. Apesar de inúmeras iniciativas, a ampliação da jornada escolar brasileira

ainda é um objetivo a ser alcançado (Coelho, 2009). Iniciativas para cumprir essa meta têm surgido nas três instâncias de governo: municipal, estadual e federal.

No âmbito municipal, por exemplo, Belo Horizonte, em Minas Gerais, já possui o Programa Escola Integrada e a Lei nº 8.432 de 31 de outubro de 2002, que “dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no Ensino Fundamental, em instituição municipal de ensino” que legisla sobre a questão.

Em relação ao Governo do Estado, por exemplo, em Minas Gerais, no dia 20 de julho de 2010, o Diário Oficial do Município de Belo Horizonte trouxe a Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação (03/2010), que “estabelece normas conjuntas para a realização de Programa de Educação Integral das Redes Públicas Estadual e Municipal de Belo Horizonte e dá outras providências”. Trata-se de mais uma iniciativa para implantação da educação de tempo integral em Belo Horizonte, a partir de uma articulação com o governo do Estado.

Entre as sete finalidades que a resolução possui, destacam-se as de número II, V, VI que são respectivamente:

melhorar o aprendizado dos alunos com baixo rendimento escolar; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares; estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade. (Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação, 2010)

O artigo 3º da resolução destaca que o atendimento educativo em tempo integral será realizado através de parcerias “por meio de celebração de convênios, entre a Secretaria Municipal de Educação e entidades mantenedoras de instituições privadas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, sem fins lucrativos ou econômicos, localizados no Município” (Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação (03/2010).

O Governo Federal também tem feito esforços em instituir a educação de tempo integral no País. A “Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” é o exemplo disso. Essa portaria cria o programa “Mais Educação” que,

será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007)

Em todas essas iniciativas, observa-se o destaque para a articulação com ONGs no alcance do objetivo de se aumentar o tempo das crianças e adolescentes em atividades de educação no Ensino Fundamental. Ou seja, tem-se aí ações de ampliação da jornada escolar pautada na parceria com o terceiro setor, o que pode ser proveitoso como foi no Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo, nos anos de 1986 a 1993 (Giovanni & Souza, 1999). Além disso, “a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar” (Cavaliere, 2009, p. 61).

As ações desenvolvidas pelas ONGs no contraturno escolar (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária [Cenpec], 2005), por não se estruturarem de forma homogênea no atendimento à criança e adolescente, estão em sintonia com a definição de atividades extracurriculares que é a realização de atividades em áreas como o esporte, arte e lazer, dentre outras, no horário alternado ao da escola (Mahoney et al., 2006). Nesse sentido, conhecer os impactos dessas atividades nos seus participantes torna-se extremamente relevante. Nas diversas iniciativas de implantação da educação em tempo integral, a tônica que impulsionou e ainda continua a dar força a essas ações é o fato de que é preciso que haja um lugar que “proteja” os alunos que, em sua maioria, são de classes menos favorecidas economicamente (Guará, 2009; Matias, 2009).

Vicent, Lahire, Thin (2001, p. 42) declaram que as ações destinadas a essas crianças têm o intuito não só de cuidar delas como também de conduzi-las a “adquirir ‘hábitos de vida regular’, assiduidade e pontualidade. Além disso, hoje, a maior parte das ações de ‘apoio escolar’ estão incluídas nas atividades ‘peri-escolares²’, sendo que as exigências e as práticas da escola são, assim, parcialmente retomadas pelos animadores”, que são quem as desenvolvem. O que não se observa é a justificativa para a realização das atividades extracurriculares destinadas tanto às crianças pobres como ricas, pautada em conhecimentos

² O prefixo de origem grega “Peri” significa “em torno de”.

produzidos através de pesquisas sobre o desenvolvimento humano alinhando conhecimento científico ao desenvolvimento de “políticas públicas sólidas” (Matias, 2010, p. 94).

A Psicologia é uma área promissora em contribuições nesse sentido, porém a produção de estudos com essa temática é incipiente no Brasil. Em um universo de 1.679 artigos, dos periódicos: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* e *Psicologia Escolar e Educacional*, pesquisado por Matias (2009) apenas nove foram destacados como relacionados a atividades extracurriculares. Além disso, nenhum deles aponta para os impactos dessas ações no desempenho escolar. “Esperava-se que surgisse algum artigo que tratasse de escolas ou de educação em tempo integral nos três periódicos, fato que não aconteceu” (Matias, 2009, p. 134). Além disso, “palavras-chave como *programas, extracurricular(es), contraturno, extraescolar, projeto(s), ação sócio-educativa, jornada ampliada, Centros, ONGs, tempo integral*, [grifo do autor] não foram encontradas em nenhum título de trabalho” (Matias, 2009, p. 134), que tivessem relação com escola de tempo integral e atividades extracurriculares.

Guará (2009, p. 78) destaca que o tema da educação integral, “embora frequente em alguns discursos, ainda é pouco estudado. Mesmo nas pesquisas acadêmicas, a questão pouco aparece como objeto de estudo específico, embora se possa localizá-la a partir de concepções diversas”.

Essas informações direcionam para a necessidade de estudos na área da Psicologia acerca do tema, bem como em outras áreas. O trabalho de Matias (2009) destaca ainda que

tinha-se como ‘hipótese’ de que iriam ser destacados diversos estudos brasileiros com foco nas ações para além da escola, de programas sociais que atendem crianças e adolescentes em horário alternado ao da escola, ou ao menos de escolas de tempo integral, devido à alta incidência de projetos em execução neste sentido no País. No entanto, não foi isso que se encontrou, nem mesmo em pesquisas exploratórias em outros periódicos, bases de dados como o portal de periódicos da capes, scielo e Bvs-psi³. O que destaca a hipótese de que não há pesquisadores investigando os efeitos das atividades extracurriculares no Brasil. (p. 135/136)

O autor ressalta, no entanto que, “é possível que haja trabalhos que visem detectar os impactos das atividades extracurriculares no País. Uma possibilidade é de que estes estejam concentrados em dissertações e teses de programas de pós-graduação e ainda não foram transformados em artigos e publicados” (Matias, 2009, p. 136). Outra justificativa pode ser a recente inserção dessas ações acontecendo simultaneamente à frequência na escola, devido ao

³ www.periodicos.capes.gov.br – www.scielo.br – www.bvs-psi.org.br

fato de que foi “a partir dos anos 90, [que] tais experiências passaram a ser conhecidas como educação não-formal” (Fernandes, 2009, p. 61).

Apesar do reconhecimento a partir dos anos 90, Zucchetti e Moura (2010) destacam que,

projetos socioeducativos estão presentes em administrações públicas, mesmo que de forma pontual e/ou residual, desde meados de 1970, o que lhe atribui status de presença e permanência junto aos setores populares, especialmente no âmbito dos municípios. Naquele período, como atividade extraclasse, crianças e adolescentes eram ‘atendidos’ no turno contrário ao da escola e a ênfase do atendimento recaía sobre as necessidades básicas e na prevenção à marginalização. Mais tarde nomeados de Núcleos Socioeducativos, atendiam as resoluções do Estatuto da Criança e do Adolescente tendo a sua importância enfatizada como prática social e educativa, de apoio à escola. (p. 13/14)

Coleman (2008, p. 28) afirma que “as escolas não conseguem superar qualquer combinação de fatores não escolares – pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais -, que coloca as crianças dos grupos de minorias em desvantagem em habilidades verbais e não-verbais”, a partir do momento em que ingressam na 1ª série. A partir desse ponto, é possível observar uma tendência de algumas políticas públicas que visam ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que tem como objetivo básico sanar essas deficiências, como é o caso de ONGs vinculadas à Política Nacional de Assistência Social. Diante disso, torna-se extremamente relevante observar se a inserção de crianças em atividades complementares à escola contribui para o seu desempenho escolar.

Ao verificar os impactos das atividades extracurriculares, é preciso destacar pontos que são importantes no processo educacional, entendendo-o como forma de promoção do desenvolvimento humano e cognitivo. Ou seja: restringir a educação a conteúdos disciplinares é privar os estudantes de alçar voos com suas próprias asas. A educação deve abrir portas e possibilitar ao aluno construir conhecimento. Os processos educativos devem ser pautados em possibilidades de ensinar os alunos a pensarem, sejam na escola ou fora dela. Porém, para isso, faz-se necessário que as “aulas” sejam planejadas nesse sentido (Adey, 1999; Cruz, 2007; Gomes, 2007; Gomes, 2002).

Diante disso, articular as atividades extracurriculares com diretrizes de programas que se propõem a intervir na inteligência pode ser mais uma possibilidade de se pensar em uma educação em tempo integral que também intervenha na inteligência dos alunos. Ações elaboradas a partir do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) de Reuven Feirstein e da Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências (CASE) podem ser úteis para contribuir com as atividades extracurriculares, bem como para o desenvolvimento da inteligência dos alunos (Gomes, 2007).

A partir dessa exposição, é possível observar que a educação não se restringe ao universo escolar, pois fatores cognitivos e sociais impulsionam ou não o desenvolvimento do indivíduo. A participação em atividades extracurriculares pode contribuir na aprendizagem, sejam elas realizadas por ONGs ou não (a educação de tempo integral pode se valer dessas ações para a sua realização). No entanto, há necessidade de se levantar dados que contribuam no planejamento da educação de tempo integral (Maurício, 2009).

Guará (2009, p. 69) aponta que, para avançar em direção ao desejado desempenho escolar dos alunos, há uma dependência “de ações educativas que se completam numa perspectiva mais ampla, que não apenas focaliza as possibilidades e condições escolares, mas também se articula a diferentes agências de educação”.

Com isso e no intuito de levantar informações que possam contribuir para o avanço da educação, este estudo tem como objetivo verificar se há diferenças no desempenho escolar entre crianças que participam de projetos sociais em comparação com as que não estão inseridas nessas ações, no que tange à proficiência acadêmica.

A hipótese do estudo é de que há diferenças entre alunos que estão vinculados a programas, desenvolvidos por ONGs, e que estes possuem uma proficiência escolar superior em relação aos outros.

2 Os impactos das atividades extracurriculares

Observa-se que os tipos de cuidados fora da escola, que também possibilitam espaços de desenvolvimento das atividades extracurriculares, não possuem homogeneidade; nota-se o crescimento de questões sobre tais práticas no que tange às suas influências no desenvolvimento cognitivo e social do público infantil e juvenil (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD], 2004). Diante disso, através de pesquisas acerca das atividades extracurriculares, este capítulo destaca os impactos que elas apresentam sobre os estudantes, no que diz respeito à relação com a instituição escolar e padrões antissociais (Carvalho & Cotrim, 1992; Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; McHale et al., 2001; Molinuevo et al., 2010); interações positivas com adultos e pares (Cooper, Velentine, Nye & Lindsay, 1999; Eccles & Templeton, 2002; Pierce, Hamm & Vandell (1999) e, principalmente, no desempenho acadêmico (Cooper et al., 1999; Mahoney, 2000; Posner & Vandell, 1994, 1999).

Em relação ao Brasil, apresentam-se dois trabalhos: o estudo de Carvalho & Cotrim (1992), realizado com jovens, que investigou atividades extracurriculares e a prevenção do uso de drogas; e a pesquisa de Carneiro e Dodge (2007) que aponta qual a principal atividade realizada pelas crianças brasileiras fora da escola. O estado embrionário de estudos dessa natureza no País impossibilita a apresentação de dados com tanta consistência, como os descritos pelas pesquisas internacionais. A fim de contribuir com o debate, são demonstradas considerações sobre as ações socioeducativas e alguns programas desenvolvidos no contexto brasileiro.

Encerra-se o capítulo com a apresentação de outra forma de atividade extracurricular, que são os programas de intervenção cognitiva. Eles se diferem no sentido de que o seu objetivo é o de promover o desenvolvimento cognitivo atuando, por exemplo, na modificação da inteligência. Esses programas fornecem informações importantes para se pensar em como as atividades extracurriculares podem, também, impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

2.1 As influências das atividades extracurriculares sobre comportamentos antissociais e vinculação com a escola

Carvalho e Carlini-Cotrim (1992) realizaram um estudo com o objetivo de verificar “a associação entre a participação sistemática em atividades esportivas, religiosas, comunitárias

[associações de bairro, sindicatos, instituições de caridade ou partidos políticos] e artísticas [teatro, música, pintura ou dança] e o consumo de álcool e outras drogas, em uma amostra de 16.117 estudantes de primeiro e segundo graus de 15 cidades brasileiras” (Belém, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Catanduva, Piracicaba, Guarapuava, Ponta Grossa, Santos, Brasília, Curitiba, Fortaleza e São Paulo).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com vinte questões centrais, sobre dados demográficos, uso não medicamentoso de psicotrópicos (álcool, tabaco, cocaína, maconha, estimulantes, alucinógenos, inalantes tranquilizantes, barbitúricos, opiáceos, orexígenos). Havia ainda mais dez questões sobre “as relações do estudante com a família, o trabalho, participação em atividades esportivas, artísticas, comunitárias e religiosas, sendo” os “últimos quatro itens o objeto do trabalho” (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992).

Os resultados encontrados pelas autoras foram que 44,9% dos participantes responderam que tinham consumido álcool nos últimos “trinta dias e 8,8% outras substâncias psicotrópicas”. No que tange “à prática de atividades não curriculares, 48,9% declararam praticar uma atividade, 25,4% duas ou mais atividades e 25,7% nada fazer”. Os tipos e frequências das atividades extracurriculares levantadas foram que “o esporte é praticado por 62% da amostra, as atividades religiosas por 28%, as artísticas por 14% e as comunitárias por 4% (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992).

Na grande maioria dos casos, nenhuma associação foi encontrada entre prática de esportes, atividades comunitárias e artísticas e o consumo de álcool e outras drogas ... Observou-se, com frequência, correlação negativa fraca entre o uso de álcool ... e drogas ... e a prática de atividades religiosas. (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992)

Tais resultados levaram a uma focalização sobre a prática religiosa. “A maioria dos estudantes que freqüentavam atividades religiosas referiam ser católico ou protestante. Os protestantes (tradicionalistas e pentecostais) foram os que apresentaram correlações negativas de maior intensidade” (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992).

Carvalho e Carlini-Cotrim (1992) apontam que os resultados do trabalho

indicam que, pelo menos em relação à população estudada ... a prevenção ao consumo de álcool e drogas através do simples preenchimento do tempo livre parece ter pouco efeito ... Os presentes achados põem em discussão algumas idéias bastante difundidas na sociedade brasileira, que tendem a conceber o tempo livre como propiciador de comportamentos de risco.

Em relação à associação fraca entre participar de atividade religiosa e consumir álcool (entre protestantes foi de -0,6) “é legítimo supor que tal resultado se explique, não pela

ocupação de tempo que tais atividades demandam, mas pelo código moral subjacente a grupos religiosos”.

McHale et al. (2001) investigaram a associação entre o que é feito no tempo livre e suas influências no ajustamento dos sujeitos dois anos depois no início da adolescência. Os pesquisados eram crianças (n=198), com idade média de 10,9 anos – DP = 0,54 anos. Esses pesquisadores dividiram as atividades investigadas em sete categorias: hobbies, esportes, leitura, assistir televisão, brincadeiras com brinquedos, videogame e fora de casa. Os dados foram coletados através de telefonemas com os responsáveis das crianças e com elas, que informaram sobre o seu cotidiano fora da escola. Os sujeitos eram solicitados a relatar quantas vezes participaram em cada atividade, de uma lista de 53, que incluía 28 de tempo livre (ex., assistir televisão, esportes), 12 tarefas de casa (ex., lavar pratos, limpar o quarto), e 13 pessoal ou social (ex., refeições, para casa), realizadas a partir do momento que acordavam até a hora de ir dormir.

A principal atividade encontrada por McHale et al. (2001) foi a de assistir televisão e isso também aparece nos estudos de Cooper et al. (1999), Huston et al., (1999), Posner e Vandell (1999). Esses resultados são de estudos realizados nos Estados Unidos. Em relação ao contexto brasileiro, Carneiro e Dodge (2007, p. 188), a partir de uma pesquisa realizada em todo País, apresentam, “com uma margem de erro de cerca de 3,1%, a amostra, representando um total de 31.560.000 pais e 24.320.000 filhos”, na qual consta o seguinte resultado: assistir televisão/vídeos/DVDs é a principal “brincadeira” das crianças de 6 a 12 anos, aparecendo com o escore de 97% entre os participantes.

Dentre os outros resultados de McHale et al. (2001), destaca-se o de que a correlação entre o tempo livre utilizado em algum tipo de hobby estava negativamente associado com a depressão e positivamente associado com as notas escolares dos sujeitos com 10 anos de idade. A leitura e a prática de esportes também se correlacionaram positivamente com o desempenho escolar e com o menor envolvimento em problemas comportamentais quando os sujeitos atingiram os 12 anos de idade.

Pierce et al. (1999) estudaram programas que realizam atividades após a escola para sujeitos (n=150; idade média 6,5 anos, DP: 0,3) na 1ª série e examinaram a associação entre essa experiência e a adaptação na escola. As atividades examinadas possuem características similares às das salas de aula, como número elevado de crianças, cuidadores com a função de professores, e possibilidades de interações com colegas em atividades de grupo e individual. Três aspectos dos programas após a escola foram considerados: o clima emocional, a qualidade da interação das crianças com seus pares e o currículo do programa (definido em

termos de flexibilidade e atividades). Os dados foram coletados a partir de um *survey* enviado aos responsáveis pelas crianças.

Os achados de Pierce et al. (1999) demonstram que as crianças obtêm benefícios de atividades pós-escola realizadas em ambientes positivos, isto é, que propiciam interações saudáveis ($p < 0,05$). Esses beneficiados podem melhorar seu desempenho na interação social com colegas, assim como nas habilidades sociais que podem refletir nos comportamentos em outros contextos para além da escola. A partir disso, verifica-se que o impacto das atividades extracurriculares já é relevante nos primeiros anos de escolarização e esses dados estão em sintonia com outros estudos (Mahoney & Cairns, 1997; Marsh 1992).

Mahoney (2000) traz uma análise acerca da relação entre a participação de crianças e adolescentes em atividades extracurriculares e padrões antissociais de comportamentos. Esse estudo foi realizado com estudantes de sete escolas públicas do sudeste dos Estados Unidos recrutados entre os anos de 1981 e 1983 ($n=695$). Os participantes foram entrevistados quando estavam na quarta (média de idade 10,2 anos) ou sétima (média de idade 13,4 anos) séries e foram monitorados anualmente até o décimo segundo ano de escolarização, quando estavam com aproximadamente 20 e 24 anos. Foi utilizada uma Escala de Competência Interpessoal (Cairns, Leung, Gest, & Cairns, 1995) preenchida pelos estudantes e seus professores, que inclui 18 itens relacionados a comportamento social e competência acadêmica.

Um dos principais resultados do estudo de Mahoney (2000) é o de que os estudantes que participaram de uma ou mais atividades extracurriculares, antes de chegar ao décimo primeiro ano de escolarização, apresentaram menores taxas de evasão escolar e não foram presos na idade adulta. Diferentemente disso, aqueles que não as frequentaram tiveram maiores taxas de abandono escolar e detenção. Um total de 85% dos homens ($n=51$) e 84% das mulheres ($n=44$) que não participaram de ações extraclasse abandonaram a escola ou foram presos (alguns passaram pelos dois momentos). Essas pessoas foram caracterizadas com perfil de múltiplos riscos possuindo pouco ou nenhum recurso, eram mais velhas do que seus colegas, apresentavam altas taxas de agressão e baixas médias em competência acadêmica e popularidade, além de possuir um baixo nível socioeconômico (Configuração C4) (Mahoney, 2000).

Foram encontrados, nesse estudo, três padrões de desenvolvimento envolvendo evasão escolar e/ou crime que aconteceram significativamente com maior frequência do que o esperado. Eles ocorreram entre pessoas que não participaram de nenhuma atividade extracurricular, em todos os casos, que pertenciam ao grupo de sujeitos que tinha a

competência acadêmica, a popularidade entre os colegas e o nível socioeconômico moderadamente baixo e alto de agressão. As mulheres desse grupo tinham altas taxas de maturação física (Configuração C3). Os três padrões encontrados foram: 1) Os garotos do C3 que não participavam de atividades extracurriculares tinham 2,5 vezes mais probabilidades de experimentar a evasão escolar e cometer algum crime; 2) no C4, os homens tinham aproximadamente 2,5 vezes mais probabilidades do que o esperado para abandonar a escola somente ou seguido de ser preso; 3) As garotas do C4 tinham 4 vezes mais probabilidades para abandonar a escola e 1,5 vezes mais probabilidade de evadir da escola e serem presas. Entre as pessoas que participaram das atividades extracurriculares, não houve nenhum dado significativo envolvendo evasão escolar ou detenção ($p < 0,05$) (Mahoney, 2000).

Essas informações tornam-se relevantes ao se destacar a importância que as atividades extracurriculares possuem na prevenção da criminalidade e, sobretudo, de fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola. Além disso, o estudo de Mahoney (2000) mostra que essa participação continua a ter uma associação positiva e influência para além dos anos na escola formal.

Mahoney (2000) relata ainda que programas efetivos têm alguns denominadores comuns como: 1) alta organização e estrutura; 2) encontros regulares; 3) uma ênfase, cada vez maior, sobre a construção de habilidades complexas como um objetivo da atividade; e 4) liderança de um ou mais adultos competentes. Faltam um ou mais desses componentes nas atividades extracurriculares que não apresentam benefícios para os indivíduos que delas participam.

Estudos diversos, que demonstram poucos ganhos dessas ações, têm se mostrado com tendências a definir a participação em atividades dos jovens de formas diferentes das que foram empregadas nesse estudo, focando-se em ações como, por exemplo, assistir televisão, jogar videogame e tempo gasto brincando com amigos. Ou seja, atividades para além da escola que sejam desestruturadas apresentam poucos benefícios na opinião de Mahoney (2000).

Em outra investigação, cuja parte dos sujeitos também foi pesquisada no estudo de Mahoney (2000), Mahoney e Cairns (1997), pesquisaram se as atividades extracurriculares possuem benefícios para o indivíduo e a escola, bem como se protegem contra a evasão escolar ($n=392$). Um quorum de 16% dos 392 participantes saíram da escola sendo 27 do sexo feminino e 34 masculino. A evasão cresceu ao longo do tempo do sétimo até o décimo primeiro ano de escolarização sendo que no 7º, 0; 8º, 3; 9º, 13; 10º, 16 e 11º, 29 alunos abandonaram a escola. Os resultados desse estudo mostraram ainda que os estudantes que

saíram da escola, em todas as séries, participaram de poucas atividades extracurriculares também em anos anteriores ($p < 0,01$).

As análises do estudo observaram a interação entre abandono escolar e três níveis de envolvimento em atividades extracurriculares, sendo eles: não envolvimento, até uma atividade e mais que uma. Os alunos bons em ortografia e matemática (ver Cairns et al., 1995) participavam de pelo menos uma atividade. Já os considerados de risco, pelos baixos escores na competência acadêmica e comportamento social, não possuíam envolvimento em atividade extracurricular e apresentaram significativas taxas de abandono escolar em relação aos alunos competentes academicamente ($p < 0,001$).

