

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Bruno Inácio da Silva Pires

A escola e as atividades extraescolares na percepção de professores da Educação Básica de escolas públicas de Uberaba/MG: contribuições para a formação integral dos alunos.

Uberaba - MG
2024

Bruno Inácio da Silva Pires

A escola e as atividades extraescolares na percepção de professores da Educação Básica de escolas públicas de Uberaba/MG: contribuições para a formação integral dos alunos.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior.

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P743e Pires, Bruno Inácio da Silva
A escola e as atividades extraescolares na percepção de professores da
educação básica de escolas públicas de Uberaba/MG: contribuições para a
formação integral dos alunos / Bruno Inácio da Silva Pires. -- 2024.
271 f. : il., fig., graf., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo
Mineiro, Uberaba, MG, 2024
Orientador: Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior

1. Professores - Formação - Uberaba. 2. Educação extraescolar. 3. Edu-
cação não-formal. 4. Educação básica. 5. Escolas públicas. I. Colombo
Junior, Pedro Donizete. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
III. Título.

CDU 371.13(815.1)

Bruno Inácio da Silva Pires

A escola e as atividades extraescolares na percepção de professores da Educação Básica de escolas públicas de Uberaba/MG: contribuições para a formação integral dos alunos.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Junior.

Uberaba, 12 de dezembro de 2024

Banca Examinadora:

Dr. Pedro Donizete Colombo Junior – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES**, **Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR**, **Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **THIAGO HENRIQUE BARNABE CORREA, Professor do Magistério Superior**, em 12/12/2024, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogério Vargas Ustra, Usuário Externo**, em 12/12/2024, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Zanquêta de Souza, Usuário Externo**, em 12/12/2024, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1355783** e o código CRC **46DAEE1D**.

Aos professores e professoras do nosso Brasil que representam a cada dia a perseverança e possibilitam as nossas crianças, jovens e adultos a oportunidade de sonhar com um futuro menos desigual e mais humanizado.

Histórias para ninar gente grande
Mangureira, Rio de Janeiro, 2019.

Mangureira tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Mangureira tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço
A Mangureira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Composição: Tomaz Miranda / Ronie Oliveira / Márcio Bola / Mamá / Deivid Domênico / Danilo Firmino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... a Deus e aos que bem me querem, por todas as conquistas proporcionadas em minha vida.

... a minha esposa, Mayara Dib, pelo amor e especialmente paciência durante os momentos de estudos, que por vezes suprimiram nossos momentos em família, sendo, portanto, essa conquista não um ato individual, mas seu também. Te amo.

... aos meus filhos, Sophia e Bernardo, pela inspiração e pureza.

... aos meus pais, Edmar e Geralda, educadores exemplares.

... as minhas irmãs, sobrinhos, tios, madrinha e parentes, pois cada um à sua maneira, auxiliaram no processo de construção da minha identidade, e ainda ajudam.

... aos meus avós, especialmente Zilma e João Inácio (*in memoriam*) que auxiliaram, sobremaneira, como verdadeiros pais.

... ao Professor Pedro Colombo, pelo apoio, confiança e maestria durante a orientação.

... aos colegas da I Turma de Doutorado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pelos momentos de reflexão, descontração e amizade.

... aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFTM).

... aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC).

... aos amigos que a academia me trouxe durante o mestrado ou mesmo o doutorado, e que levarei para a vida, Cláudia Lucia, Betânia, Mônica, Marcus Vinícius, Diovane, Zuzu, e muitos outros.

... aos poucos amigos que a vida me ofertou, se fazendo presentes diariamente em nossas vidas, que por vezes representam a família que podemos escolher, e dentre alguns, cito aqui Maicon Aurélio e Ludmila Pedroso, aos quais agradeço pela companhia em todos os momentos.

... aos meus professores da Educação Básica, pois esta conquista é também de vocês, que sempre acreditaram numa educação pública de qualidade.

PIRES, Bruno Inácio da Silva. **A escola e as atividades extraescolares na percepção de professores da educação básica de escolas públicas de Uberaba/MG: contribuições para a formação integral dos alunos**. 2024. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2024.

RESUMO

A educação não formal vislumbra o desenvolvimento de habilidades próprias de toda a população, habilidades que, por vezes, vão ao encontro de um desenvolvimento integral, numa visão ampla e participativa na sociedade. Acreditamos na aproximação entre a educação formal e não formal, de modo que ocorra a colaboração com o processo de formação integral de estudantes. Nesta pesquisa, investigamos de que forma professores da educação básica de escolas públicas do município de Uberaba/MG interpretam as contribuições de ambientes e de atividades extraescolares para a formação integral de seus alunos, em diálogo com a escola. Tal pesquisa é fruto de desdobramentos e inquietações de pesquisas realizadas por nós, as quais apontaram a falta de formação continuada de professores para atuação na vertente da educação não formal, em particular em atividades extraescolares. Esta pesquisa está estruturada em dois blocos, sendo o primeiro a oferta de um curso de formação para professores em exercício na educação básica da rede pública acerca da temática em discussão, e o segundo bloco referente ao acompanhamento de professores egressos desse mesmo curso em atividades extraescolares com suas turmas. Como construção dos dados de pesquisa, utilizamos questionários estruturados, observação participante, entrevistas semiestruturadas e observação não participante em atividades extraescolares realizadas pelos professores. Como instrumento de análise dos dados construídos em ambos os blocos de pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo. Buscamos, com a pesquisa, para além do objetivo citado, colaborar com o processo de formação de professores por meio não somente da oferta do curso, mas também da compreensão mais aprofundada sobre o tema, para que se sensibilizem com a temática e se sintam preparados para trabalhar numa perspectiva de desenvolvimento integral de seus alunos, tendo como pano de fundo as atividades extraescolares. Os resultados indicaram que, após o curso de formação, os professores passaram a ter uma compreensão mais ampla e crítica das atividades extraescolares, reconhecendo-as como parte integrante do processo educacional. As práticas desenvolvidas mostraram-se importantes no engajamento dos alunos e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. No entanto, os dados também evidenciaram desafios, como a necessidade de maior suporte institucional para a realização dessas atividades e a superação de práticas excludentes. A pesquisa demonstrou, ainda, que os professores envolvidos começaram a adotar uma postura mais ativa na promoção de atividades que conectam a escola com a comunidade, favorecendo a formação integral dos estudantes. A presente pesquisa está ancorada na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas, em especial no que se refere aos processos de ensino nos ambientes extraescolares, práticas educacionais e formação de professores.

Palavras-Chave: atividades extraescolares; formação continuada de professores; educação básica; formação integral; educação não formal.

ABSTRACT

Non-formal education envisions the development of skills inherent to all individuals, skills that often align with integral development, fostering a broad and participatory perspective within society. We believe in bridging formal and non-formal education to support the process of integral student development. In this research, we investigated how basic education teachers from public schools in the municipality of Uberaba/MG interpret the contributions of out-of-school environments and activities to the integral formation of their students, in dialogue with the school. This study stems from previous research we conducted, which highlighted the lack of ongoing teacher education for engagement in the realm of non-formal education, particularly in out-of-school activities. This research is organized into two main phases. The first involves offering a professional development course for in-service basic education teachers in the public school system, focusing on the topic under discussion. The second phase consists of monitoring the educators who completed this course as they implement out-of-school activities with their classes. To collect data, we employed structured questionnaires, participant observation, semi-structured interviews, and non-participant observation during the out-of-school activities conducted by the teachers. For data analysis in both research phases, we utilized Content Analysis. Beyond the stated objective, this study aims to contribute to teacher education, not only through the course offering but also by fostering a deeper understanding of the topic, encouraging educators to engage with the theme and feel prepared to work toward the integral development of their students, with out-of-school activities as the backdrop. The findings revealed that after participating in the course, the educators developed a broader and more critical understanding of out-of-school activities, recognizing them as integral to the educational process. The implemented practices proved valuable in enhancing student engagement and promoting the development of socio-emotional and cognitive skills. However, the data also highlighted challenges, such as the need for greater institutional support to carry out these activities and the necessity of overcoming exclusionary practices. Additionally, the research demonstrated that participating educators adopted a more proactive approach in promoting activities that connect schools with their communities, thus fostering the integral development of students. This study is grounded in the research line of "Foundations and Educational Practices," particularly concerning teaching processes in out-of-school environments, educational practices, and teacher education.

Keywords: extracurricular activities; continuous teacher training; basic education; integral development; Non-formal education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Minha família	14
Figura 2: Etapa de preparação para a atividade extraescolar.....	18
Figura 3: Saída a campo e entrega dos panfletos, pelos alunos durante a atividade extraescolar.	20
Figura 4: Atividades de reflexões realizadas após a saída a campo, por uma professora de educação infantil da escola.	21
Figura 5: Síntese esquemática da Análise de Conteúdo	73
Figura 6: Organização do Corpus Descritivo I.	81
Figura 7: Faixa etária dos cursistas	83
Figura 8: Etapa da Educação Básica de atuação.....	85
Figura 9: Área da licenciatura dos cursistas.....	86
Figura 10: Local que realizou atividade extraescolar nos últimos 3 anos.....	90
Figura 11: Iniciativa das visitas em ambientes extraescolares realizadas nos últimos três anos (2021-2023).....	91
Figura 12: Aula inaugural do curso “Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno – 1º edição”.	93
Figura 13: Aula inaugural do curso “Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno – 1º edição”.	94
Figura 14: Ambientes extraescolares já visitados com sua turma	97
Figura 15: Considerando os diferentes ambientes extraescolares tratados durante a formação, traga dois exemplos que estão próximos à sua escola e que podem ser utilizados em sua prática pedagógica.	97
Figura 16: Proposta de atividade no primeiro encontro.....	98
Figura 17: Segundo Encontro: Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?	106
Figura 18: Registro do Encontro 3	112
Figura 19: Encontro 4.....	118
Figura 20: Figura apresentada no encontro 4, para reflexão.	120
Figura 21: Figuras mostradas pela mediadora aos cursistas para análise.	121
Figura 22: Figuras mostradas pela mediadora aos cursistas para análise e comparação com a figura 21.	123
Figura 23: Registro do Encontro 5	126
Figura 24: Visita ao Museu do Zebu.....	131
Figura 25: Finalização da visita guiada no Museu do Zebu.....	132
Figura 26: Nuvem de palavras que definem ambientes extraescolares, segundo cursistas.....	150
Figura 27: Palavras que definem formação integral, na percepção dos cursistas	152
Figura 28: Organização do Corpus Descritivo II.....	178
Figura 29: Turma durante atividade extraescolar – Cursista 23	186
Figura 30: Placas de trânsito, atividade do primeiro dia do planejamento da cursista 24.	191
Figura 31: Atividades pós visita desenvolvidas pela cursista 24.	195
Figura 32: Centro de captação e tratamento de água da CODAU.	199
Figura 33: Alunos observando o centro de captação e tratamento de água da CODAU.	200
Figura 34: Alunos observando o esquema do centro de tratamento de esgoto da CODAU.	201
Figura 35: Alunos assistindo ao vídeo institucional da CODAU.	202

Figura 36: Parque das barrigudas, CODAU.	202
Figura 37: Alunos nos brinquedos do Parque da Barrigudas.	203
Figura 38: Atividade do aluno 1, pós saída à campo, solicitada pela professora	205
Figura 39: Atividade do aluno 2, pós saída à campo, solicitada pela professora.....	206
Figura 40: Atividade do aluno 3, pós saída à campo, solicitada pela professora.....	207
Figura 41: Registro da atividade extraescolar, pelos alunos (Crianças pequenas - 5 anos) desenvolvido pela cursista 01.	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização dos encontros do curso - Edições 1 e 2.....	68
Quadro 2: Organização do material da pesquisa.....	76
Quadro 3: Fases do Desenvolvimento profissional docente dos cursistas do Bloco 1, segundo Tardif (2002), adaptado.	84
Quadro 4: Compreensão sobre o que vem a ser os ambientes extraescolares.	87
Quadro 5: Compreensão sobre o que são atividades extraescolares no olhar dos participantes da pesquisa.....	88
Quadro 6: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [A] e [E].	99
Quadro 7: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [B] e [F].	101
Quadro 8: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [C] e [G].	102
Quadro 9: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [D] e [H].	103
Quadro 10: Respostas de alguns cursistas sobre o questionamento enunciado.....	109
Quadro 11: Museus e acessibilidade, pelos cursistas.	115
Quadro 12: Indicação de ambientes extraescolares e sugestão de maior acessibilidade.	116
Quadro 13: Retorno dos cursistas quanto aos pontos positivos e que necessitam de reflexão quanto às atividades extraescolares.....	124
Quadro 14: Possibilidades e desafios de trabalhar atividades extraescolares nas escolas	129
Quadro 15: Compreensão sobre ambientes extraescolares antes e após o curso de formação.....	135
Quadro 16: Compreensão sobre o que vem a ser as atividades extraescolares antes e após o curso de formação, pelos concluintes do curso.....	136
Quadro 17: Síntese de propostas dos cursistas concluintes para que as atividades extraescolares estejam mais presentes nas escolas.	139
Quadro 18: Atividades extraescolares planejadas pelos concluintes ao final do curso.....	140
Quadro 19: Unidade de Contexto e Categorias do Corpus Analítico I.....	142
Quadro 20: Compreensão dos cursistas concluintes, sobre ambientes extraescolares antes e após o curso de formação.	143
Quadro 21: Ambientes extraescolares já visitados com sua turma.....	151
Quadro 22: Compreensão sobre atividades extraescolares antes e após o curso de formação.....	156
Quadro 23: Respostas dos alunos de escolas públicas da cidade de Uberaba/MG quanto ao nível de escolaridade dos pais.	158
Quadro 24: Professores com propostas de atividades escolares a serem realizadas	179
Quadro 25: Plano de aula semanal disponibilizado pela Cursista 24.....	189
Quadro 26: Planejamento elaborado pela cursista 41 para a atividade extraescolar.....	197
Quadro 27: Unidade de Contexto e Categorias do Corpus Analítico II.	215
Quadro 28: Propostas de atividade após atividade extraescolar.....	235
Quadro 29: Relatório elaborado por alunos que foram à atividade extraescolar (cursista 41).....	239

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
BH	Belo Horizonte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Categoria
CI/II/IIIA	Categoria I/II/III do Bloco I
CI/II/IIIB	Categoria I/II/III do Bloco II
CAED	Casa do Educador Professora Dedê Prais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAU	Companhia Operacional de Desenvolvimento, Saneamento e Ações
EAD	Educação a Distância
EF	Educação Formal
EI	Educação Informal
ENF	Educação Não Formal
ETA	Estação de Tratamento de Água
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
FCP	Formação Continuada de Professores
FIP	Formação Inicial de Professores
GENFEC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de
IBVB	Igreja Batista Vale das Bênçãos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do espectro autista
UC	Unidade de Contexto
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

APRESENTAÇÃO

Recorri à minha apresentação da dissertação de mestrado e percebi claramente o quanto nossa percepção e aquilo que julgamos como essencial vão se desconstruindo ao longo do tempo.

