

**POLÍTICAS PÚBLICAS E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES:
IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

***POLÍTICAS PÚBLICAS Y ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES:
IMPLICACIONES EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR***

***PUBLIC POLICIES AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES: IMPLICATIONS ON
SCHOOL PERFORMANCE***



Neyfsom Carlos Fernandes MATIAS¹
e-mail: neyfsom@ufsj.edu.br

Como referenciar este artigo:

MATIAS, N. C. F. Políticas públicas e atividades extracurriculares: Implicações no desempenho escolar. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023020, 2024. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.18942>



| **Submetido em:** 19/01/2024
| **Revisões requeridas em:** 22/02/2024
| **Aprovado em:** 05/07/2024
| **Publicado em:** 16/08/2024

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei – MG – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

RESUMO: Os contextos que as crianças frequentam, além da família e da escola, têm papel importante na escolarização e é pertinente a realização de pesquisas sobre essas implicações. Este estudo investigou as diferenças no desempenho escolar entre participantes e não participantes de atividades extracurriculares estruturadas, desenvolvidas por uma escola e por uma Organização Não Governamental. Setenta e oito estudantes de uma escola pública, sendo 53 do sexo feminino, com idade média de 10,57 anos ($DP=0,57$), participaram da pesquisa. Os alunos que ficavam em casa demonstraram desempenho escolar superior em relação aos participantes das atividades oferecidas por um programa municipal. Isso indica que as políticas públicas de governos têm se constituído mais como contextos de proteção social, do que de aprendizagem. Conclui-se que, programas públicos para as crianças devem ser desenvolvidos por meio de políticas de Estado com o intuito de colaborar de fato no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades extracurriculares. Desempenho escolar. Proteção social. Educação em tempo integral. Organização não governamental.

RESUMEN: *Los contextos a los que asisten los niños, además de la familia y la escuela, juegan un papel importante en la escolarización y es importante realizar investigaciones sobre estas implicaciones. Este estudio investigó las diferencias en el rendimiento académico entre participantes y no participantes en actividades extracurriculares estructuradas, desarrolladas por una escuela y una Organización No Gubernamental. Participaron de la investigación setenta y ocho estudiantes de una escuela pública, 53 de los cuales eran mujeres, con una edad promedio de 10,57 años ($DE=0,57$). Los estudiantes que permanecieron en casa demostraron un mayor rendimiento académico en comparación con los que participaron en actividades ofrecidas por un programa municipal. Esto indica que las políticas públicas gubernamentales se han constituído más como contextos de protección social que de aprendizaje. Se concluye que los programas públicos para la niñez deben desarrollarse a través de políticas de Estado con el objetivo de colaborar efectivamente en el proceso de escolarización.*

PALABRAS CLAVE: *Actividades extracurriculares. El rendimiento escolar. Protección social. Educación a tiempo completo. Organización no gubernamental.*

ABSTRACT: *The contexts that children attend, in addition to family and school, play an important role in schooling, and it is essential to carry out research on these implications. This study investigated the differences in academic performance between participants and non-participants in structured extracurricular activities, developed by a school and a Non-Governmental Organization. Seventy-eight students from a public school, 53 of whom were female, with an average age of 10.57 years ($SD=0.57$), participated in the research. Students who stayed at home demonstrated higher academic performance compared to those participating in activities offered by a municipal program. This indicates that government public policies have been constituted more as contexts of social protection than of learning. It is concluded that public programs for children must be developed through State policies to actually collaborate in the schooling process.*

KEYWORDS: *Extracurricular activities. School performance. Social protection. Full-time school. Non-governmental organization.*

Introdução

As atividades extracurriculares são ações desenvolvidas em horário alternado ao da escola e se apresentam de duas formas. A primeira é caracterizada como desestruturada e acontece, na maioria das vezes, no contexto familiar dos estudantes ou em outros locais como parques, praças e até mesmo na rua, com ou sem o acompanhamento de um adulto. Eles ocupam o tempo livre assistindo à televisão, com brincadeiras, jogando videogame, entre outras tarefas (Ribeiro; Ciasca; Capelatto, 2016). Nos casos em que os discentes ficam sob a responsabilidade de um adulto, a mãe é a figura principal que aparece como cuidadora (Shcimonek, 2015). O que marca essas ações como desestruturadas é a ausência de objetivos e a não orientação para a aprendizagem de habilidades específicas sob a supervisão de um educador. É pertinente considerar que essa característica, principalmente, em relação ao brincar, não significa que elas não promovam efeitos no desenvolvimento infantil.

Pelo contrário, elas têm papel importante no desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Ranyere; Matias, 2023). A segunda se refere à participação em atividades extracurriculares estruturadas proporcionadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), por projetos desenvolvidos pelas secretarias de educação e assistência social, por escolas privadas e a partir de cursos especializados, como, de música, esportes e línguas (Fonseca; Matias, 2023). Diferentemente do que ocorre na primeira abordagem, nesta observa-se a oferta de ações focadas em alguma habilidade específica, seja ela esportiva, artística ou acadêmica, sob a supervisão de um educador. Essas ações são estruturadas de maneira progressiva, partindo de tarefas simples para outras mais complexas (Carvalho; Senkevics; Loges, 2014; Osti, 2016; Silva; Ehrenberg, 2017).

A principal diferença entre as duas modalidades reside no fato de a segunda ser oferecida por instituições em horários regulares, por meio de planejamentos com objetivos específicos (Marques; Dell’Aglío; Sarriera, 2009). No Brasil, diversas ONGs oferecem ações desse tipo em parceria com programas públicos nas áreas de Educação e Assistência Social. Entre os anos de 2010 e 2018, observou-se um aumento considerável no número de crianças e adolescentes, alunos de escolas públicas, que frequentaram atividades extracurriculares estruturadas, tanto de caráter acadêmico (como apoio à escolarização com reforço escolar e auxílio na realização de tarefas de casa) quanto recreativas (como aulas de artes, atividades culturais e de lazer). Essas atividades foram oferecidas por iniciativas como o programa Novo Mais Educação e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (Brasil, 2016; Castro; Lopes, 2011; Farias, 2011; Sestren; Bueno, 2024; Souza, 2017). No entanto, como

parte das estratégias de desmonte das políticas públicas a partir de 2016, o investimento público nesse tipo de atividade diminuiu consideravelmente (Jales; Teixeira, 2021).