Os resultados de Mahoney e Cairns (1997) mostraram que atividades atléticas, vocacionais e a combinação destas com artes finas estavam associadas com a redução da taxa de evasão escolar (com destaque de que isso é particularmente verdadeiro para o envolvimento em atividades atléticas ($p < 0,05$)). As evidências desse estudo são consistentes com a proposição de que a participação em atividades extracurriculares ajuda a proteger contra o abandono escolar de alguns estudantes, tanto do sexo masculino como feminino.

Molinuevo et al. (2010) realizaram um estudo com 867 crianças espanholas, sendo 439 do sexo masculino (50,6%) e 428 do feminino (49,9%), cuja idade era de 6 a 12 anos. O objetivo do estudo foi o de examinar a relação entre a participação em atividades extracurriculares com problemas internalizados e externalizados e o comportamento social escolar de meninos e meninas.

As atividades extracurriculares encontradas pelos autores foram: dança, esporte, língua estrangeira, música, atividades psicomotoras, catequese e aulas especializadas como de artes plásticas, teatro e culinária. Além disso, também foi considerado o lazer em centros organizados. Os pais dos alunos foram os responsáveis por fornecer as informações acerca do que os sujeitos faziam fora da escola. Eles também forneceram, junto com os professores, informações sobre aspectos comportamentais, através de questionários e escalas. Os autores consideraram a participação de pelo menos uma vez por semana em uma das atividades descritas para inclusão no grupo dos participantes em atividades extracurriculares (Molinuevo et al., 2010).

Os resultados encontrados por esses pesquisadores apontaram efeitos positivos das atividades extracurriculares. Para os meninos, a participação em esportes predeterminou poucos problemas de acordo com os pais e menos sintomas emocionais segundo os professores. Em relação às meninas, a participação em atividades não esportivas foi um preditor para menos sintomas emocionais e relacionou-se positivamente com o

comportamento acadêmico, autocontrole e, em geral, com a competência social. De acordo com os professores, a participação em atividades não esportivas predisseram menos problemas de hiperatividade para ambos os sexos. No que tange ao comportamento social escolar, o envolvimento em atividades esportivas apontou melhor relação entre os pares para os meninos (Molinuevo et al., 2010).

Os resultados encontrados na Espanha confirmam os dados de pesquisas em amostras Americanas, mostrando que participação em atividades extracurriculares e o melhor ajustamento são positivamente relacionados. Ou seja, o estudo de Molinuevo et al. (2010) corrobora os achados de Mahoney (2000), Mahoney e Cairns (1997), e também os dados que foram encontrados por McHale et al. (2001).

Observa-se que há indícios de que as atividades extracurriculares podem ser parceiras importantes em manter a vinculação dos estudantes com a instituição escolar e de contribuir para que não venham a ter problemas com as leis (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997; NICHD, 2004).

A discussão acerca das atividades extracurriculares também traz à tona a questão do cuidado dos filhos, que tem sido cada vez mais outorgado a terceiros com a inserção da mulher no mercado de trabalho (Pierce et al., 1999; Poletto, Wagner & Koller 2004; Sherrod, 2006). Tal fato apresenta dois horizontes para se pensar na questão das ações fora da sala de aula.

O primeiro é o de que pode haver um exagero de atividades que ocasionariam problemas para o desenvolvimento infantil e adolescente, devido ao excesso de aulas, por exemplo, a serem frequentadas. Mahoney et al. (2006), em um estudo bibliográfico, investigaram a questão da sobreposição de ações e concluíram que não há evidências empíricas suficientes para afirmar que o excesso de atividades extracurriculares possa trazer mais malefícios do que benefícios. Há indícios de que os efeitos negativos possam aparecer em sujeitos provenientes de famílias mais favorecidas economicamente, segundo os autores.

Os pais, nessas famílias, “procuram não somente uma ocupação do tempo livre para os filhos e a aquisição de saberes específicos, mas também a ‘aprendizagem da disciplina’, ‘o gosto pelo esforço’, etc., exprimindo assim suas preocupações ‘educativas’” (Vicent et al., 2001, p. 40). Pelo alto número de trabalhos que destacam que os efeitos positivos sobrepõem aos negativos, faz-se importante que se tenha mais pesquisas sobre a hipótese de que o excesso de atividades extracurriculares pode ser prejudicial, a fim de comprová-la ou não (Posner & Vandell, 1999).

O segundo horizonte é o de que as crianças seriam prejudicadas pela falta de convívio com a mãe. Coley et al. (2004) investigaram as vinculações entre experiências de cuidados fora da escola e trajetórias comportamentais com adolescentes (n=819) de idades entre 10 e 14 anos em famílias de nível socioeconômico baixo.

Coley et al. (2004), em relação ao fato de quem cuidava dos sujeitos quando eles não estavam na escola, identificaram que 63% dos adolescentes ficavam em casa, sendo que, destes, 43% sempre ficavam sob a responsabilidade de suas mães ou em algum outro tipo de cuidado, que não ultrapassava 5 horas por semana. Outros 16% eram supervisionados em suas próprias casas e 4% no mesmo local, porém, sem supervisão de uma pessoa que tivesse no mínimo 16 anos. Dos que ficavam fora de suas casas: 9% estavam em programas estruturados; 11% em lugares supervisionados e 17% sem acompanhamento de alguma pessoa maior.

Os adolescentes que ficavam fora de casa, acompanhados ou não, apresentaram taxas maiores de uso de droga e álcool em relação aos que ficavam em casa. Da mesma forma, adolescentes frequentes a programas formais e fora de casa, em lugares sem supervisão, reportaram a um crescimento nos problemas escolares em relação aos seus pares que estavam sob os cuidados da mãe (Coley et al., 2004).

Contrário às pesquisas de Mahoney (2000), Mahoney e Cairns (1997), o estudo de Coley et al. (2004) sugere que adolescentes em grupos de programas formais não apresentaram diferenças quando comparados com seus pares que estavam em outros tipos de cuidados. Apesar de isso ser destacado no estudo, os autores não apresentam dados nem mesmo destacam as atividades das quais os sujeitos participavam. Os autores observam a importância dessa informação e recorrem aos estudos de Mahoney e seus colaboradores para justificarem o quanto é importante levar em consideração a estrutura e organização das atividades, a fim de levantar informações mais precisas acerca dos seus efeitos.

Um dado que pode ser destacado da pesquisa de Coley et al. (2004) é o de que o cuidado maternal aponta para o decréscimo em problemas como delinquência, uso de drogas, álcool e dificuldades escolares. Isto é, diante dos apontamentos de Mahoney et al. (2006), de que pode haver uma sobreposição de atividades extracurriculares e isso impactar negativamente o desenvolvimento infantil e adolescente, apesar da pouca sustentação empírica dessa hipótese; e de Coley et al. (2004) de que o cuidado materno pode sobressair em ganhos em relação às atividades extracurriculares, tem-se a necessidade de saber se essas atividades podem contribuir na educação de tempo integral de fato e em que medida. A

resposta a essa questão pode estar nos estudos que investigaram a relação entre atividades extracurriculares e desempenho acadêmico, como apresentado na próxima seção.

2.2 Impactos das Atividades Extracurriculares na Proficiência Acadêmica

A vinculação com a instituição escolar pode ser utilizada como justificativa para a articulação das atividades extracurriculares na promoção da educação e demonstra sua importância ao se pensar em políticas educacionais. Com vistas a reforçar o debate de quais são as contribuições possíveis, faz-se pertinente destacar as influências dessas ações no desenvolvimento acadêmico, no intuito de “enxergá-las” como parceiras na educação de tempo integral. Quer dizer, é essencial elencar se há apenas o fortalecimento do vínculo com a escola ou algo mais, sobretudo, no que tange à aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que diversos estudos direcionam para o fato de que os participantes de ações estruturadas fora da escola apresentam melhor desempenho acadêmico em relação aos que não participam (Cooper et al., 1999; Eccles, Barber, Stone & Hunt 2003; Mahoney, Cairns & Farmer 2003; Mahoney, Lord & Carryl 2005; Marsh 1992; NICHD, 2004; Molinuevo et al., 2010; Pierce et al., 1999; Posner & Vandell 1999, 1994; Shulruf, Tumen & Tolley 2010).

Cooper et al. (1999) realizaram uma pesquisa, com estudantes do 6º ao 12º ano de escolarização (n=424), que teve como principal objetivo verificar se o tempo gasto na tarefa de para casa é um preditor do desempenho acadêmico e se a relação entre os dois é positiva. Além disso, os autores tinham como expectativa o fato de que a participação em outras atividades extracurriculares e grupos estruturados apresentassem uma relação positiva com a realização acadêmica, mas não tão forte como o para casa. Foram cinco atividades realizadas após a escola examinadas nesse estudo: para casa, assistir televisão durante os dias da semana, atividades extracurriculares, participar de grupos estruturados fora da escola e o trabalho.

Os dados foram coletados através de questionários destinados aos estudantes, seus pais e professores, para o levantamento de informações sobre as atividades extracurriculares. Para a proficiência acadêmica, os resultados de um programa de avaliação administrado pelo estado Norteamericano do Tennessee (*Tennessee Comprehensive Assessment Program – TCAP*) foram utilizados. Esse teste avaliou o vocabulário, compreensão de leitura, expressão da linguagem, compreensão matemática, Ciências, Estudos Sociais e habilidades de estudo. Os autores utilizaram ainda notas que professores deram a cada aluno como uma segunda medida da realização acadêmica. A média da avaliação feita pelos professores foi de 88,74

(DP = 7,96). Em todos os grupos, as notas atribuídas pelos professores sobre os alunos foram moderadamente correlacionadas com os resultados do TCAP, $r(269) = 0,50$, ($p < 0,0001$).

Os principais resultados encontrados nessa pesquisa foram que a participação em atividades extracurriculares em grupos estruturados, $F(1, 273) = 5,61$, $p < 0,05$, se relaciona positivamente com os resultados dos testes padronizados, enquanto que o tempo gasto trabalhando manteve-se negativamente associado com os resultados dos testes, $F(1, 273) = 6,95$ $p < 0,01$. O tempo utilizado no para casa, $F(1, 312) = 13,81$, $p < 0,001$; e em atividades extracurriculares, $F(1, 312) = 6,34$, $p < 0,05$; foi significativamente associado positivamente com as séries, embora o tempo no trabalho tenha sido negativamente associado com as séries, $F(1, 312) = 3,75$, $p < 0,054$. O tempo utilizado no para casa, $F(1, 225) = 3,63$, $p < 0,058$, e atividades extracurriculares, $F(1, 225) = 3,24$, $p < 0,07$, manteve uma significância positiva dos preditores, após o controle dos resultados dos testes. Os autores comprovaram a hipótese de que fazer o dever de casa e participar em atividades extracurriculares organizadas é um preditor do desenvolvimento escolar. Além disso, concluem que o conhecimento de como os estudantes utiliza suas horas fora da escola pode ajudar a prever seu desempenho acadêmico. Atividades como, por exemplo, o para casa, estão diretamente relacionadas com esse desempenho e promovem uma identificação positiva com a escola (Cooper et al., 1999). Esse último dado corrobora os achados de Mahoney (2000), Mahoney e Cairns (1997).

Posner e Vandell (1999), em um estudo longitudinal com crianças na 3ª, 4ª e 5ª séries ($n=194$), buscaram responder a duas questões: 1) que características estão associadas com a criança, família e as diferenças em atividades após a escola de jovens de baixa renda? 2) a participação nessas atividades se relaciona com a variação no ajustamento infantil? Os autores coletaram os dados através de entrevistas com os estudantes pelo telefone.

A expectativa de Posner e Vandell (1999) era a de que crianças que utilizam mais tempo em atividades extracurriculares enriquecidas ou acadêmicas entre a 3ª e 5ª séries alcançam melhores resultados acadêmicos e ajustamento emocional na 5ª série. Contrário a isso, eles esperavam que mais tempo gasto sem fazer nada, poderia se relacionar com uma performance acadêmica empobrecida e maiores problemas comportamentais. Nessa pesquisa, as ações fora da escola foram categorizadas em acadêmicas (fazer o para casa e ler); não estruturadas fora de casa (participação em atividades desorganizadas; brincar em esportes não organizados) dentro de casa estruturada (jogar videogame; computador e jogos de tabuleiro) atividades não esportivas (música e dança; participação em grupos como escoteiros ou grupos especiais).

Em relação aos sujeitos que participavam de programas extracurriculares formais, os dados de Posner e Vandell (1999) mostraram que essas crianças utilizam mais tempo em atividades não esportivas em relação àquelas que estavam em outros tipos de atividades ou cuidados. Respectivamente em relação às 3 séries investigadas – 3ª (n=34), 4ª (n=28) e 5ª (n=26) – os autores mostram que as crianças vinculadas a programas formais, comparadas com as outras assistem menos televisão, gastam menos tempo em atividades fora de casa não estruturadas, utilizam menos tempo em tarefas em casa e utilizavam mais tempo em atividades acadêmicas.

Os autores mostram ainda que crianças que eram mais bem ajustadas emocionalmente na terceira série tinham maior probabilidade de participar em atividades extracurriculares ($p < 0,05$) e eram menos propensas a utilizar seu tempo em atividades fora de casa desestruturadas ($p < 0,05$ – na amostra de alunos negros – e $p < 0,06$ – nos alunos brancos⁴). Tanto para os negros como para os brancos, os dados foram positivos na relação entre atividades extracurriculares e desempenho acadêmico. Os estudantes engajados nessas atividades obtiveram melhores notas na escola ($p < 0,001$ e $p < 0,05$).

Em trabalho publicado em 1994, Posner e Vandell já haviam apontado algumas das questões elencadas no trabalho de 1999 e destacaram que crianças (n=216; Idade média = 9,1 anos, DP = 0,54) que eram atendidas em programas formais após a escola eram expostas a maiores oportunidades de aprendizagens do que crianças em outros tipos de programas (com destaque para o fato de que elas utilizam mais tempo em atividades acadêmicas, aulas enriquecidas, assistem menos televisão, se engajam menos em atividades não estruturadas no bairro onde viviam). Como nos dois trabalhos desses autores os sujeitos eram de nível socioeconômico baixo, a ressalva feita por eles em 1994 ainda merece evidência. Eles assinalam que, a menos que os estudantes que vivem em situação econômica desfavorecida participem de programas após a escola, aulas como de músicas e danças não vão fazer parte da vida deles, da mesma forma como eles também não se engajam em times esportivos (Posner e Vandell, 1994). Os dados de Posner e Vandell (1999), em relação às questões comportamentais e acadêmicas, estão em sintonia com os achados de Cooper et al. (1999), Mahoney (2000) e Mahoney e Cairns (1999).

Marsh (1992) realizou uma pesquisa com o propósito de examinar os efeitos da participação em atividades extracurriculares sobre o crescimento e mudanças nos estudantes que estavam no 10º e 12º anos de escolarização (*sophomore and senior Years of High School*,

⁴ Os autores deste trabalho analisaram os dados separadamente por raça (negros e brancos).

respectivamente) (n=10.613). Os dados utilizados no estudo são da base de dados do *High School and Beyond* coletados pelo *National Center of Educational*. Os estudantes foram enquadrados em 16 categorias de atividades ligadas a esportes, música, dança, dentre outras. O autor afirma que a participação em atividades extracurriculares está favoravelmente relacionada com o auto conceito social e acadêmico dos estudantes, com o tempo utilizado na realização do para casa e habilidades acadêmicas ($p < 0,01$).

A razão da associação entre a participação em atividades extracurriculares e melhores desempenhos acadêmicos é evidenciada com o dado de que os estudantes que estão nessas ações podem ser mais motivados, interessados e investidos na escola, fato este que conduziria a melhores resultados em relação aos outros que não participam. Marsh (1992, p. 560) destaca que “a participação em atividades extracurriculares – até mesmo daquelas que não estão obviamente associadas com a realização acadêmica – aparentemente conduz para o crescimento do comprometimento escolar e com os valores dessa instituição, que conduz indiretamente para o crescimento do sucesso acadêmico”. Apesar de não ser o foco do estudo de Cooper et al. (1999), esses autores também apontam para possibilidade dessa associação.

Mahoney et al. (2003) investigaram a tese de que a participação em atividades extracurriculares pode promover a competência interpessoal e iniciativa pessoal e, com isso, impactar no sucesso educacional. A competência interpessoal é entendida no estudo como a capacidade de manter boas relações com os pares evitando conflitos agressivos. Os autores assinalam que a participação em atividades extracurriculares promove a sustentação de oportunidades para o avanço dos adolescentes na competência interpessoal, inspiração de mudanças nos objetivos de vida e promove o sucesso educacional. Os participantes desse estudo eram membros do Carolina Longitudinal Study (n=695 – 364 do sexo feminino e 331 do masculino) que moravam no sudeste dos Estados Unidos e foram recrutados nos anos de 1981 e 1983 em escolas públicas. Ocorreram entrevistas com eles no 4º ou 7º ano e houve um acompanhamento anual até o 12º ano. Os pesquisadores contataram os participantes novamente quando eles estavam aproximadamente com 20 anos. As atividades extracurriculares que os sujeitos participavam estão descritas em Mahoney e Cairns (1997).

Os principais achados do estudo demonstram que os jovens em situação de alto risco parecem se beneficiar mais das atividades extracurriculares e que a participação consistente em tais práticas, durante a adolescência, foi positivamente ligada com o status educacional na idade adulta. Esta participação pode propiciar oportunidades para construir habilidades interpessoais e planos positivos para o futuro (Mahoney & Cairns, 1997).

Mahoney, et al. (2005) investigaram a relação entre a participação em programas após a escola, a performance acadêmica e a relação de atributos motivacionais em uma amostra de crianças que viviam numa cidade em situação de desvantagem nos Estados Unidos. Os participantes estavam matriculados na primeira, segunda e terceira séries (n=599) de escolas públicas. A coleta de dados foi realizada com os professores e as atividades realizadas após o horário escolar eram desenvolvidas pelas escolas onde os estudantes estavam matriculados e tinham como objetivo a) sustentar e providenciar um ambiente seguro após as aulas formais, b) promover a competência social, acadêmica e saúde física dos participantes. Eles tinham tempo para fazer o dever de casa, refeições, aprendizagens enriquecidas (por exemplo, através de computadores, visitas, instrumentos musicais), recreação supervisionada (através de esportes como basquete, bola e jogos de tabuleiro).

Os sujeitos que participavam dos programas após a escola foram taxados pelos professores como dotados de grandes expectativas de sucesso. Quando comparados com os não participantes, no final do ano, demonstraram desempenho em leitura significativamente maior ($M = 5,89 - DP = 0,34$) do que os outros que estavam em cuidados alternativos com os pais ($M = 3,28 - DP = 2,05$), outros adultos ($M = 2,06 - DP = 1,63$) e não adultos ($M = 1,89 - DP = 1,65$). As diferenças entre as médias destacam o quanto os resultados diferem: 2,61; 3,83 e 4,0, respectivamente (Mahoney et al., 2005).

Mahoney et al. (2005) apontam que, para crianças pobres, os programas após a escola aparecem como únicos na capacidade de promover o sucesso acadêmico. Isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que esses sujeitos demonstram utilizar mais o seu tempo em atividades escolares, aprendizagens enriquecidas e brincadeiras supervisionadas por adultos comparados com outros que estão em atividades não estruturadas após a escola. Essas informações são corroboradas também nos estudos de Mahoney (2000) e Posner e Vandell (1994, 1999).

O *National Institute of Child Health and Human Development* [NICHD] (2004) investigou quais são os tipos de cuidados associados com resultados positivos e negativos no desenvolvimento de crianças (n=933) no jardim de infância e primeira série. Os participantes dessa pesquisa faziam parte do NICHD *Study of Early Child Care*, uma pesquisa longitudinal realizada em dez cidades norte-americanas. Os dados foram coletados através de entrevistas, pelo telefone, com as mães das crianças.

O NICHD (2004) classificou os tipos de cuidados em cinco categorias sendo elas: 1) programas após e antes da escola; 2) atividades extracurriculares; 3) ficar com uma babá; 4)

com os pais; 5) sem cuidado de adultos como ficar em casa, com um irmão menor de 18 anos, outra casa ou local sem adultos presentes.

Nesse estudo, as atividades mais comuns eram times organizados, esportes individuais como caratê ou natação; aula de dança, música, teatro e religião; clubes como escoteiros. Ações com foco explicitamente acadêmico, como leitura e clube de ciência, foram infrequentes (NICHD, 2004).

O NICHD (2004) aponta que as crianças provenientes de famílias de nível socioeconômico alto e filhos de mães com maior educação⁵ são mais prováveis de participarem das atividades encontradas. Essa participação foi responsável por melhores resultados nos testes que avaliaram habilidades de linguagem em relação às crianças não vinculadas às atividades. Esse estudo indica que a relação entre o que é feito fora da escola e o desempenho acadêmico não é simplesmente um artefato pré-existente pelo fato de que uma associação significativa continuou a ser evidente quando as habilidades acadêmicas foram controladas previamente. Segundo os autores, esse estudo é o primeiro a demonstrar benefícios acadêmicos e cognitivos das atividades extracurriculares para estudantes nas primeiras séries. Esses achados sugerem que um caminho para utilizar o tempo fora da escola na melhoria do desempenho escolar é o de sustentar oportunidades para que crianças pratiquem esportes, tenham aulas de música e frequentem clubes. Numa perspectiva de não deixar as crianças “para trás” na escola.

O NICHD (2004), ao ressaltar a importância de seu estudo em demonstrar os impactos das atividades extracurriculares em crianças que estão nos primeiros anos escolares, cita o estudo de Larson (2000) para sustentar a afirmação dos ganhos que tais ações podem proporcionar às crianças nos primeiros anos de escolarização, pelos efeitos que possuem em pré-adolescentes e adolescentes.

Segundo Larson (2000), a capacidade de iniciativa é essencial no século XXI e os adolescentes têm poucas oportunidades de aprendê-la, sendo o contexto das atividades extracurriculares o mais adequado para desenvolver essa habilidade através dos esportes, artes e a participação em organizações. O autor indica, a partir de uma revisão da literatura, que a rara combinação entre a motivação intrínseca com a atenção profunda (*deep attention*), pode aparecer em ações fora da instituição escolar.

Em Larson (2000) observa-se a informação de que a combinação entre motivação e atenção de alunos quando estão nas salas de aula praticamente não existe. Porém, quando eles

⁵ O NICHD (2004) não destaca o que é ter mais educação.

estão entre amigos, a situação se modifica um pouco e a motivação intrínseca aumenta, permanecendo a concentração, entretanto, baixa. Já em experiências esportivas, artísticas, passatempo e nas organizações, tanto a motivação intrínseca como a concentração estão presentes, o que poderia proporcionar o desenvolvimento da iniciativa⁶. As informações desse trabalho destacam o fato de que algumas atividades extracurriculares, como o esporte, artes, passatempo e em algumas organizações, proporcionam a combinação de dois fatores essenciais à aprendizagem: a motivação intrínseca e atenção (Knüppe 2006; Marchesi 2004; Neves & Boruchovitch 2004).