É difícil me apresentar sem trazer para este momento a minha família. Recorro a uma foto para apresentar esse bem mais precioso:

Figura 1: Minha família



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2022.

Prazer! Sou Bruno Inácio da Silva Pires, 36 anos, e sou casado há 14 anos com Mayara Dib, professora da educação infantil, de 33 anos. Temos dois filhos: Sophia, de 12 anos, e Bernardo, de 10 anos. Somos naturais de Uberaba/MG; algo que nos confere muito orgulho, tanto a mim quanto à minha esposa, é sermos egressos da escola pública. Hoje, meus filhos também estudam na escola pública, pois seria hipocrisia minha acreditar e defender essa escola e, ao mesmo tempo, mantê-los na rede particular. Por esse orgulho, fiz questão de ir pessoalmente até as duas escolas que fizeram parte da minha trajetória na educação básica enquanto aluno e deixar um convite para a defesa da presente tese, pois este momento representa, além da minha superação, uma demonstração de resistência da escola pública. Também fiz questão de entregar um convite especial à minha primeira professora da antiga pré-escola, Professora Maria das Graças.

Estudei da antiga pré-escola, atual primeiro ano do ensino fundamental, até o oitavo ano na Escola Estadual América. Na época, essa escola não oferecia o ensino médio e, por esse motivo, cursei o nono ano e todo o ensino médio na Escola Estadual Castelo Branco.

Durante toda a educação básica, meus pais sempre foram muito presentes na minha vida escolar, mesmo trabalhando durante todo o dia e não tendo tido oportunidades, quando jovens ou mesmo adultos, de cursar o ensino superior. Terminei o ensino médio com 16 anos e, aos 20, concluí o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Comecei a lecionar em escolas públicas aos 18 anos, autorizado, já que na época não havia concluído o curso. Continuo até hoje lecionando em escolas públicas. Aos 20 anos, percebi a falta de um aporte pedagógico maior, sentindo nitidamente a falta de uma formação pedagógica mais sólida. Fiz Pedagogia e resolvi não eliminar nenhuma matéria, pois queria vivenciar todo o curso. Depois dessa graduação, também cursei licenciatura em Matemática. Concomitante às graduações, cursei especialização em Ciências Biológicas, Mídias na Educação e também Valores Humanos, além de cursos de extensão e aperfeiçoamento.

Dos 20 aos 25 anos, atuei como professor de Ciências e Biologia em diversas escolas das redes municipal, estadual e particular, até então contratado. Aos 26 anos, assumi o cargo efetivo como professor de Ciências e Biologia na rede estadual de ensino e também o cargo de provimento efetivo na rede municipal de ensino de Uberaba/MG, como coordenador pedagógico. Em 2022, resolvi exonerar o cargo da rede estadual e sigo como docente e coordenador pedagógico na rede municipal de ensino. Aos 27 anos, ingressei como docente em cursos de licenciatura no Ecosistema Brasília Educacional (Unifactus), ministrando diversas disciplinas em modelo presencial e digital para Uberaba e para outras 13 faculdades vinculadas ao grupo. Sigo no Ecosistema Brasília Educacional até hoje.

Em 2017, participei do processo de Certificação a Diretores Escolares do Município de Uberaba, que concluí em primeiro lugar, e assumi ao final do processo a direção da Escola Municipal Professora Esther Limírio Brigagão. Na direção da escola, por quinze meses, tive a oportunidade de colocar em prática aquilo que, com respaldo teórico, acredito. Em abril de 2019, fui convidado para chefiar a Diretoria de Ensino da rede municipal de Uberaba/MG, formada por cinco departamentos: Departamento de Educação Física Escolar, Departamento de Educação Infantil, Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Inspeção Escolar e Departamento de Formação Profissional. Fiquei nesse cargo até o final de 2020, retornando após para meus cargos de provimento efetivo.

Em 2021, resolvi exonerar meu cargo no estado de MG. Tal ação foi admitida depois de analisar com muita cautela o plano de carreira do estado, percebendo que ele está a serviço do governo e não dos servidores. Também me motivou nessa tomada de decisão a forma como caminha o pedagógico na rede estadual de ensino, principalmente com a implementação do novo Ensino Médio, onde os alunos têm mais disciplinas do que cadernos disponíveis e

não sabem sequer qual é o nome ou mesmo o objetivo de todas elas, num verdadeiro processo imposto pelo modelo neoliberal de responsabilizar cada jovem pelo fracasso escolar e pela falta de políticas públicas coerentes com as necessidades contemporâneas.

Em 2023, fui aprovado em concurso público para os cargos de professor de educação infantil e professor de educação básica (anos iniciais do ensino fundamental) na Prefeitura de Uberaba. Assumi em janeiro de 2024 o cargo de professor de educação infantil como segundo cargo, atuando em 2024 com uma turma de crianças pequenas (4 anos). Hoje, portanto, sou coordenador pedagógico no matutino, professor de educação infantil no vespertino e professor no ensino superior no noturno.

Em 2017, passei a integrar o Fórum Permanente de Formação Continuada do município de Uberaba com muita felicidade, pois percebo que a formação de um educador não cessa na formação inicial. Integrei essa equipe até 2020.

Em 2017, fui aprovado para cursar a disciplina “Estudos Históricos em Educação Social”, vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Cursar a disciplina foi uma experiência sensacional, pois pude compreender, mesmo como aluno especial, a dinâmica do curso e tinha cada vez mais certeza de que era realmente o que queria.

No mesmo ano, participei do processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), fui aprovado em primeiro lugar e iniciei o mestrado em 2018. Em dezembro de 2019, concluí o curso, com a dissertação intitulada: “A escola vai ao museu!? Investigando as ações de Educação Não Formal nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberaba – MG”, sob orientação do Professor Dr. Pedro Donizete Colombo Junior. Nessa pesquisa, tivemos como objetivo verificar e discutir a visão dos coordenadores pedagógicos e também do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e suas interpretações sobre a Educação Não Formal e sua aproximação com a Educação Formal. Essa pesquisa foi muito desafiadora, pois foi concomitante ao período em que estive atuando diretamente na SEMED, mas, por outro lado, foi um momento ímpar de, pelo diálogo, ir mostrando para os gestores e coordenadores pedagógicos a importância da aproximação entre a Educação Formal e Não Formal. Entendo que é um processo. Naquela época, com a reformulação das Matrizes Curriculares, pudemos colaborar inserindo habilidades para a educação infantil e ensino fundamental, valorizando nossa cultura e ambientes extraescolares. Entendo que não na proporção ideal, mas é tudo um processo.

Essa pesquisa me instigou muito, pois tivemos como achados que Uberaba/MG carece de formação para docentes com vertentes alinhadas à ENF, assim como o desconhecimento dos museus de Uberaba e também de suas potencialidades frente à aproximação com a Educação Formal, pelos educadores. Nessa perspectiva, se desdobra a presente tese, onde percebemos a necessidade de formação dos professores quanto às potencialidades dos ambientes e atividades extraescolares.

A dissertação, assim como a tese, me fez (re) pensar, sobretudo a necessidade de ampliar as potencialidades e colaborar com a educação que fez e faz parte da minha identidade. O Bruno, aluno da educação básica, teve poucas experiências com atividades extraescolares. Durante a graduação em Ciências Biológicas e Matemática, esse tema foi ausente. Durante a licenciatura em Pedagogia, tivemos alguns momentos para discutir tais aspectos, sempre me fazendo muito sentido os estudos e práticas realizadas que constavam na literatura na época.

Dessa forma, o Bruno, professor, sempre se preocupou em ofertar aos seus alunos atividades extraescolares, como, por exemplo, hidrelétricas, museus, praças e feiras literárias, com vislumbre de integralidade; ainda contam como exemplo júri simulado, empreendedorismo, discussão de problemas da sociedade/bairro, análise de notícias vinculadas à mídia e relação com alguma visita, mercado simulado, dentre outras. Constatava, na prática, que essas atividades fortaleciam os vínculos existentes entre os alunos, entre os alunos e os professores, entre os alunos e seu sentimento/atuação perante a sociedade.

O Bruno, gestor e pedagogo, tendo a possibilidade de uma abrangência maior, estimula sempre os professores, pedagogos e diretores que estão sob sua coordenação a perceber as atividades extraescolares como grandes aliadas na busca de uma sociedade justa, equânime e digna, pois acredita que o grande diferencial entre alunos de escolas públicas e particulares está especialmente na leitura de mundo que eles fazem, sendo que o aluno de escola privada detém um maior arcabouço de oportunidades, especialmente de acesso à cultura e também ao esporte.

Aqui, abro um "parêntese" para exemplificar minha atuação enquanto docente e coordenador pedagógico de uma escola de educação infantil, incentivando os professores a elaborarem e desenvolverem atividades extraescolares. Exemplifico essa ação com a última iniciativa que realizamos (eu e outros professores da escola onde sou docente e coordenador pedagógico) em setembro de 2024. Trabalhamos o tema trânsito com aproximadamente cem crianças bem pequenas (3 anos) e crianças pequenas (4 e 5 anos). Dividimos essa ação nas etapas de preparação, execução e reflexão. Na etapa de preparação, trabalhamos durante 8

dias consecutivos diversas atividades com os alunos, como rodas de conversa sobre o trânsito, vídeos de conscientização, bingo sobre a temática, confecção de meios de transporte com materiais recicláveis, murais interativos, simulação do trânsito por meio de uma maquete, escrita espontânea, desenhos e músicas, ornamentação de cartazes e criação de panfletos. O tema foi abordado de maneira abrangente e diversa (Figura 2), considerando as várias potencialidades e diversidades presentes em sala de aula, especialmente por termos, nas turmas, alunos com algum tipo de deficiência. Nesse período, também enviamos as autorizações nas agendas dos alunos, explicando aos responsáveis a intencionalidade da atividade extraescolar. Os bilhetes foram enviados com três dias de antecedência, garantindo tempo hábil para sensibilizar as famílias que, porventura, não tivessem verificado a agenda do aluno ou autorizado a participação da criança na atividade. Essa ação demonstrou cuidado e integração entre todos os profissionais da escola, numa força-tarefa para que nenhum aluno ficasse de fora da atividade proposta.

Figura 2: Etapa de preparação para a atividade extraescolar.



Fonte: do autor, 2024.

Na fase da ação, saímos a campo com os alunos, que portavam os cartazes, placas e panfletos que haviam elaborado, realizando uma caminhada pelas ruas do bairro onde a escola está localizada. Os panfletos, confeccionados pelos alunos, tinham o objetivo de sensibilizar os vizinhos do entorno da escola sobre a conscientização no trânsito. Durante a saída a campo, os alunos entregaram esses panfletos e foram muito bem recebidos por todos (Figura 3). Os alunos também observaram, juntamente com os professores, as placas de sinalização horizontal e vertical, já discutidas em sala de aula durante a fase de preparação.

Dos cem alunos que participaram dessa ação, dez pertenciam ao público da educação inclusiva, demonstrando que é, sim, possível elaborar e executar atividades extraescolares em parceria com os responsáveis desses alunos, evidenciando que a escola está preparada e organizada para a real inclusão desses estudantes nas diversas atividades propostas. Respeitando a individualidade e as limitações de cada aluno, não tivemos nenhum incidente e a maioria foi bastante participativa, interagindo intensamente tanto entre si quanto com os professores, apontando a todo o momento as particularidades do bairro, como comércios e casas de parentes.