Este estudo teve como objetivo identificar diferenças no desempenho escolar entre estudantes de uma mesma escola pública, divididos de acordo com os tipos de atividades extracurriculares: estruturadas e desestruturadas. As atividades estruturadas eram oferecidas por uma ONG e pela própria escola dos participantes, enquanto as desestruturadas referiam-se a ações realizadas fora dessas instituições. Especificamente, a investigação explorou a associação entre o desempenho escolar dos estudantes e os contextos das atividades extracurriculares (microssistemas família, atividades oferecidas pela ONG e pela escola). Parte-se do princípio de que tanto as atividades extracurriculares estruturadas quanto as desestruturadas contêm processos proximais capazes de influenciar características pessoais, como o desempenho escolar (Bronfenbrenner; Evans, 2000; Bronfenbrenner; Morris, 2006; Fonseca; Matias, 2023).

O artigo está dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. A seguir são apresentadas considerações acerca da articulação entre as atividades extracurriculares e o desenvolvimento de políticas públicas educacionais com foco no aumento da jornada escolar. A terceira seção apresenta a metodologia detalhando quais foram os procedimentos realizados na pesquisa de campo. Os resultados encontrados e a discussão sobre eles, a partir da literatura que trata do tema, compõem a penúltima parte deste trabalho. Por fim, na quinta seção são apresentadas as considerações finais e em seguida as referências.

Educação em tempo integral e atividades extracurriculares

As iniciativas com foco na educação pública em tempo integral no Brasil têm utilizado as atividades extracurriculares como estratégias de atendimento, dentro e fora das escolas a partir de parcerias com instituições sociais. Isso aconteceu por meio da implantação do Programa Mais Educação nos governos Dilma e Lula (Silva; Silva, 2014), no ano de 2016 o governo federal lançou o programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016) e no dia 31 de julho de 2023, no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi publicada a Lei n.º 14.640 que institui o Programa Escola em Tempo Integral com o objetivo principal de aumentar as matrículas no tempo integral na educação básica das escolas brasileiras (Brasil, 2023). Diversas iniciativas como essa ganharam fôlego, e foram implementadas, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a partir de 1996 (Vilas Boas; Abbiati, 2020). Desta vez, o

programa se justifica pela necessidade de atender a meta seis do Plano Nacional de Educação, descrito na Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, que estabelece objetivos para melhorar a educação brasileira a serem perseguidos pelos municípios, estados e governo federal (Brasil, 2014).

São escassos os estudos brasileiros que investigam as influências das atividades extracurriculares sobre seus participantes, baseados em dados coletados diretamente com os estudantes (Castanho; Mancini, 2016; Matias, 2020) e os trabalhos existentes apresentam resultados divergentes. Algumas pesquisas indicam um melhor desempenho escolar dos estudantes que não participam dessas atividades em comparação aos alunos participantes (Castro; Lopes, 2011; Matias; Teodoro, 2019; Pereira *et al.*, 2015; Silva *et al.*, 2022), enquanto outras não identificam impactos significativos das atividades extracurriculares (Faria, 2011). Por outro lado, há também estudos que apontam efeitos positivos dessas atividades no rendimento acadêmico (Osti, 2016; Silva, Ehrenberg, 2017; Soares *et al.*, 2014).

Adicionalmente, sob a perspectiva dos alunos, o tempo dedicado a essas atividades, quando oferecidas na escola, pode favorecer o contato com os professores e aumentar as oportunidades de aprendizagem, embora também os deixe cansados (Souza, 2017; Vilas Boas; Abbiati, 2020). Essa questão é igualmente destacada pelos pais dos estudantes e pelos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das ações nas escolas (Soares; Brandolin; Amaral, 2017).

Dada a complexidade do tema, há necessidade de novas pesquisas que abordem dois aspectos principais. O primeiro diz respeito às dimensões políticas e estruturais associadas a programas como o Novo Mais Educação, o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023) e a políticas públicas de educação em tempo integral, conforme realizado em outros estudos (Glória, 2016; Schimonek, 2015; Soares; Brandolin; Amaral, 2017). O segundo aspecto concentra-se nos impactos da participação em atividades extracurriculares estruturadas sobre os estudantes. Este artigo se debruça sobre essas interferências, reconhecendo, contudo, a importância do primeiro aspecto, especialmente pelas influências no desenvolvimento das ações voltadas ao atendimento das crianças.

Diversos trabalhos evidenciam que a participação em atividades extracurriculares estruturadas traz benefícios significativos para os estudantes. Os impactos positivos são observados em aspectos como o fortalecimento do vínculo com a escola, mudanças em comportamentos antissociais, melhorias nas interações positivas entre as crianças e entre elas e os adultos, e, sobretudo, no aprimoramento do desempenho acadêmico (Ciocanel *et al.*,

2017; Hughes; Cao; Kwok, 2016; Soares *et al.*, 2014). A ideia de que o cotidiano das atividades, além do tempo dedicado às disciplinas em sala de aula, contribui para o sucesso escolar dos estudantes é amplamente discutida em programas com atividades extracurriculares (Soares; Brandolin; Amaral, 2017).

A eficácia das atividades estruturadas está intimamente relacionada ao processo adotado para assegurar a sequência e o envolvimento ativo dos participantes, bem como à definição de foco e objetivos explícitos (Durlak; Weissberg; Pachan, 2010). Atividades extracurriculares que apresentam essas características contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, os processos proximais envolvidos nessas ações atuam como promotores do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner; Evans, 2000; Fonseca, Matias, 2023). Além desses fatores, a interação entre os participantes, bem como entre eles e os adultos responsáveis pela condução das atividades, juntamente com o estabelecimento de regras a serem seguidas, são aspectos associados aos efeitos positivos dessas ações (Bronfenbrenner; Morris, 2006; Hughes; Cao; Kwok, 2016).

A análise das influências das atividades extracurriculares estruturadas ainda se apresenta como um campo de pesquisa a ser explorado. A investigação sobre os impactos dessas atividades é permeada por desafios metodológicos, entre os quais se destacam a diversidade de atividades frequentadas pelos estudantes e a necessidade de investigar aspectos organizacionais e de desenvolvimento das atividades, em relação à sua influência sobre os participantes (Vandell *et al.*, 2015). Pesquisas que envolvem grupos de estudantes de uma mesma instituição de ensino, que tenham a oportunidade de participar de diferentes atividades extracurriculares estruturadas, são sugeridas como soluções para as implicações metodológicas. Dessa forma, torna-se possível contemplar a participação dos estudantes em mais de um tipo de atividade fora da escola. O debate aqui apresentado contribui para a busca de indicativos sobre como essas ações colaboram no desenvolvimento infantil, especialmente no desempenho escolar.