2.3 Ações socioeducativas: atividades extracurriculares brasileiras

Como demonstrado em outros trabalhos, o estudo sobre os impactos das atividades extracurriculares no Brasil é embrionário (Matias, 2009, 2007). Bergo (2005, p. 227) ressalta que

não há ainda um número significativo de publicações e pesquisas acadêmicas que se dediquem ao estudo dos espaços não-escolares de educação. Em face disso, torna-se urgente a realização de investigações que focalizem diferentes espaços e situações de aprendizagem. Talvez esses novos conhecimentos possam vir a orientar a elaboração e a reestruturação de políticas públicas no campo educacional, e serem também úteis à prática dos profissionais interessados em compreender as recentes demandas da área.

A escassez de investigações acerca do tema não indica que tais atividades não sejam desenvolvidas no Brasil. Pelo contrário, há diversas experiências acontecendo no País (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária [Cenpec], 2002; Circo de Todo Mundo, 2004; MEC, 2009c; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Pró-Reitoria de Extensão/Instituto da Criança e do Adolescente, 2006; UNICEF, 2010). Elas possuem a nomenclatura oficial de ações socioeducativas, mas também são chamadas, por crianças, famílias, educadores e organizações, de projeto, jornada ampliada, ação complementar, clube da turma, núcleos socioeducativos, educação informal, educação não escolar, dentre outros (Cenpec, 2005; Zucchetti & Moura, 2010). Carvalho e Azevedo (2005, p. 28) destacam que essas ações são desenvolvidas por ONGs, e que “surgiram de múltiplas iniciativas, estão instaladas no microterritório, são promovidas por organizações não-

⁶ Larson (2000) apresenta dados de outros estudos em gráficos de barras, o que impossibilitou a demonstração dos escores apresentados pelos sujeitos nas atividades, bem como o nível de significância.

governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude”.

Os projetos socioeducativos possuem origem também em ações do governo federal, através de políticas públicas, que

instituem programas como o de Erradicação do Trabalho Infantil e Pró-Jovem Adolescente. Ambos são apresentados como ações socioeducativas que objetivam, além da transferência de renda e a convivência familiar e comunitária, criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. (Zucchetti & Moura, 2010, p. 14)

Podem ser desenvolvidas também por governos de municípios como acontece em São Paulo e Belo Horizonte (Cenpec, 2007a, 2007b, 2007c; Prefeitura Municipal de Belo Horizonte [PBH], 2000).

Mesmo com a escassez de pesquisas que relatam os efeitos dessas ações sobre os seus participantes, há trabalhos que têm como objetivo avaliar os programas ou projetos que desenvolvem ações socioeducativas, numa perspectiva de monitoramento e avaliação de projetos sociais (Cenpec, 2002, 2005; Esteffanio, 2004). Outros demonstram alguns resultados de pesquisas sobre os métodos que são utilizados na realização dos trabalhos (Bergo, 2005; Dayrell & Reis, 2007; Zucchetti & Moura, 2010).

A falta de investigações sobre o tema não impede o seu desenvolvimento. Nesse sentido, o avanço dessas atividades tem impulsionado a busca por sua padronização/normatização, como pode ser observado na Proposta Educativa de Belo Horizonte (PBH, 2000) e nos “Parâmetros das ações socioeducativas” desenvolvido para a cidade de São Paulo (Cenpec, 2007a, 2007b, 2007c) – veja-se a existência de alguns guias e publicações que fornecem orientações para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações socioeducativas (Cenpec, 2002, 2005). A carência de dados empíricos não impossibilita a afirmação de que essas ações, em alguma medida, melhoram o desempenho escolar de seus participantes e que esse é um dos objetivos almejados pelas ações socioeducativas (Bergo, 2005; Cenpec, 2002, 2003, 2005; Dayrell & Reis, 2007; Esteffanio, 2004, 2008; Leão & Pires, 2009; Zucchetti & Moura, 2010). Assim, a próxima seção tem como objetivo apresentar estudos que têm apontado, em alguma medida, as características e o efeito das ações socioeducativas na escolarização de seus participantes.

2.4 Ações Socioeducativas e a prevalência da forma escolar

As ações socioeducativas conjugam duas questões da doutrina da proteção integral à infância e adolescência: a proteção social e a educação. Ou seja, ao mesmo tempo em que protege esse público, ela promove educação sem repetir as atividades da escola formal (Carvalho & Azevedo, 2005; Cenpec, 2007b; Esteffanio, 2004; Moreira, 2005; Zucchetti & Moura, 2010). No entanto, no universo do senso comum, os programas e projetos que atendem o público infantojuvenil têm como objetivo básico servir de “alternativas ao universo da marginalização e das drogas, principalmente por sua ênfase na formação do indivíduo” (Fernandes & Garcia, 2007, p. 07).

É inegável a importância de se desenvolver ações que promovam a proteção de crianças e adolescentes, mantendo-os fora do alcance das drogas, situações insalubres, exploração sexual e de trabalho infantil. Essa questão dispensa, a partir do âmbito dos direitos, qualquer argumentação que a reforce. O fato essencial que deve ser elencado é o de “*como* [grifo das autoras] fazer, tendo como pressuposto que [uma criança, um adolescente ou] um jovem realizado em suas potencialidades (e não apenas ocupado, ou assimilando padrões e códigos) deve ser a meta adequada de programas” que ofereçam atividades fora da escola. “A ânsia de ocupar o jovem a qualquer custo passa, nesta perspectiva, a ser substituída pela preocupação com a qualidade - em termos de vivência, criatividade, espaço para questionamento que atividades não curriculares possam vir a oferecer” (Carvalho & Carlini-Cotrim, 1992).

Para além da proteção, as ações socioeducativas provocam algumas reflexões, sobretudo, em relação à sua qualidade e, principalmente, da existência ou não de impactos na escolarização dos seus participantes. Nesse sentido, a partir de pesquisas e publicações que tratam do tema, destaca-se em que medida pode-se observar a relação entre essas ações com o desempenho escolar, a vinculação com a instituição escolar e os impactos esperados em seus participantes (Bergo 2005; Cenpec, 2002; Dayrell & Reis 2007; Esteffanio 2008; Leão & Pires 2009; PBH, 1999; Pires 2008; Zucchetti & Moura 2010).

Como no estudo de Molinuevo et al. (2010), serão destacados nesta seção investigações que possuíram como participantes, não só crianças, mas também adolescentes e jovens. A ideia é a de que existe a possibilidade dos dados encontrados se repetirem no público infantil e a falta de estudos na área com essa população conduz à busca dessa solução.

O “Guia de Ações Complementares à Escola para Crianças e Adolescentes” (Cenpec, 2002, p. 59) menciona que “a proposta educacional das ações complementares não pode

reproduzir nem replicar a da escola formal, visto que oferece atividades de outra natureza”. Nessa direção, os seus planejadores precisam ter como meta o desenvolvimento de valores e atitudes, promovendo a sociabilidade e as habilidades criativas. Com isso, pode se estimular o desenvolvimento cognitivo dos participantes.

Segundo o Cenpec (2002, p. 65), os programas que oferecem ações socioeducativas propõem-se a desenvolver nas crianças competências cognitivas básicas, como: “a expressão oral, escrita, cálculo, raciocínio lógico, solução de problemas e capacidade de decisão, além das habilidades de comunicação e interação social”.

Uma das principais preocupações é a de promover o sucesso das crianças e adolescentes na escola sendo que, podem-se oferecer apenas atividades de acompanhamento escolar, “proporcionando um espaço onde as dúvidas de aprendizagem podem ser resolvidas” (Cenpec, 2002, p. 65). Ou então, integrá-las às demais que são oferecidas numa ONG, por exemplo, ligadas a esportes, artes e cultura, numa perspectiva de complementaridade à escola formal. Isto é, as ações socioeducativas “procuram esclarecer ou aprofundar o que a escola já está ensinando, tendo o cuidado de não competir com ela ou substituí-la” (Cenpec, 2002, p. 65).

Dayrell e Reis (2007) trazem contribuições para se pensar em “juventude, pobreza e ações socioeducativas no Brasil” a partir da análise do Programa Agente Jovem, que atendia a faixa etária entre 15 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade e risco social, moradores de bairros pobres de Belo Horizonte. Eram oferecidas “ações educativas para jovens, voltadas ora para a formação da cidadania, ora para profissionalização, como também para uma formação geral, muitas vezes através de conteúdos artístico culturais, apostando em uma metodologia que enfatiza o protagonismo juvenil” (Dayrell & Reis, 2007, p. 01).

Os apontamentos dos autores, em relação ao programa, destacam uma desestruturação que não levaria a resultados positivos no que tange à escolarização. As análises da

relação da juventude com a escola, principalmente das parcelas enquadradas nas condições de “vulnerabilidade social” [grifo dos autores], como são os jovens participantes do Programa, constata uma ampliação do acesso à escola, mas que não vem sendo acompanhada pela ampliação da qualidade dos processos educativos oferecidos, avançando pouco no sentido de constituir novas práticas educativas, estruturas e projetos pedagógicos que respondam aos anseios e desafios que estão postos para a educação da juventude. Neste sentido, o Programa, mesmo se efetivamente exigisse o retorno à escola, apenas sinaliza a permanência dos mesmos processos de exclusão, pouco interferindo na real interação que os jovens mantêm com a instituição escolar. (Dayrell & Reis, 2007, p. 11)

Contrários à orientação de não se repetir o espaço escolar, os educadores do Programa Agente Jovem estavam imersos na lógica da forma escolar que se mostra a partir de características coesas. Entre elas

deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim. (Vincent et al., 2001, p. 37/38)

Não é tarefa fácil aos educadores promoverem ações que possibilitem efetivamente aos jovens o exercício do protagonismo. “As experiências educativas proporcionadas pelo Programa se mostram tímidas em favorecer a auto-organização dos jovens e criar vínculos com outros agrupamentos juvenis”. Os autores definem essa ação de maneira enfática como sendo um projeto “pobre para os pobres” (Dayrell & Reis, 2007, p. 14 e 15).

Os autores chamam a atenção para um movimento que pode ir contra a articulação entre atividades extracurriculares e a instituição escolar, no sentido de haver “uma tendência em se criar dois sistemas educativos paralelos, o da escola e o dos projetos sócio educativos, que não interagem nem dialogam entre si, com críticas mútuas que não contribuem para a superação da precariedade existente nos dois sistemas” (Dayrell & Reis, 2007, p. 16/17).

Pires (2008) realizou uma pesquisa no mesmo programa que Dayrell e Reis (2007) com o objetivo de verificar em que medida essa ação interfere na experiência escolar dos jovens, a partir do estudo de caso de um núcleo de execução do Agente Jovem. A autora também elenca a questão da forma escolar que perpassa por todas as atividades oferecidas aos participantes (Vincent et al., 2001).

A verificação da vinculação escolar dos participantes desse programa torna-se importante na medida em que visa a “promover a inserção e a permanência dos jovens na escola, contribuindo assim, para a elevação da sua escolaridade” (Pires, 2008, p. 71).

Os resultados dessa pesquisa apontaram que não havia “aproximação entre este [aluno] e a escola na qual os jovens estudavam” (Pires, 2008, p. 121). Ou seja, essa ação não causava impactos significativos no processo de escolarização de seus participantes. Leão e Pires (2009), em relação a 21 sujeitos entrevistados no estudo de Pires (2008), destacam que

sobre a relação entre participação no programa e frequência à escola, 47,6% dos jovens declararam que a sua participação no programa não mudou em nada a sua relação com a escola, 4,8% disseram que piorou e 42,9% declararam que melhorou. Quando indagados sobre a relação com os professores, 47,6% dos entrevistados declararam que ela não melhorou. Quanto ao hábito de estudar, 42,9% disseram não ter sido alterado. Nesse caso, há uma ligeira elevação para os que consideraram que piorou (9,5%), o que pode estar relacionado ao tempo exigido para a participação no programa. Tais dados corroboram a hipótese de que o impacto do programa é pequeno na relação com a escola, estando esta associada a outras variáveis ou disposições. (p. 284)

Bergo (2005) realizou um estudo em uma ação socioeducativa desenvolvida por uma escola pública, “Projeto Reinventando a Escola”, em Belo Horizonte, e acompanhou uma

turma que realizava atividades de artes, teatro, cozinha experimental, horta, informática, para casa, recreação e reforço escolar, no contraturno escolar. Os participantes que foram acompanhados pela pesquisadora eram crianças de 09 a 12 anos⁷ e a metodologia utilizada foi a pesquisa participante. Dentre os objetivos do projeto, destaca-se o de “desenvolver tarefas diversificadas que possam, entre outras coisas, melhorar o desempenho escolar” (Bergo, 2005, p. 116).

Nos principais achados, Bergo (2005, p. 174) destaca que as atividades do projeto também não conseguem se desvincular da forma escolar, nas quais “professores e alunos estão submetidos a imperativos impessoais e princípios reguladores da conduta”. Segundo a autora, isso acontece devido a dois fatores sendo o 1º o de que há “resistência e receio em abandonar a segurança oferecida por um modelo educativo amplamente disseminado e enraizado, não somente em âmbito escolar, mas também em outros espaços sociais. Já o 2º trata do “desconhecimento ou não reconhecimento de outras formas de socialização e transmissão cultural distintas da forma escolar” (Bergo, 2005, p. 178).

Nesse sentido, a realização das ações socioeducativas do “Projeto Reinventando a Escola” apresenta-se como uma ação de complementação da escola, mas totalmente desvinculada da instituição escolar, com objetivos implícitos de repetir a lógica escolar e proporcionar um local para as crianças ficarem enquanto os pais estão no trabalho (fato este que é positivamente avaliado pelos responsáveis pelas crianças) (Bergo, 2005).

Na capital mineira, existe também o Programa de Socialização Infante-Juvenil (PSIJ), que é desenvolvido pela PBH, em parceria com ONGs. O convênio entre instituições e prefeitura prevê o repasse de recursos financeiros e gêneros alimentícios. O financiamento destina-se a pagamento de funcionários envolvidos nas atividades, compra de material de consumo e pequenas reformas⁸. O objetivo do programa é proporcionar ações socioeducativas no horário alternado ao da escola para crianças de 6 a 14 anos (PBH, 2000).

Em 1997, foi realizado um estudo acerca da realidade desse programa “através de entrevistas e dinâmicas com educadores, coordenadores e diretores das instituições, e com as

⁷ A autora não apresenta detalhes sobre o número de crianças. Ela acompanhou “a turma dos mais velhos” (Bergo, 2005, p. 13).

⁸ Atualmente o valor repassado por criança ou adolescentes atendido é de R\$40,00 (Quarenta Reais) mensais (PBH, 2008). Em 2001, o estudo de custo encomendado pela Prefeitura apontou que o valor per capita deveria ser de R\$85,11 (Oitenta e Cinco Reais e Onze Centavos) por atendido, numa ONG com meta, por exemplo, de atender 40 pela manhã e 40 a tarde (PBH, 2001). Apesar das implicações que o baixo financiamento dessa ação provoca, não será feito uma abordagem sobre isso nesta dissertação.

crianças/adolescentes e suas famílias” (PBH, 1999, p. 05). A pesquisa teve o caráter de levantar os primeiros aspectos acerca do público infantojuvenil de Belo Horizonte.

Dentre os resultados levantados, pela análise qualitativa, observa-se que a forma de atendimento utilizada naquela época, pelas ONGs, era bem familiar à da escola, através de aulas expositivas, auxílio nas tarefas escolares e utilização de móveis escolares nas salas de atendimento (mesas e carteiras enfileiradas, quadro negro e giz). Isso se dava pela falta de outro tipo de referencial (PBH, 1999). Mesmo com a disposição do atendimento totalmente voltada para a forma escolar (Vincent et al., 2001),

a pesquisa não aferiu o impacto desta metodologia no sucesso escolar dos usuários, mas concluiu ser ela insuficiente para atingir outros aspectos fundamentais para a *educação* [grifo do autor] das crianças e adolescentes, como a elaboração de valores humanos e éticos, de aptidões artísticas, culturais e desportivas que concorrem para a formação humana de uma forma geral, para o desenvolvimento da cidadania, conjugada com a expressão da subjetividade, e, conseqüentemente, para melhores resultados também na *escolarização* [grifo do autor]. (PBH, 1999, p. 05)⁹

Esteffanio (2008) realizou outra pesquisa no Programa de Socialização Infantojuvenil com foco na Educação e Assistência Social. Ela destaca que, no geral, as instituições que desenvolvem o programa “não mantêm com as escolas de origem das crianças e adolescentes atendidos relações próximas” (Esteffanio, 2008, p. 06). A pesquisadora investigou a relação entre duas ONGs e duas Escolas que, teoricamente, são parceiras e atendem o mesmo público, o que poderia contribuir para uma articulação positiva, sobretudo, no que tange ao desenvolvimento escolar.

Os resultados desse estudo não evidenciam uma articulação real entre ONGs e Escola, o que destaca a inexistência de indícios que apontem o desenvolvimento escolar dos alunos atendidos em comum nas duas instituições. Além disso, a questão da forma escolar também é destacada nesse estudo como “um mote de organização e influência” nas atividades socioeducativas promovidas pelas ONGs (Vincent et al., 2001).

Há o destaque, no que tange a uma escola e ONG específicas, de que “a pergunta que fica no ar é se as atividades desenvolvidas pela OSC¹⁰ têm contribuído ou não para um melhor rendimento dos alunos” (Esteffanio, 2008, p. 164). Observa-se que os dados encontrados por Esteffanio (2008) evidenciam que não houve mudanças significativas após dez anos de

⁹ “A primeira questão enfrentada após” essa pesquisa, “foi a necessidade de refletir sobre a missão e os objetivos dos programas sócio-educativos desenvolvidos” (PBH, 2001, p. 7), o que culminou com a publicação dos “Indicadores de Qualidade e Custos do Atendimento a Crianças e Adolescentes de 6 a 14 Anos em Instituições Sociais de Belo Horizonte”, que visa nortear todas as ações voltadas para crianças e adolescentes atendidas no Programa de Socialização Infantojuvenil (PBH, 2001).

¹⁰ Esteffanio (2008) opta por denominar ONG de Organização da Sociedade Civil (OSC).

trabalhos desenvolvidos pelas ONGs em parceria com o poder público municipal de Belo Horizonte. Ou seja, seus dados corroboram os achados da pesquisa realizada em 1997 (PBH, 1999).

Zucchetti e Moura (2010) apresentam uma discussão acerca das práticas socioeducativas que tem incorporado a forma de socialização escolar com foco nos profissionais envolvidos nessas ações: os educadores. O trabalho tem como base o acompanhamento de

reuniões pedagógicas de dois projetos socioeducativos, voltados para jovens, moradores da cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre/RS ... Ambos os projetos, tradicionalmente assistenciais, atendem à juventude desde a década de 90 e se propõem a acolher jovens moradores da periferia, no contraturno da escola. (Zucchetti & Moura, 2010, p. 12)

Nesse trabalho, surge também a questão da forma escolar (Vincent et al., 2001) dos projetos socioeducativos com o dado de que a baixa qualificação dos profissionais envolvidos é uma característica peculiar. Essa questão também é destacada no trabalho de Esteffanio (2008). Zucchetti e Moura (2010, p. 16) chamam atenção para o fato de que as ações socioeducativas são

um locus de inserção de educadores leigos e/ou de estagiários de cursos de Licenciaturas e de professores que têm realizado sua formação centrada no processo de aprendizagem escolar e que se vêem frente aos desafios de uma área complexa e contraditória, que exige conhecimentos pertinentes e a apropriação de conceitos que extrapolam ou evidenciam as falhas da formação acadêmica oferecida.

Soma-se a isso o fato de que alguns educadores faziam cursos de “formação de professores, no Ensino Superior, especialmente Pedagogia, sendo que outros sequer concluíram o Ensino Médio” (Zucchetti & Moura, 2010, p. 17) o que destaca o fato de que esses profissionais se formam, efetivamente, em serviço.

2.5 Educação de tempo integral no Brasil: o que já é possível observar?

A pesquisa Redes de Aprendizagem, realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2008), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação (MEC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), teve como objetivo principal “identificar boas práticas de redes municipais de ensino espalhadas pelo Brasil”. O estudo aconteceu em 37 cidades do País que

foram “selecionadas a partir do Ideb¹¹ e do contexto socioeconômico dos alunos e de suas famílias” (UNICEF, 2008, p. 07).

Entre os dez pontos destacados como responsáveis pelo bom desempenho escolar, encontram-se as atividades complementares, como o reforço escolar, esporte e artes. As atividades do contraturno foram apontadas por 19, das 37 redes entrevistadas na pesquisa, “como uma das responsáveis pelo sucesso da aprendizagem” e numa perspectiva de se entender a educação “de forma mais ampla, com oportunidades de aprendizagem ligadas à autonomia, à participação na vida pública e a trocas culturais (UNICEF, 2008, p. 62).

A pesquisa, em relação às práticas realizadas fora da escola, destaca ainda que,

apesar da importância que apresentam para o bom desempenho das redes, as atividades são, em sua maioria, pouco articuladas com as escolas. Isso não tira seu mérito, mas sinaliza uma oportunidade de aprimoramento capaz de gerar um impacto maior na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. (UNICEF, 2008, p. 63)

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010) realizou outra pesquisa em 26 cidades brasileiras a fim de descobrir qual foi o trajeto percorrido por elas “em direção a uma educação de qualidade. Todos os municípios selecionados tiveram avanços significativos no Ideb, embora alguns deles ainda não tenham alcançado a média nacional” (UNICEF, 2010, p. 07).

Entre os vários motivos, que proporcionaram ganhos significativos no índice às cidades pesquisadas,

uma das principais constatações da pesquisa é que, para melhorar os indicadores, é preciso ampliar o tempo de aprendizagem dos alunos. Como a escola de tempo integral ainda é uma realidade muito distante para a grande maioria dos municípios, as redes pesquisadas têm adotado como alternativa as atividades de apoio pedagógico, citadas por 73% dos municípios analisados. (UNICEF, 2010, p. 45)

O reforço escolar, realizado no contraturno, foi a principal estratégia desenvolvida.

Em Palmas, (TO) a rede escolar “é estruturada em modalidades de escolas, todas com atividades no contraturno”, ligadas ao “reforço escolar articuladas com atividades de esporte, cultura e lazer” (UNICEF, 2010, p. 72). A ampliação do tempo em atividades extracurriculares teve como objetivo aumentar a nota do Ideb da cidade e deu resultado, pois, “em 2007, o município obteve 4,4 pontos, ante 3,8 alcançados em 2005”. (UNICEF, 2010, p. 25).

¹¹ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep em taxas de aprovação” (MEC, 2010a).

Na pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, realizada pelo grupo de universidades formado pelas instituições Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), por solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) é possível observar a quantas anda a educação em tempo integral brasileira¹².