A participação dos alunos da educação inclusiva, (seis deles acompanhados por seus profissionais de apoio) foi um dos pontos mais instigadores dessa atividade extraescolar, reforçando o compromisso da escola e dos professores com a inclusão real e efetiva. Esses alunos, acompanhados de seus professores, mostraram que, quando há planejamento e um trabalho pedagógico cuidadoso, é possível promover experiências ricas de aprendizagem e convivência para todos. A ação extraescolar não apenas respeitou as particularidades e limitações individuais, mas também proporcionou momentos em que esses alunos puderam interagir de forma ativa e com significado para eles, integrando-se plenamente com os demais colegas. A presença de alunos com diferentes necessidades educacionais enriqueceu o evento, oferecendo à comunidade escolar uma oportunidade valiosa de promover a empatia, a compreensão e a valorização da diversidade.

Além disso, a atitude dos alunos ao explorar o bairro revelou um importante aspecto do processo de aprendizagem: o envolvimento com o ambiente e a construção do conhecimento a partir da experiência prática. Ao reconhecerem comércios locais, casas de parentes e outros pontos de interesse do bairro, os alunos não só mostraram um domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, como também se tornaram protagonistas de suas próprias aprendizagens, conectando o que foi ensinado sobre trânsito e cidadania ao contexto real em que vivem. Esse tipo de atividade, que envolve a observação e a aplicação do conhecimento em situações cotidianas, promove um aprendizado mais profundo, ajudando os

alunos a entenderem que a educação vai além dos muros da escola e que o conhecimento adquirido pode (e deve) ser utilizado para melhorar a convivência social e o bem-estar coletivo.

Figura 3: Saída a campo e entrega dos panfletos, pelos alunos durante a atividade extraescolar.



Fonte: do autor, 2024.

Ao retornarmos à escola, procedemos à fase de reflexão, com uma proposta de avaliação conjunta com os alunos, permitindo que falassem o que acharam da atividade e o que mais gostaram. Os alunos foram organizados, por sala, em rodinhas para uma conversa com os professores (Figura 4) e, em seguida, puderam registrar a experiência que tiveram por meio de um desenho ou da escrita espontânea. A atividade foi prazerosa tanto para os professores quanto para os alunos, que tiveram a oportunidade de perceber que as habilidades trabalhadas em sala fazem mais sentido quando integradas à comunidade, com práticas inclusivas e interativas.

Figura 4: Atividades de reflexões realizadas após a saída a campo, por uma professora de educação infantil da escola.



Fonte: dos autores, 2024.

Finalizado esse relato de experiência, preciso confessar que o Bruno, como pai, se preocupa em oferecer uma formação integral aos seus filhos, levando-os a museus, parques, clubes, teatros e sempre incluindo atividades culturais em viagens para outras cidades, transformando esses momentos em oportunidades de aprendizado em família. Ao mesmo tempo, ele reflete sobre o fato de que, para a maioria dos alunos matriculados na educação básica, especialmente nas escolas públicas, esse tipo de acesso ocorre apenas por meio da escola, quando acontece.

Para mim, é perceptível que não podemos cobrar somente das famílias dos alunos de escolas públicas que visitem museus, praças, feiras literárias e exposições de arte, pois, na sua maioria, são pessoas que também não tiveram acesso e ninguém pode ofertar aquilo que não possui. O Bruno gestor entende que é papel da escola, especialmente a pública, diminuir a distância existente entre capitais culturais tão distantes. Ao Bruno pesquisador cabe, após a conclusão da presente pesquisa, sensibilizar, com o aporte científico, uma massa considerável de gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Percebo que a pesquisa está enraizada na formação de minha identidade profissional docente, visto que as atividades extraescolares podem ser uma das chaves para a aproximação entre capitais culturais tão distantes, frutos do nosso próprio modelo econômico que massacra,

discrimina e exclui possibilidades de ascensão social potencializadas por uma dita educação equânime. Dessa forma, a construção da presente tese de doutorado me representa, e essa representação não nasce aqui e agora ou mesmo no momento do doutoramento, mas sim lá atrás, no início da minha constituição docente, antes mesmo ou durante a matrícula na minha primeira licenciatura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 AMBIENTES EXTRAESCOLARES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES	32
2 FORMAÇÃO INTEGRAL	37
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	45
3.1 Das pesquisas	45
3.2 Dos documentos oficiais	50
3.3 Da práxis.....	57
4. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	60
4.1 A pesquisa qualitativa	60
4.2 Estudos exploratórios e descritivos	63
4.3 Contexto da pesquisa e participantes	65
4.3.1 <i>Bloco 1: Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno</i>	65
4.3.2 <i>Bloco 2: Acompanhamento in loco</i>	69
4.4 Construção dos dados da pesquisa.....	70
4.4.1 <i>Bloco 1: Do curso de formação continuada –Questionários e observação participante</i>	70
4.4.2 <i>Bloco 2: Do acompanhamento de visitas – registros audiovisuais e entrevistas</i>	71
4.5 Organização e sistemática de análise dos dados da pesquisa	73
4.5.1 <i>Pré-análise</i>	74
<i>Leitura flutuante</i>	74
<i>Escolha dos documentos</i>	74
<i>Formulação de hipóteses e objetivo</i>	75
<i>Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores</i>	76
<i>Preparação do material</i>	76
4.5.2 <i>Exploração do material</i>	77
<i>Escolha das unidades</i>	77
4.5.3 <i>Tratamento dos resultados</i>	79
5 CORPUS DESCRITIVO I: “VISITAS EXTRAESCOLARES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL DO ALUNO”	81
5.1 QUESTIONÁRIO INICIAL – dados descritivos.....	82
5.1.1 <i>Informações gerais dos participantes</i>	83
5.1.2 <i>Percepções manifestadas pelos participantes quanto às temáticas a serem trabalhadas</i> ..	86
5.2 CURSO DE EXTENSÃO – dados descritivos	92
5.2.1 <i>Encontro 1: Ambientes extraescolares e suas potencialidades</i>	92
5.2.2 <i>Encontro 2: Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?</i>	106

5.2.3 Encontro 3: Acessibilidade em ambientes extraescolares	112
5.2.4 Encontro 4: A constituição identitária de estudantes em diferentes ambientes educacionais	118
5.2.5 Encontro 5: Possibilidade e desafios do desenvolvimento curricular em aproximação com atividades extraescolares	126
5.2.6 Encontro 6: Compartilhando experiências com atividades extraescolares	131
5.3 QUESTIONÁRIO FINAL – dados descritivos.....	135
6. CORPUS ANALÍTICO I: “VISITAS EXTRAESCOLARES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL DO ALUNO”.....	142
6.1 Categoria CIA	143
6.2 Categoria CIIA	155
6.3 Categoria CIIIA.....	171
7. CORPUS DESCRITIVO II: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	176
Atividade extraescolar 1: cursista 23.....	180
Atividade extraescolar 2: cursista 24.....	187
Atividade extraescolar 3: cursista 41.....	196
Atividade extraescolar 4: cursista 01.....	208
8. CORPUS ANALÍTICO II: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES	215
8.1 Categoria CIB	215
8.2 Categoria CIIB	228
8.3 Categoria CIIIB.....	235
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	242
REFERÊNCIAS	246
Apêndices.....	263
A - Questionário inicial	263
B - Questionário final	266
C–Entrevista inicial	268
D – Entrevista final	269
Anexos.....	270
A - Aprovação do comitê de ética UFTM.....	270

INTRODUÇÃO

Era uma vez uma cidade,
que possuía uma comunidade,
que possuía uma escola.
Mas os muros dessa escola eram fechados a essa
comunidade.

De repente, caíram-se os muros,
e não se sabia mais onde terminava a escola,
onde começava a comunidade.
E a cidade passou a ser,
uma grande aventura do conhecimento.

*Texto extraído do DVD "O Direito de Aprender", uma
realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em
parceria com a UNICEF.¹*

Se o processo de aprendizagem não se restringe apenas às escolas, não seria ideal transpor os muros que as cercam? Defendemos aqui que a construção de diretrizes educacionais deveria ser fruto de pesquisas e do processo de reflexão da própria comunidade acadêmico-escolar, fato que discorreremos posteriormente. Não podemos deixar de elucidar, neste momento, que, nesse processo controverso de políticas públicas desalinhadas com as reais necessidades educacionais emergentes, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/9394/96) reconhece, em seu artigo primeiro, que o processo educativo não se restringe apenas às instituições escolares, ponderando que:

[...] 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 da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, Art. 1º).

Assim como a LDB/9394/96, Ainsworth e Eaton (2000) apontam que o processo de aprendizagem se estende durante toda a vida. Desta forma, a escola colabora com uma parcela deste processo, sendo as atividades extraescolares também importantes e devem ser consideradas visando à formação integral do cidadão. Os ambientes educacionais difundidos no Brasil e que, desde os anos 1960, causam calorosos debates acerca de suas definições e perspectivas, podem ser entendidos a partir de três apontamentos: Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI) (Marques e Freitas, 2017). Esses

¹ Poema citado no caderno do programa Mais Educação, sem data e autores explicitados. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12330-culturadigital-pdf&Itemid=30192

debates são extremamente importantes, pois demonstram, acima de tudo, a importância da temática, além de contribuírem com a compreensão das diferentes formas e locais em que ocorre a educação (Marandino, 2017).

No entanto, ainda temos muito a avançar quando pensamos na aproximação desses diferentes locais educacionais. Pesquisas apontam que, no âmbito escolar, poucos professores têm familiaridade com os conceitos de EF, ENF e EI, tendo, inclusive, dificuldade de alinhá-los aos objetivos específicos de componentes curriculares de sua área de atuação (Kisiel, 2003; Costa et al., 2013; Coelho Breda e Brotto, 2016).

Quando discutimos sobre a necessidade de aproximação dos modelos educacionais, nos lembramos que Hamze (2009) considera que:

[...] assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades (Hamze, 2009, p.15).

É complexo falar sobre essa aproximação, pois tal fato perpassa, inclusive, a formação de professores. É importante ressaltar também que, em cursos de formação inicial e continuada de professores, há uma carência de discussões sobre a EF, ENF, EI e outras nomenclaturas correlatas, como aprendizagem de livre escolha ou aprendizagem extraescolar (Queiroz, Golvêa e Franco, 2003; Ovigli, 2011; Catarino, Queiroz e Barbosa-Lima, 2017; Pires, 2019).

Diante de tais apontamentos e considerando que essas nomenclaturas são pouco usuais entre os professores e que também não há definições unânimes no meio acadêmico, nesta pesquisa optamos por utilizar o termo "educação em ambientes extraescolares" ou mesmo "atividades extraescolares", referindo-nos à noção de ambientes de ENF. Para descrever a educação que ocorre para além das paredes da sala de aula, ampliamos as possibilidades educacionais previamente estabelecidas. Essa educação é guiada pela intencionalidade das ações desenvolvidas quanto à potencialidade de interação dos alunos com os ambientes e tempos escolares.

Temos aqui a dimensão de que, ao utilizarmos o termo "possibilidades educacionais previamente estabelecidas", estamos fazendo menção ao currículo escolar. Nosso entendimento, alinhado à definição de Silva (1996), considera que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Embora façamos referência ao currículo, pois é importante defini-lo aqui, a presente tese não se concentra no estudo do currículo, como suas definições, construções e alterações em âmbito escolar, mas sim nos desdobramentos na práxis do professor. Noronha (2005) reflete que:

O conceito de práxis e, em relação a ele, o de trabalho e de produção pode ser definido como uma atividade social conscientemente dirigida a um objetivo. O homem por exercer trabalho físico, produção, participação ativa em diferentes formas de vida social, desenvolvem uma prática material. Esta práxis material por sua vez é constituída de elementos subjetivos tais como a produção e a interpretação das percepções, emoções, a educação dos próprios sentidos, a seleção, o estabelecimento de valores, as operações mentais e demais formas de respostas dadas à realidade. A educação, portanto, é um dos elementos constitutivos da práxis material e como tal deve ser apreendida (Noronha, 2005, p. 88).

Para a presente tese, entendemos por práxis a própria função docente, envolvendo o processo de elaboração, conceituação e execução de seu trabalho, bem como suas raízes coletivas e individuais, uma vez que estamos, intimamente, falando sobre a transformação de um ambiente ou comunidade. A autora pontua, ainda, que:

A práxis, portanto engloba certas categorias fundamentais tais como: transformação do meio natural em que vive o homem (conquista e humanização da natureza, modificação, supressão e criação de objetos, transformação das condições naturais da vida humana); criação de distintas formas e instituições da vida humana – das interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo. A luta pela sobrevivência leva à transformação das condições sociais da vida humana que é ao mesmo tempo autocriação e criação coletiva do homem (Noronha, 2005, p. 89).

Essa concepção de mudança de uma sociedade por meio do conceito de práxis é adotada por outros autores. Por exemplo, em um artigo originado de uma tese de doutorado, Carvalho e Pio (2017) refletem sobre o conceito de práxis de Freire (2015), relatando que:

Dessa forma, a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Portanto, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana (Carvalho e Pio, 2013, p. 431).