Ao longo da segunda década dos anos 2000, observou-se um aumento significativo nos programas desenvolvidos por meio de atividades extracurriculares no Brasil, com perspectivas de crescimento adicional com a implantação do programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023). Apesar das inúmeras experiências relacionadas ao desenvolvimento da Educação em Tempo Integral (Vilas Boas; Abbiati, 2020), há uma carência de estudos que investiguem os impactos dessas ações, especialmente no que diz respeito ao desempenho

acadêmico (Matias, 2020). Nesse contexto, torna-se pertinente a realização de mais pesquisas sobre as influências dessa participação.

Com base nessa necessidade e na importância de explorar diferentes aspectos para compreender as implicações das atividades extracurriculares, sobretudo aquelas desenvolvidas em programas públicos, este estudo buscou examinar algumas dessas influências. A justificativa para a realização desta pesquisa reside na importância de se desenvolver investigações sobre as implicações das ações implementadas pelo Estado no desenvolvimento dos indivíduos atendidos, fornecendo informações que possam subsidiar o planejamento e a execução de políticas públicas.

Especificamente, no que tange ao aumento do tempo dos estudantes tanto nas escolas quanto em atividades a elas associadas, é essencial a produção de informações que indiquem efeitos que vão além da proteção social, para que esta não seja a principal justificativa (Vilas Boas; Abbiati, 2020) para a implementação de projetos com esse objetivo. Em uma era em que as opiniões muitas vezes se sobrepõem aos fatos, é crucial a apresentação de dados que demonstrem a necessidade de investimento público em políticas sociais voltadas para a infância e a adolescência.

Metodologia

A escolha dos desenhos de pesquisa e dos procedimentos adotados neste estudo considerou a escassez de trabalhos sobre as implicações das atividades extracurriculares no desempenho escolar (Castanho; Mancini, 2016; Matias, 2020) e os desafios metodológicos presentes em pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, foram articulados dois tipos de delineamentos: o exploratório e o descritivo (Gil, 2010). O delineamento exploratório foi selecionado devido à necessidade de se buscar familiaridade com o problema, possibilitando a elaboração de hipóteses a partir dos dados coletados. Por sua vez, o delineamento descritivo foi adotado com o objetivo de apurar as características da população investigada, identificar os tipos de atividades desenvolvidas por ela e os contextos em que essas atividades ocorriam.

A coleta de dados foi realizada por meio de procedimentos quantitativos, incluindo a aplicação de instrumentos padronizados, e qualitativos, envolvendo observações das ações proporcionadas pelas instituições, consultas às coordenações dessas ações e entrevistas com os participantes.

O estudo foi conduzido em uma escola pública na cidade de Belo Horizonte, MG, localizada em uma região de vulnerabilidade social, que oferecia o Ensino Fundamental I. O nível socioeconômico da instituição situava-se entre os mais baixos do município (< 2,00), conforme informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Esse indicador, que variava de 0 a 10, era elaborado com base nas características socioeconômicas das famílias dos estudantes, o que permitia afirmar que a escola atendia crianças provenientes de famílias com baixo nível socioeconômico.

A escola oferecia atividades vinculadas ao programa de ampliação da jornada escolar municipal, denominado Programa Escola Integrada (PEI). Próximo à instituição de ensino, havia uma ONG que disponibilizava atividades em horário alternado ao da escola. Assim, foi possível identificar a participação dos estudantes em dois microssistemas que ofereciam atividades estruturadas: as ações desenvolvidas pela escola e pela ONG. Todas essas questões foram consideradas na escolha do local para a realização da pesquisa. A organização dessas duas ações, que são descritas a seguir, caracterizava-se, respectivamente, como recreativa e acadêmica.

No Programa Escola Integrada (PEI), as atividades eram conduzidas por duas equipes distintas: uma composta poricineiros, profissionais terceirizados contratados por uma organização social, e outra por profissionais vinculados a uma instituição parceira na execução do programa. Essa parceria incluía a oferta de oficinas realizadas fora do prédio da escola. As atividades eram distribuídas em três locais: na própria escola, onde ocorriam as oficinas de fotografia, informática e exibição de filmes; em um espaço alugado próximo à escola, destinado às aulas de jiu-jitsu e percussão; e na sede da organização social parceira do PEI, onde eram ministradas aulas de música, dança, teatro, artes, colagem e pintura.

A responsabilidade pela contratação dosicineiros, que atuavam tanto na escola quanto no espaço locado, era da coordenadora do programa. Não havia critérios específicos em relação à formação mínima dos candidatos, mas dava-se preferência àqueles com experiência no trabalho com estudantes e que residiam nas proximidades da escola. Não havia vinculação entre o conteúdo curricular e as oficinas oferecidas pelo programa, e tampouco eram realizadas articulações com os professores para trabalhos conjuntos. A organização das atividades era definida pela coordenação, sem uma diretriz municipal para a execução e os conteúdos que deveriam ser abordados. O PEI desenvolvido em cada escola possuía uma identidade própria, tanto que as atividades descritas aqui se diferenciam das apresentadas em

outros estudos (Leite; Carvalho, 2016). Dessa forma, o formato das ações era estabelecido pela coordenação e dependia da disponibilidade de recursos financeiros.

A rotina dos estudantes consistia em permanecer na escola das 7h às 11h20, durante as 4h20 de aulas regulares, seguidas por mais cinco horas de atividades extracurriculares no período da tarde. Quando as ações ocorriam na instituição parceira, os estudantes saíam da escola em grupo, acompanhados por três educadores responsáveis por sua segurança, até o local onde eram oferecidas as atividades de dança, música e arte. O trajeto tinha aproximadamente 2 km de extensão. Ao chegarem, os estudantes eram divididos em três turmas de 20 integrantes, participando das ações em aulas de uma hora de duração. No final da tarde, por volta das 16h, os educadores retornavam ao local para buscar os alunos e levá-los de volta à escola, onde tomavam um lanche antes de encerrarem o dia.