O objetivo geral do estudo foi o de investigar “as experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes” (MEC, 2009c, p. 05). Para isso, foram mapeadas e analisadas as experiências de ampliação da jornada no ensino fundamental em curso no País, desenvolvidas somente por governos municipais e que ainda não foram expandidas para nove anos, com o escopo de “subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional (MEC, 2009c, p. 06).

Do total de 5.564 municípios, 2.112 responderam a pesquisa, sendo que, destes, 500 (23,7%) desenvolvem a educação em tempo integral no ensino fundamental. “O resultado, embora revele que, em nível nacional, ainda são muitos os desafios a enfrentar na perspectiva da ampliação da jornada escolar, não deixa de apontar a importância que essa política vem alcançando no contexto nacional” (MEC, 2009c, p. 14).

A partir da perspectiva de que esta dissertação trata das influências das atividades extracurriculares sobre a proficiência acadêmica, alguns dados dessa pesquisa possibilitam informações que contribuem para se pensar nessa articulação, sobretudo, na configuração que a educação em tempo integral tem apresentado no Brasil. A pesquisa não aborda os efeitos das ações sobre os estudantes, mas os dados apresentados possibilitam informações que subsidiam o panorama nacional da educação em tempo integral.

Como apresentado, a busca pelo aumento da jornada escolar no Brasil, no interstício de 1950 até a atualidade, possui experiências que vão desde a construção de escolas (Cavaliere, 2009; Guará, 2009; Matias, 2009; Monteiro, 2009) até a articulação com ONGs (Giovanni e Souza, 1999; Guará, 2009). O mapeamento encomendado pelo MEC demonstra

¹² A pesquisa, além do mapeamento, apresenta informações acerca da legislação que permeia a implantação da educação em tempo integral no Brasil, que está ligada à expansão dessas ações. Por não ser objetivo desta dissertação tratar de questões jurídicas, mas sim para a relação entre atividades extracurriculares e proficiência acadêmica, não serão discutidos assuntos dessa natureza nesta oportunidade.

que tais ações ainda continuam em curso no País, mas só a partir de 2008 é que houve uma “explosão” de projetos nesse sentido.

Foram levantados 800 tipos de experiências em tempo integral das quais, 312 (39%) foram iniciadas em um ano ou menos, 438 (54,8%) e 536 (67%)

contam com um tempo de implantação, respectivamente, de até dois e três anos. Importante ressaltar que esse fato independe da região do país. Ou seja, em todas as regiões a maioria das experiências foi implantada recentemente, podendo-se destacar a singularidade do ano de 2008, em relação a esse tipo de iniciativa. (MEC, 2009, p. 21)

Mesmo com o dado de que 76,4% das práticas levantadas fazem parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, “trata-se, em sua maioria, de experiências recentes que, se ainda não são tão numerosas, se vêm multiplicando pelo país” (MEC, 2009c, p. 133). O aumento da execução de atividades no contraturno escolar nas escolas municipais, como apresenta a pesquisa realizada pelas UFMG, UNB, UNIRIO e UFPR (MEC, 2009), pode ter como causa o programa “Mais Educação”, instituído em 2007 com início da sua execução em 2008 (MEC, 2010b; Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007).

Em relação ao turno que acontece e quais atividades são oferecidas, os resultados da pesquisa apontam que 80,1% das experiências acontecem no contraturno escolar, sendo o restante mesclado com as aulas regulares (10,9%) ou de ambas as formas (9,0%). As principais atividades oferecidas são o esporte (65%), aulas de reforço (61,7%), música (57,1%), dança (54%), teatro (46,4%), informática (45,6%), oficinas temáticas (44,9%), artesanato (40,5%), tarefas de casa (40,2%) (MEC, 2009c).

Entre as conclusões apresentadas no estudo, sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, que se configuram como políticas públicas, destaca-se a de que

a maioria delas não tem nenhum tipo de normatização ... Isso pode levar ao risco de que a continuidade dos projetos fique na dependência de um governo e não se configure como política de Estado. Considerando que a maior parte das experiências tem sua coordenação geral nas secretarias de educação, os projetos podem ficar dependentes de mudanças na administração municipal. (MEC, 2009c, p. 133)

2.6 A busca pela normatização/padronização das ações socioeducativas: as propostas de Belo Horizonte e São Paulo

A não normatização das atividades realizadas fora do contexto escolar é uma informação que perpassa estudos que tiveram como foco atividades extracurriculares, ações socioeducativas ou educação de tempo integral no contexto brasileiro (Esteffanio, 2008;

UNICEF, 2008; MEC, 2009c). Porém, existem iniciativas com intuito de orientar a realização de ações socioeducativas, como é o caso das propostas dos governos municipais de São Paulo e Belo Horizonte (Cenpec, 2007a; 2007b; 2007c; PBH, 2000).

Apesar da proposição de orientações às ações socioeducativas, apresentadas aqui, serem iniciativas ligadas a órgãos públicos, como a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) de São Paulo e Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS) de Belo Horizonte e se tratar de cidades e estados diferentes, encontram-se similaridades nas duas propostas.

A partir da leitura das propostas, observa-se que as ações socioeducativas estão vinculadas às atividades de Assistência Social e se configuram como uma estratégia de Proteção Social a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Mesmo com sua proposição pelo poder público, a execução do atendimento é desenvolvida por ONGs conveniadas, com a articulação multisetorial entre diversas instâncias governamentais como, Secretarias Municipais de Abastecimento, Educação, Esportes e outras.

A construção das propostas foram a partir de processos com a participação dos técnicos das supervisões das SMADS e SMAAS, educadores e coordenadores pedagógicos das ONGs. Há ainda um padrão de qualidade que deve ser almejado no desenvolvimento das atividades pelas instituições (Cenpec, 2007a; 2007b; 2007c; Belo Horizonte, 2000; 2001). Esses aspectos se coadunam nas propostas das duas metrópoles.

A proposta paulista possui três cadernos: 1) Síntese: “Apresenta uma síntese dos aspectos primordiais e de interesse mais abrangente. Destina-se a educadores e gestores de programas e políticas socioeducativas” (Cenpec, 2007a, p. 05); 2) Conceitos e políticas: “Explicita as concepções orientadoras e a configuração da política de assistência no escopo socioeducativo para a infância e juventude. Destina-se a educadores e gestores de programas” (Cenpec, 2007b, p. 05); e 3) Trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes de 6 a 18 anos: “Contém orientações sobre o funcionamento dos serviços socioeducativos, as metas de aprendizagem, as referências metodológicas e um repertório de atividades. Destina-se a educadores e gestores de programas voltados a esta faixa etária” (Cenpec, 2007c, p. 05).

A proposta mineira tem como objetivo subsidiar as atividades do Programa de Socialização Infante-Juvenil (PSIJ), que iniciou suas atividades em 1994 e

é definido como um trabalho sócio-educativo que visa a promover espaços de convivência, socialização, aprendizagens culturais e apoio pedagógico às crianças e adolescentes de seis a quatorze anos em comunidades carentes. A partir do paradigma da proteção social básica e especial, observa-se que o programa de socialização infante-juvenil opera preventivamente e protetivamente em situações de risco social. (Moreira, 2005, p. 75)

A Proposta Educativa de Belo Horizonte possui apenas um volume e baseia-se em oito eixos que “pareceram fundamentais para o desenvolvimento de uma ação sócio-educativa no âmbito da comunidade. São eles: aprendizagem; identidade e socialização; cultura e arte; saúde e meio ambiente; família; formação de educadores; atendimento em rede; trabalho¹³” (PBH, 2000, p.15). Ela aponta sete objetivos que devem ser perseguidos pelo trabalho: (1) Promover a construção da identidade pessoal e a socialização; (2) Aprendizagem de forma dinâmica e criativa; (3) Formação continuada e em serviço para todos os envolvidos no processo educativo; (4) Participação efetiva da família, escola e comunidade na construção dos processos de planejamento, execução e avaliação do trabalho; (5) Possibilitar às crianças e adolescentes o acesso ao conhecimento e a vivência de diversas formas de expressão de cultura e arte, resgatando a cultura popular e seus valores, desenvolvendo sua criatividade e oportunizando o seu prazer; (6) Promover a educação para a saúde e meio ambiente, através de ações que contribuam para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e propiciem melhoria da qualidade de vida; (7) Buscar o intercâmbio com outras instituições, visando promoção da criança e do adolescente, para troca de experiências e na defesa de políticas públicas (PBH, 2000).

Nas duas propostas não há um indicativo do que poderia ser chamado de forma curricular das ações socioeducativas, no que tange a uma orientação do que deve ser desenvolvido ao longo do ano com as crianças e adolescentes, o que vai na contra mão do que são de fato as ações socioeducativas. Porém, nota-se que, pela possibilidade de desenvolvimento do atendimento por ONGs, abre-se precedente para ocorrência de fatos que podem prejudicar o trabalho, como a falta de qualificação dos profissionais envolvidos (Esteffanio, 2008; Zucchetti & Moura, 2010) e adoção da forma escolar (Vicent et al., 2001) nas atividades, como apontado por Bergo (2005), Leão e Pires (2009) e Pires (2008).

2.7 Programas de intervenção cognitiva como atividades extracurriculares

Como este trabalho trata de influências das atividades extracurriculares na proficiência acadêmica, falar dessa competência sem relacionar com desenvolvimento cognitivo torna-se um tanto quanto delicado, tendo em vista as implicações que as habilidades cognitivas

¹³ “A questão da ‘iniciação ao trabalho’ foi muito discutida ... No encontro ocorrido em abril para formatar a proposta, o grupo optou por suprimir este eixo, entendendo que a formação para o mundo do trabalho, no contexto dos programas educativos voltados para a faixa etária de 6 a 14 anos, já está contemplada no conjunto da proposta, sob a ótica da formação integral” (PBH, 2000, p. 15).

possuem no processo de aprendizagem de conteúdos escolares. Esta seção apresenta trabalhos que tratam de programas de intervenção na cognição humana, sendo estes considerados também como atividades extracurriculares por se realizarem fora do horário e contexto escolar, sobretudo, pelo fato de que diversos estudos têm apresentado que é possível intervir no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das pessoas (Adey, 1999; Adey et al., 2007; Adey, Robertson, & Venville, 2002; Borges & Gomes, 2004; Corrêa, 2009; Cruz, 2007; Gomes, 2002, 2007; Negri, 2004).

Desde há muito tempo, ensinar as crianças a pensar de forma crítica e reflexiva é uma das metas da educação, senão, o principal objetivo dela.

A uma primeira justificação dessa necessidade baseada em razões acadêmicas de ‘aprender a aprender’ associam-se agora as demandas da vida cotidiana e as características do mercado de trabalho, o que requer antes de tudo capacidade de enfrentar problemas complexos e mal definidos e de aprender novos conhecimentos que permitam responder às exigências do mundo do trabalho. (Martín, 2004, p. 309)

Existem programas cujo principal objetivo é ensinar a pensar. É possível promover o desenvolvimento cognitivo através de ações como, por exemplo, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) (Cruz, 2007) e o programa de Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências (CASE) (Gomes, 2007)¹⁴.

Diante dessa proposta inovadora de intervenção na cognição, espera-se que as informações apresentadas possam contribuir para se pensar na elaboração de atividades extracurriculares com vistas à promoção do desenvolvimento cognitivo. A ideia é demonstrar que é possível o planejamento de iniciativas que articulam os programas de intervenção no desenvolvimento cognitivo e a atividades extracurriculares, o que resultaria de fato em ações no contraturno escolar que promovam impactos significativos na proficiência acadêmica.

Não é novidade que o público principal das ações socioeducativas é composto por crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social, por ciclo de vida, situação socioeconômica e por morarem em comunidades carentes (Resolução nº 145, 2004; Cenpec, 2007b). Frente a esse cenário, “métodos psicopedagógicos, estratégias e técnicas de estimulação que minimizem as deficiências cognitivas ocasionadas pelas condições adversas, devem ser encontradas para possibilitar às crianças oportunidade de aprendizagem escolar satisfatória e inclusão social” (Macedo et al., 2004, p. 853).

Para Feurstein (1994), *“se a capacidade de inteligência pode ser expandida, é um direito do indivíduo se desenvolver de acordo com o seu potencial. O governo tem obrigação*

¹⁴ Para uma revisão sobre programas de desenvolvimento cognitivo, consultar Gomes (2007) e Martín (2004).

de dar condições para esse indivíduo se desenvolver. É um compromisso com os jovens". As palavras do criador do PEI são enfáticas e embasam a proposição de que é possível desenvolver a inteligência. É possível "contradizer todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado" (Cruz, 2007, p. 15).

"Vários professores indicam um forte desejo de ampliar em seus alunos a capacidade de pensar, refletir e interpretar. Segundo eles, participar da construção de um aluno crítico, reflexivo, capaz de pensar com profundidade, é um sonho e um ideal" (Gomes, 2007, p.11). Mas isso é possível e pode deixar de estar apenas no nível das ideias dos docentes, pois, "ensinar a pensar, e com isso, ampliar a inteligência das pessoas é uma possibilidade muito atraente e romântica que pode ser assumida como objetivo educacional por professores, pais, cuidadores e outros educadores" (Cruz, 2007, p. ii). Pelas propostas e literatura que orientam as ações socioeducativas, observa-se que esse desejo também pertence aos educadores sociais (Cenpec, 2007c; Cenpec, 2005; PBH, 2000).

A partir da perspectiva de que o ensino da inteligência se dá desde o nascimento em "programas" informais, como é o caso da influência dos familiares no desenvolvimento intelectual da criança, mediante interações significativas e de longo prazo" (Gomes, 2007, p. 40), pensar que as atividades extracurriculares interferem no curso do desenvolvimento da capacidade cognitiva torna-se coerente. Mas, isso *não* quer dizer que

atividades espontâneas e abertas promovidas na sala de aula [ou em ações extraclasse] garantem o desenvolvimento dos esquemas de pensamento; a aprendizagem por descoberta garante uma atitude investigativa e uma aprendizagem significativa; a aprendizagem é garantida pela riqueza de estímulos; e que a motivação inicial dos alunos é um fator essencial para que haja aprendizagem. (Gomes, 2007, p. 111)

Ao se destacar que as atividades realizadas fora da escola podem estimular o curso da inteligência, não se quer dizer que o simples fato da permanência das crianças e adolescentes nas ações vai proporcionar o alcance desse objetivo. É preciso que se tenha uma mediação adequada para que isso aconteça; caso contrário não há apropriação de sistemas simbólicos (Kozulin, 2002).

Reuven Feurstein afirma que as pessoas são dotadas de flexibilidade e plasticidade da estrutura cognitiva, o que permite a sua modificabilidade e possibilita uma alteração no curso da inteligência. Para ele, nada estaria "previamente definido na vida de uma pessoa" (Cruz, 2007, p. 19). Essas são as bases da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) (Gomes, 2002; Cruz, 2007; Belmonte, 1994).

Para que haja alteração no curso do desenvolvimento da inteligência, é preciso que os indivíduos tenham experiências de aprendizagens mediadas. Ou seja, que as interações entre o organismo e o meio no qual está inserido sejam de qualidade, que é o “resultado da interposição intencional de um ser humano que medeia a percepção e a análise dos estímulos do meio pelo organismo, além de mediar, também, as respostas do organismo em relação a ele mesmo” (Cruz, 2007, p. 23). Quer dizer, a “simples exposição direta do ser humano ao estímulo, em si, não denota mudança estrutural, o que significa que nem todas as interações existentes devem ser consideradas como mediadoras” (Negri, 2004, p. 37).

A falta dessas interações sociais de qualidade com o seu ambiente cultural resulta na síndrome de privação cultural, que delimita uma ausência de relações “sociais significativas do indivíduo em seu ambiente cultural, provocando um retardo ou um impedimento do desenvolvimento (...) cognitivo e afetivo adequado e reduz o nível de modificabilidade e flexibilidade mental” (Gomes, 2002, p. 68). Na teoria de Feurstein, a privação cultural não caracteriza

a cultura de um dado grupo social como deficiente, mas sim o fato de o indivíduo estabelecer uma relação pobre com a sua realidade cultural, na qual não lhe são transmitidos significados históricos, não há mediação voltada para o exercício de funções cognitivas superiores. (Negri, 2004, p. 73)

A partir da avaliação do potencial de aprendizagem (LPAD¹⁵) do indivíduo, é possível traçar estratégias de intervenção que visam a desenvolver a inteligência. O PEI foi “construído principalmente a partir de alguns instrumentos da LPAD, cujo objetivo amplo é *Aumentar a modificabilidade cognitiva estrutural [e a capacidade de aprendizagem (Gomes, 2002)] de uma pessoa que apresente atraso em relação à sua exposição a estímulos e experiências de vida*” [grifo do autor] (Cruz, 2007, p. 39). Ele “é um programa de intervenção cognitiva ou psicoeducativa, constituído de 14 instrumentos, divididos em dois níveis (...). Seu lema é: “Um momento: deixa-me pensar” (Gomes, 2002, p. 191).

Um ambiente que modifica é o resultado da interação do mediador com os mediados através de ferramentas como a LPAD e o PEI e da compreensão do que consiste a teoria da modificabilidade cognitiva e experiência de aprendizagem mediada. Através da modelagem de ambientes modificadores (MAM), tem-se o envolvimento dos sujeitos em contextos, especialmente planejados, que são cognitivamente desafiadores, onde haverá a criação de oportunidades que proporcionam a aprendizagem da adaptação dos mediados pelo estabelecimento da flexibilidade cognitiva e emocional, tendo a capacidade de modificar seu

¹⁵ LPAD – *Learning Potential Assesment Device*

próprio jeito de pensar, sentir e se comportar. A MAM possibilita a solidificação realizada pelo PEI e LPAD da modificabilidade cognitiva estrutural (Cruz, 2007)¹⁶.

2.7.1 O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)

O PEI é dividido em três níveis: o Básico, que é indicado para pessoas não alfabetizadas ou com algum comprometimento cognitivo importante ou síndromes severas. Os outros dois possuem 14 instrumentos, sete em cada um. No nível 1, encontram-se as tarefas de Organização de Pontos; Orientação Espacial I; Comparações; Percepção Analítica; Classificações; Orientação Espacial II; Ilustrações. Já no nível 2, tem-se Instruções; Relações Familiares; Progressões numéricas; Relações temporais; Relações transitivas; Silogismo (Dedução formal tal que, postas duas proposições, chamadas *premissas*, delas, por inferência, se tira uma terceira, chamada *conclusão*); Desenho de padrões (Gomes, 2002; Cruz, 2007; PEI MINAS, 2010).

O PEI é considerado hoje “um dos programas mais inovadores e promissores no contexto da reabilitação, utilizado para modificar e majorar a estrutura cognitiva do indivíduo e transformá-lo em um pensador autônomo e independente” (Corrêa, 2009, p. 48). Isso se torna possível pelo fato de que o PEI possui como subobjetivos o desenvolvimento das habilidades gerais do pensamento, promoção de conceitos e do vocabulário voltado ao pensamento, mobilização da produção de insights e do pensamento criativo, criação da motivação intrínseca em relação ao pensar e, principalmente, fomentar no indivíduo a consciência de um ser capaz e modificável (Gomes, 2007). A eficácia desse programa pauta-se no trabalho sobre processos cognitivos como a memória, percepção, praxias, funções executivas, linguagem e atenção, favorecendo o seu desenvolvimento e tornando-se uma experiência de aprendizagem significativa para aqueles que realizam suas tarefas (Corrêa, 2009).

Cruz (2007, p. 05) destaca que o PEI é uma das ferramentas mais “adequadas para preparar estudantes, futuros trabalhadores, com ou sem dificuldades de aprendizagem, bem como para adultos iletrados, por sua acessibilidade e aplicabilidade a qualquer sistema de

¹⁶ Em linhas gerais, esses são os principais pressupostos da teoria de Feurstein. Maiores detalhes podem ser encontrados em Gomes, 2002, 2007; Cruz, 2007; Negri, 2004; ICELP (2010) no site: <http://www.icelp.org/asp/main.asp>.

ensino ou formação¹⁷”. Esse pesquisador investigou os efeitos do primeiro nível do PEI, em duas pesquisas, no desenvolvimento cognitivo de estudantes da 3ª série, do ensino médio. Esses estudantes nunca repetiram o ano e não possuíam problemas de aprendizagem.

A primeira pesquisa, realizada em uma escola particular, contou com dois grupos experimentais: 1) participantes do PEI: n=15; 12 do sexo masculino e 3 feminino; idade média: 16 anos e 6 meses; 2) n=28; 18 do sexo masculino e 10 do sexo feminino; idade média: 16 anos e 8 meses. O grupo controle era composto por n=13; 11 do sexo masculino e 2 do sexo feminino; com idade média: 16 anos e 9 meses. As quatro aulas semanais do PEI foram desenvolvidas nas terças-feiras, com duração de 50 minutos cada, pela manhã.

A segunda pesquisa, realizada em uma escola pública, com um grupo experimental: 1) participantes do PEI: n=24; 8 do sexo masculino e 16 do sexo feminino; idade média: 16 anos e 8 meses. O grupo controle era composto por n=16; 5 do sexo masculino e 11 feminino; com idade média: 17 anos e 4 meses. As cinco aulas semanais do PEI foram desenvolvidas aos sábados, com duração de 50 minutos cada.

No total, o estudo de Cruz (2007) teve 96 estudantes envolvidos no projeto (54 do sexo masculino e 42 do sexo feminino), sendo que, destes, 67 participaram do grupo experimental e se submeteram ao PEI e 29 pessoas integraram o grupo controle, não participando da aplicação do programa.

Os alunos passaram por uma avaliação inicial e no final da aplicação do programa que se constituiu dos

instrumentos da LPAD (figuras complexas de Rey e de Feurstein, Matrizes progressivas clássicas de Raven e Organização de pontos), do teste Ross de processos cognitivos e de provas objetivas de Língua Portuguesa e Matemática. Nos instrumentos da LPAD, foram criadas situações de avaliação dinâmica quando possível. (Cruz, 2007, p. 168)

Na avaliação inicial, foram observadas “todas as funções cognitivas relevantes para a resolução dessas tarefas” [grifo do autor] como deficientes ou passíveis de aperfeiçoamento” (Cruz, 2007, p. 189).

Os dados das duas pesquisas de Cruz (2007) levaram à conclusão de que o PEI apresentou benefícios aos desempenhos dos participantes dos três grupos experimentais nas avaliações realizadas. De uma maneira geral, a modificabilidade cognitiva estrutural dos estudantes que participaram das aulas do PEI foi ampliada, o desenvolvimento cognitivo

¹⁷ Cruz (2007) apresenta o PEI passo a passo com comentários, comparações entre aplicações e aspectos que devem ser considerados na sua aplicação.

demonstrado por eles foi maior em relação àqueles que não participaram do programa e o “desempenho escolar dos alunos dos grupos experimentais foi aperfeiçoado” (Cruz, 2007, p. 265).

Negri (2004, p. 17) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo geral foi o de promover “um pensar mais crítico e reflexivo sobre o processo de cuidar e a prática de Enfermagem e sua postura frente a estas, mediante a observação de suas ações e o estabelecimento de prioridades pela aplicação do PEI”. Essa pesquisa teve 7 participantes, enfermeiros, que realizaram parte do programa em 36 horas em que o mediador aplicou os seguintes instrumentos: Instruções, Organização de Pontos, Ilustrações, Percepção Analítica. A limitação do tempo e extensão do programa impossibilitou que todo o PEI fosse desenvolvido.