Acreditamos que os ambientes extraescolares podem colaborar com a perspectiva de formação integral, que será discutida adiante. Adiantamos, no entanto, que falar de formação integral é falar da práxis. Defendemos que todos os ambientes podem ser formativos, desde que o professor se aproxime do conceito de ENF e tenha esse olhar voltado para os ambientes extraescolares. Assim, o professor pode utilizar não somente ambientes institucionalizados, como museus, parques temáticos, cinemas, zoológicos e teatros, mas também aqueles não

institucionalizados como as praças, o entorno das escolas ou mesmo a casa e os depoimentos de um morador do bairro.

Nesse momento, recorreremos à primeira pessoa para um depoimento que exemplifica a possibilidade de realização de uma atividade em uma escola pública municipal. O ano era 2017. Naquela época, eu atuava como coordenador pedagógico e alinhei um trabalho com uma professora do primeiro ano do ensino fundamental, que estava trabalhando a história do bairro e o desenvolvimento da paisagem ao longo dos anos. Ficava sempre muito inquieto, pois as atividades sobre esse tema eram sempre as mesmas: enviar um questionário para as crianças fazerem com seus pais ou avós sobre o tema proposto. Entrei em contato com o morador mais antigo do bairro, um senhor de 86 anos, muito lúcido e ativo. Então, eu, a professora e uma turma de aproximadamente 20 alunos fomos à casa desse senhor. Lá, tomamos um lanche, levado por nós, e ele contou aos alunos como o bairro era quando ele se mudou para lá, mostrou fotos, relatou as mudanças e ainda mostrou sua casa, onde os alunos puderam comparar, por meio de fotos, como era antes e como estava naquele momento. Lembro-me muito nitidamente que, em uma das fotos, aparecia a fachada da casa e a rua. Foi um momento muito prazeroso e com significado, não somente para as crianças, mas para todos nós presentes.

Este relato caminha para a compreensão de que os ambientes extraescolares podem ter uma função essencial no processo de formação de nossos estudantes, colaborando para que percebamos que essa formação acontece muito além das propostas de habilidades básicas dos componentes curriculares escolares. Arouca (1983) defende a ideia de uma "educação que não reproduza as desigualdades, uma educação extraescolar que não sirva para transformar os trabalhadores em autômatos subservientes e submissos às exigências tecnológicas do desenvolvimento econômico mundial" (Arouca, 1983, p. 12). O entendimento de ambientes extraescolares situa-se no campo da estruturação da educação, ou seja, contrapõe-se à ideia de "escola", na qual se prevê uma estruturação curricular, etapas a serem avançadas, certificados e assiduidade, entre outros. Neste sentido, chamaremos as atividades que ocorrem em um ambiente extraescolar de "atividades extraescolares", as quais ampliam as possibilidades de trabalho didático-pedagógico com os alunos, maximizando os processos de ensino e aprendizagem e permitindo uma formação integral do educando.

Em outras palavras, as atividades extraescolares congregam vieses de uma formação para a vida humana e participativa em sociedade. São atividades que, devidamente planejadas pelo professor, contêm um olhar sensível à necessidade de conexões do ambiente com a sociedade.

Entendemos que propostas de atividades em ambientes extraescolares podem congrega todos os componentes curriculares no ensino fundamental, no ensino médio ou mesmo nos campos de experiência na educação infantil. Como exemplo, para o componente curricular de ciências, Viveiro e Diniz (2009) consideram que:

[...] de maneira geral, quando nos referimos a atividades de campo em Ciências, independente da denominação, associamos a ideia de uma estratégia de ensino onde se substitui a sala de aula por outro ambiente, natural ou não, onde existam condições para estudar a relação entre os seres vivos ali presentes, incluindo a interação do homem nesse espaço, explorando aspectos naturais, sociais, históricos, culturais, entre outros. Pode ocorrer em um jardim, uma praça, um museu, uma indústria, uma área de preservação, um bairro, incluindo desde saídas rápidas ao entorno da escola até viagens que ocupam vários dias (Viveiro e Diniz, 2009, p. 3).

O processo interativo que as atividades extraescolares proporcionam é repleto de relações e corrobora com a proposta de uma formação integral que conduz à formação do cidadão, cujos objetivos são "a formação de cidadãos livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)" (Gohn, 2014, p. 40).

Ramos e Santos (2012), por meio de sua pesquisa sobre a contação de histórias e o ensino de Geografia, destacam que as atividades extraescolares podem ser palco para a aplicação de métodos pedagógicos inovadores, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora e mais conectada com o mundo real. Já Nunes (2020) reflete sobre as dinâmicas alteradas das atividades físicas escolares e extraescolares durante a pandemia de COVID-19, evidenciando a capacidade de adaptação e a relevância contínua dos ambientes extraescolares para o bem-estar físico e mental dos alunos. Essas atividades contam com contribuições muito particulares, no sentido de levar o aluno a se sentir parte integrante da sociedade.

Para entendermos um pouco mais acerca dessas concepções, concordamos com Gohn (2006) que muitas podem ser suas contribuições, como:

Consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo; contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacitação para entrar no mercado de trabalho); quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificada, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, ou religiosas - Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas; os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca (Gohn, 2006, p. 30-31).

Compreendemos que as atividades extraescolares, quando planejadas, executadas e avaliadas pelos professores, auxiliam, sobretudo, para que o jovem perceba a relação da escola com a sociedade. Ou seja, é impossível dissociá-las de aspectos inerentes à sua vida, como fatores sociais, culturais, socioemocionais e políticos, por exemplo.

Como eixo central para nossa pesquisa, depreendemos os seguintes questionamentos: **Quais interpretações trazem os professores da Educação Básica, que atuam na rede pública do município de Uberaba/MG, sobre as atividades extraescolares? Que relação esses professores estabelecem entre escola, atividades extraescolares e formação integral dos alunos?**

Dito isso, esta pesquisa em tela **investigou como os professores da Educação Básica de escolas públicas do município de Uberaba/MG interpretam as contribuições de ambientes e atividades extraescolares para a formação integral do aluno, em diálogo com a escola.**

E, como objetivos específicos:

- Compreender a concepção de professores da Educação Básica sobre o que entendem como ambiente extraescolar e atividade extraescolar;
- Analisar a concepção relacional de professores da Educação Básica entre escola, atividades extraescolares e formação integral do aluno;
- Relacionar o discurso de professores com a sua prática em atividades extraescolares.

Buscando responder a tais indagações, por meio do objetivo geral e objetivos específicos, a presente pesquisa estrutura-se em dois blocos, constituídos de etapas, a saber:

O **Bloco 1** refere-se ao convite a professores da Educação Básica que atuam na rede pública do município de Uberaba/MG para participarem de um curso de extensão intitulado **“Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno”**. O intuito foi conhecer os participantes da pesquisa, propiciando uma formação continuada sobre a temática em questão e, ao mesmo tempo, levantar as percepções dos professores sobre o que compreendem como atividade extraescolar e analisar sua concepção relacional entre a escola e as atividades extraescolares frente à formação integral dos alunos.

O **Bloco 2** da pesquisa refere-se ao acompanhamento in loco dos professores, ou seja, participaram desse bloco professores que já tinham atividades extraescolares previamente planejadas no momento em que realizamos nossa investigação. O acompanhamento foi realizado durante a execução da atividade. Atentos à participação dos professores no Bloco 1

da pesquisa, aqui o professor atuou como parceiro, conduzindo atividades extraescolares com os alunos e mantendo constante diálogo com os pesquisadores. Nesse momento, relacionamos o discurso dos professores com a sua prática durante a atividade.

Quanto à formação integral, esta é uma necessidade que há tempos vem sendo defendida. É importante ressaltar que a formação integral difere de tempo (ou jornada) integral. Compreendemos que os alunos em jornada integral são aqueles que têm carga horária diária estendida. Já a formação integral refere-se ao que está sendo ofertado ao aluno em termos de sua formação e desenvolvimento, como as próprias atividades extraescolares. Teixeira (1994), refletindo sobre essa necessidade de um olhar cuidadoso com a formação integral, afirma que:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (Teixeira, 1994, p. 162 *apud* Barros, 2008).

Teixeira (1988) ainda reflete sobre o papel das instituições educacionais/estado, acerca da formação integral:

[...] do direito do indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade dos seus graus e manifestações, como uma função eminentemente pública, que lhe é chamado para realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. (...) assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo a sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização e os meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (Teixeira, 1988, p. 87 *apud* Barros, 2008).

Pontuamos que esta é uma pesquisa qualitativa, amparada em um viés de estudo exploratório e descritivo, o qual descreveremos em detalhes na apresentação da metodologia da pesquisa. Adiante, estruturamos algumas seções para compreendermos com maior profundidade as nuances das temáticas abordadas. Assim, destacamos que o texto apresentado não se restringe apenas às constituições do Bloco 1 e Bloco 2, mas sim à sua integração com todas as leituras e textos aqui produzidos, que foram cruciais para nosso amadurecimento enquanto pesquisadores.

1 AMBIENTES EXTRAESCOLARES: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

Compreendemos que a educação acontece em todos os momentos e, por esse motivo, iniciamos esta seção com as colocações de Brandão (2007), que menciona:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 2007, p.7).

O autor utiliza o termo “educações”. Após leituras, interpretamos essa citação como uma possibilidade para elencar as várias formas que o processo educativo ocorre. Chegamos, então, a uma visão tripartidária da educação: EF, EI e ENF. Não é nosso foco aqui discutir esses modelos educacionais; por esse motivo, seremos objetivos apenas quanto a uma visão global dessas classificações.

A EF é concebida por programas e currículos e resulta na promoção ao final de cada ciclo ou etapa. O processo de aprendizagem é intencional e ocorre nas instituições escolares que abarcam a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), ensino técnico e superior. Essa modalidade é regulamentada por leis, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Já a EI ocorre de maneira natural, pelas próprias relações humanas, e é espontânea, sem intencionalidade (Libâneo, 2010). Quando relacionamos os modelos educacionais que se entrelaçam na sociedade, essas "educações" colaboram se alinhadas, para a formação integral do ser humano, representando os vários vieses da sociedade, seja por meio de instituições ou pela organização civil. Existem algumas críticas severas aos caminhos trilhados pela EF e à consequente falta de alinhamento com a sociedade. Nessa perspectiva, Brandão (2007) explicita que:

[...] do outro lado do palco, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do Ministério a escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais (Brandão, 2007, p. 11).

A ENF possui intencionalidade no processo de aprendizagem; porém, a aprendizagem está muito relacionada às relações/conexões que a própria pessoa estabelece com os territórios. Esse modelo educacional não possui currículos definidos ou promoção ao final de cada etapa, visto que estas são inexistentes. Podemos expressar os espaços de

ocorrência da ENF como museus, parques públicos, zoológicos, bibliotecas ou quaisquer ações que, embora possuam uma intencionalidade, permitam que esse processo flua pela interação das pessoas com esses territórios.

Portanto, na presente pesquisa, trabalhamos com o termo "ambientes extraescolares", situando-o no contexto da ENF. Optamos por este termo por ser mais usual entre os professores. Entendemos que os ambientes extraescolares compreendem todos os ambientes e oportunidades de aprendizado que abarcam uma vasta gama de atividades e contextos, sendo, portanto, palco para atividades extraescolares, como atividades esportivas e recreativas; atividades artísticas e culturais; atividades de voluntariado e cidadania; atividades de educação ambiental, financeira e para a saúde. Ainda podemos incluir atividades extraescolares no entorno da escola ou mesmo em praças de bairros.

A ENF em ambientes extraescolares destaca-se pela sua natureza flexível e centrada no aluno, propiciando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e práticas por meio de métodos interativos e participativos. Esses ambientes incentivam a autonomia na aprendizagem, permitindo que os indivíduos explorem novos interesses e paixões de forma criativa e engajada, enriquecendo sua experiência educacional além das limitações da EF. Gohn (2014, p. 48) nos traz algumas questões acerca da ENF, visto que, segundo a autora, esse modelo educacional:

[...] ainda não está bem consolidada, não é um conceito, mas todas as categorias e conceitos se estabelecem em um campo de disputas pelo significado e demarcação do campo de atuação. [...] Ou seja, por detrás de cada uma dessas terminologias, certamente há autores referenciais, há uma forma de ver o mundo, uma forma de conceber o processo de mudança e transformação social, e como a educação se insere nestas visões. À medida que ficam mais claras essas construções, serão mais saudáveis os debates e os embates sobre essas formulações (Gohn, 2014, p. 48).

Com essa emergente necessidade de transformar a escola em um território que compreenda aspectos formativos e que valide outras formas de aprendizagem, a presente pesquisa busca compreender como as "relações" necessárias para uma educação que vise à formação integral do educando são interpretadas pelos professores, visto que a escola não está dissociada da sociedade. Nessa perspectiva, concordamos com Brandão (2007), que afirma:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes

a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2007, p. 10-11).

O autor afirma que, para a EF, são essenciais essas "trocas sem fim com a natureza e com o homem", considerando, portanto, que a escola não está isolada e não pode vislumbrada como tal. É necessária uma relação com a sociedade para que o conhecimento faça, sobretudo, sentido. Nessa perspectiva, outros autores, como Morin (2011), elucidam que é uma ilusão considerar a EF autossuficiente, pois:

É impressionante que a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, suas enfermidades, suas dificuldades e tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupem em fazer conhecer o que é conhecer. [...] Trata-se de armar cada mente para o combate vital rumo a lucidez (Morin, 2011, p. 15).