O grupo que frequentava o espaço alugado era menor, com aproximadamente 20 crianças e um educador. As atividades aconteciam até às 15h e, em seguida, os estudantes voltavam para a instituição de ensino e realizavam mais duas oficinas. Todos os estudantes participavam dessas aulas ao longo da semana, sendo oferecido um lanche ao final de cada dia. As atividades realizadas nesse espaço eram distintas daquelas desenvolvidas pela organização social parceira.

Na ONG, as atividades eram conduzidas por uma equipe de educadores contratados pela própria instituição. A entidade possuía uma infraestrutura própria, com salas de aula, refeitório, biblioteca, horta, espaço multiuso e quadra, assemelhando-se a uma escola. As atividades oferecidas pela ONG concentravam-se no apoio pedagógico e no auxílio com as tarefas de casa, tendo como público prioritário crianças provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social. Esse enfoque está alinhado com estudos que indicam a correlação entre baixo nível socioeconômico e o envolvimento em atividades promovidas por instituições como essa (Matias, 2018). As ações pedagógicas eram desenvolvidas pelos educadores em dois dos três horários de 50 minutos destinados às aulas. No terceiro horário, geralmente após o intervalo, similar ao recreio escolar, eram realizadas atividades diferenciadas, como futebol, dança, plantio de alimentos na horta, informática e música.

A ONG fazia parte da rede socioassistencial do município e recebia recursos da prefeitura para executar parte das ações de educação em tempo integral da cidade. Este fato ilustra como instituições sociais se integravam a programas como o Novo Mais Educação, contribuindo para o desenvolvimento da educação em tempo integral no Brasil. No entanto, não havia articulação entre a ONG e a escola no planejamento e execução dessas atividades.

As ações da entidade eram oferecidas sem vínculo com o conteúdo curricular da escola, e os recursos públicos que a instituição recebia eram insuficientes para o pleno desenvolvimento de suas atividades, uma realidade comum a diversas organizações desse tipo no país (Benelli, 2021).

O cotidiano escolar dos alunos que frequentavam a ONG era o mesmo dos outros alunos que participavam das atividades oferecidas pelo PEI, com acréscimo de mais 4h de ações complementares na instituição social. Porém, antes de se deslocarem para as atividades, os discentes passavam nas suas casas para almoçar. O atendimento desta instituição se concentrava em tarefas acadêmicas. A maioria das ações acontecia em salas com carteiras enfileiradas, quadro-negro, giz e material escolar, caderno, lápis, borracha e livros didáticos. As atividades eram estruturadas de forma semelhante a das aulas oferecidas em uma escola regular.

Foram incluídos no estudo os estudantes regularmente matriculados nos anos escolares correspondentes às suas idades e eles foram agrupados de acordo com as atividades que realizavam fora da escola. Somente os alunos frequentes no momento da coleta de dados, e com mais de 12 meses de vinculação com os programas, foram selecionados para compor os grupos de participantes das atividades extracurriculares estruturadas. De início, foram coletados dados de 90 discentes. Destes, um mudou de escola, três participavam de atividades oferecidas por diferentes instituições e oito não estavam matriculados regularmente nos anos escolares correspondentes às suas idades.

Após a aplicação dos critérios de exclusão dos participantes, 78 estudantes compuseram a amostra do estudo. Vinte e nove (37,00%) eram alunos do 4º ano e 49 (63,00%) do 5º ano de escolarização. A idade deles estava entre 9 e 11 anos ($M=10,57$; $DP=0,57$) e 25 alunos (32,00%) eram do sexo masculino e 53 (68,00%) do sexo feminino. Os alunos moravam nas proximidades da escola e 38,00% da amostra permaneciam em casa após o horário escolar brincando ou assistindo à televisão na companhia de um adulto, na maioria das vezes a mãe. Entre os outros, 47,00% indicaram que participavam das atividades extracurriculares oferecidas pelo PEI e 15,00% estavam vinculados à ONG.

A partir dessas informações, as análises foram realizadas considerando os participantes divididos entre três grupos doravante, nomeados: grupo de participantes do PEI (PEI); grupo de participantes das atividades proporcionadas pela ONG (ONG) e grupo de participantes de atividades extracurriculares desestruturadas (AED). Esse último foi composto pelos alunos que não estavam nas listas de atendimento do PEI e da ONG, bem como

informaram que ficavam em casa depois da aula. Na Tabela 1, encontra-se a divisão dos estudantes nos grupos, separados por gênero e o tempo médio de participação, em anos, nas atividades estruturadas.

Tabela 1 – Distribuição da amostra nos grupos por gênero e tempo médio de participação nas atividades

Grupos	Masculino	Feminino	Total	Tempo (Anos)
AED	10	19	29	---
PEI	10	27	37	3,91
ONG	05	07	12	3,33
Total	25	43	78	---

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

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados da pesquisa

Na coleta das informações, foram utilizados quatro instrumentos distintos. O primeiro deles foi o Teste de Desempenho Escolar (TDE), desenvolvido por Stein (1994), cujo objetivo é avaliar habilidades acadêmicas em três subtestes: Escrita, Aritmética e Leitura.

Para controlar possíveis efeitos do nível intelectual sobre o desempenho escolar, foi aplicado o teste de inteligência não verbal padronizado no Brasil por Angelini *et al.* (1999), conhecido como Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala Especial. Esse instrumento permite a coleta de dados com baixa interferência de questões culturais e de conhecimento dos avaliados.

O terceiro instrumento foi um roteiro de entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar o que o estudante fazia e onde ficava no horário em que não estava na escola. A partir dessa ferramenta perguntava-se à criança: *onde você fica quando não está na escola? O que você faz quando não está na escola? Você fica com quem quando não está na escola?* Adicionalmente, foi utilizado um diário de campo para registrar as características das atividades frequentadas pelos estudantes. Neste instrumento, também foram anotadas informações obtidas junto às coordenações do PEI e da ONG.

Os resultados das avaliações utilizadas foram analisados, inicialmente, por estatísticas descritivas, a fim de levantar as medianas, médias e os desvios-padrão obtidos pelos grupos. Em seguida, foi investigada a normalidade desses dados, a partir do teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Nos dados com distribuição normal ($p > 0,50$), foram realizadas análises por meio de estatísticas paramétricas: teste *t*, Análise de Variância (Anova) e teste de *Bonferroni* na comparação de médias *a posteriori*.