A pesquisadora optou pela pesquisa “qualitativa de natureza participativa” (Negri, 2004, p. 57) e acompanhou a aplicação do PEI, no grupo com os 7 participantes, que foi conduzida por “uma mediadora central que detinha a formação preconizada pelo Instituto de Pesquisas Israelense e é integrante do Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná” (Negri, p. 58). Após as dezoito sessões realizadas Negri (2004, p. 104), entre outras conclusões, destaca-se a que os participantes de sua pesquisa desenvolveram um pensamento reflexivo sobre suas práticas e, “autônomos, estes enfermeiros aos poucos se modificaram, modificaram seu entorno, passaram a desbloquear aquele que antes seria o único caminho a ser seguido por meio do estabelecimento de uma rotina desprovida de criatividade”. Apesar dessa pesquisa não ter sido realizada com estudantes, ela demonstra as possibilidades do PEI na promoção do pensar sobre o pensamento, corroborando os apontamentos de Belmonte (1994), Corrêa (2009), Cruz (2007), Gomes (2002, 2007). Esses dados demonstram a importância de programas como o PEI e teorias como a de Feurstein no desenvolvimento de atividades extracurriculares.

2.7.2 Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências (Case)

O Case é um programa que foi construído por Shayer, Adey e Yates (Adey, 1999) e se difere do PEI por estar vinculado a uma matéria: Ciências. Sua base está “em um construtivismo do pensamento, sustentando que não somente o conhecimento, mas também o raciocínio é construído” (Gomes, 2007, p. 69). A elaboração do Case pautou-se nas investigações do desenvolvimento cognitivo baseadas, principalmente, na teoria de Piaget e

nos princípios fundamentais da teoria da aprendizagem de Vygotsky (Adey, 1999). A inovação desse programa “consiste basicamente na idéia de que é possível alterar a estrutura cognitiva interna do aluno por meio de um programa de ensino cognitivo elaborado dentro do currículo de um conteúdo escolar ... por meio de uma matéria concreta” (Martín, 2004, p. 319).

Para além de um currículo alternativo no ensino de Ciências, o Case está desenhado para ser um programa de intervenção educativa que impacta no desenvolvimento cognitivo dos alunos com idades entre 11 e 14 anos (Adey, 1999). A proposta desse programa difere do que vem sendo discutido ao longo desta dissertação. Porém, como será possível observar, seus pressupostos, embasamentos teóricos e resultados no desenvolvimento cognitivo fornecem informações importantes para se pensar sobre as atividades extracurriculares. O Case possui cinco pilares descritos no trabalho de Adey (1999) e apresentados a seguir.

O *conflito cognitivo* surge quando o estudante se depara com um problema que não consegue resolver facilmente de forma autônoma; porém, com a ajuda de um adulto ou de um colega mais capacitado, pode resolvê-lo ou ao menos entender a origem do problema para chegar à solução. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky contribui para o entendimento desse conflito que se vincula ao fato de que o professor pode proporcionar experiências apropriadas ao estudante que vai construir suas formas superiores de pensamento. Essa construção representa o segundo pilar da teoria do Case que é *a ideia de construção* (Adey, 1999).

O *incentivo da metacognição* é o terceiro pilar do Case que, sucintamente, significa pensar sobre o próprio pensamento. A premissa desse pilar é a de que se pode ajudar a desenvolver o pensamento superior apenas se houver controle do pensamento. Os dois últimos pilares são a ideia de *preparação concreta e conexão*. O penúltimo pilar parte do pressuposto de que não se pode planejar uma tarefa difícil para os estudantes e esperar que o conflito cognitivo aconteça e proporcione a aceleração cognitiva. Ou seja, deve haver uma fase de planejamento em que a linguagem do problema é introduzida. Já o último – talvez seja o mais importante – consiste na promoção da relação dos métodos de raciocínio adquiridos no contexto do Case com os outros do campo das Ciências, Matemática ou com experiências da vida real. O intuito é ensinar o estudante a utilizar o raciocínio desenvolvido nas tarefas do Case como ferramenta do pensamento geral (Adey, 1999).

Resumidamente, a articulação entre os cinco pilares se dá, por exemplo, quando os termos do problema são explicados aos estudantes (preparação concreta) que, automaticamente, desenvolve o pensamento em resposta ao desafio cognitivo (conflito

cognitivo) observando-se, a partir daqui, a edificação dos próprios processos de raciocínio dos estudantes (construção), culminando com a reflexão sobre o processo de solução do problema (metacognição) e sendo conectado a outros contextos (conexão) (Adey, 1999).

Destaca-se que, assim como no PEI que existe o mediador, no Case o professor possui papel fundamental por ser o articulador/mediador dos cinco pilares desse programa e deve possuir características que possibilitem a criação de uma atmosfera que promova a presença desses pilares. A simples exposição dos alunos aos problemas não se resulta na passagem pelas cinco etapas, que se constituem como os cimentos para a pedagogia da aceleração cognitiva, e não implica em desenvolvimento cognitivo dos estudantes (Adey, 1999).

Para aplicação do Case, assim como no PEI, é preciso que os professores passem por uma formação, pois eles necessitam ter objetivos claros em relação a que tipo de raciocínio querem desenvolver nos seus alunos, familiaridade com a teoria da aceleração cognitiva, que é a psicologia subjacente pautada nas noções piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo que se produz através da equilibração e frente a um conflito. Precisam também estar conscientes das ideias de Vygotsky sobre a linguagem como meio de aprendizagem, papel da construção social do desenvolvimento do conhecimento e inteligência, além de possuir um entendimento profundo do tipo de raciocínio e argumentos (e de seus níveis) empregados pelos alunos. É preciso o domínio de uma série de técnicas para que os professores façam perguntas comprometidas, discutir opiniões e submeter os alunos a desafios determinados. Por fim, o docente deve ser capaz de interpretar as opiniões dos discentes em relação ao tipo de pensamento que estão utilizando (Adey, 1999).

Pesquisas que comparam o desempenho de estudantes participantes do Case mostram que eles possuem rendimento acima da média e superior em relação aos que não participam em Ciências, Matemática e Inglês (Adey, 1999). O Case, a princípio, tem como público alvo adolescentes de 12 a 14 anos. Adey e seus colaboradores têm investigado os efeitos de aspectos desse programa em crianças de cinco e seis anos.

Adey et al. (2002) investigaram os efeitos de 29 atividades desenvolvidas para promover conflitos cognitivos, incentivar a construção social e metacognição em crianças, moradoras de áreas em desvantagens sociais (nos bairros Hammersmith e Fulham de Londres), no primeiro ano escolar. A amostra foi composta por aproximadamente 300 crianças, em 14 salas de 10 escolas, no grupo experimental e 170, em 8 salas correspondentes, no grupo controle.

Esse estudo foi demandado pelos responsáveis pela educação do local, a partir do conhecimento dos efeitos positivos do Case. Segundo os autores, a esperança era de que o

direcionamento do desenvolvimento cognitivo das crianças, no início da escolaridade formal, teria efeitos a longo prazo sobre o seu desempenho acadêmico, variáveis sociais e eventualmente sobre suas perspectivas de emprego. A justificativa para essa expectativa, pelos demandantes da intervenção, parte do princípio de que a relação entre desenvolvimento infantil e desempenho acadêmico positivo podem ter efeitos sociais importantes em questões relacionadas a emprego, uso de drogas, evasão escolar e gravidez precoce (Adey et al., 2002).

A hipótese do estudo foi a de que, dentro de um ambiente formal educacional, o desenvolvimento do pensamento operacional concreto, caracterizado por Piaget e Inhelder, pode ser acelerado em crianças de cinco ou seis anos, com um programa de intervenção que proporciona o conflito cognitivo e oportunidades estruturadas para a construção social, incluindo o encorajamento da metacognição (Adey et al., 2002).

Os pesquisadores utilizaram dois testes basearam-se no protocolo original de Piaget (Piaget & Inhelder, 1974, 1976), para verificar os ganhos cognitivos dos participantes do programa de aceleração cognitiva. Os sujeitos do grupo experimental, nas duas tarefas (conservação e desenho) demonstraram um ganho de 2,02 e 6,40, respectivamente, em relação ao grupo controle que obteve ganho de 1,06 e 3,77. As diferenças entre o grupo experimental e controle foi de 0,956 e 2,636 ($p < 0,001$). O tamanho do efeito foi de 0,43 na tarefa de conservação e 0,47 na de desenho (Adey et al., 2002).

Adey et al., (2002) concluem que o experimento realizado por eles demonstra que um programa de intervenção cognitiva, baseado nas ideias piagetianas de conflito cognitivo e esquemas de operações concretas, bem como nos pressupostos de Vygotsky acerca da construção social e esquemas, pode ter um efeito significativo nos escores de desenvolvimento cognitivo de crianças de cinco e seis anos de idade, matriculadas em classes de 1º ano em um ambiente mais desfavorecido.

Como pode ser observado, através da apresentação sobre os programas de intervenção cognitiva, é possível promover o desenvolvimento da inteligência. Os pressupostos apresentados nas teorias de Feurstein (Corrêa, 2009; Cruz, 2007; Gomes, 2002, 2007) e do programa de Aceleração Cognitiva Através da Educação em Ciências (Adey, 1999; Adey et al., 2002) apontam informações importantes para se pensar em atividades extracurriculares que não só promovam um espaço de proteção aos seus participantes, mas também fomentem o desenvolvimento cognitivo.

Ao longo dos dois primeiros capítulos desta dissertação, foram apresentadas questões que perpassam pela educação, principalmente, na educação em tempo integral, no que tange aos impactos que aspectos extracurriculares possuem no desempenho escolar dos estudantes.

As informações apresentadas serão utilizadas para analisar os dados coletados na pesquisa realizada, a partir do método descrito no próximo capítulo. Após a descrição dos dados, no quarto capítulo, eles serão analisados, no quinto capítulo. Este trabalho será encerrado com as conclusões apresentados no sexto capítulo.

3 Método

3.1 Participantes

Os participantes foram 1.133 estudantes, matriculados no segundo ano de escolarização de 13 escolas municipais (EM) da região Leste de Belo Horizonte, que realizaram a Provinha Brasil (PB) em 2009. A participação deles se resumiu no levantamento de dois dados: 1) notas obtidas na prova, que foi disponibilizada pela Gerência de Avaliação e Política Educacional (GAPED), da Secretaria Municipal de Educação (SMED); e 2) informação se participa ou não do Programa de Socialização Infanto-Juvenil (PSIJ), que foi fornecida pela Gerência de Proteção Social Básica (GPSOB) da SMAAS. O total de participantes do PSIJ que fez a Provinha Brasil, em 2009, foi de 107 crianças.

3.2 Universo da pesquisa: Escolas Municipais e ONGs da região Leste de Belo Horizonte

A “Região Administrativa Leste” possui 17 escolas municipais (EM) (PBH, 2010), das quais somente 13 participaram da PB de 2009: EM Emídio Berutto, EM Fernando Dias Costa, EM George Ricardo Salum, EM Israel Pinheiro, EM Levindo Lopes, EM Maria Das Neves, EM Monsenhor João Rodrigues de Oliveira, EM Padre Francisco Carvalho Moreira, EM Professor Domiciano Vieira, EM Professora Alcida Torres, EM São Rafael, EM Theomar de Castro Espíndola, EM Vila Fazendinha.

Em relação ao PSIJ, na região, em 2009, 10 ONGs ofereciam atividades a crianças e adolescentes de 06 a 14 anos: Associação Projeto Providencia Taquaril (PROV TAQ), Associação Shekinah de Assistência Social (SHEKINAH), Associação Metodista de Promoção Humana Taquaril (AMPROH TAQ), Creche Recanto Comunitário Criança Feliz (CR FELIZ), Grupo de Pais dos Educandos do Ciame Flamengo (CIAME), Associação Metodista de Promoção Humana Alto Vera Cruz (AMPROH AVC), Associação Projeto Providência Fazendinha (PROV FAZ), Casa Espírita André Luiz (CEAL), Núcleo de Trabalho e Integração Social (NUTRIS), Movimento de Promoção Social (MOPS).

3.3 Instrumentos de pesquisa

3.3.1 Proficiência acadêmica

Para o levantamento acerca da proficiência acadêmica, foram consultados os resultados da primeira e segunda etapa da PB aplicadas em 2009, que avaliaram duas questões, divididas em dois eixos respectivamente: Apropriação do Sistema da Escrita e Leitura. Tal prova “é uma avaliação diagnóstica que pode auxiliar professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental” (MEC, 2008, p. 05). Os resultados dessa avaliação foram utilizados como forma de averiguar o desempenho acadêmico dos participantes no estudo.

Os objetivos da PB são: gerar informações que possam contribuir para a compreensão de quais são as capacidades já dominadas pelas crianças e quais deverão ser apreendidas ao longo do ano escolar; avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e diagnosticar possíveis insuficiências na área da leitura e escrita (MEC, 2009i).

A aplicação da PB se deu na própria sala de aula dos alunos. Foram os professores das escolas que aplicaram as provas. Eles tiveram a orientação de retirar da sala qualquer estímulo que poderia influenciar na resposta das crianças nas questões como: cartazes do alfabeto, frases e desenhos de letras (MEC, 2009a).

Essa avaliação foi ministrada em duas etapas de aplicação: no início do ano, que em 2009 aconteceu no mês de abril, e no final do segundo semestre, mês de novembro. As duas etapas caracterizam o ciclo da prova (2009i).

O critério para participar da avaliação é estar matriculado no segundo ano de escolarização que pode ser de diferentes formas como: “No 2º ano: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos” (caso de BH); “na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização”; “na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização” (MEC, 2009i, p. 10).

Especificamente em relação à segunda etapa, faz-se pertinente destacar algumas diferenças em relação à primeira. “O “Teste 2” tem o objetivo de possibilitar uma comparação dos resultados atuais com o diagnóstico realizado no primeiro momento da avaliação,

identificando os avanços alcançados pelas crianças e as eventuais limitações que ainda persistirem” (MEC, 2009h, p. 04).

A ideia de avaliar os alunos em dois momentos é permitir aos gestores educacionais e professores três questões: a primeira é a do conhecimento “do que foi agregado ao desempenho das crianças que fizeram o primeiro teste, monitorando o seu desenvolvimento”; a segunda é a de se fazer um “diagnóstico final dos níveis de alfabetização dos alunos, resultantes de dois anos de escolarização; e a terceira e última é a de aperfeiçoar e reorientar “os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas e de programas e políticas relacionados à alfabetização e ao letramento” (MEC, 2009g, p. 06).

Em relação aos alunos que não fizeram a PB no primeiro semestre, a orientação foi a de que se permitisse que os mesmos a realizassem na segunda etapa, com o intuito “de identificar que nível de alfabetização as crianças alcançaram ao término do ano letivo. Nesse caso, a avaliação terá um caráter de diagnóstico final das habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido ao término de dois anos de escolarização formal” (MEC, 2009h, p. 04). Outras questões que são diferentes entre as duas etapas serão apresentadas no decorrer dos tópicos relacionados.

3.3.2 Matriz de Referência da Provinha Brasil

A “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial” foi estruturada tomando como base o documento “PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental” (MEC, 2007) e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP (MEC, 2009i). A PB de 2009 avaliou os seguintes aspectos: Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura. Em 2009 a Matriz de Referência (MEC, 2009f) ficou dividida em dois eixos, com dez descritores:

Tabela 1 – Matriz de Referência da PB de 2009

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: Vogais nasalizadas; Letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); Letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); Sílabas.
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto ¹⁸ .	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

3.3.3 Estrutura da Provinha Brasil

Em 2009 a PB possuiu 24 itens de múltipla escolha – 4 opções de resposta, com questões que o aplicador ia lendo, tudo ou parcialmente, e outros em que os estudantes não tinham nenhum auxílio do professor (MEC, 2009b).

O teste foi organizado por conjunto de itens, divididos entre aqueles considerados “fáceis”, “médios” e “difíceis”. É importante ressaltar que o formato dos testes utilizado na

¹⁸ “Por questões técnicas, o Descritor 9 não foi contemplado no 2º teste” (MEC, 2009j, p. 16)

PB é pouco usual no contexto das escolas, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MEC, 2009a).

3.3.4 Análise e Interpretação dos Resultados da PB

É estabelecida uma relação entre o número ou a média de acertos dos alunos com os níveis de desempenhos da PB (MEC, 2009d).

A elaboração de sua escala e seleção dos itens que compõem cada teste é embasada na teoria da resposta ao item – Modelo de Rasch, “que propõe modelos para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente” (Valle, 2000, p. 7).

São cinco níveis e “é importante esclarecer que o número de questões que caracterizava cada nível de desempenho no “Teste 1” é diferente do utilizado no “Teste 2”, tendo em vista que este último possui um nível maior de dificuldade (MEC, 2009e, p. 07). Diante disso, serão apresentados cada nível com suas habilidades que, em relação às duas etapas, não se diferem. As alterações da primeira etapa em relação a segunda estão sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Diferenças da primeira e segunda etapa em relação à pontuação dos níveis da PB

Teste 1 – primeiro semestre 2009	Teste 2 – segundo semestre 2009
Nível 1 – até 10 acertos	Nível 1 – até 7 acertos
Nível 2 – de 11 a 15 acertos	Nível 2 – de 8 a 11 acertos
Nível 3 – de 16 a 18 acertos	Nível 3 – de 12 a 18 acertos
Nível 4 – de 19 a 22 acertos	Nível 4 – de 19 a 21 acertos
Nível 5 – de 23 a 24 acertos	Nível 5 – de 22 a 24 acertos

3.3.5 Nível 1 – 1ª Etapa: até 10 acertos; 2ª Etapa: até 7 acertos

“Alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever” (MEC, 2009d, p. 09). Identificam o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras; fazem relação entre grafemas e fonemas (letra/som); reconhecem algumas letras do alfabeto e começam a distinguir letras de desenhos e outros sinais gráficos; conseguem ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal) (MEC, 2009e).

3.3.6 Nível 2 – 1ª Etapa: de 11 a 15 acertos; 2ª Etapa: de 8 a 11 acertos

Além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, alunos que se encontram no nível 2, “já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, nesse nível, demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica” (MEC, 2009d, p. 10). Os alunos conseguem ler palavras de várias estruturas silábicas como: compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal; com letras escritas de diferentes formas. Identificam o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som. Reconhecem a finalidade do texto com apoio das características gráficas, do valor sonoro de uma sílaba, o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas (MEC, 2009e).

3.3.7 Nível 3 – 1ª Etapa: de 16 a 18 acertos; 2ª Etapa: de 12 a 18 acertos

“Os estudantes conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão” (MEC, 2009d, p. 11), demonstrando que consolidaram a capacidade de ler palavras diferentes em tamanhos diversos. As capacidades reveladas nesse nível são: Leitura de “palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos; ler frases curtas” (MEC, 2009d, p. 11). Os alunos já localizam informações explícitas a partir da leitura silenciosa de frase ou em textos com aproximadamente cinco linhas. Reconhecem o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título; identificam a finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação (MEC, 2009e).

3.3.8 Nível 4 – 1ª Etapa: de 19 a 22 acertos; 2ª Etapa: de 19 a 21 acertos

Nesse nível, os alunos leem textos simples e são “capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade a partir da leitura autônoma desses textos”. Demonstram também as capacidades de: “localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem

apoio das características gráficas; inferir informação em textos curtos; identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes; reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte; localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos” (MEC, 2009d, p. 12).

3.3.9 Nível 5 – 1ª Etapa: de 23 a 24 acertos; 2ª Etapa: de 22 a 24 acertos

Nesse nível, “os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização” (MEC, 2009d, p. 13). “Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes” (MEC, 2009d, p. 13). “Assim, as crianças que atingiram esse nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial” (MEC, 2009d, p. 13).

3.4 Participação em atividades extracurriculares

A fim de detectar quais crianças, que fizeram a PB, participaram de atividades extracurriculares em 2009, neste caso no PSIJ, foram consultados os dados da SMAAS de Belo Horizonte relacionados aos participantes do programa desenvolvido por ONGs, em parceria com o governo municipal.

3.5 Tipos de atividades extracurriculares oferecidas pelas ONGs

Em 1997 “aulas expositivas, ajuda nas tarefas escolares, mobiliário idêntico ao utilizado na escola” (PBH, 1999, p. 05) eram características marcantes do trabalho desenvolvido pelas ONGs conveniadas com a PBH. A partir disso, estabeleceu-se como critério para caracterizar as instituições a verificação do tipo de metodologia utilizada em 2009.

A partir dos trabalhos apresentados nos dois primeiros capítulos, criaram-se as seguintes categorias: 1ª) Atividades voltadas para a escolarização (Apoio ao Para Casa,

Reforço Escolar); 2ª) Esportivas (Futebol, Basquete e Vôlei); e 3ª) Culturais (Dança, Teatro e Música).

3.6 Coleta dos dados

As informações para a realização desta pesquisa provêm de dados oficiais coletados em órgãos públicos municipais da PBH:

- A) Provinha Brasil: Os resultados foram fornecidos pela Gerência de Avaliação e Política Educacional (GAPED) da Secretaria Municipal de Educação.
- B) Participação em Atividades Extracurriculares: As listas de participantes do PSIJ foram disponibilizadas pela Gerência de Proteção Social Básica (GPSOB) da SMAAS de Belo Horizonte.
- C) Tipos de atividades oferecidas: foram consultadas as pastas com relatórios de supervisão às entidades, realizada pela PBH, no ano de 2009 e documentos como o plano de trabalho entregue para a prefeitura.

3.7 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada utilizando-se o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 18.0, das seguintes maneiras:

- A) Análise das médias das notas na Provinha Brasil para verificar a hipótese do estudo;
- B) Comparação entre os resultados da primeira e segunda etapa da PB;
- C) Comparação entre as médias por sexo dos participantes;
- D) Comparação das médias dos participantes e não participantes do PSIJ;
- E) Comparação dos resultados entre as instituições que desenvolviam o PSIJ;
- F) Descrições de quais atividades eram oferecidas nas instituições que ofereciam as atividades extracurriculares.

Calculou-se o Tamanho do Efeito (TE) que “representa a magnitude da diferença entre duas médias” (Mota, 2006, p. 163). Essa medida do efeito, que também é denominada de *d*,

“mede o quanto duas médias diferem, em termos de desvios padrões” (Dancey & Reidy, 2006, p. 222). Ele é calculado a partir da diferença entre as médias, dividida pelo desvio padrão da média geral. A classificação do efeito foi realizada segundo a escala de intervalos de Cohen¹⁹ (Alferes, 1997; Dancey & Reidy, 2006), para a interpretação das medidas do Tamanho do Efeito conforme a tabela 3. O nível de significância adotado foi de 0,05.