Compreendemos, portanto, que é necessário que a EF assuma seu papel integrador e reconheça a importância de uma educação para a vida, que considere os ambientes extraescolares como potenciais espaços de aprendizagem. Só assim teremos uma concepção de territórios educadores. E, sobre esse fato, Padilha (2007) é pontual ao afirmar que esse processo:

[...] exige um nível cuidadoso e aprofundado de articulações políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas, visando à conquista de um melhor atendimento da população pelas organizações governamentais, não governamentais e por todas as instituições da sociedade, não se restringindo esse alcance às classes médias ou às elites sociais que, historicamente, são as que consomem todos os "serviços" prestados pelo Estado e pelo mercado e que, por isso mesmo, têm presença nas decisões sobre as questões relaciona - das às políticas públicas (Padilha, 2007, p. 85).

Dowbor (2006) vem ao encontro do pensamento de Padilha (2007) ao também destacar a necessidade, no mundo globalizado, de perceber e utilizar os territórios da sociedade em prol de suas necessidades, revelando que:

[...] é interessante constatar que quanto mais se desenvolve a globalização, mais as pessoas estão resgatando o espaço local e buscando melhorar as condições de vida no seu entorno imediato. Na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta. A grande diferença, para municípios que tomaram as rédeas do próprio desenvolvimento, é que em vez de serem objetos passivos do processo de globalização, passaram a direcionar a sua inserção segundo seus interesses. Promover o desenvolvimento local não significa voltar as costas para os processos mais amplos, inclusive planetários: significa utilizar as diversas dimensões territoriais segundo os interesses da comunidade (Dowbor, 2006, p. 2).

O autor também é crítico quando afirma que a EF não cumpre, segundo ele, seu papel de colaborar com seu entorno, complementando que:

[...] a ideia da educação para o desenvolvimento local, que está diretamente vinculada à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada. Isto começa cedo. A Educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la (Dowbor, 2006, p. 1-2).

Quando falamos em território e EF, defendemos que o professor não deve se restringir apenas ao espaço físico da sala de aula ou da escola. Como pode a escola colaborar com a formação humana de um jovem, afirmando em seu Projeto Político Pedagógico que "prepara esse jovem para viver em sociedade", enquanto na prática se mantém reclusa nos muros que a cercam, deixando o aluno fadado a conviver sempre no mesmo território? Santos (1998) relata a importância dos territórios, afirmando que:

Quando a gente faz falar o território - que é um trabalho que creio que é o nosso, fazer falar o território, como os psicólogos fazem falar a alma, como o Darcy Ribeiro quis fazer falar o povo, como o Celso Furtado quis falar a economia -, o território também pode aparecer como uma voz. E, como do território não escapa nada, todas as pessoas estão nele, todas as empresas, não importa o tamanho, estão nele, todas as instituições também, então o território é um lugar privilegiado para interpretar o país (Santos, 1998, p. 17).

Para que o aluno se perceba como integrante de uma sociedade, consideramos que esse é o cidadão que contribui e contribuirá para o desenvolvimento dessa sociedade, para além do período escolar formal. Como pode a escola, sem considerar outras possibilidades e ambientes de aprendizado, esperar que esse cidadão seja participativo se ele teve uma formação em uma escola que se comportava de forma autossuficiente? Guará (2006) aponta que:

Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral. A perspectiva que adotamos é, portanto, a da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes (Guará, 2006, p. 15).

A aproximação entre a EF e os ambientes extraescolares é importante para a formação integral do aluno, reconhecendo que a educação transcende os limites físicos da escola e mantém intensas relações com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Esta interação enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois conecta o aprendizado da EF com experiências práticas que ocorrem na sociedade e são vivenciadas pelos alunos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais. Nessa perspectiva, recorreremos ao conceito de ENF, ressonante a ambientes extraescolares, como um direito dos cidadãos. Gohn (2020) afirma que:

O conceito que adotamos para a educação não formal é: um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. A educação não formal não é inata; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento. O aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produzem têm intencionalidades e propostas. A educação não formal diz respeito à formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (Gohn, 2020, p. 12).

Ao integrar atividades extraescolares, a educação básica adota uma visão integradora do desenvolvimento do aluno, enfatizando a importância de uma aprendizagem significativa que reflita a complexidade do mundo real. Isso amplia as potencialidades dos estudantes e os prepara melhor para atuar como cidadãos ativos e conscientes, capazes de enfrentar desafios, interagir com diversidade e contribuir positivamente para a sociedade. Cavalcanti (2023), em sua dissertação, relaciona as potencialidades do enlace entre ENF e EF, utilizando como exemplo os museus, e considera que:

No âmbito social, os espaços de educação não formal (ENF), como os museus de ciências, assim como as escolas, contribuem para a formação cidadã dos alunos, quando oportunizam diferentes maneiras de aquisição do conhecimento. Para oferecermos uma educação de qualidade e que acompanhe as mudanças que ocorrem na realidade educacional, precisamos nos adaptar às demandas que surgem (Cavalcanti, 2023. p. 18).

Defendemos aqui que um dos possíveis caminhos para a formação integral pode ser a conscientização e a adoção de ambientes extraescolares como contribuintes da educação escolar. Compreendemos ainda que esse processo é um desafio necessário, visto que existem vários fatores a considerar, como: os cursos de licenciatura valorizam, em suas propostas curriculares, um olhar voltado para a formação integral? Qual é a concepção de formação integral constante nos projetos político-pedagógicos e nos documentos que embasam a prática pedagógica em nível macro? Estão alinhados? Estes são apenas alguns dos vários pontos a considerar. Na próxima seção, discutiremos sobre a formação integral.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do educando na educação básica representa um grande desafio. Antes de abordarmos esses desafios, precisamos ter uma concepção sólida de escola, pois, conforme defendemos nesta tese, a escola pode ser a interlocutora desse processo formativo, que é tão necessário nos dias atuais e pode culminar na formação integral. Segundo Cavaliere (2010), a formação integral pode ser entendida como uma:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. O conceito é utilizado também conforme a ideia grega de Paideia, significando a formação geral do homem que envolve o conjunto completo de sua tradição e propicia o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence (JAEGER, 2010). Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de “homem integral”. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (Cavaliere, 2010, p. 13).

Acreditamos em um modelo de escola que reconheça a importância de abordar aspectos além das habilidades previstas nos documentos oficiais, documentos esses que, por vezes, têm como finalidade proporcionar o mínimo necessário para que as reproduções de desigualdades e subserviência continuem perpetuando em nossa sociedade. Acreditamos em uma escola pautada nos aspectos plurais, como os políticos, sociais, emocionais e culturais na formação do aluno, e estimamos essa escola que caminha em prol da formação integral. Ou seja, uma escola que busque aproximar o estudante da sociedade, em profundidade, do mundo ao seu redor.

A escola que idealizamos é aquela que possa oferecer a aproximação dos ambientes extraescolares no cotidiano dos alunos, promovendo, por meio das atividades extraescolares, a experiência para a vida em sociedade. Dessa forma, acreditamos que a escola colabora com a formação de cidadãos informados, participativos, críticos e engajados, mais preparados para os desafios que se apresentam na sociedade, contribuindo assim com seu desenvolvimento. Essa concepção se aproxima das percepções de Appio, Ewald e Silva (2020), que consideram que:

[...] importante pensar a educação para além dos interesses do capital. Pensar a educação como meio da luta em prol de uma sociedade melhor. A formação integral nos remete a ideia de uma formação ampla e completa, a qual envolve as diversas dimensões constitutivas de quem forma e de quem está sendo formado. Nesse sentido, consiste numa possibilidade de ação em que o sujeito se encontra por

inteiro. Formar por inteiro implica em levar em consideração as várias dimensões de um processo de formação integral. Os processos voltados para a formação integral implicam em práticas pedagógicas que contemplam essa dimensão constitutiva da vida, ou seja, o ser por inteiro (Appio; Ewald e Silva, 2020, p. 11).

As indicações dos autores nos levam a refletir que os desafios para a formação integral na escola pública incidem principalmente sobre a formação inicial e continuada de professores, visto que pensar "práticas pedagógicas que contemplam essa dimensão constitutiva da vida" perpassa pelo trabalho e planejamento dos professores. Por esse motivo, promoveremos esse debate na próxima seção e nos concentraremos aqui nas perspectivas e propostas da formação integral.

Não podemos nos furtar, neste momento, de refletir sobre o capital cultural dos alunos, não apenas das escolas públicas do Brasil e de Minas Gerais, mas também do município polo da pesquisa, Uberaba/MG. Para Bourdieu (2008), o capital cultural na perspectiva educacional pode ser entendido como o conjunto de recursos culturais que um aluno possui, adquiridos durante seu processo de desenvolvimento, ou seja, considerando a EF, ENF e EI.

Esse conjunto inclui habilidades, gostos, valores, práticas e disposições que são valorizados positivamente pela sociedade e podem ser transmitidos de geração em geração. O capital cultural desempenha um papel essencial na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que a própria escola, de maneira (in) consciente, pode valorizar alguns aspectos em detrimento de outros. Um exemplo prático seria uma atividade de matemática envolvendo a área de um estádio de futebol. Qual aluno se sairia melhor nessa atividade? Aquele que nunca entrou em um estádio ou aquele que frequentemente visita esse local com amigos ou familiares?

Por esse motivo, o maior desafio é desenvolver um modelo de formação integral próprio, que esteja relacionado com nossa história e cultura. Não basta simplesmente tentarmos importar um modelo educacional renomado de outros países, mas sim desenvolver esse modelo considerando nossos paradigmas e contextos. Nessa perspectiva, Bae (2019), em um estudo que considera a formação integral sob a denominação de educação estendida, afirma que:

A educação estendida floresce em todo o mundo. Dentro de diferentes culturas e contextos sociopolíticos, ela assume diferentes termos, formas e desenvolvimentos em cada país e região. Assim, foi desenvolvida com diferentes conceitos dentro de cada nação. Sem identificar as características e conceitos comuns da educação estendida, não podemos esperar desenvolvimentos futuros na pesquisa em educação estendida; além disso, seria difícil argumentar para que a educação estendida seja considerada como um campo de pesquisa educacional, e a comunidade de pesquisa em educação estendida seria prejudicada. O conceito é, por natureza, abstrato.

Portanto, é expresso por palavras - ou seja, termos. Dado que a educação estendida evoluiu interagindo com o ambiente social, político e educacional, os termos usados para descrever a educação estendida em vários países manifestam sua própria herança e historicidade. Nesse sentido, é essencial entender o significado e as conotações dos termos que refletem o contexto social e educacional da sociedade onde a educação estendida se desenvolveu. Enquanto isso, como cada sociedade encontrou diferentes e únicos problemas e questões sociais e educacionais, a origem da educação estendida difere entre nações. Deste ponto de vista, este artigo sugeriu quatro modelos conceituais para explicar a natureza diferente do desenvolvimento da educação estendida dentro de cada nação. Esta tentativa contribui para o desenvolvimento da pesquisa em educação estendida; isso porque um melhor entendimento da origem da educação estendida nos ajuda a aprender por que os pesquisadores desenvolveram diferentes interesses, visões e tópicos de pesquisa nesta área e os tipos de teorias que podemos empregar para conduzir pesquisa em educação estendida (Bae, 2019, p. 163, *tradução nossa*).

Contexto que indica que a escola poderia e deveria desempenhar um papel essencial na equalização desses processos de aproximação aos equipamentos sociais e culturais de sua sociedade. Cazelli (2005), que realizou pesquisas acerca dessa temática, reflete sobre o papel das políticas públicas, afirmando que:

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira também se manifestam na desigualdade do acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços públicos de cultura. Em um quadro de restrições orçamentárias tanto do Estado como das famílias, a cultura, inúmeras vezes, é vista como algo secundário ou privilégio de poucos. Os espaços de cultura com todas as suas potencialidades, principalmente para os jovens, são momentos privilegiados de construção de relacionamentos sociais com múltiplas mediações, desde os mais orientados para a satisfação de necessidades pessoais até aqueles voltados para o estabelecimento de vínculos sociais. (...) Políticas culturais públicas devem ser capazes de atuar sobre essas condições desiguais, favorecendo a criação de situações materiais que possam aumentar as possibilidades de fruição do tempo livre, bem como democratizar o acesso a espaços, equipamentos, instituições e serviços de cultura (Cazeli, 2005, p. 211).

Nesse ponto, entramos em um campo com uma atmosfera tensa e pouco receptiva ao debate, ao realizarmos a seguinte reflexão: as políticas públicas atuais, incluindo os documentos que referendam e embasam a educação, atendem aos interesses de quem? Estão a serviço do desenvolvimento e emancipação social ou tendem a reproduzir as desigualdades sociais?