Os escores do subteste de leitura do TDE não demonstraram distribuição normal. Nesses resultados, foram utilizados os testes não paramétricos de *Kruskall-Wallis* e o teste *U Mann-Whitney*, para localizar diferença entre os grupos. O nível de significância adotado em todas as avaliações foi de $p < 0,050$.

As informações coletadas junto às crianças, por meio de perguntas sobre as atividades realizadas fora do ambiente escolar, foram digitadas em um arquivo no programa *Microsoft Word*. Após uma leitura inicial do material, os dados foram analisados e agrupados de acordo com o local onde os estudantes permaneciam e as tarefas realizadas. Nos casos em que os estudantes relataram participação em uma das duas atividades extracurriculares oferecidas nas proximidades da escola, e essa informação foi confirmada pelas coordenações das atividades, os alunos foram alocados nos grupos do PEI ou da ONG. Aqueles que indicaram que permaneciam em casa ou em outros locais, como a casa da avó, sob a supervisão de alguém, e que mencionaram realizar atividades extracurriculares desestruturadas, como brincar, assistir televisão ou jogar videogame, foram classificados no grupo AED (atividades extracurriculares desestruturadas).

Os dados coletados durante as observações das atividades extracurriculares e junto às coordenações foram digitados em um arquivo no programa *Microsoft Word*. A partir disso, as atividades oferecidas pelo PEI e pela ONG foram categorizadas como recreativas, quando incluíam brincadeiras, esportes e lazer, e acadêmicas, quando estavam voltadas para a escolarização, como auxílio com tarefas de casa, reforço escolar e aulas de disciplinas escolares.

Os trabalhos de campo foram iniciados após a aprovação do projeto de pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. As crianças foram autorizadas a participar do estudo pelos responsáveis, que assinaram, juntamente com elas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os estudantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a confidencialidade dos dados coletados.

A coleta aconteceu na própria escola e no horário de aula e foi conduzida pelo autor deste estudo, que contou com duas auxiliares que eram estudantes do curso de Psicologia. Os instrumentos foram administrados de forma coletiva, em grupos de 7 a 10 estudantes, em uma sala disponibilizada pela escola. A avaliação da leitura foi individual e na ocasião desta avaliação os estudantes foram entrevistados acerca das atividades realizadas fora da escola.

Para confirmar as informações coletadas junto aos estudantes que relataram participar de alguma atividade extracurricular estruturada, foi realizada uma consulta às coordenações

pedagógicas responsáveis. O objetivo foi verificar a vinculação dos estudantes às atividades e apurar o tempo de frequência deles nas ações. A definição dos grupos foi feita com base na confirmação da participação dos alunos nas atividades extracurriculares estruturadas e nas respostas fornecidas por eles sobre o que realizavam no período fora da escola. Foram solicitadas às coordenadoras do PEI e da ONG informações sobre a organização das atividades, incluindo horário de funcionamento, duração e tipos de atividades oferecidas. Além disso, foram realizadas três observações in loco dessas ações.

Resultados e discussão

Os resultados deste estudo revelaram uma diferença significativa entre os participantes divididos por tipo de atividade extracurricular, com o grupo de estudantes envolvidos em atividades extracurriculares desestruturadas (AED) apresentando desempenho escolar superior em comparação ao grupo do Programa Escola Integrada (PEI). Em outras palavras, houve uma associação entre os resultados obtidos no Teste de Desempenho Escolar (TDE) e os microssistemas frequentados pelos estudantes. Esses dados sugerem que as diferenças no desempenho escolar podem estar relacionadas aos contextos frequentados pelos alunos durante o período fora da escola, incluindo os microssistemas da família e as atividades oferecidas pela ONG e pela escola.

Além das variáveis sociais e institucionais, é necessário considerar a influência de fatores pessoais (Bronfenbrenner; Morris, 2006) dos alunos sobre o desempenho acadêmico. Nesse sentido, foram coletados dados sobre a inteligência das crianças, uma capacidade cognitiva essencial para a aprendizagem. As análises realizadas com o Teste de Matrizes Coloridas de Raven não revelaram diferenças significativas entre os participantes com base no sexo ($t(76) = 1,356; p = 0,179$); no ano de escolarização ($t(76) = 1,168; p = 0,247$); nem nas comparações entre os grupos AED, PEI e ONG ($F(2,75) = 1,340, p = 0,268$). Essa medida é relevante devido à possibilidade de que os resultados possam ser influenciados por variáveis intervenientes. Portanto, é possível concluir que a diferença observada entre os grupos AED e PEI pode estar relacionada às características das atividades desenvolvidas nos microssistemas frequentados pelos estudantes durante o período fora da escola. Na Tabela 2, apresentam-se as medianas, médias, desvios-padrão do Raven e do TDE, bem como os valores de p dos testes estatísticos.

Tabela 2 – Medianas, Médias e desvios-padrão das avaliações e valor de p da Análise de Variância e do teste de Kruskal-Wallis

Avaliações	Grupos									F/X ²	p
	AED (n = 29)			PEI (n = 37)			ONG (n = 12)				
	Md	M	DP	Md	M	DP	Md	M	DP		
M. Cols. de Raven	28,00	26,89	4,87	26,00	25,62	5,51	28,50	28,25	4,20	1,340 ^α	0,26
TDE – Escrita	27,00	26,27	5,66	22,00	21,27	7,43	25,00	23,75	6,03	4,653 ^α	0,01*
TDE – Aritmética	16,00	16,51	4,13	15,00	14,70	3,51	15,50	15,75	2,09	2,087 ^α	0,13
TDE – Leitura	68,00	66,41	4,12	64,00	62,05	9,72	66,00	65,50	3,87	6,357 ^α	0,04*
TDE - Total	110,00	99,20	11,80	100,00	98,02	16,76	107,50	105,00	10,33	5,120 ^α	<0,01*

Nota: Anova = Análise de Variância. AED = Atividade Extracurricular Desestruturada. PEI = Programa Escola Integrada. ONG = Organização Não Governamental. Md = mediana; M = média; DP = desvio-padrão; n = número de participantes no grupo. TDE = Teste de Desempenho Escolar.

a = Análise de Variância.

b = Teste de *Kruskal-Wallis*.