Tabela 3 – Escala de Interpretação do TE					
	Pequeno		Médio		Grande
Intervalos	0,20	$d < 0,50$	0,50	$d < 0,80$	$d \geq 0,80$

¹⁹ Os valores convencionais de Cohen podem ser consultados em:
http://www.fpce.uc.pt/niips/spss/prc/meta/meta_ind/tam_efe_inter.htm

4 Resultados

4.1 Província Brasil (PB)

4.1.1 Participantes

Como apresentado na tabela 4, nas duas etapas, 1.133 estudantes fizeram a PB. Dessa população, 600 são do sexo masculino e 533 do feminino²⁰. Todos estavam matriculados no segundo ano de escolarização.

Na primeira etapa, dos casos válidos, 405 eram do sexo masculino e 366 do feminino. Não participaram dessa etapa 195 estudantes do sexo masculino e 167 do feminino.

Na segunda etapa, dos casos válidos, 532 eram do sexo masculino e 482 do feminino. Não participaram dessa etapa, 68 do sexo masculino e 51 do feminino.

	Sexo	Casos				Total	
		Válidos		Não Participaram		N	%
Primeira Etapa	Masculino	447	74,5%	153	25,5%	600	100,0%
	Feminino	399	74,8%	134	25,2%	533	100,0%
Segunda Etapa	Masculino	532	88,7%	68	11,3%	600	100,0%
	Feminino	482	90,4%	51	9,6%	533	100,0%

4.1.2 Resultados Gerais da PB

Como apresentado na tabela 5, tanto na primeira como na segunda etapa, todos os estudantes não obtiveram resultados que ultrapassassem o Nível 1 da avaliação, sendo que, na primeira etapa, esse nível correspondia ao acerto de até 10 questões e na segunda até 7. Nas duas etapas os alunos não romperam a marca de 5 pontos²¹.

²⁰ Os dados referentes à PB foram coletados e fornecidos pela Gerência de Avaliação e Política Educacional (GAPED) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte. Infelizmente não foi possível o acesso às notas de outros estudantes como, por exemplo, de outras regiões de Belo Horizonte, cidades e estados. Isso apresenta-se como uma limitação no que se refere a detectar se os dados da região leste são menores ou maiores em relação a outros.

²¹ A GAPED forneceu os escores totais de cada aluno e não foi possível observar quais foram as questões que os estudantes acertaram.

Primeira Etapa			Segunda Etapa		
Nº Acertos	Freq.	Porcentagem	Nº Acertos	Freq.	Porcentagem
1	108	9,5	1	23	2,0
2	211	18,6	2	55	4,9
3	198	17,5	3	272	24,0
4	217	19,2	4	284	25,1
5	112	9,9	5	380	33,5
Total	846	74,7	Total	1.014	89,5
Não fez	287	25,3	Não fez	119	10,5
Total Geral	1133	100	Total Geral	1.133	100,0
Média		3,02	Média		3,93
Desvio Padrão		1,244	Desvio Padrão		1,030

Os alunos no nível 1 da PB são de “um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da linguagem escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever”. Eles identificam o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras; fazem relação entre grafemas e fonemas (letra/som); reconhecem algumas letras do alfabeto e começam a distinguir letras de desenhos e outros sinais gráficos; conseguem ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal). (MEC, 2009d, p. 09).

Os estudantes que fizeram a PB em 2009 na região leste de Belo Horizonte estão no nível 1 da avaliação. Menos de 10% (9,5 e 2,0) acertaram apenas uma questão na primeira e segunda etapa respectivamente. Os escores de 2 acertos, nas duas etapas, são de 18,6% e 4,9% dos estudantes. 17,5% e 19,2% acertaram 3 e 4 questões na primeira etapa e 24,0% e 25,10% responderam corretamente a essas questões na segunda etapa. No nível máximo de acertos, 5 questões, na primeira etapa, 9,9% apresentaram esses resultados e, na segunda, 33,5%.

A média nas duas etapas foi de 3,02 na primeira e 3,93 na segunda. Houve um ganho de 0,91 pontos na segunda. Os desvios padrões (DP) nas duas etapas foram, respectivamente, de 1,244 e 1,030.

4.2 Resultados separados por sexo

Em relação ao desempenho na PB por sexo, a partir da tabela 6, observa-se que as meninas (1ª Etapa: M = 3,22; DP = 1,177 e 2ª Etapa: M = 4,09; DP 0,971) obtiveram resultados acima dos meninos (1ª Etapa: M = 2,83; DP = 1,274 e 2ª Etapa: M = 3,79; DP 1,062) nas duas etapas, sendo a diferença entre eles, nas duas etapas, de 0,39 na primeira e 0,30 na segunda.

Tabela 6 – Resultado nas duas etapas divididos por sexo									
Primeira Etapa – Resultados na PB por sexo									
Nº de acertos									
		1	2	3	4	5	N	Média	DP
Sexo	Masculino	77	124	94	101	51	447	2,83	1,274
	Feminino	31	87	104	116	61	399	3,22	1,177
Total		108	211	198	217	112	846	3,02	1,244
Segunda Etapa – Resultados na PB por sexo									
Nº de acertos									
		1	2	3	4	5	N	Média	DP
Sexo	Masculino	17	31	172	139	173	532	3,79	1,062
	Feminino	06	24	100	145	207	482	4,09	0,971
Total		23	55	272	284	380	1.014	3,93	1,030
Diferenças entre as etapas (ganho)									
Masculino: 0,96									
Feminino: 0,87									

Em relação ao ganho na nota da segunda etapa, observa-se que os estudantes do sexo masculino obtiveram 0,96 pontos e o sexo feminino 0,87. Apesar do aumento menor na nota das meninas, nas duas etapas, o desempenho delas foi superior.

4.3 Resultados por escolas

4.3.1 Primeira Etapa

Na primeira etapa, como apresentado na tabela 7, 12 escolas aplicaram a PB. As médias dos resultados variaram de 2,03 a 4,25. As três maiores médias obtidas foram 4,25, 3,60 e 3,55, das EM Maria das Neves, Emídio Beruto e Levindo Lopes. Já as três menores foram: 2,03; 2,30 e 2,36 das EM São Rafael, Israel Pinheiro e Padre Francisco Carvalho Moreira.

Tabela 7 – Frequência de Resultados (válidos) na PB por Escola – Primeira Etapa

Escola Municipal	Escores na PB					N	Média	DP
	1	2	3	4	5			
Emídio Berutto	7	22	18	48	32	127	3,60	1,197
Fernando Dias Costa	7	25	28	38	13	111	3,23	1,118
Israel Pinheiro	8	32	16	5	0	61	2,30	0,803
Levindo Lopes	4	10	14	19	17	64	3,55	1,221
Maria Das Neves	0	2	5	5	16	28	4,25	1,005
Mons. João R. de Oliveira	10	21	26	26	12	95	3,09	1,195
Padre Francisco Carvalho Moreira	14	13	9	11	0	47	2,36	1,150
Professor Domiciano Vieira	6	8	17	8	3	42	2,86	1,117
Professora Alcida Torres	14	16	26	24	4	84	2,86	1,153
São Rafael	14	14	8	2	1	39	2,03	1,013
Theomar Castro Espíndola	5	6	3	14	11	39	3,51	1,393
Vila Fazendinha	19	42	28	17	3	109	2,48	1,042
Total	109	213	201	221	117	846	3,02	1,244

Obs. A EM George Ricardo Salum não participou da primeira etapa.

4.3.2 Segunda Etapa

Na segunda etapa, conforme a tabela 8, 13 escolas aplicaram a PB. As médias dos resultados variaram de 3,28 a 4,37. As três maiores médias obtidas foram 4,37; 4,34 e 4,29 das EM Levindo Lopes, Emídio Beruto e Theomar Castro Espíndola. Já as três menores foram 3,28; 3,46 e 3,67 das EM Padre Francisco Carvalho Moreira, Vila Fazendinha e Professora Alcida Torres.

Tabela 8 – Frequência de Resultados (válidos) na PB por Escola – Segunda Etapa

Escola Municipal	Escores da PB					N	Média	DP
	1	2	3	4	5			
Emídio Berutto	2	4	14	38	72	130	4,34	0,903
Fernando Dias Costa	0	5	27	30	56	118	4,16	0,924
George Ricardo Salum	1	10	35	26	50	122	3,93	1,050
Israel Pinheiro	2	4	26	11	23	66	3,74	1,100
Levindo Lopes	0	1	11	21	40	73	4,37	0,791
Maria das Neves	0	0	12	5	14	31	4,06	0,929
Monsenhor João Rodrigues de Oliveira	1	6	23	44	23	97	3,85	0,894
Padre Francisco Carvalho Moreira	2	7	19	14	5	47	3,28	0,994
Professor Domiciano Vieira	1	1	12	15	20	49	4,06	0,966
Professora Alcida Torres	4	9	37	28	31	109	3,67	1,089
São Rafael	0	2	6	6	5	19	3,74	0,991
Theomar Castro Espíndola	1	0	4	15	18	38	4,29	0,867
Vila Fazendinha	9	6	46	31	23	115	3,46	1,110
Total	23	55	272	284	385	1014	3,93	1,030

4.3.3 Diferenças entre as duas etapas

Em relação às diferenças das duas etapas, como demonstrado na tabela 9, a EM Maria das Neves foi a única que apresentou uma perda de -0,19 do resultado da média, em relação à primeira etapa. A EM George Ricardo Salum, que não realizou a primeira etapa, não obteve ganho nem perda. O restante ganhou acima de 0,70 na segunda etapa. As três escolas com maiores ganhos de médias foram as EM São Rafael, Israel Pinheiro e Professor Domiciano Vieira, cujos valores respectivamente são de 1,71; 1,44 e 1,20.

Tabela 9 – Diferenças nas duas etapas da PB

Escola Municipal	Médias nas duas etapas		
	1ª etapa	2ª etapa	Dif.
Emídio Berutto	3,60	4,34	0,74
Fernando Dias Costa	3,23	4,16	0,93
George Ricardo Salum	0,00	3,93	0,00
Israel Pinheiro	2,30	3,74	1,44
Levindo Lopes	3,55	4,37	0,82
Maria das Neves	4,25	4,06	-0,19
Monsenhor João Rodrigues de Oliveira	3,09	3,85	0,76
Padre Francisco Carvalho Moreira	2,36	3,28	0,92
Professor Domiciano Vieira	2,86	4,06	1,20
Professora Alcida Torres	2,86	3,67	0,81
São Rafael	2,03	3,74	1,71
Theomar Castro Espíndola	3,51	4,29	0,78
Vila Fazendinha	2,48	3,46	0,98
Total	3,02	3,93	0,91

4.4 Número de alunos que participaram do PSIJ e fizeram a PB em 2009

As duas escolas com maior número de participantes do PSIJ, como consta na tabela 10, são: EM Fernando Dias Costa (n=30), EM Vila Fazendinha (n=29) e EM George Ricardo Salum (n=21), sendo que a última participou apenas da segunda etapa da avaliação.

Tabela 10 – N° de alunos que frequentavam o PSIJ

Escolas Municipais	Faz Atividades Extracurriculares		Total
	Não	Sim	
Emídio Berutto	141	0	141
Fernando Dias Costa	107	30	137
George Ricardo Salum	101	21	122
Israel Pinheiro	70	6	76
Levindo Lopes	70	5	75
Maria das Neves	28	3	31
Monsenhor João Rodrigues de Oliveira	105	4	109
Padre Francisco Carvalho Moreira	57	3	60
Professor Domiciano Vieira	56	0	56
Professora Alcida Torres	109	4	113
São Rafael	45	1	46
Theomar de Castro Espíndola	43	1	44
Vila Fazendinha	94	29	123
Total	1026	107	1133

4.4.1 Média na PB dos estudantes que participaram e não participaram do PSIJ

Dos 1133 estudantes que fizeram a PB, 107 foram declarados nos relatórios de atendimentos das ONGs conveniadas, da região Leste, entregues na GPSOB da SMAAS da PBH. A pesquisa foi realizada em todos os documentos enviados no ano de 2009²².

Na tabela 11, é apresentada a frequência de participantes e não participantes do PSIJ e as médias, na PB, dos dois grupos nas duas etapas.

Tabela 11 – Média de pontos dos participantes e não participantes do PSIJ

Participa do PSIJ		Primeira Edição	Segunda Edição	Dif. nas Etapas
Não N = 1.026	Média	3,04	3,96	0,92
	Freq.	774	912	
	DP	1,255	1,022	
Sim N = 107	Média	2,78	3,71	0,93
	Freq.	72	102	
	DP	1,103	1,077	

Observa-se que os participantes das atividades extracurriculares tiveram um aumento de 0,01 na segunda etapa, em relação aos não participantes.

²² A GPSOB autorizou a coleta de dados a partir dos relatórios entregues das ONGs.

4.4.2 Número de participantes do PSIJ divididos por sexo

Dos participantes do PSIJ, 57 foram do sexo masculino e 50 do feminino, nas duas etapas. Como apresentado na tabela 12, as duas instituições com maior número de participantes são o PROV TAQ com 37, sendo 18 do sexo masculino e 19 do feminino, e o PROV FAZ com 30 alunos, sendo 21 do sexo masculino e 09 do feminino.

Tabela 12 – Participantes do PSIJ divididos por sexo e ONG

ONG	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
AMPROH AVC	1	3	4
AMPROH TAQ	1	4	5
CEAL	6	1	7
CIAME	1	3	4
CR. FELIZ	4	5	9
MOPS	0	1	1
NUTRIS	1	2	3
PROV TAQ	18	19	37
PROV FAZEN	21	9	30
SHEKINAH	4	3	7
Total	57	50	107

4.4.3 Resultados dos participantes do PSIJ e não participantes divididos por sexo

Em relação ao desempenho dos participantes do programa dividido por sexo, como pode ser observado na tabela 13, as meninas obtiveram médias superiores aos meninos nas duas etapas: 2,87 na primeira e 3,96 na segunda.

Tabela 13 – Média dos Participantes do P SIJ divididos por sexo

Sexo		1º edição	2º edição
Masculino	Média	2,71	3,49
	N	42	55
	DP	1,175	1,086
Feminino	Média	2,87	3,96
	N	30	47
	DP	1,008	1,021
Total	Média	2,78	3,71
	N	72	102
	DP	1,103	1,077

No grupo de estudantes que não participam do Programa de Socialização, nota-se que o sexo feminino também tem maior desempenho em relação ao masculino, como é apresentado na tabela 14.

Tabela 14 – Média dos Não Participantes do Programa de Socialização divididos por sexo

Sexo		1º edição	2º edição
Masculino	Média	2,84	3,82
	N	405	477
	DP	1,285	1,054
Feminino	Média	3,25	4,10
	N	369	435
	DP	1,186	,966
Total	Média	3,04	3,96
	N	774	912
	DP	1,255	1,022

Tanto na primeira quanto na segunda etapa, as meninas apresentam maiores médias, sendo 3,25 na primeira e 4,10 na segunda etapa. O ganho dos estudantes do sexo masculino foi maior (0,98) na segunda etapa, mas a média manteve-se atrás 0,14 pontos, quando comparada com a do sexo feminino.

Participando ou não do PSIJ, o desempenho dos estudantes do sexo feminino foi superior nas duas etapas da PB.

4.4.4 Resultados na PB divididos por instituição do PSIJ

4.4.4.1 Primeira etapa

Na tabela 15 encontram-se expostos o número de participantes, de cada instituição, na primeira etapa da PB, a frequência de estudantes por resultado da avaliação, a média e o desvio padrão de cada ONG. O MOPS aparece somente nessa etapa. As três maiores médias obtidas foram 3,71; 3,50 e 3,50 das ONGs CEAL, AMPROH TAQ e SHEKINAH. Já as três menores foram: 2,28; 2,33 e 2,50 das ONGs PROV FAZ, AMPROH AVC, CIAME e NUTRIS.

Tabela 15 – *Frequência de Resultados (Válidos) na PB por ONG – Primeira Etapa*

ONG	Escore da PB					N	Média	DP
	1	2	3	4	5			
AMPROH AVC	0	2	1	0	0	3	2,33	0,577
AMPROH TAQ	0	0	1	1	0	2	3,50	0,707
CEAL	0	1	3	0	3	7	3,71	1,254
CIAME	1	0	0	1	0	2	2,50	2,121
MOPS	0	0	1	0	0	1	3,00	---
NUTRIS	0	1	1	0	0	2	2,50	0,707
PROV. TAQ.	3	6	7	7	1	24	2,87	1,116
PROV. FAZEN.	5	11	6	3	0	25	2,28	0,936
SHEKINAH	0	1	1	4	0	6	3,50	0,837
Total	9	22	21	16	4	72	3,02	1,244

4.4.4.2 Segunda Etapa

Estão dispostos na tabela 16 o número de participantes, de cada instituição, na segunda etapa da PB e a frequência de estudantes por resultado da avaliação. A instituição CR FELIZ aparece somente nessa etapa. A maioria das crianças atendidas nessa ONG estuda na EM George Ricardo Salum, que não aplicou a primeira etapa da PB. As três maiores médias obtidas foram 4,22; 4,20 e 4,17 das ONGs CR FELIZ, AMPRO TAQ, CEAL e SHEKINAH. Já as três menores foram: 3,00; 3,07 e 3,50 das ONGs CIAME, PROV FAZ e AMPROH AVC.

Tabela 16 – *Frequência de Resultados (Válidos) na PB por ONG – Segunda Etapa*

ONG	Escore da PB					N	Média	DP
	1	2	3	4	5			
AMPROH AVC	0	0	3	0	1	4	3,50	1,000
AMPROH TAQ	0	0	0	4	1	5	4,20	0,447
CEAL	0	0	2	1	3	6	4,17	0,983
CIAME	0	2	1	0	1	4	3,00	1,414
CR FELIZ	0	0	3	1	5	9	4,22	0,972
NUTRIS	0	0	0	3	0	3	4,00	0,000
PROV TAQ	1	2	8	12	13	36	3,94	1,040
PROV FAZ	3	3	14	7	2	29	3,07	1,033
SHEKINAH	0	0	2	1	3	6	4,17	0,983
Total	4	7	33	29	29	102	3,93	1,030

4.4.5 Diferenças entre as duas etapas

Em relação às diferenças das duas etapas, como demonstrado na tabela 17, nenhuma das instituições apresentou perda no resultado da média em relação a primeira etapa. O maior ganho foi do NUTRIS, com o valor de 1,50; o menor foi de 0,17 da AMPROH AVC. O

MOPS não apresentou diferença entre as etapas. As crianças que frequentam a CR FELIZ não participaram da primeira etapa.

Tabela 17 – Diferenças nas duas Etapas da PB

ONG	Médias nas duas Etapas		Dif.
	1ª Etapa	2ª Etapa	
AMPROH AVC	2,33	3,50	0,17
AMPROH TAQ	3,50	4,20	0,70
CEAL	3,71	4,17	0,46
CIAME	2,50	3,00	0,50
CR. FELIZ	0,00	4,22	0,00
MOPS	3,00	0,00	0,00
NUTRIS	2,50	4,00	1,50
PROV TAQ	2,87	3,94	1,07
PROV FAZ	2,28	3,07	0,79
SHEKINAH	3,50	4,17	0,67
Total	3,02	3,93	0,91

4.4.6 Tempo de permanência nas atividades das ONGs

A fim de observar se a relação entre o tempo de frequência nas atividades e o resultado na PB apresenta diferenças, foram computadas as médias na avaliação e número de meses que os estudantes participavam das atividades das ONGs.

4.4.6.1 Primeira etapa

Na tabela 18, constam os meses de participação até a primeira etapa. Observa-se que a maior média apresentada é 3,67 e corresponde a 8 meses de participação nas atividades. De 04 a 14 meses, nota-se que as médias são acima de 3,00. O maior número de meses de participação é 19, com a média de 2,71, de sete estudantes.

Tabela 18 – Meses de participação no PSIJ e média na PB – Primeira Etapa

Nº de Meses de Part.	Média	N	DP
0	2,22	9	1,202
1	2,76	29	1,057
2	2,20	5	,837
3	2,00	3	1,000
4	3,33	6	1,366
7	3,00	1	----
8	3,67	3	1,528
10	3,43	7	,976
12	3,00	1	----
14	3,00	1	----
19	2,71	7	,951
Total	2,78	72	1,103

4.4.6.2 Segunda etapa

Fazem parte da tabela 19 os meses de participação até a segunda etapa. Observa-se que a maior média apresentada é 5,00 e corresponde a 4 meses de participação nas atividades. No entanto, ela corresponde a um sujeito, o que impossibilita compará-la com as outras. A que surge logo abaixo dela é a de 4,33, de quatro participantes, e corresponde a sete meses de participação nas atividades. O maior número de meses de participação é 27, com a média de 3,80, de vinte e sete estudantes.

Tabela 19 – Meses de participação no PSIJ e média na PB – Segunda Etapa

Nº de Meses de Part.	Média	N	DP
0	3,96	27	1,091
1	3,75	4	1,500
2	2,00	1	---
4	5,00	1	---
6	1,50	2	,707
7	4,33	6	,816
8	3,75	32	1,047
9	2,50	4	1,291
10	3,00	4	,000
11	3,33	3	,577
12	3,33	3	,577
16	3,50	2	,707
17	4,25	4	,957
18	3,50	2	,707
21	4,00	1	---
26	4,00	1	---
27	3,80	5	,837
Total	3,71	102	1,077

4.4.7 Atividades Oferecidas pelas ONGs no contraturno escolar

Esta seção apresenta o panorama do que era proporcionado às crianças e adolescentes pelas instituições que atendiam os estudantes em 2009. Naquele ano, 11 entidades executavam o PSIJ na região Leste de Belo Horizonte. Dessas, 10 fizeram parte dessa pesquisa por atenderem crianças alunas de escolas municipais. A que ficou fora, tinha o público proveniente de escolas Estaduais. Isso não era um critério da instituição, mas acontecia devido ao fato de que na região em que estava localizada não havia escolas municipais que ofereciam o ensino fundamental.

Foram realizadas consultas às pastas com relatórios de supervisão às entidades, realizada pela PBH, no ano de 2009 e documentos como o plano de trabalho entregue para a SMAAS. Esta parte da pesquisa teve como objetivo identificar o que era ofertado no que tange a três categorias: 1ª) Atividades voltadas para a escolarização (Apoio ao Para Casa, Reforço Escolar); 2ª) Esportivas (Futebol, Basquete e Vôlei); e 3ª) Culturais (Dança, Teatro e Música). No que tange ao esporte, considerou-se apenas os locais onde acontecia com um profissional específico para isso, e não na forma de recreação. Já a cultural, somente naqueles locais em que há um objetivo como, por exemplo, criação de uma peça, espetáculo ou grupo, e que fosse desenvolvida por profissional especializado foram considerados.

Além dos tipos de ações, foram levantados também dados relacionados à metodologia utilizada no trabalho com as crianças. Em pesquisas anteriores (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte, 1999), levantou-se o fato de que havia semelhanças do trabalho desenvolvido pelas ONGs com o da escola formal em que “aulas expositivas, ajuda nas tarefas escolares, mobiliário idêntico ao utilizado na escola” (PBH, 1999, p. 02) – mesas, carteiras e quadro negro – eram predominantes no dia a dia com as crianças.