As transformações recentes nas políticas educacionais no Brasil, como a Reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes para a formação dos professores, a proposta da Escola sem Partido e a aprovação da PEC nº 55/2016, sinalizam um retrocesso em relação aos avanços conquistados na busca por uma educação que visava romper com concepções conservadoras e elitistas (Azevedo e Reis, 2018). Nessa perspectiva, Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) consideram que:

O conhecimento que precisa ser focalizado na escola, como está expresso na BNCC, é o relativo às nossas experiências individuais. Nesta compreensão, os

conhecimentos históricos, filosóficos e artísticos não possuem relevância. As produções culturais e o conhecimento realizado pelo homem no desenvolvimento do trabalho não são apropriados pelo indivíduo. Somente as competências necessárias à forma de trabalho presente são focalizadas, de forma que não é preciso a realização de atividades conscientes (Vasconcelos, Magalhães e Martineli, 2021, p. 9).

Nesse ponto, questionamo-nos se as pesquisas e o processo histórico-cultural são fatores considerados na elaboração das políticas públicas ou se, de fato, estamos num modelo intencional de educação voltado exclusivamente para o mundo do trabalho. Borges (2020) faz algumas conclusões interessantes sobre a BNCC:

Portanto, a análise através das categorias competências, empreendedorismo e flexibilização encontradas no documento, demonstrou que a BNCC retoma aspectos do modelo neoliberal para educação da década de 1990, reforçando o conceito de educação empreendedora através de um currículo flexível que visa atender as demandas emergentes do mercado. Além disso, ao apresentar um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências, a ser adquirido pelo estudante brasileiro, a Base prevê uma padronização do currículo. Desse modo, a BNCC se consolida como um dispositivo de poder que busca fomentar a formação voltada exclusivamente para o mercado, desconsiderando, portanto, as singularidades dos contextos escolares não fixados a priori. Embora seja relevante a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, é indispensável o reconhecimento do respeito à liberdade para construção do currículo escolar, isso em conformidade com a realidade expressa pelo projeto-político pedagógico de cada instituição de ensino (Borges, 2020, p. 20-21).

É importante ressaltar que o mundo do trabalho tem sua importância; não estamos aqui negando essa relação nem sendo hipócritas a respeito dela. No entanto, é fundamental que a educação proporcione oportunidades e não esteja exclusivamente a serviço da classe social dominante. Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021) ainda apontam que:

A classe dominante possui o discurso hegemônico e por isso, ao analisar a BNCC, é possível perceber os conceitos que vão ao encontro de seus interesses, tendo em vista a presença do aprender a aprender na perspectiva de desconsiderar os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem e de secundarizar o trabalho do professor. Além disso, a presença de competências a serem desenvolvidas na escola expressa o discurso neoliberal de Friedman que defende a educação enquanto instrução. Por fim, o discurso da pós-modernidade-de que tudo é relativo e que a educação do trabalhador deve se direcionar aos apelos singulares em detrimento da totalidade e da compreensão da realidade completa – e a influência de um neoliberalismo, incentivador de liberdades individuais e de minimização de direitos sociais, além da diminuição de ações do Estado. Apesar de as medidas educacionais como a BNCC serem um retrocesso, compreende-se que vivemos em um sistema econômico atrasado, sendo este histórico e transitório, e que apesar de seus esforços para sobreviver, as condições materiais já estão postas e as relações já estão se modificando. A miséria e o máximo desenvolvimento das forças produtivas possibilitarão a formação de uma massa evolucionária consciente de sua ação (Vasconcelos, Magalhães e Martineli, 2021 p. 16).

Quanto aos documentos oficiais, estes por vezes desprezam os saberes dos professores e também as pesquisas na área, realizadas pela academia. Esse fato será debatido posteriormente, mas não podemos nos furtar de analisá-los aqui. Dito isso, a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB 9394/96) menciona a palavra 'integral' seis vezes. Dessas menções, cinco se referem à jornada escolar integral e uma delas aparece no contexto de formação integral, conforme o parágrafo sétimo do artigo 35A:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 1996, Art. 35 A, § 7º).

Para designar a formação integral do aluno, a LDB 9394/96 utiliza, em uma única menção, o termo 'pleno desenvolvimento' no artigo 2º, que afirma:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, Art. 2º).

Como podemos perceber, durante toda a lei, apenas essa citação de "pleno desenvolvimento" pode ser considerada como sinônimo de formação integral do aluno. A referida lei explicita que o pleno desenvolvimento do educando está relacionado ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho; porém, não deixa clara sua concepção de cidadania, uma palavra que, além desse artigo, aparece mais duas vezes ao longo da lei, sempre com a intenção de reforçar o exercício da cidadania do aluno.

Vale lembrar que estamos discorrendo sobre uma lei que tem aproximadamente vinte e sete anos desde sua versão original. Era natural, naquela época, que não se abarcasse a relação com a formação integral e seus vários aspectos, visto que as necessidades do período eram outras e já representava um ganho sem precedentes ter diretrizes específicas para a educação, além de mencionar o desenvolvimento pleno do educando e seu preparo para a cidadania.

No entanto, devemos considerar que leis que alteram a LDB 9394/96 são frequentemente promulgadas. Portanto, compreendemos que, em 1996, era natural o tímido aparecimento de nomenclaturas indicando a formação integral do aluno, mas questionamos se os vinte e sete anos subsequentes não foram suficientes para que nossos políticos, por meio da sociedade, reconhecessem a importância e o impacto de incluir na referida lei uma seção que contemple esses requisitos indispensáveis da contemporaneidade.

Não existe consenso entre autores quanto ao uso do termo "formação integral", visto que muitos o utilizam como sinônimos de "educação integral", "plena formação" ou mesmo "integralidade formativa". Concordamos com Gadotti (2009) quando ele afirma que a educação integral possui uma qualidade sociocultural, destacando que:

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação (Gadotti, 2009, p. 97-98).

Portanto, para definir formação integral, devemos nos atentar aos saberes, conforme elencados pelo autor, assim como os espaços que compõem a comunidade na qual a escola está imersa. Nesse aspecto, foi um marco para a educação brasileira, numa tentativa de estabelecer a formação integral, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo o documento, publicado em 2018:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 7-8).

Ao longo de mais de seiscentas páginas, a palavra "integral" é mencionada vinte e seis vezes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em todas as aparições refere-se à formação integral, inclusive na parte introdutória do documento. Porém, ao mesmo tempo em que o termo é frequentemente utilizado, estamos diante de uma proposta que reduz e nivela as possibilidades e o acesso a habilidades ao mínimo necessário. Em conjunto com outros elementos, como a própria reforma do ensino médio, essa abordagem coloca sobre o aluno o peso de um projeto de vida frustrado e distante da realidade imposta.

Segundo a BNCC, educação integral pode ser compreendida como sinônimo de desenvolvimento global, conforme aponta o documento:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa,

ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 16).

A BNCC se baseia no ensino por competências, uma abordagem que é duramente criticada por autores como Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), que consideram que:

Desta forma, a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que se fundamenta nos discursos do liberalismo econômico reproduzidos no neoliberalismo, explica a razão de o foco do documento estar nas competências, no individualismo e no aprender a aprender. A perspectiva defendida por Adam Smith e Friedman, isto é, a ideia de que o trabalhador tem de saber escrever, ler e contar minimamente, está nas entrelinhas da BNCC. Um outro elemento importante nesse processo é a relação público-privado representada pelas parcerias estabelecidas com o Estado, principalmente, no âmbito educacional, como é o caso do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que caracteriza a interferência das empresas privadas nas decisões educacionais (Vasconcelos, Magalhães e Martineli, 2021 p. 19).

Quando se fala em formação integral, é recorrente pensar no aluno que permanece na escola em tempo ampliado, geralmente superior a seis horas diárias. Desde o início desta seção, defendemos que tempo integral se distingue de formação integral. Enquanto o tempo integral se refere diretamente ao tempo diário que o estudante passa na escola, a formação integral é mais complexa, pois envolve uma preparação para a vida. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa bem clara essa distinção:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (Brasil, 2018, p. 16).

Portanto, a extensão do tempo que o estudante permanece na escola distingue-se significativamente da concepção de formação integral, podendo essa ocorrer tanto em regime de tempo integral quanto parcial. Além disso, os estudantes estão imersos na sociedade e participarão mais ativamente dela quando adultos, contribuindo para seu desenvolvimento. Portanto, não faz sentido adotar um modelo educacional que não valorize outros espaços e saberes, sendo essencial preparar o estudante para a vida. Sobre esses pontos, Guará (2006) faz alguns apontamentos importantes:

A educação deve, portanto, considerar esses saberes que garantem aos homens sua sobrevivência, seus relacionamentos pessoais e sociais, seu trabalho produtivo e o sentido para sua vida. Essas são tarefas de toda uma vida. Para dar conta delas, há um conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar e

também há as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana e que, somados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (Guará, 2006, p. 17).

Quando o autor discute o currículo escolar e as diversas possibilidades metodológicas, ele evidencia que é possível aproximar a integralidade à educação fundamental (EF). É excludente pensar que exista uma educação superior a outra, pois devemos questionar: de quem é essa perspectiva? Qual é a sua intencionalidade? A educação nos permeia por toda a vida, como afirma Brandão (2007):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (Brandão, 2007, p. 10-11).

Espera-se com a formação integral que não apenas entreguemos à sociedade indivíduos formados, mas que esta formação ocorra em cooperação com a sociedade, vislumbrando pessoas mais preparadas para lidar com situações cotidianas, como a resolução de conflitos, o trabalho em equipe e a tomada de decisões, além de colaborar com o processo de inclusão social. Compreendemos que é necessária uma integração da escola com outros ambientes, outros territórios, com atividades que contemplem a formação integral do sujeito. Gadotti (2009) aponta que:

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Político-Pedagógico as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (Gadotti, 2009, p. 32-33).

Ao proporcionar aos alunos oportunidades de aprender sobre diferentes culturas e realidades, a escola contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes e respeitosos. Devemos também reconhecer que trabalhar sob a perspectiva da formação integral enriquece o arcabouço cultural de nossos jovens. Ao oferecer aos alunos acesso a diversas manifestações artísticas e culturais, a escola fomenta a formação de cidadãos mais críticos e criativos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Na seção anterior, registramos nossa concepção de escola como aquela que se preocupa, sobretudo, em proporcionar condições de emancipação aos seus discentes. Dito isso, acreditamos que a escola é uma relação plural entre docentes, discentes e sociedade. Lima e Oliveira (2022) realizam ponderações acerca do papel da escola em reproduzir desigualdades e relatam ainda a necessidade emergente desse processo, visando que:

Enquanto deixa de cumprir a função social de promover conhecimentos para que os sujeitos vivam em iguais condições, a escola favorece os interesses da classe dominante. Em meio a esse conflito de interesses, o professor desempenha um importante papel, o de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e reflexões, intermediando a aprendizagem e possibilitando descobertas ao invés de reproduções, uma vez que, na sala de aula, ele está imerso em um contexto de interação com sujeitos sociais dotados de autonomia, criatividade e poder de transformar a realidade (Lima e Oliveira, 2022, p. 2).

É fundamental, portanto, que os professores recebam uma formação inicial sólida, pois isso é decisivo para o processo de ensino e aprendizagem. Uma base educacional robusta prepara os professores para enfrentar os desafios da sala de aula e proporciona-lhes as condições necessárias para promover um ambiente de aprendizado que mais se aproxima das necessidades contemporâneas. No entanto, os professores necessitam de constante formação, e ao processo formativo pós-formação inicial, chamaremos aqui de formação continuada de professores, que também colabora para promover o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Diante de tais apontamentos, dúvidas são comuns quando se trata dessa temática. A formação continuada de professores é fundamental para a prática pedagógica? Afinal, o que é a formação continuada de professores, segundo as recentes pesquisas e os documentos legais da educação? Como fazer a formação continuada de professores? Estas são algumas das inquietações que podem ser abordadas por diferentes caminhos, como as pesquisas acadêmicas, os documentos oficiais, ou mesmo pela reflexão da práxis. Ao longo desta seção, interligaremos esses diferentes caminhos para evidenciar o que as pesquisas, os documentos oficiais e a práxis refletem acerca da formação continuada de professores.

3.1 Das pesquisas

O termo "continuada" vem do latim *continuare*, que significa continuidade, dar prosseguimento, seguir em frente. Quando associado ao termo formação de professores, é relacionado a conceitos como inicial ou aquela que prossegue após a finalização da formação inicial (Alarcão, 2001).

Ribeiro (2005) oferece uma definição interessante, destacando a importância de:

Neste sentido, a formação continuada de professores refere-se ao processo permanente de aperfeiçoamento teórico-prático do fazer pedagógico dos docentes. Essa formação pode ser dada no local de trabalho ou fora deste; planejada pelo próprio estabelecimento de ensino, pelos sistemas, pelas universidades e por demais instituições; pode ser presencial ou a distância; financiada pelo próprio formando ou por outras instituições como o Estado, empresas; pode refletir as necessidades dos professores e da escola ou não; enfim, a formação continuada de professores, na realidade, é uma prática muito heterogênea (Ribeiro, 2005, p. 90).