* p < 0,05

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos (2019).

O grupo AED obteve medianas e médias superiores, seguido dos grupos ONG e PEI nas avaliações relacionadas ao desempenho escolar. Os resultados da Anova evidenciaram diferença significativa no subteste escrito e no escore total do TDE. Segundo o teste de *post-hoc de Bonferroni*, o grupo AED se sobressaiu em comparação ao grupo PEI. Os estudantes do grupo que não frequentavam nenhuma atividade extracurricular se destacaram em relação aos outros grupos no subteste de leitura do TDE e o teste de *Kruskal-Wallis* apontou significância estatística. Segundo o teste de *Mann-Whitney*, o grupo AED obteve escore significativamente ($U = 349,000$; $p = 0,015$) superior aos do grupo PEI.

A combinação dos delineamentos exploratório e descritivo contribuiu significativamente para o alcance dos objetivos do estudo e levou à formulação de um pressuposto relacionado à participação em atividades extracurriculares. Os resultados indicam que as implicações das interações no contexto familiar podem sobrepor os efeitos das atividades extracurriculares, especialmente quando estas têm características predominantemente recreativas. Por outro lado, nos programas com foco em atividades acadêmicas, as ações colaboram indiretamente para a aprendizagem escolar. De acordo com os objetivos das pesquisas exploratórias (Gil, 2010), os resultados levaram à formulação de duas hipóteses que sustentam o pressuposto apurado e que serão discutidas a seguir.

A primeira hipótese é que os recursos do ambiente familiar podem ter um impacto mais significativo do que as atividades estruturadas. Em todas as avaliações de desempenho

escolar, o grupo envolvido em atividades extracurriculares desestruturadas (AED) apresentou escores superiores aos dos grupos do Programa Escola Integrada (PEI) e da ONG. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos subtestes de escrita, leitura e no escore total do teste nas comparações entre os grupos AED e PEI. Esse resultado contradiz a expectativa de que as atividades oferecidas em programas de tempo integral promovem melhorias no rendimento escolar, como inicialmente previsto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) na implementação das atividades de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte (Resende, 2013). Esses dados corroboram estudos anteriores (Faria, 2011; Pereira *et al.*, 2015), e indicam que a investigação dos impactos das atividades extracurriculares deve considerar as particularidades das ações frequentadas pelos estudantes, uma vez que, em outros estudos, os participantes de atividades estruturadas apresentaram melhor desempenho escolar (Matias; Teodoro, 2019; Osti, 2016; Silva; Ehrenberg, 2017; Soares *et al.*, 2014).

É importante considerar que as famílias dos estudantes envolvidos poderiam ter melhores condições socioeconômicas. Essa suposição é corroborada pela informação de que, na maioria dos casos, os estudantes ficavam sob os cuidados da mãe. Isso sugere que, nessas famílias, a renda de um pai ou de outro membro poderia ser suficiente para a manutenção do lar, eliminando a necessidade de a criança ficar em outro lugar, ao contrário do que ocorre com os participantes de programas extracurriculares oferecidos pela instituição social frequentada pelos estudantes do grupo ONG (Matias, 2018).

Além disso, a permanência dos estudantes do grupo AED em casa sob a supervisão de um adulto pode indicar a influência positiva do acompanhamento diário por parte da mãe ou de outro responsável e das interações familiares sobre os resultados obtidos. A família pode ser um microssistema que favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a leitura (Pereira *et al.*, 2015). Um adulto presente pode, por exemplo, exigir a realização das tarefas de casa com atenção e em horários determinados, e as interações com os pais têm sido identificadas como um fator promotor do desempenho escolar (Benetti, Vieira, Faracco, 2016; Carvalho; Senkevics; Loges, 2014; Osti, 2016; Silva *et al.*, 2022).

Simultaneamente ao acompanhamento por um responsável, os estudantes que permanecem em casa têm a oportunidade de usar seu tempo livre para descanso. Com base nas visitas realizadas para avaliar a organização das atividades, observou-se que a ida até a ONG parceira do PEI era cansativa devido à caminhada de aproximadamente 2 km. É plausível que a participação em atividades oferecidas pelo PEI possa causar um nível elevado de cansaço, o que pode refletir no desempenho escolar dos alunos. Essa questão foi destacada

em outros estudos sobre a participação dos estudantes em atividades similares às oferecidas pelo PEI (Glória, 2016; Soares; Brandolin; Amaral, 2017; Souza, 2017) e em experiências de escolas de tempo integral (Vilas Boas; Abbiati, 2020).

O levantamento dos aspectos extracurriculares a partir das informações fornecidas pelos estudantes revelou-se importante, pois permitiu uma participação ativa dos mesmos na pesquisa. No entanto, essa abordagem apresentou algumas limitações, como a restrição da fonte de dados à percepção dos estudantes e a ausência de detalhes sobre o contexto familiar. Devido a essas circunstâncias, não é possível afirmar com certeza, mas apenas levantar a hipótese de que os processos proximais (Bronfenbrenner; Morris, 2006; Fonseca; Matias, 2023) presentes nos lares dos estudantes do grupo AED influenciaram de maneira mais significativa a aprendizagem escolar medida pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE). Assim, observa-se que o microsistema familiar requer intervenções e estudos adicionais para compreender melhor esses processos e promover ações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes.

É importante considerar também que as políticas públicas voltadas para a família desempenham um papel crucial nesse processo, sendo pertinente que o Estado faça investimentos significativos nesta área (Jales; Teixeira, 2021). Com o avanço de políticas sociais direcionadas às famílias, especialmente aquelas que asseguram renda por meio da inserção no mercado de trabalho, é possível que as famílias disponham de mais recursos para promover o desenvolvimento infantil.

A segunda hipótese sugere que atividades predominantemente acadêmicas podem ter efeitos indiretos positivos no desempenho escolar. Isso é evidenciado pelos resultados do TDE obtidos pelos estudantes da ONG, que foram superiores aos do grupo PEI. A ausência de significância estatística entre os grupos AED e ONG permite inferir que as ações da organização social contribuíram indiretamente para o desempenho escolar dos estudantes, indo além da mera oferta de um local para as crianças permanecerem enquanto os pais trabalhavam, como descrito em outro estudo (Matias, 2018). Portanto, isso demonstra que a implementação de ações como a Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023) deve considerar atividades que colaborem efetivamente com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As informações sobre a organização das atividades oferecidas pelo PEI e pela ONG fornecem possíveis explicações sobre o desempenho dos estudantes envolvidos nessas ações.