Diante disso, a ideia de se investigar a configuração dada no trabalho pelas ONGs surgiu a partir da possibilidade de que o trabalho com este público poderia ainda estar pautado, em 2009, numa lógica de repetição do espaço escolar, como em 1997.

Como pode ser observado na tabela 20, há uma predominância de ações voltadas para a escolarização e utilização de mobiliário escolar, sendo que, de um universo de 10 instituições, 2 não possuem características escolares: CIAME e NUTRIS.

Tabela 20 – Configuração do Atendimento das ONGs

ONG	Escolarização	Esportivas	Culturais	Mobiliário Escolar
AMPROH AVC	Sim	Não	Não	Sim
AMPROH TAQ	Sim	Não	Não	Sim
CEAL	Sim	Não	Não	Não
SHEKINAH	Sim	Não	Não	Sim
CR. FELIZ	Sim	Não	Não	Sim
PROV TAQ	Sim	Não	Não	Sim
PROV FAZ	Sim	Não	Não	Sim
MOPS	Sim	Sim	Não	Sim
CIAME	Não	Sim	Sim	Não
NUTRIS	Não	Sim	Sim	Não

O apoio ao para casa e reforço escolar acontecia, em 2009, em oito locais, sendo eles: AMPROH AVC, AMPROH TAQ, CEAL, SHEKINAH, CR FELIZ, PROV TAQ, PROV FAZ e MOPS. Com exceção da CEAL, todas as outras utilizavam uma estrutura próxima à da escola formal, com carteiras e quadros. Os PROV TAQ e PROV FAZ ofereciam aulas de Matemática e Português. Atividades recreativas, que eram proporcionadas nos intervalos do que acontecia nas “salas de aulas”, faziam parte do bojo do atendimento desse grupo. O esporte também era desenvolvido, mas de forma pontual e com caráter recreativo.

No CIAME e NUTRIS, o atendimento possuía formato de oficinas e não havia foco em questões escolares. O esporte era a característica marcante da primeira, com a formação de time de futebol e treinos para os participantes; o basquete e o handebol também eram oferecidos. Essas modalidades tinham professores da área como responsáveis nas duas entidades. Em relação à cultura, no NUTRIS, aconteciam oficinas voltadas para a dança, música e teatro. No CIAME, havia um grupo cultural que realizava apresentações públicas, orquestra de berimbau, grupo de percussão, capoeira e de teatro, que preparava uma peça por ano.

Aulas de iniciação em informática aconteciam em algumas instituições como CIAME, MOPS e SHEKINAH, pois eram as únicas que possuíam espaço com computadores para realizarem este tipo de atividade.

No que tange à escolarização dos educadores, profissionais responsáveis pelo trabalho direto com as crianças, era de nível médio. Algumas ONGs possuíam pessoas especializadas em aulas de teatro e capoeira, como no CIAME, e na prática de esportes, como no caso NUTRIS, MOPS e CIAME.

4.4.8 Tamanho do Crescimento da nota na PB das ONGs e escolas

O Tamanho do Crescimento das notas na PB foi obtido através do Tamanho do Efeito (TE) que “é a magnitude da diferença entre condições ou o poder de um relacionamento” (Dancey & Reidy, 2006, p. 251). Ele é calculado, por exemplo, a partir da diferença entre as médias, obtidas em um teste de um grupo controle e outro experimental, dividida pelo desvio padrão total dos dois (Motta, 2006). Na subtração das médias o sinal do resultado é ignorado e, sendo negativo, significa que o desempenho do grupo, ou seja, as médias obtidas na avaliação é inferior em relação àquele utilizado na comparação e isso não interfere na classificação do resultado (Alferes, 1997; Dancey & Reidy, 2006; Faustino, Almeida, Andreatini, 2010; Motta, 2006). Os escores são classificados e interpretados a partir da escala de Cohen (Dancey & Reidy, 2006; Alferes, 1997) descrita na Tabela 03, na página 74.

Para esse cálculo, foi levantado o crescimento das notas, no ciclo da avaliação, a partir da diferença entre a primeira e segunda etapa dividida pelo número de sujeitos de cada grupo (ONGs, Escolas e todos os participantes das atividades Extracurriculares). Com este dado e a partir do TE calculou-se o tamanho do crescimento das notas da PB por ONGs e Escolas, como descrito a seguir.

ONGs: no caso desta análise, os participantes das atividades oferecidas pelas ONGs fazem parte do grupo experimental e os não participantes são do grupo controle. Através da magnitude da diferença entre os dois grupos obtida no ciclo da avaliação (primeira e segunda etapa), teve-se o objetivo de identificar o crescimento das notas dos estudantes que participavam das ONGs ao longo do ano de 2009. Isso permite também verificar a existência de diferenças concretas entre os dois grupos (Elkis, 1996). Os resultados são descritos por ONG e foi calculado também considerando todos os participantes das atividades extracurriculares.

Escolas: O TE além de calcular a magnitude da diferença entre condições, aponta também “o poder de um relacionamento” (Dancey & Reidy, 2006, p. 251). Neste sentido, teve-se ainda o objetivo de verificar a relação entre o desempenho na PB e instituições escolares. Ou seja, a ideia foi a de identificar se haveria diferenças no desempenho da PB entre as instituições de educação. Por isso o tamanho do crescimento das notas na PB foi calculado por escolas, a partir das diferenças obtidas no ciclo da avaliação (primeira e segunda etapa), em que cada uma foi comparada com todas as outras o que possibilitou identificar o aumento das notas por escolas ao longo do ano de 2009.

4.4.9 Tamanho do crescimento no ciclo da avaliação – ONGs

A tabela 21 apresenta o crescimento das notas, calculado a partir da diferença entre primeira e segunda etapa, por ONG e de todos os participantes das atividades extracurriculares. Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos ($p < 0,05$).

Tabela 21 – TE de participar no PSIJ sobre os resultados da PB – Ciclo da Avaliação

	TE	p Calculado	Intervalo de Confiança 95% ($p < 0,05$)		
			Inferior	Superior	
ONGs	AMPRO AVC	0,36	0,54	-0,78	1,49
	AMPRO TAQ	0,08	0,91	-1,30	1,47
	CEAL	-0,47	0,25	-1,27	0,33
	CIAME	-0,74	0,29	-2,13	0,65
	NUTRIS	0,50	0,48	-0,89	1,88
	PROV TAQ	0,08	0,69	-0,33	0,50
	PROV FAZ	0,08	0,69	-0,32	0,49
	SHEKINAH	-0,25	0,58	-1,13	0,63
	Resultado de todos os participantes	0,01	0,94	-0,24	0,26

4.5 Tamanho do crescimento no ciclo da avaliação – Escolas

A tabela 22 apresenta o crescimento, calculado a partir da diferença entre primeira e segunda etapa das escolas. Dos resultados obtidos com significância estatística ($p < 0,05$) e a partir da escala de intervalos de Cohen (descrita na tabela 3, página 74), observa-se que as EM Israel Pinheiro (TE: 0,43 IC95% 0,15 a 0,70; $p = 0,00$) e Vila Fazendinha (TE: 0,21; IC95% 0,01 a 0,42; $p = 0,04$) tiveram um crescimento *pequeno*. Já nas EM São Rafael (TE: 0,94 IC95% 0,44 a 1,43; $p = 0,00$) e Maria das Neves (TE: -0,94; IC95% -1,33 a -0,57; $p = 0,00$) o crescimento foi *grande*. Lembra-se que o sinal negativo indica que a média da escola, na PB, foi inferior em relação às outras.

Tabela 22 – TE sobre as notas da PB por escola – Ciclo da Avaliação

	TE	p Calculado	Intervalo de Confiança 95% (p 0,05)		
			Inferior	Superior	
Escola Municipal	Emídio Beruto	-0,15	0,11	-0,35	0,04
	Fernando Dias Costa	0,06	0,57	-0,15	0,27
	Israel Pinheiro	0,43	0,00	0,15	0,70
	Levindo Lopes	0,01	0,95	-0,25	0,27
	Maria Das Neves	-0,94	0,00	-1,33	-0,57
	Monsenhor João Rodrigues de Oliveira	-0,20	0,10	-0,41	0,04
	Padre Francisco Carvalho Moreira	-0,15	0,36	-0,47	0,17
	Professor Domiciano Vieira	0,26	0,12	-0,06	0,57
	Professora Alcida Torres	-0,09	0,47	-0,32	0,14
	São Rafael	0,94	0,00	0,44	1,43
	Theomar de Castro	0,09	0,59	-0,24	0,43
	Vila Fazendinha	0,21	0,04	0,01	0,42

Observa-se que, os dados acerca da participação no PSIJ não demonstraram significância estatística e ser aluno de algumas escolas implicou em aumento na nota da PB comparado com as outras.

5 Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal verificar se a proficiência acadêmica de crianças que frequentam atividades extracurriculares desenvolvidas por ONGs é superior em relação àquelas que não participam. O estudo foi comparativo e a amostra incluiu estudantes de Escolas Municipais, localizadas na região Leste de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A hipótese do estudo era a de que estudantes frequentes às atividades das ONGs apresentariam proficiência acadêmica superior em relação aos outros. Porém, os dados coletados não a comprovaram. Isto demonstra que o desempenho acadêmico, dos estudantes no segundo ano de escolarização que participaram deste estudo, não é influenciado pelas ações oferecidas no contraturno. Algumas escolas apresentaram impactos superiores, em relação às outras, nas notas da prova das crianças. O que aponta para o fato de que ter sido aluno de determinadas organizações de ensino implicou em resultados melhores na PB.

O crescimento das notas de algumas escolas reforça o dado de que ficar nas ONGs pode não ser sinônimo de bom desempenho na escola. Os dados mostram que, ter estudado nas EM Israel Pinheiro, Vila Fazendinha e São Rafael implicou em aumento nas notas da PB em relação às outras escolas com um crescimento *pequeno*, das duas primeiras, e *grande* da última ($p < 0,05$). Estes dados destacam a importância, para pesquisas futuras sobre atividades extracurriculares, de se considerar aspectos ligados à escola que possam influenciar diretamente na proficiência acadêmica dos seus alunos.

A avaliação utilizada para averiguar a proficiência acadêmica dos estudantes foi a Provinha Brasil (PB), aplicada em 2009. Os resultados demonstraram que nenhum aluno, de um universo de 1.133, conseguiu alcançar pontuação para ultrapassar o nível 1, estágio este no qual os estudantes encontram-se numa etapa inicial no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita. “Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever” (MEC, 2009d, p. 09). Esse diagnóstico final do nível de alfabetização desses alunos é resultado de dois anos de escolarização (MEC, 2009c).

Em relação ao desempenho dos estudantes, é possível observar que os do sexo feminino demonstraram resultados superiores em relação aos do masculino. Isso aparece não só no resultado geral, bem como quando se separa não participantes dos participantes do programa.

Os resultados obtidos pelos participantes das ONGs vão contra os que foram observados em pesquisas sobre a influência das atividades extracurriculares no desempenho escolar em que crianças, adolescentes e jovens vinculados a essas ações demonstraram escores maiores em relação aos que não estavam (Cooper et al., 1999; Eccles et al., 2003; Mahoney et al., 2003; Mahoney et al., 2005; Marsh, 1992; Molinuevo et al., 2010; NICHD, 2004; Pierce et al., 1999; Posner & Vandell 1999, 1994; Shulruf et al., 2010). É preciso considerar o fato de que os estudos que apresentaram os efeitos positivos foram realizados em outros países, principalmente, nos Estados Unidos.

Molinuevo et al. (2010) trazem para discussão o tema da falta de pesquisas acerca das atividades extracurriculares fora dos Estados Unidos e com populações mais jovens, no caso crianças, destacando a necessidade de estudos que verifiquem seus impactos em outros contextos, devido à forte conotação cultural que possuem. Isso impossibilita a generalização dos resultados apresentados pelos pesquisadores americanos.

Mesmo que, especificamente, sobre o termo “atividades extracurriculares” não se tenha tantos trabalhos no Brasil, alguns, relacionados às ações socioeducativas, demonstram uma relação positiva entre a participação nelas e o desempenho escolar, como apresentado em Bergo (2005); Cenpec (2002, 2005); UNICEF (2008, 2010). Outros autores, entretanto, dizem o contrário (Dayrell & Reis, 2007; Esteffanio, 2008; Leão & Pires, 2009; Pires, 2008). Esses estudos baseiam-se em informações qualitativas e destacam a opinião de gestores públicos, professores e responsáveis pelos estudantes. Não se detectou dados relacionados especificamente à proficiência acadêmica dos alunos, o que impossibilita a comparação das informações com o que foi levantado por esta pesquisa. Há necessidade de mais estudos sobre o assunto no País, a fim de observar se a participação em outros programas, diferente, do que foi investigado na presente oportunidade, demonstram influências na proficiência acadêmica. Bem como que sejam realizadas pesquisas para além do segundo ano de escolarização a fim de identificar a relação entre atividades extracurriculares e proficiência acadêmica em séries mais avançadas.

Apesar da ressalva de que é preciso ponderar as diferenças entre os contextos, ao considerar os estudos internacionais como parte do aporte teórico desse trabalho, faz-se necessário destacar que isso não é por acaso e que as atividades extracurriculares de outros países têm semelhanças com as que são realizadas pelas ONGs brasileiras. Oito das dez instituições que os estudantes frequentaram ofereciam atividades voltadas para a escolarização, principalmente, o apoio ao para casa. Cooper et al. (1999), Posner e Vandell (1999), Marsh (1992), Mahoney et al. (2005) destacam que essa atividade está positivamente

relacionada ao desempenho escolar. No entanto, fazer o para casa na ONG não foi suficiente, pelo menos a princípio, para destacar os estudantes vinculados ao programa em relação aos outros.

É preciso entender esta pesquisa como exploratória e que a escassez de dados (Bergo, 2005; Matias, 2009; 2010) impede a comparação do que foi levantado aqui com outras pesquisas. O estudo do MEC (2009) demonstra que há experiências no contraturno acontecendo em todo território nacional e com a implantação do programa “Mais Educação” isso tem aumentado. No entanto, não se tem dados consistentes em relação ao tema e, principalmente, no que se refere ao desempenho acadêmico.

O efeito sobre o desempenho escolar das atividades extracurriculares não “parece” acontecer de maneira natural, como demonstram os entusiastas que defendem a expansão dessas ações no Brasil. A identificação de que os estudantes participantes das ONGs não apresentaram resultados superiores na PB nesta pesquisa corrobora esta afirmação. Os estudos de Mahoney et al. (1997, 2000, 2006); Posner e Vandell (1994, 1999) Coley et al. (2004), Cooper et al. (1999), contribuem no entendimento do porque somente a frequência nas ações no contraturno *não* implica naturalmente em bom desempenho na escola. Ao que tudo indica, o resultado educacional positivo dos alunos participantes das atividades extracurriculares pode ser fruto da vinculação estabelecida com as mesmas e não consequência das ações em si. Isso pode estar relacionado à questão da adesão voluntária quando os participantes são adolescentes e jovens. Os apontamentos sobre os programas para essa faixa etária não são animadores no Brasil e a explicação, nos casos analisados por Pires (2008); Dayrell e Reis (2007, p. 15) é de se tratarem de projetos “pobres para os pobres”. O que dificulta o fortalecimento do vínculo dos participantes com o programa. Portanto, pode não haver impactos dessas atividades sobre a performance escolar.

No que tange às crianças entre seis e quatorze anos, grupo etário que se incluem os participantes desta pesquisa, a questão da opção em participar de uma atividade extracurricular está mais ligada à necessidade de um local para que elas fiquem, por exemplo, para ambos os pais trabalharem, do que por sua vontade (Sherrod, 2006). No Brasil, a inserção da mulher, casada e com filhos, no mercado de trabalho tem aumentado pela importância de sua participação na renda familiar (Leone & Baltar, 2008). Isso indica a necessidade de locais para que seus filhos fiquem enquanto estão no trabalho. Essa é uma situação presente entre os participantes do PSIJ, sendo também uma justificativa comum para a expansão de escolas de tempo integral.

As crianças que participam das atividades promovidas pelas ONGs utilizavam mais tempo em tarefas relacionadas à escola (para casa e reforço escolar) e, como passavam grande parte do dia nesses locais, assistiam menos televisão, o que poderia ocasionar em melhores resultados escolares (Posner & Vandell, 1994, 1999). No entanto, não foi isso que aconteceu; os dados levantados na pesquisa não corroboram os achados internacionais.

No que tange à maneira de desenvolver o trabalho, 80% das instituições estavam voltadas para a escolarização do seu público, demonstrando uma vinculação com a forma escolar na “constituição de um universo separado para a infância” através da divisão das turmas; “importância das regras na aprendizagem” em que os educadores na verdade desenvolvem papéis de professores; a “organização racional do tempo”, horário de entrada, dedicado a cada atividade e de saída; “a multiplicação e a repetição de exercícios” através do reforço escolar, “cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim” (Vincent et al., 2001, p. 37/38).

Qual a outra maneira, senão a escolar, para o desenvolvimento do PSIJ? Esta é a pergunta “natural” diante dos apontamentos em que se destaca a forma escolar das atividades desenvolvidas pelas ONGs, diante da constatação de que os efeitos das atividades podem ser nulos na proficiência acadêmica. É possível que essa forma de conduzir os trabalhos produza certa segurança e demonstra desconhecimento de outras possibilidades, o que se mostra em sintonia com os achados de Bergo (2005).

Para visualizar qual, ou melhor, quais maneiras podem ser desenvolvidas as atividades extracurriculares, os dados de Larson (2000) são úteis. O autor destaca que algumas dessas atividades, como o esporte, artes, passatempo, proporcionam a combinação de dois fatores essenciais à aprendizagem: a motivação intrínseca e atenção.

Tais dados direcionam para as razões da associação entre atividade extracurricular e desenvolvimento acadêmico, tendo em vista a possibilidade de se relacionar o conteúdo da sala de aula com o esporte, nas artes e em atividades realizadas por grupos. Os trabalhos do Cenpec (2003, 2005) e de Guará (2009) apontam para a necessidade de se desenvolver essa relação.

Com o dado de que as atividades extracurriculares promovem a motivação (Larson, 2000) e de que há uma vinculação com a escola ocasionada por essas ações (Vandell, 1994, 1999; Coley et al., 2004; Cooper et al., 1999), faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem a motivação nesses contextos, especialmente no Brasil, devido a sua importância no desenvolvimento escolar, como demonstrado por Neves e Boruchovitch (2004), Marchesi (2004), Knüppe (2006).

Se os impactos das atividades extracurriculares, apontados por Larson (2000), que teve pré-adolescentes e adolescentes como participantes de sua pesquisa, podem fornecer subsídios para a investigação com crianças (NICHD, 2004). Os dados que corroboram os seus achados, como também demonstram outras direções (Cooper et al., 1999; Coley et al., 2004; Eccles et al., 2003; Shulruf et al., 2010; Mahoney et al., 1997, 2000, 2006; Posner e Vandell 1994, 1999), devem ser levados em consideração a fim de identificar a relação entre atividades extracurriculares e desempenho acadêmico.

Como na pesquisa do NICHD (2004), este estudo também é inovador ao investigar os impactos das atividades extracurriculares na proficiência acadêmica em crianças no segundo ano de escolarização. Entende-se que esse trabalho faz parte dos primeiros passos acerca do tema dos impactos das atividades extracurriculares nacionais.

A partir da literatura apresentada e dos dados coletados, observa-se que há dois fatores necessários na análise do desenvolvimento das ações socioeducativas desenvolvidas pelas ONGs. O primeiro é o de que essas atividades *não são, ou não deveriam ser repetição do espaço escolar*. Esta ideia é defendida por diversos trabalhos e é a premissa básica para o desenvolvimento de atividades no contraturno escolar (Cenpec, 2002, 2003, 2005; PBH, 2000; Esteffanio, 2004). O segundo é o de que a *forma escolar perpassa grande parte dessas ações*, como detectado no programa investigado na presente oportunidade e apresentado nos trabalhos de Zuccheti e Moura (2010), Leão e Pires (2009), Pires (2008), Dayrell e Reis (2007), Bergo (2005), Estteffanio (2008).

Há aqui dois fatores contraproducentes, *não-escolar versus forma escolar*, que conduzem a várias questões como, por exemplo, o indicativo de um não impacto na escolarização das ações promovidas pelas ONGs destacando que a forma escolar não é a melhor para o desenvolvimento do trabalho. Soma-se a estes apontamentos a pergunta, que é de suma importância frente às informações apresentadas e do fato de que os estudantes que frequentam as ONGs não apresentam diferenças em relação aos outros: como tem sido pensado, por parte dos gestores públicos, o “currículo” das ações socioeducativas?

É possível que haja, de forma geral, um não alcance de um dos objetivos principais, se não o mais importante, que diz respeito aos ganhos no desempenho escolar dos estudantes vinculados a essas atividades. O que indica que grande parte dos trabalhos desenvolvidos pelas ONGs possam ter efeitos somente no que tange à proporcionar a proteção social do seu público, oferecendo um local para que essas crianças fiquem enquanto os pais trabalham.

Há uma forte tendência de se utilizar as atividades desenvolvidas pelas ONGs na expansão da jornada escolar brasileira e isso vem acontecendo nos últimos três anos. O pouco

tempo de expansão e implantação dessas ações pode servir como dado para a questão de que a pesquisa acadêmica ainda não se despertou para a necessidade de se verificar que implicações há na participação em uma jornada ampliada para os alunos do Ensino Fundamental. Além disso, similaridades são observadas em relação às experiências de educação de tempo integral com as atividades extracurriculares e ações socioeducativas.

Através dos estudos realizados pelo o UNICEF (2008, 2009), observa-se o que se poderia chamar de embriões de dados relacionados aos efeitos do aumento da jornada escolar no Ensino Fundamental, no que tange a ganhos em desempenho acadêmico. O MEC (2009) apresenta o panorama dessas práticas que estão se desenvolvendo no País com suas peculiaridades. Três aspectos são comuns nos três estudos, sendo eles: 1) a necessidade de ampliação dessas práticas com vistas à melhoria de índices educacionais como o Ideb; 2) a suma importância da articulação entre as ações realizadas fora do contexto escolar com o Projeto Político Pedagógico das escolas; e 3) ações socioeducativas impactam positivamente a proficiência acadêmica.

Em relação ao primeiro, ainda não há dados que embasam essa justificativa e o que foi observado nessa pesquisa vai contra a premissa de ganhos em índices educacionais por participar de ações no contraturno. No que tange ao segundo, as instituições da região Leste de Belo Horizonte não se articulam com as escolas, o que aparece como contraproducente no sentido de uma promoção escolar. É importante que haja uma sintonia entre as duas organizações. Caso essa maior articulação existisse, poderia ser observado uma influência maior na aprendizagem das crianças, numa perspectiva de complementaridade, pelas ONGs, do conteúdo escolar. Já em relação aos impactos, o que se observa é uma defesa pautada em opiniões e que há necessidade de se verificar em que medida os resultados aparecem.