As atividades promovidas pela instituição social eram voltadas para a escolarização e sabe-se que programas estruturados dessa forma são capazes de impactar positivamente o

desempenho escolar (Springer; Diffily, 2012). No entanto, a falta de alinhamento entre as aulas curriculares e as atividades oferecidas por ambas as propostas, mesmo com a ênfase em conteúdos acadêmicos da ONG, revela uma lacuna na organização dessas ações. Portanto, é pertinente que a organização desses programas considere a integração entre os conteúdos curriculares e as atividades extracurriculares desenvolvidas.

Isso remete às implicações do macrossistema, conforme evidenciado pela elaboração de políticas governamentais, como o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), que visam ampliar a jornada escolar nas escolas públicas. É de extrema urgência que essas ações sejam incorporadas às políticas de Estado e não apenas a governos específicos. A forma como essas ações são geridas, planejadas e desenvolvidas está vinculada aos órgãos governamentais. Embora não seja o foco deste estudo, é possível observar a influência das dimensões políticas sobre as questões estruturais (Glória, 2016; Schimonek, 2016; Soares; Brandolin; Amaral, 2017), refletindo nos resultados encontrados na presente análise.

É relevante considerar que os achados deste estudo podem ser corroborados por outras pesquisas, uma vez que a forma como as escolas desenvolvem suas atividades de tempo integral pode apresentar características singulares. Uma estratégia para promover atividades com maior potencial para influenciar o desempenho escolar é investir na formação dos profissionais envolvidos. Essa capacitação deve levar em conta as especificidades locais, demonstrando como as atividades que compõem o tempo integral podem colaborar para o desenvolvimento infantil (Fonseca; Matias, 2023) e, conseqüentemente, para o desempenho escolar.

A investigação acerca da organização das atividades indicou a ausência de planos de aula, de planejamento mínimo e de interações entre educadores e crianças que proporcionassem processos promotores do desenvolvimento que atuassem sobre o desempenho escolar (Bronfenbrenner; Evans, 2000). A falta de projetos pedagógicos consistentes nessas ações já foi observada por outros pesquisadores e isso é uma característica presente nesses projetos (Benelli, 2021; Matias, 2018). Os dados desta investigação estudo corroboram as informações acerca da necessidade de uma organização pautada em objetivos específicos dos programas extracurriculares para promover impactos positivos sobre os participantes (Durlak; Weissberg; Pachan, 2010). O desenvolvimento das atividades extracurriculares deve conter ações relacionadas ao conhecimento transmitido pela escola, bem como vinculadas aos aspectos culturais, esportivos e de outros saberes, numa perspectiva ampla de educação.

Apesar do caráter exploratório deste estudo, é possível inferir algumas explicações para a não influência do PEI nos resultados do desempenho escolar. Neste programa, as ações proporcionadas às crianças eram estruturadas, mas sem organização para alcançar metas específicas. As observações apontaram para a inexistência de sequência, foco e objetivos claros, requisitos apontados como sinônimo de atividade eficaz (Fonseca; Matias, 2023). O conjunto de atividades do PEI funcionava mais como uma recreação, aspecto importante para o desenvolvimento infantil (Ranyere; Matias, 2023). No entanto, o programa deveria buscar atividades que oferecessem processos proximais (Bronfenbrenner; Evans, 2000), por exemplo, como jogos pedagógicos que mantivessem o desempenho dos estudantes semelhante aos de seus colegas, dos outros grupos, ou então, melhorá-lo. A permanência por ela mesma nas atividades é insuficiente para propiciar impactos positivos no desempenho escolar. Porém, ela tem papel de proteção social.

Apesar da indicação de que essas ações devem ser aprimoradas para promover maiores impactos nos processos educacionais, duas questões devem ser consideradas. Primeiramente, tanto as atividades desenvolvidas pelo PEI quanto pela ONG ofereciam espaços de interação social. Assim, é possível levantar a hipótese de que os participantes dessas atividades poderiam ter desenvolvido habilidades não avaliadas na presente análise, tais como cooperação, posicionamento perante injustiças sociais e convivência em grupo. Essas competências devem ser consideradas em futuras pesquisas.

Em segundo lugar, é relevante observar que tanto as ações promovidas pelo PEI quanto pelas ONG constituíam contextos de proteção social, fundamentais para as comunidades onde estavam inseridas. A ONG, assim como muitas outras instituições similares no Brasil, enfrentava desafios significativos relacionados ao financiamento de suas atividades (Benelli, 2021).

Considerações finais

Este estudo evidenciou que as interações familiares podem exercer uma influência mais significativa no desempenho escolar do que as atividades extracurriculares de natureza recreativa. No entanto, ações caracterizadas como acadêmicas podem contribuir indiretamente para o desempenho escolar. Além disso, a organização das atividades extracurriculares estruturadas investigadas revelou a presença de poucos recursos necessários para gerar impactos positivos significativos sobre o desempenho escolar dos participantes.

Esse tipo de investigação ainda não recebeu destaque significativo no cenário brasileiro. Espera-se que os dados obtidos por este estudo estimulem novas pesquisas, especialmente com delineamentos longitudinais, permitindo a coleta de dados em diferentes momentos da participação dos estudantes em atividades estruturadas. Estudos dessa natureza podem contribuir substancialmente para a compreensão dos fatores que afetam o desenvolvimento das crianças, bem como para o planejamento e desenvolvimento de programas direcionados a esse público. Dado que não há uma padronização nas ações de atividades extracurriculares, é provável que outras experiências, com características diferentes das investigadas neste estudo, promovam melhorias no desempenho escolar. A nova proposta do governo federal, por meio do programa Escola em Tempo Integral, oferece um contexto promissor para a geração de novas informações sobre as implicações das atividades extracurriculares no desempenho escolar.

Esta investigação possui algumas limitações, incluindo: o tamanho amostral reduzido dos participantes da ONG; a ausência de medidas para avaliar outras variáveis intervenientes, como a motivação dos alunos; a falta de análise das questões familiares, como a forma como os pais ou responsáveis acompanhavam o desempenho escolar dos estudantes; a ausência de detalhes sobre as atividades realizadas pelos alunos que permaneciam em casa; e a falta de observação da organização das atividades estruturadas, incluindo aspectos que possam influenciar os participantes, como a relação entre educadores e educandos. Novos estudos que abordem essas questões e sejam realizados em diferentes escolas de diversas cidades brasileiras contribuirão para uma compreensão mais abrangente das variáveis relacionadas aos impactos das atividades extracurriculares, tanto estruturadas quanto desestruturadas. Espera-se que as informações destacadas neste estudo auxiliem pesquisadores e gestores públicos na formulação de programas extracurriculares e de tempo integral voltados para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, A. L. *et al.* **Matrizes progressivas coloridas de Raven**: Escala especial - Manual. São Paulo: CETEPP, 1999.

BENELLI, S. J. O complexo cenário municipal da atenção assistencial para crianças e adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 41, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4GBt3v8bTq3qnPLpdHnQX6c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jan. 2022.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 784-801, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CCW4S9Zw4nrmHRtQ4QJ78pF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social development**, Washington, v. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRONFENBRENNER, U; MORRIS, P. The bioecological model of human development. *In*: DAMON, W.; LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. v. 1, p. 793–828.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 717-734, 2014.

CASTANHO, M. I. S.; MANCINI, S. G. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 225-248, 2016.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 259-282, 2011.

CIOCANEL, O. *et al.* Effectiveness of positive youth development interventions: A meta-analysis of randomized controlled trials. **Journal of youth and adolescence**, New York, v. 46, n. 3, p. 483-504, 2017.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; PACHAN, Molly. A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. **American journal of community psychology**, Hoboken, v. 45, n. 3, p. 294-309, 2010.

FARIA, T. F. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN. **Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação**, Potiguar, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/58/102>. Acesso em 13 abr. 2015.

FONSECA, B. A.; MATIAS, N. C. F. Processos proximais: interação entre arte e aprendizagem. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 44, n. 105, p. 228-237, 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLÓRIA, D. M. A. "A escola tá mais... Escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 59, p. 193-210, 2016.

HUGHES, J. N.; CAO, Q.; KWOK, O. Indirect effects of extracurricular participation on academic adjustment via perceived friends' prosocial norms. **Journal of Youth and Adolescence**, New York, v. 45, n. 11, p. 2260-2277, 2016.

JALES, P. R. S.; TEIXEIRA, S. M. A participação na política de assistência social: debates a partir da literatura de eventos científicos. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 25, n. 1, p. 334-353, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/17334>. Acesso em: 18 nov. 2022.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L. Educação (de tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, p. 1205-1226, 2016.

MARQUES, L. F.; DELL'AGLIO, D. D.; SARRIERA, J. S. O tempo livre na juventude brasileira. In: LIBÓRIO, R. M. C.; KOLLER, S. H. **Adolescência e juventude: risco e proteção na realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-106, 2009.

MATIAS, N. C. F. Relações entre nível socioeconômico, atividades extracurriculares e alfabetização. **Psico-USF**, Campinas, v. 23, p. 567-578, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/NTQyrD9mbT6qGbpvNCCd63f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MATIAS, N. C. F. Atividades extracurriculares no Brasil: revisão sistemática da literatura. In: Barbosa, F. C. (org.). **Desafios da Psicologia no Brasil**. Piracanjuba: Editora Conhecimento Livre, 2020, p. 217-233.

MATIAS, N. C. F.; TEODORO, M. L. M. Desempenho escolar e participação nas atividades de um programa de tempo integral. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 305-316, 2019.

OSTI, A. Contexto familiar e o desempenho de estudantes de uma escola no interior de São Paulo. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 369-383, 2016.

PEREIRA, S. *et al.* Health and education: a partnership required for school success. **CoDAS**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 58–64, jan. 2015.

RANYERE, J.; MATIAS, N. C. F. A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 43, p. 1-13, 2023.

RESENDE, M. M. M. Escola integrada: um projeto de educação para todos. **Educa BH**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-47, 2013.

RIBEIRO, R.; CIASCA, S. M.; CAPELATTO, I. V. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 101, p. 164-174, 2016.

SCHIMONEK, E. M. P. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p. 502-516, 2015.

SESTREN, L. J.; BUENO, G. Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos: reXistências por via do acontecimento. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 35, p. 1-10, 2024.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. Analisando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBURG, M. C. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, p. 15-32, 2017.

SILVA, R. M. C., *et al.* Recursos do ambiente familiar e desempenho escolar: análise de fatores associados em adolescentes do ensino fundamental. **CoDAS**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2022.

SOARES, A. J. G.; BRANDOLIN, F.; AMARAL, D. P. Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, p. 1059-1079, 2017.

SOARES, T. M. *et al.* Escola de tempo integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 111-130, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/hhBHtVmdGdY7LhjBJy9XWyG/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso 16 mai. 2017.

SOUZA, M. C. R. F. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 414-439, 2017.

SPRINGER, K.; DIFFILY, D. The relationship between intensity and breadth of after-school program participation and academic achievement: Evidence from a short-term longitudinal study. **Journal of Community Psychology**, Washington, v. 40, n. 7, p. 785-798, 2012.

STEIN, L. M.: **Teste de desempenho escolar (TDE): Manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 1-17, 1994.

VANDELL, D. L. *et al.* Children's organized activities. 2015. *In:* LERNER, R. M.; LIBEN, L. S.; MUELLER, U. **Handbook of child psychology and developmental science, cognitive processes**. John Wiley & Sons, 2015.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573–1597, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13545. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Gostaria de agradecer aos responsáveis pelas instituições que permitiram a realização do estudo.

Financiamento: Publicação Financiada pela Universidade Federal de São João del-Rei a partir do Edital 003/2024/Reitora/PROPE – Bolsa Auxílio à Publicação de Textos Científicos

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Sim. O trabalho foi submetido ao comitê de ética da universidade a que o autor estava vinculado.

Disponibilidade de dados e material: Os dados e materiais utilizados no trabalho destinam-se a publicação científica, mantendo a originalidade das informações, e compõem os bancos de dados do grupo de pesquisa coordenado pelo autor e não estão disponíveis. O material está arquivado junto com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos estudantes.

Contribuições dos autores: O autor foi responsável pela coleta de dados, com auxílio de estudantes do curso de Psicologia, tabulação e análise do material, escrita e produção final do artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