Os educadores que trabalham diretamente com as crianças, em sua maioria, na região Leste, possuíam Ensino Médio. A capacitação específica para esse tipo de trabalho ainda está em fase inicial no País. Ou seja, a formação desses “profissionais” acontece em serviço (Zucchetti & Moura, 2010).

Programas extracurriculares eficazes possuem alguns denominadores comuns para alcançar resultados positivos, em relação a padrões antissociais, interação social e proficiência acadêmica, que estão relacionados a: 1º) alta organização e estrutura; 2º) uma ênfase, cada vez maior, sobre a construção de habilidades complexas; 3º) liderança por um ou mais adultos competentes; e 4º) acontecem em encontros regulares (Mahoney, 2000).

As ONGs não atendem a esses requisitos no que tange à falta de uma “alta estrutura” com equipamentos audiovisuais, por exemplo. Grande parte das instalações físicas precisa de

reformas e, em alguns casos, foram adaptadas para o atendimento. Não há ênfase na construção de habilidades complexas, mas sim repetição de estímulos escolares. Entende-se como adultos competentes aqueles que possuem um mínimo de formação que ultrapasse o Ensino Médio e forneça subsídios sobre o desenvolvimento infantil e adolescente, por exemplo. O 4º ponto está presente e há encontros regulares com o público atendido. Somente isto não é suficiente para contribuir com o desenvolvimento escolar. É preciso a interlocução dos quatro pontos.

Há o indicativo de que as instituições têm dificuldades em trabalhar aspectos relacionados ao eixo da aprendizagem e a perseguir um dos objetivos que consta na Proposta Educativa do programa: o da “Aprendizagem de Forma Dinâmica e Criativa” (PBH, 2000) ao planejar suas atividades numa estrutura de escolarização. Como é possível ser dinâmico e criativo frente a um modelo escolar que se perpetua há anos? Esse é um desafio que deve ser enfrentado, não só pelas ONGs, mas pelo órgão municipal que financia parte dessas práticas.

É preciso que haja ações no sentido de se trabalhar com os educadores e coordenadores das ONGs, pautadas na necessidade de se quebrar alguns mitos em relação à forma como as crianças aprendem, de se destacar que o desenvolvimento da inteligência acontece desde o nascimento e que é possível promovê-lo (Gomes, 2007) no contexto das atividades extraclasse. Mas necessariamente não está vinculado ao fato de que aquilo que é promovido de forma espontânea e aberta garante e desenvolve os esquemas de pensamento. Quer dizer, é preciso observar os quatro denominadores dos programas eficazes (Mahoney, 2000).

A falta de um currículo padrão para as ações socioeducativas é um indicativo de que a “liberdade” em se planejar as atividades deve ser pautada em objetivos claros. Com eles, é possível fomentar uma atitude investigativa e a aprendizagem significativa pela descoberta. Importante lembrar que a aprendizagem não é garantida somente pela riqueza de estímulos e que a motivação inicial dos alunos não é um fator essencial para que haja aprendizagem (Gomes, 2007, p. 111).

Para a perspectiva de atividades extracurriculares que intervenham no curso da inteligência, não sendo necessariamente pautadas por programas com esses objetivos, pode-se pensar em duas possibilidades que se complementam: a primeira é de que *as ações extracurriculares sejam realizadas em “lugares que transformam”* a partir dos princípios da modelagem de ambientes modificadores (MAM) e a segunda está relacionada em se *formar os educadores para serem mediadores*.

A título de exemplo, o para casa pode ser um instrumento que possibilite o desenvolvimento da inteligência das crianças na medida em que o educador atue de forma a proporcionar o desenvolvimento da reflexão sobre a atividade. A ideia é a de que as crianças não sejam “ensinadas”, mas sim provocadas. Ou seja, os educadores não dariam apoio ao para casa, mas sim o utilizariam como parceiro na promoção da aprendizagem, já que a ênfase nessa atividade parece ser estrutural a esse atendimento.

Diante dessas questões, é inevitável não pensar na “qualidade” desse para casa, no sentido da forma como ele aparece, quantidade e que conteúdos possuem essas tarefas. Além disso, educadores populares estão preparados para apoiar essa atividade? Se é para casa, não se tem aqui uma distorção de objetivos e na verdade ele se transformou num “para ONG”?

Sem passar pelos meandros da escola formal, através do conteúdo da matéria de Ciências, por exemplo, pode-se utilizar de atividades que trabalham com problemas através dos cinco pilares apresentados por Adey (1999), no sentido de se promover conflitos cognitivos com vistas à construção dos processos de raciocínio das crianças. O resultado disso seria exercícios de metacognição que podem ser conectados a outros contextos.

Para o exercício de se refletir em como isso pode acontecer, pode-se pensar na preparação de uma turma de 20 crianças para participar de um jogo de vôlei, por exemplo. O educador pode pedir aos participantes que o ajudem a dividir os times, estabelecer as regras do jogo e terminar a atividade com um conversa no intuito de trabalhar com vistas a interpretar as opiniões das crianças em relação aos tipos de pensamentos que estão utilizando. É claro que esses processos não são fáceis de serem desenvolvidos e exigem uma formação ampliada das pessoas que trabalham com as crianças. Como possibilidade de se contribuir nesse processo, os princípios utilizados em programas como o PEI podem ser úteis na forma de condução dos trabalhos.

Numa perspectiva de se começar a compreender as influências das atividades extracurriculares, os dados coletados por este estudo dão pistas do que pode ser encontrado no Brasil e direcionam para outras possibilidades de investigações que se relacionem, por exemplo, à inteligência, à memória, à motivação e a outros aspectos cognitivos. Tudo isso traz como consequência problemas de pesquisas como: participar de atividades extracurriculares pode resultar em impactos nessas habilidades? Que tipos de atividades extracurriculares promovem o desenvolvimento cognitivo?

Articular as atividades com aspectos como nível socioeconômico dos responsáveis, experiências de aprendizagens com os mesmos, recursos existentes em suas residências pode ser útil a fim de identificar qual o peso de cada item na proficiência acadêmica. Isso aparece

como uma limitação desse trabalho por não verificar aspectos que ultrapassam as atividades extracurriculares, bem como a não investigação acerca do que os alunos que não participavam do programa faziam fora da escola e o que pode ter influenciado os resultados apresentados por eles. Isso abre caminho para se pensar em pesquisas futuras sobre o tema.

6 Conclusão

Os resultados desta pesquisa não apontaram que as crianças que participaram do PSIJ obtiveram resultados superiores, em relação aos não participantes, na PB. Ou seja, a hipótese do estudo não foi corroborada. Entende-se que, essa pesquisa possui um caráter mais exploratório do que confirmatório pelas suas limitações e falta de dados do contexto brasileiro que impossibilitam a comparação do que foi encontrado. É preciso que sejam considerados, em estudos futuros, aspectos para além da leitura e escrita, como, por exemplo, a matemática, que foram os únicos eixos da avaliação utilizada.

A demonstração de dados relacionados ao que o público que não participa de atividades extracurriculares é uma informação importante que deve ser considerada em pesquisas futuras. A falta dessa informação é uma limitação deste trabalho. Mesmo assim, as conclusões deste estudo dão indícios contrários à opinião geral de que aquelas crianças que participam de projetos sociais têm desempenho escolar superior em relação aos que não participam.

Faz-se necessário, assim, o desenvolvimento de novas pesquisas a fim de verificar quais são os impactos reais dessas ações na proficiência acadêmica dos seus participantes. Essa necessidade se constitui a partir dos dados de que alguns participantes de diferentes ONGs demonstraram médias superiores em relação aos não participantes, o que seria, então, mesmo que irrisório, um indicativo da presença de impactos positivos. Com a ressalva de que outras questões (cognitivas e sociais) devem ser controladas para ver a influência de fato de cada uma na proficiência acadêmica.

Os resultados do tamanho do crescimento das notas na PB das ONGs não demonstraram significância estatística. É preciso que seja considerado que o baixo número de participantes nas atividades como um todo pode ter influenciado isso, fato esse que não impede a consideração dessas informações a fim de se traçar novas pesquisas para verificar essas conclusões. Já o crescimento calculado das escolas aponta que estas instituições possuem impactos que podem ir para além do apresentado pelas ONGs.

As crianças que participam do PSIJ são de famílias desfavorecidas economicamente e estar nas ações indica a possibilidade de “cuidado” desse público, mantendo-o fora de riscos sociais, embora essa não seja a única justificativa para o investimento nessas atividades. Espera-se que os dados e a discussão apresentados na presente oportunidade possam ser úteis no debate sobre o tema proposto, contribuindo com informações que possam levar ao

planejamento de ações no contraturno escolar ou até mesmo na implantação das escolas de tempo integral que venham a se desenvolver em articulação com atividades extracurriculares.

É possível observar pontos positivos dessas atividades no que tange à possibilidade de contato com ações esportivas, artísticas e culturais, pelo menos em alguns locais. Essas crianças não estarão desfavorecidas se houver investimentos massivos na infraestrutura do atendimento e na formação dos educadores. É pertinente que haja uma profissionalização real, com vistas a intervir no desenvolvimento cognitivo dessas crianças e adolescentes de maneira verdadeiramente eficaz.

O fato de que pode haver um não alcance do objetivo ligado à aprendizagem remete à urgência em se discutir maneiras de aperfeiçoar o que é desenvolvido pelas ONGs, sobretudo, pela tendência em promover parcerias com elas para a realização da educação de tempo integral. A não ser que a intenção seja apenas proporcionar um local para esse público permanecer enquanto os pais estiverem trabalhando. Caso seja, o objetivo já está sendo alcançado.

Há uma ideia subjacente de que os projetos sociais conseguem promover a equidade entre alunos desfavorecidos e favorecidos. No entanto, o que pode ser evidenciado aqui é que isso não acontece e é preciso que os gestores públicos se atentem para essa informação.

Referências²³

Adey, P. (1999). *La ciencia del pensamiento, y las ciências para el pensamiento: La aceleración cognitiva mediante la educacion científica (CASE)*. UNESCO – Oficina Internacional de Educación. Genebra.

Adey, P., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., & Shayer, M. (2007). Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability. *Educational Research Review*, 2, 75-97.

Adey, P., Robertson, A., & Venville, G. (2002). Effects of a cognitive acceleration programme on year I pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 1-25.

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

Alves, M. T. G., & Franco, C. (2008). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In N. Brooke, & J. F. Soares. *Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias*. (pp 482- 500). Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Belmonte, L. T. (1994). O otimismo educativo de Reuven Feurstein. *Revista Psicopedagogia*, 13(30), 9-15.

Bergo, R. S. (2005). *Reinventando a escola: ideais, práticas e possibilidades de um projeto socioeducativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Borges, O., & Gomes, C. M. A. (2004). O currículo de ciências pode ajudar a desenvolver a inteligência dos alunos? In IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física. (p. 1-12). Recuperado em 17 de dezembro de 2009, de <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/T0137-3.pdf>

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

²³ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association (Funaro et al., 2009)

Cairns, R. B., Leung, M-C, Gest, S. D., & Cairns, B. D. (1995). A brief method for assessing social development: structure, reliability, stability, and developmental validity of the interpersonal competence scale. *Behavior Research Therapy*, 33(6), 725-736.

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 sócioeducativas no âmbito das políticas públicas. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). *Avaliação: Construindo parâmetros das ações sócioeducativas*. (pp 25-33). São Paulo: Cenpec / Fundação Itaú Social / Unicef.

Carvalho, V. A., Carlini-Cotrim, B., (1992). Atividades extra-curriculares e prevenção ao abuso de drogas: uma questão polêmica. *Revista de Saúde Pública*, 26(3). Recuperado em 22 de novembro de 2010, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101992000300003&lng=pt&nrm=iso

Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), p. 5-63.

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

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

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

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (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.*

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (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.*

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (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.

Circo de Todo Mundo. (2004). *Em busca da infância perdida: A experiência de erradicação do trabalho infantil doméstico em Belo Horizonte*. Brasília: OIT.

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

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

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. (2006). O que é Inteligência? In C. Flores-Mendoza, R. Colom, R. & Cols. *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*. Artmed, São Paulo. P. 59-78.

Colom, R., & Flores-Mendoza, C. E. (2007). Intelligence predicts scholastic achievement irrespective of SES factors: Evidence from Brazil. *Intelligence* 35, 243-251.

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte. (1999). *Catálogo Regionalizado de Entidades de Atendimento a Crianças e Adolescentes de Belo Horizonte*. Série Construindo a Cidadania. Caderno 5.

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.

Corrêa, R. C. R. (2009). Uma proposta de reabilitação neuropsicológica através do programa de enriquecimento instrumental (PEI). *Ciência e Cognição*, 14(02), 47-58.

Cruz, S. B. (2007). *A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein: aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. 3ª Edição. (L. Viali, trad.). Porto Alegre: Artmed.

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>

Demetriou, A., Christou, C., Spanoudis, G., & Platsidou, M. (2002). The Development of Mental Processing: efficiency, working memory, and thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(268). Recuperado em 05 de Janeiro de 2010, de <http://www3.interscience.wiley.com/search/allsearch?mode=quicksearch&WISindexid1=WISall&WISsearch1=Andreas+Demetriou>

Demetriou, A., & Bakracevic, K. (2009). Reasoning and self-awareness from adolescence to middle age: Organization and development as a function of education. *Learning and Individual Differences*, 19, 181-194.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.

Eccles, J. S., & Taempleton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Educational Research*, 26, 113-180.

Elkis, H. (1996). Neuroimagem em psiquiatria: achados recentes de alterações estruturais no alcoolismo, esquizofrenia e transtornos do humor. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 23/24(4/1-3), 18,23.

Espósito, Y. L., Davis, C., & Nunes, M. M. R. (2000). Sistema de avaliação do rendimento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 25-53.

Esteffanio, M. B. (2004). *Proposta para um sistema de monitoramento e avaliação do programa de Socialização Infanto-Juvenil*. Monografia. Especialização em Gerência da Assistência Social, Escola de Governo da Fundação João Pinheiro.

Esteffanio, M. B. (2008). *As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Evaristo, M. M., Macedo, N. M. S., Terra, E. R. B., Fernandes, L. T., Godoy, M. F., Viana, M. L. D., & Ribeiro, T. R. (2007) Escola Integrada: novos tempos, lugares e modos de aprender. *Pensar BH: Política Social (Especial Juventude)*, 19, p 08-10.

Faustino, T. T., Almeida, R. B., de, & Andreatini, R. (2010). Plantas medicinais no tratamento do transtorno de ansiedade generalizada: uma revisão dos estudos clínicos controlados. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. [online]. ahead of print. Recuperado em 20 de janeiro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462010005000026&lng=en&nrm=iso

Fernandes, R. S. & Garcia, V. A. (2007). Educação não-formal: campo de/em formação. *Revista Profissão Docente (Online)*, 5(13), 1-8. Recuperado em 24 de outubro de 2010, de <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol05/13/artigos/A-13-006-Final.pdf>

Fernandes, R. S. (2009). A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. *Revista Eletrônica de Educação*, 3(1), 58-74. Recuperado em 24 de outubro de 2010, de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/30/30>

Feurstein, R. (1994). Inteligência se aprende. *Isto É*, 1.297, 5-7.

Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought, and emotion. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.). *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology*, (pp. 313-399). 6ª Edição, New York: Wiley.

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

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

Funaro, V. M. B. de O., Pestana, M. C., Garcia, E. M., Rebello, M. A. de F. R., Ayello, M. A. B., Carvalho, M. J. de J. et al. (2009). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso - Parte II (APA)*. 2ª edição. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2010). *Caminhos do Direito de Aprender: Boas Práticas de 26 Municípios Que Melhoraram a Qualidade da Educação*. Brasília: UNICEF.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2008). *Redes de aprendizagem: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender*. INEP.

Giovanni, G. di, & Souza, A. N. de (1999). Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação & Sociedade*, XX(67), 70-111.

Gomes, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. São Paulo: Artmed.

Gomes, C. M. A. (2007). *Apostando no desenvolvimento da inteligência: em busca de um novo currículo educacional para o desenvolvimento do pensamento humano*. Lamparina editora: Rio de Janeiro.

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

Huston, A. C., Wright, J. C., Marquis, J., & Green, S. B. (1999). How young children spend their time: television and other activities. *Developmental Psychology*, 35(4), 912-925.

International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP). (2010). <http://www.icelp.org/asp/main.asp>. Acessado em 20/11/2010.

Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar, Curitiba*, 27, 277-290.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2011). *Resumo Técnico – Censo Escolar 2010*. Recuperado em 28 de dezembro de 2010, de http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news10_04.htm

Kozulin, A. (2002). Aprendizagem mediada e as mudanças em pauta na educação moderna. In C. M. A. GOMES. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. São Paulo: Artmed.

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychology*, 55(1), 170-183.

Leão, G. & Pires, S. J. (2009). Entre o direito à educação e a inclusão precária: dilemas de um programa social de transferência de renda para jovens. In *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. L. Soares, & I. de O. e Silva (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. Recuperado em 05 de maio de 2008, de <http://www.planalto.gov.br>

Lei n.º 8432, de 31 de outubro de 2002. (2002, 6 de novembro). Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Recuperado em 06 de maio de 2009, de <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=901373>

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.

Macedo, C. S., Andreucci, L. C., & Montelli, T. de C. B. (2004). Alterações Cognitivas em Escolares de Classe Socio-econômica Desfavorecida: Resultados de intervenção psicopedagógica. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62(3-B), 852-857.

Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.

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, 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., Harris, A. L., & Eccles J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20, 1-32.

Marchesi, A. (2004). Os alunos com pouca motivação para aprender. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (pp. 129-146). 2ª edição (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.

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

Martín, E. (2004). Ensinar a pensar por meio do currículo. In: C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (pp. 309-329). 2ª edição (Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.

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

Matias, N. F. C. (2007). *Políticas públicas para além da escola: Um levantamento bibliográfico sobre atividades extracurriculares*. Monografia de especialização, Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Matias, N. C. F. (2009). Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: Universos à espera da psicologia brasileira. *Psicologia em Revista*, 15(3), 120-139.

Matias, N. C. F. (2010). A Importância de Políticas Públicas Além da Escola Formal para o Desenvolvimento Infantil e Adolescente: Uma revisão de literatura. *Interação em Psicologia*, 14(1), 93-102.

Maurício, L. V. (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*, 22(80), 15-31.

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.

Ministério da Educação (MEC). (2007). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem*. Belo Horizonte: UFMG.

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

Ministério da Educação. (2009a). *Provinha Brasil: Caderno do Professor/Aplicador – I – Orientações Gerais*, teste 1. INEP/MEC.

Ministério da Educação. (2009b). *Provinha Brasil: Caderno do Professor/Aplicador – II – Guia de Aplicação*. INEP/MEC.

Ministério da Educação (MEC). (2009c). *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*. Recuperado em 28 de outubro de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=articl e - acessado em 28/10/2010.

Ministério da Educação. (2009d). *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados* (Teste 1). INEP/MEC.

Ministério da Educação. (2009e). *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação de resultados* (Teste 2). INEP/MEC.

Ministério da Educação. (2009f). *Provinha Brasil: Matriz de referência*. INEP/MEC.

Ministério da Educação (MEC). (2009g). *Provinha Brasil: Orientações para as secretarias de Educação*. INEP/MEC.

Ministério da Educação (MEC). (2009h). *Provinha Brasil: Orientações para as secretarias de Educação*. INEP/MEC. [Segundo Semestre]

Ministério da Educação (MEC). (2009i). *Provinha Brasil: Passo a Passo*. INEP/MEC.

Ministério da Educação (MEC). (2009j). *Provinha Brasil: Passo a Passo*. INEP/MEC. [Segundo Semestre]

Ministério da Educação (MEC). (2010a). Índice da Educação Básica. Recuperado em 18 de novembro de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336

Ministério da Educação (MEC). (2010b). Mais Educação. Recuperado em 02 de novembro de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article

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.

Monteiro, A. M. (2009). Ciep – escola de formação de professores. *Em Aberto*, 22(80), 35-49.

Moreira, M. C. R. (2005). *Novas metodologias para o Sistema Único de Assistência Social: gestão de parcerias, geração de conhecimento e capital social no projeto TudoHaver*. Dissertação de Mestrado, Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte.

Motta, V. T. (2006). *Bioestatística*. 2ª Edição. Caxias do Sul: EDUCS.

Negri, M. D. X. (2004). *Enriquecimento cognitivo na atuação do enfermeiro: uma vivência prática*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Paraná.

Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(01), 77-85.

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.

Peck, S. C., Roeser, R. W., Zarrett, R. W. R., & Eccles, J. S. (2008). Exploring the roles of extracurricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: variable - and-pattern – centered approaches. *Journal of Social Issues*, 64(1), 135-155.

PEI MINAS. (2010). Programa de Enriquecimento Instrumental. Recuperado em 18 de novembro de 2010, de <http://www.peiminas.com.br/homepei.html>

Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *The child's construction of quantities*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul.

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 de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Poletto, M., Wagner, T. M., & Koller, S. H. (2004) Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Extensão. Instituto da Criança e do Adolescente (Org.). (2006). *Educador talvez seja isso mesmo...* Belo Horizonte: Editora PUCMinas.

Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. (2007, 26 de abril). Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Recuperado em 15 de dezembro de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817

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). (1999). Criança e Adolescente: identidade e socialização (Uma proposta para programas comunitários). Série TUDOHAYER, 1.

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). (2001). Indicadores de qualidade e custos do atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos em instituições sociais de Belo Horizonte. Belo Horizonte: PBH.

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2008). Repasse a entidades conveniadas é aumentado. Diário Oficial do Município de Belo Horizonte (DOM), Ano XIV, Ed. 3099. Recuperado em 25 de novembro de 2010, de <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=976706>

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH). (2010). Estatísticas e mapas – Leste. Recuperado em 25 de novembro de 2010, de http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=estatisticas&tax=11986&lang=pt_BR&pg=5922&taxp=0&

Resolução Conjunta entre Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação (03/2010). (2010, 20 de julho). Estabelece normas conjuntas para a realização de Programa de Educação Integral das Redes Públicas Estadual e Municipal de Belo Horizonte e

dá outras providências. Recuperado em 21 de julho de 2010, de <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1037927>

Resolução Nº 145, de 15 de outubro de 2004 (2004, 28 de outubro). Aprova a Política Nacional de Assistência Social. *Diário Oficial da União*, seção 3.

Sherrod, L. (2006). From the Editor. In: *Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away*. XX(IV) 2006.

Shulruf, B., Tumen, S., Tolley, H. (2010). Extracurricular activities in school, do they matter? *Children and Youth Services Review*, 30, 418-426.

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. (2007). Melhoria do Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 135-160.

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.

Valle, R. da C. (2000). Teoria de Resposta ao Item. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21, 07-91.

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

Weinberg, M. (2009, Setembro). Mais estudo, menos violência. *Veja*, 2129. Recuperado em 10 de setembro de 2009, de <http://veja.abril.com.br/090909/mais-estudo-menos-violencia-p-106.shtml>

Zucchetti, D. T., & Moura, E. P. G. de. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: novos desafios no campo social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(66), 9-28.