Porém, embora essa formação possa ser gerenciada por outros atores, é necessário também que o professor se aproprie do seu espaço de fala e referende suas necessidades. Os professores deveriam participar ativamente desse processo de construção de políticas públicas que direcionam a formação de professores. Tiroli e Jesus (2022), sobre esse apontamento, refletem que:

As políticas públicas que norteiam a formação de professores são constantemente modificadas, isso porque consiste em um campo de disputa política e embate teórico-pedagógico-conceitual, cabendo ao pesquisador assumir uma postura crítica e autônoma para desvelar as tentativas constantes de instrumentalizar a formação de professores para finalidades específicas: quer seja para atendimento das pretensões do Estado, quer seja para viabilizar os interesses do mercado. A formação de professores não pode ser condicionada ou subjugada a interesses específicos de setores da sociedade. O professor, como agente transformador da realidade posta, necessita de uma formação profundamente crítica, teórica, cultural e científica, em uma perspectiva independente, autônoma, plural e democrática (Tiroli e Jesus, 2022, p. 2).

Van Dusem e Otero (2012), em uma pesquisa, observam justamente a necessidade de o professor se sentir parte do processo. Os autores pontuam que, em um ambiente onde os professores se sentem desprofissionalizados por conta de regulamentações, avaliações e questões políticas, é importante que se tornem empoderados tanto em seu próprio ensino quanto como promotores de mudança. Este estudo investiga o programa de apropriação profissional "Streamline to Mastery", no qual os professores projetam oportunidades de desenvolvimento profissional para si mesmos e para os colegas. A pesquisa relatada aqui descreve o processo de crescimento profissional do professor através de mudanças nos papéis e identidades.

O papel do professor frente à sociedade é extremamente importante. Libâneo (2016) considera que o professor tem um papel mediador e incentivador, colaborando não somente no processo de curadoria de material, mas no processo em si. Ainda segundo Libâneo (2016), o professor vem:

[...] exercendo um papel de mediação entre o indivíduo e a sociedade. O aluno traz consigo sua individualidade e liberdade. Entretanto, a liberdade individual está condicionada pelas exigências grupais e pelas exigências da situação pedagógica, implicando a responsabilidade. [...] O professor autoritário não exerce a autoridade a

serviço do desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos. Transforma uma qualidade inerente à condição do profissional professor numa atitude personalista (Libâneo, 2016, p. 252).

É interessante quando o autor reflete sobre a autonomia do aluno, exercendo seu papel de protagonismo no processo de aprendizagem. Tal aspecto é, num contexto educacional cronológico, novo e promissor. O autor ainda complementa que:

[...] “a autoridade técnica do professor” se manifesta na capacidade de empregar com segurança os princípios didáticos e o método didático da matéria, de modo que os alunos compreendam e assimilem os conteúdos das matérias e sua relação com a atividade humana e social, apliquem os conhecimentos na prática e desenvolvam capacidades e habilidades de pensar por si próprios (Libâneo, 2016, p. 252).

Para que o professor contemple as características destacadas pelo autor, precisamos refletir sobre como é constituída sua profissionalização. Mas, acima de tudo, temos que considerar o que eleva os debates acerca dos dois termos frequentemente utilizados quando se fala em formação de professores: Formação Inicial de Professores (FIP) e Formação Continuada de Professores (FCP), conceitos abordados no item anterior. O fato é que falar de FCP é algo complexo, palco de intensos debates e, a respeito disso, Candau (1998) considera que:

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja em nível dos diferentes sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante (Candau, 1998, p. 52).

Quando pensamos sobre o que promove tais debates, uma das vertentes é justamente a qualidade da educação básica. É comum notarmos nos debates a relação entre a FCP e a qualidade educacional. É importante ressaltar que nosso objetivo aqui não é discutir a qualidade educacional, mas sim a formação de professores. No entanto, seria ingenuidade de nossa parte não mencionar a qualidade educacional como uma das possíveis causas de intensos debates e reformas nas políticas públicas sobre a formação de professores, até porque no mundo acadêmico, a FCP é frequentemente discutida como uma das alavancas da qualidade educacional. A respeito dessa questão, Freitas (1999) manifesta que:

A importância dada a essa questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais, situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo

custo, seria agregada à formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (Torres, 1996 *apud* Freitas, 1999, p. 18).

Definir FCP é complexo, sendo tratado por diferentes autores como sinônimo de termos como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e desenvolvimento profissional, entre outros. Sobre essa questão, Estrela (2003) pondera que:

[...] como frequentemente os conceitos utilizados não são previamente definidos (por exemplo, os termos desenvolvimento, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, comunidade educativa... assumem significados diferentes conforme os autores e as teorias em que se baseiam), a unanimidade dos termos utilizados nos discursos pode ocultar diferenças semânticas não negligenciáveis, comportando diferentes conceitos de escola e de profissão e mesmo diferentes visões de mundo. Com efeito, essa unanimidade terminológica pode esconder matizes consideráveis no que se refere à tomada de posição, assumida face às grandes antinomias que os atos educativos e formativos comportam e que muitas vezes tendem a ser esquecidas quando se equacionam os problemas da formação (essência/existência, cultura/natureza, sociedade/indivíduo, ter/ser, determinismo/liberdade, uno/múltiplo, identidade/alteridade...). Contudo, se não formos ao fundo das questões, raras vezes se terão encontrado consensos tão alargados como aqueles que aparentemente se verificam no domínio do discurso dos teóricos da formação de professores (Estrela, 2003, p. 47).

Devido à complexidade de definição, a autora considera ser emergente profundo estudo e reflexão para alcançarmos uma unicidade não apenas nos termos utilizados, mas também nas ações pretendidas. É interessante refletir sobre as observações da autora, que sugere que a disseminação de termos pode estar estritamente relacionada a uma visão de mundo difusa, unificada por um mesmo objetivo. Ao buscar compreender e abarcar um conceito para o termo, só nos resta fragmentar o termo "formação continuada" na tentativa de compreensão de uma terminologia que nos contemple. Nessa perspectiva, Silva (2000) define o termo "formação", no aspecto educacional, representando que:

[...] o conceito de formação é, tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos: um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a autorreflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (sic) (Silva, 2000, p. 95).

No contexto da FCP, o que se busca é uma coerência entre a teoria e a prática, algo que faça sentido ao professor e que ele consiga aplicar em sua sala de aula. Esse é o real desafio da FCP, que perpassa as questões legais e práticas e abrange várias pesquisas na área. Nesse sentido, Nóvoa (1999) nos faz pensar que:

[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns ‘cursos’ ou atribuir mais uns ‘créditos de formação’. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a (Nóvoa, 1999, p. 15).

Pesquisas recentes apontam uma necessidade de trabalhar, na formação continuada, aspectos relacionados à investigação. Ou seja, ressaltam mais uma vez a necessidade do professor se perceber como agente pesquisador de sua prática docente. Cyrino, Guimarães e Oliveira (2023) consideram que:

As pesquisas que assumem a formação continuada "como objeto de investigação" buscam compreender "como" o processo de formação pode promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de PEM. Essas pesquisas buscam identificar e discutir elementos do processo de formação que podem potencializar essa aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a mobilização de conhecimentos e saberes e aspectos intrínsecos (centrais) da profissionalização docente; o papel, as ações e os conhecimentos necessários ao formador de professores; e percepções e expectativas de professores a respeito do processo de formação (Cyrino, Guimarães e Oliveira, 2023, p. 12-13).

Muito alinhado a essa pesquisa, os conceitos e premissas se aproximam bastante dos de autores renomados quando o tema é a formação continuada de professores. Tardif (2002) ressalta que a formação continuada de professores deve ser vista tanto como uma possibilidade quanto uma responsabilidade dos professores, e que esse processo demanda apoio institucional e políticas públicas que reconheçam seu valor para a qualidade da educação. Ele também destaca a importância da autonomia docente na escolha e no desenvolvimento de suas próprias trajetórias de formação continuada, alinhadas às suas necessidades e contextos específicos de atuação.

Nóvoa (1999) tem contribuições muito importantes sobre a FCP. O autor defende uma abordagem reflexiva e crítica à formação docente, colocando o professor como o centro desse processo e defendendo que esse caminho deve ir além do desenvolvimento de habilidades técnicas. Esse processo é contínuo, acontecendo durante toda a trajetória profissional e é possível somente pelo desenvolvimento da prática.

Já Freire (2019), apesar de não ter realizado estudos e escritos com foco central na FCP, nos permite extrair de suas considerações acerca da escola, do processo de ensino-aprendizagem, da visão de mundo e da percepção de desenvolvimento reflexivo, que esse processo de FCP deve ser pautado pela criticidade, sendo uma ação consciente e engajada. O

autor defende a reflexão crítica para a transformação da realidade educacional. Ele argumenta que os professores devem ser pesquisadores de sua própria prática, em constante processo de aprendizagem e sujeitos às mudanças impostas pela própria sociedade. Ainda considera que a educação é um ato político e, por esse motivo, os professores têm um papel fundamental na formação de sujeitos participativos.

Nesse momento, refletimos se a formação continuada de professores, enquanto reflexão da própria prática docente está alinhada com as pesquisas recentes na área e com os autores de referência na nossa base pedagógica. Será que os documentos oficiais estão alinhados a essa perspectiva?

3.2 Dos documentos oficiais

Ao analisarmos alguns documentos oficiais sobre a Formação Continuada de Professores (FCP), é comum também nos depararmos com o tema da Formação Inicial de Professores (FIP). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a lei máxima da educação brasileira, é um exemplo claro onde não existe uma seção específica para cada modalidade. Por esse motivo, abordaremos aqui os dois modelos formativos.

A LDB 9394/96 possui uma seção específica para tratar da Formação de Professores, como já relatamos, sem diferenciar explicitamente a FCP e a FIP. No seu artigo 61, está estipulado que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996. Título VI).

Dessa forma, o artigo 61 nos remete à Formação Inicial. É importante entendermos o aparato legal desta formação inicial para que possamos dialogar acerca da formação continuada. Quanto à Formação Inicial, o artigo 62 da LDB 9394/96 estipula que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996. Título VI).

Portanto, entendemos como formação inicial aquela que confere a habilitação mínima para que o professor possa atuar. Sobre a FCP, a LDB 9394/96 traz algumas menções, começando no inciso 1º do artigo 62, que expressa que a FCP se dará em regime de colaboração entre os entes federativos. É importante ressaltar que essa inserção na lei foi

realizada somente em 2009, pela Lei 12.056, mostrando que foram necessários pelo menos 13 anos para que iniciasse o processo legal de reconhecimento, pela lei máxima da educação, quanto à FCP. Ainda em 2009, por meio da mesma lei, foi reconhecido que a FCP poderia contar com o suporte da Educação a Distância (EAD).

No artigo 62, parágrafo único, se reflete diretamente a FCP:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996. Título VI).

Visto que nenhum dos documentos citados define explicitamente a FCP, entendemos que agrega esta formação todos os cursos realizados após a obtenção da habilitação mínima necessária, que já habilitou inicialmente o profissional ao magistério. Pela citação anterior, inferimos que a LDB 9394/96 pode compreender como FCP uma diversidade considerável de ações, inclusive cursos superiores de graduação plena. Nesse ponto, questionamos se a graduação plena deveria ser considerada FIP e não FCP, dado que existem exceções de compreensão. A graduação plena é entendida como FIP quando se trata da primeira formação do professor, a que vai habilitá-lo à docência. Por outro lado, é considerada como FCP quando o professor já atua nas redes de ensino com outras habilitações que antigamente eram aceitas, como por exemplo, licenciatura curta, curso técnico de magistério ou mesmo curso normal superior.

Mas enfim, de quem é a responsabilidade de ofertar a FCP segundo os documentos oficiais? A FCP é uma função das redes de ensino federal, estadual, municipal e também das Instituições de Ensino Superior. A Resolução CNE/CP nº 01/99 reverbera que:

[...] a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. § 1º Por educação, entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura (Brasil, 2017, p. 3).

Outro apontamento relevante a questionar é a implementação das normativas da BNC-Formação (Resolução nº 02/2019), da BNC-Formação Continuada (Resolução nº

01/2020) e da mais recente BNC-Formação Continuada (Resolução nº 04/2024). Se a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já apresenta limitações ao estabelecer o mínimo essencial para o aluno, o que se pode esperar desses documentos no que diz respeito à formação continuada dos professores? Ao centralizar e uniformizar as diretrizes, há o risco de reduzir a autonomia dos educadores e ignorar as especificidades regionais e locais, aspectos fundamentais para uma educação contextualizada e crítica. Nesse contexto, em 2020, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em defesa da educação pública, da vida, da democracia e da formação e valorização dos profissionais da educação, emitiu um manifesto assinado por outras 14 associações de pesquisa e ensino, solicitando a revogação das resoluções de 2019 e 2020, bem como a abertura de um diálogo mais amplo. A aprovação da Resolução nº 04/2024 reforça a necessidade de um debate crítico, considerando que os desafios apontados anteriormente permanecem atuais e urgentes. O manifesto ainda ressalta que:

Assim, considera-se inaceitável que, neste contexto, sejam aprovadas normativas que negam o conhecimento científico no campo da educação, dada a ausência de debate e consultas públicas às entidades acadêmico-científicas, desconsiderando as produções no campo da formação, da política educacional e do currículo. Persistem atitudes que contrariam a legislação, pois estão desconectadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que deveria ser considerado pelos CNE/MEC, buscando a articulação, especificamente, entre formação inicial e continuada e entre esta e as demandas da escola e seus profissionais. A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, universidades e faculdades de educação. Diferentemente do que ocorreu no processo amplo de discussão e posicionamentos dessas entidades na elaboração do Parecer CNE/CP nº 2, de 9/06/2015, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 1/07/2015, que articulavam a formação inicial e a continuada e representavam um consenso no campo educacional, incorporando princípios e demandas histórica e coletivamente construídos. Cabe destacar que a revogação, em dezembro de 2019, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, antes mesmo de acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, constituiu um grave ataque à autonomia universitária e à qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, completada com a Resolução CNE/CP nº 01/2020 (ANPED, 2020, p. 1-4).

O Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024. Esse documento diretivo é fundamental para as redes federal, estaduais e os sistemas municipais de ensino, representando um pacto federativo composto por 20 metas que abrangem toda a educação básica e suas diversas facetas.

Antes de adentrarmos nas metas estabelecidas no PNE, é importante ressaltar a necessidade de realizar essa análise sob o prisma de a quem essas metas realmente servem: aos professores, ao sistema educacional, ou aos alunos? Como os alunos são posicionados nesse contexto? Quanto às metas de 13 a 16, elas suscitam especificamente questões sobre a Formação Continuada de Professores (FCP):

META 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) doutores; META 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores; META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

A meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) não se refere especificamente à educação básica, mas à educação superior. No entanto, é crucial analisarmos os tópicos dessa meta que possuem maior relação com o tema da Formação Continuada de Professores (FCP), pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a FCP inclui cursos realizados nas instituições de ensino superior. Com isso em mente, para a meta 13, o PNE estabelece como estratégias:

(13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão; (13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência; (13.5) elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação *stricto sensu*; (13.8) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada

área de formação profissional; (13.9) promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais técnico-administrativos da educação superior (Brasil, 2014).

A meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) também aborda a pós-graduação, porém não a restringe como a meta 13, somente aos profissionais do ensino superior, mas a estende para toda a população. Para a meta 14, o PNE estabelece como tópicos estratégicos e de interesse para nossa reflexão:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento; 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu; 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu, especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes (Brasil, 2014).

A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) estabelece a necessidade de cooperação mútua para que todos os profissionais que atuam na educação básica possuam, no mínimo, uma licenciatura plena. Essa meta é relevante para nossa discussão, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a formação de licenciatura plena pode ser interpretada como Formação Continuada de Professores (FCP). Dessa forma, para a meta 15, o PNE estabelece algumas estratégias, tais como:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; [...]15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; 15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; [...]15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; 15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; [...] 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que

valorizem a experiênciaprática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, decursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (Brasil, 2014).

Quanto à meta 16, verifica-se a necessidade de formação em nível de pós-graduação especificamente para os profissionais da educação básica. Dessa forma, para a meta 16, o Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) estabelece como estratégias:

15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes; 15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; 15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; 15.5) implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; 15.9) implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; 15.10) fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério; 15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; 15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (Brasil, 2014).

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE 13.005/2014) é necessário realizar o monitoramento a cada dois anos das metas para direcionar ações que assegurem a conclusão de todas as metas até o final de sua vigência. Foi elaborado e divulgado um primeiro relatório, referente ao biênio 2014/2016, e um segundo relatório referente ao biênio 2016/2018, que analisam cada uma das metas sequencialmente. É importante ressaltar que os relatórios que deveriam ter sido divulgados em 2020 e 2022 não foram localizados nas plataformas do MEC, e por esse motivo, não constam neste estudo. Analisando o último relatório disponível, de 2018 (Brasil, 2018), observamos os seguintes avanços quantitativos por meta:

- **Meta 13:** o percentual de professores universitários mestres e doutores atingiram as metas de forma global, porém, há disparidades regionais significativas, como em Rondônia, Tocantins, Acre e Maranhão, onde o percentual de mestres e doutores é de 60%, enquanto no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, esse percentual supera 80%.

- **Meta 14:** 80% dos mestres e 90% dos doutores são egressos de universidades públicas. Houve um aumento no número de vagas/matrículas em mestrado e doutorado, porém não o suficiente para que a meta seja considerada atingida. O número de títulos de mestres e doutores aumentou em todos os estados da federação, mas é ainda predominantemente maior na região Sudeste. As regiões Norte e Nordeste apresentam um percentual de mestres e doutores por cada cem mil habitantes, inferior às demais regiões.
- **Meta 15:** Observa-se que o percentual de professores com educação superior adequada é de 46,6% para a educação infantil, 59% para os anos iniciais do ensino fundamental, 50,9% para os anos finais do ensino fundamental e 60,4% para o ensino médio. Existe uma disparidade acentuada entre esses dados ao considerarmos cada uma das regiões do Brasil.
- **Meta 16:** Propõe-se aumentar o nível de professores da educação básica com pós-graduação. Com os dados da meta 15 aquém do esperado, torna-se desafiador concluir a meta 16. O relatório mostra que 34,4% dos professores da educação básica possuem especialização, 2,4% mestrado e 0,4% doutorado.

Outros documentos, como pareceres dos Conselhos de Educação, são desdobramentos dos documentos aqui apresentados. Diante desses fatos, constata-se a necessidade de solidificar uma política de Formação Inicial de Professores (FIP) e também de Formação Continuada de Professores (FCP), de maneiras independentes, porém entrelaçadas em sua magnitude. Atualmente, em termos federais, não existe qualquer documento na forma de lei que fale especificamente sobre FCP.

A FCP, apesar de ser exaustivamente discutida nos documentos oficiais e nas políticas públicas educacionais, frequentemente demonstra uma falta de alinhamento significativo entre o que é proposto nesses documentos e as reais necessidades dos docentes em seu desenvolvimento profissional. Observamos pelas metas e estratégias que o professor não é percebido como parte principal do processo, onde suas reflexões e observações são fatos científicos e merecem ser levados em consideração para a reflexão de sua prática e ressignificação. Exemplos dessa desconexão podem ser observados no desalinhamento entre os ideais de FCP defendidos por teóricos renomados como Nóvoa (2007), Tardif (2002), e Freire (2019), e também por recentes pesquisas citadas anteriormente, e as práticas efetivamente implementadas pelas políticas públicas. Os documentos oficiais se concentram em abordagens tecnicistas e normativas, que não vão ao encontro das reais necessidades

educacionais e pouco contribuem para o desenvolvimento autônomo e reflexivo do professor ou para sua capacitação em enfrentar os desafios da educação. Existe, portanto, uma lacuna existente em que se acentua separações entre a teoria e prática, entes indissociáveis nos processos formativos e, que acaba por revelar a urgente necessidade de revisar as políticas nacionais referentes a FCP.

3.3 Da práxis

Concordamos com Freire (2019) que a práxis é ação; é o modo de fazer. É um conceito que envolve ação reflexiva e intencionada, que possui uma finalidade específica: a transformação da realidade instalada na sociedade. Dessa forma, destacamos que a ação do professor e seu constante processo de reflexão, seja durante a própria ação ou em momentos específicos destinados a isso (FCP), constituem a práxis, que nos reflete acima de tudo, a indissociabilidade entre a teoria e a prática (Oliveira, Brito e Silva, 2022; Castro e Silva, 2022).

Portanto, ao falar da práxis do professor, envolvemos a FCP, visto que esse professor é um sujeito em construção, que possui uma identidade profissional. É precisamente nesse momento que ele reflete sobre sua ação. Quando abordamos tal fato, falamos em termos como profissionalismo, profissionalização e compromisso. A respeito deste aspecto, Campos (2007) *apud* Raimann (2015) salienta que:

[...] ter profissionalismo e compromisso social, o que implica: 1) pensar e pensar-se como docente não só ocupado com as tarefas didáticas, mas numa dimensão maior que inclui a gestão escolar e as políticas estratégicas educacionais; 2) ser protagonista das mudanças e capaz de participar e intervir nas decisões da escola e em espaços técnico-políticos mais amplos; 3) desenvolver capacidades e competência para trabalhar em cenários diversos, interculturais e em permanente mudança; 4) atuar com gerações que têm estilos e códigos de comunicação e aprendizagem diversos, com novas exigências e desafios à competência dos docentes. A docência é uma profissão com profundo sentido e compromisso humano (Campos, 2007, p. 17, *apud* Raimann, 2015).

Quando falamos de Formação Continuada de Professores (FCP), é necessário reconhecer que o professor, em sua rotina diária, possui uma carga horária determinada pela lei 11.738/2009, na qual um terço é destinado à preparação, avaliação, correção de material e também à capacitação profissional. É bem sabido que não basta ter leis; devemos lutar constantemente para que essas sejam de fato cumpridas e respeitadas. Dessa forma, podemos destacar que a FCP também envolve aspectos inerentes à administração e questões pertinentes ao profissional do magistério. Cabe ao agente administrativo proporcionar condições para que essa FCP seja ofertada com as condições mínimas e qualidade suficiente para que o professor,

em regime de cooperação, seja comprometido, motivado e tenha autonomia para escolher temas pertinentes às suas necessidades profissionais e, acima de tudo, tenha tempo para participar da FCP.

Na prática, percebemos que são raros os professores da educação básica que trabalham apenas um turno. Para exemplificar a questão prática das horas de um professor, podemos abstrair sobre um caso no cenário educacional do município de Uberaba/MG. Supondo que uma professora tenha dois cargos docente nos anos finais do ensino fundamental, essa professora trabalha no mínimo 18 horas/aula no turno matutino e 18 horas/aula no turno vespertino, por semana. Sendo assim, essa professora tem uma carga horária total por turno de 27 horas/aula/semana (18 horas/aula mais 9 horas/aula de extraclasse). Essa professora possui um total de 18 horas/aula por semana de atividades extraclasse, ou 81 horas/aula/mês de atividades extraclasse, já que, para efeito de pagamento, o mês é considerado como tendo 4,5 semanas. Essa carga horária é dividida em reuniões de pais, planejamento e correção de material e FCP.

Considerando dez meses letivos, essa carga horária anual perfaz 810 horas/aula. Do total de horas do ano, em cada turno, são destinadas à FCP, no mínimo, 30 horas de formação dentro da escola de atuação e no mínimo 45 horas de formação na Casa do Educador Profa. Dedê Prais ou em instituições de ensino reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). No caso dessa professora que trazemos como exemplo, ela, por ter dois cargos, deve cumprir um total de 150 horas de formação continuada, sendo 60 horas dentro da escola e 90 horas fora da escola, segundo a legislação municipal em questão. Considerando ainda nesse exemplo 10 meses letivos, temos uma média de 15 horas/mês. É importante notar que, do total de 810 horas/aula anuais, 150 horas/aula são destinadas à FCP. Essa professora ainda deve cumprir uma carga horária considerável entre outras reuniões previstas durante o ano letivo, conselhos de classe, planejamento e elaboração de materiais e correção dos mesmos.

Durante nossa pesquisa tivemos acesso a uma publicação federal que retrata muito bem nossas reflexões sobre o processo de reflexão da práxis. Recentemente, o governo federal lançou o programa Criança Alfabetizada. A cidade de Uberaba/MG tinha dois possíveis caminhos: aderir ao programa ou estabelecer sua própria política de avaliação formativa na alfabetização. Optou-se por aderir ao programa federal e a rede municipal de educação aderiu, a partir de abril de 2024, um programa de FCP com professores de outras cidades como formadores. O curso teve uma extensa carga horária presencial e não presencial. A carga horária presencial foi diluída aos sábados, sendo 8 horas por sábado. Refletimos o fato de que o professor não participa dessa construção, o que deixa ainda mais distante a possibilidade de

reflexão de sua prática, assim como, além de cumprir uma exaustiva jornada durante a semana, não terá outra opção senão destinar seus sábados, que seriam momentos de descanso e de cuidados com suas famílias, para esse processo formativo. Diante de tais fatos, é necessário dialogar especialmente com educadores, instituições, Universidades e afins, para que a formação continuada seja percebida pelo professor como essencial e necessária na sua rotina.

4. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e é caracterizada a partir de estudos exploratórios e descritivos. A pesquisa qualitativa nos permite compreender a fundo o objeto de pesquisa (Cooper e Schindler, 2011), e, a partir desta abordagem, buscamos alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos delineados para a investigação.

No centro desta pesquisa estão nossas leituras, as disciplinas cursadas durante o curso e seus desdobramentos, ou seja, os textos aqui construídos e incluídos na tese. A construção do material empírico é pautada em dois blocos: Bloco 1, que consiste em um curso de extensão, e Bloco 2, que envolve o acompanhamento de professores durante uma atividade extraescolar.

O Bloco 1 da pesquisa possui um caráter colaborativo e solidário em sua construção, já que contou com integrantes diversos, na constituição dos encontros síncronos e assíncronos, estando cada um imerso em pesquisas e práticas dentro das temáticas abordadas. Os procedimentos utilizados em sua construção foram questionários estruturados e observação participante. Para o Bloco 2, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação não participante. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e está documentada no Anexo A. Para integrar a pesquisa, os participantes consentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto para o Bloco 1 quanto para o Bloco 2.

4.1 A pesquisa qualitativa

Devido às características e possibilidades da abordagem qualitativa, sua definição é amplamente debatida. Muitos autores optam por não estabelecer uma classificação rígida, mas preferem elencar uma série de atributos que caracterizem seu perfil, conforme apontado por Goldenberg (1998), Santos (2000) e Assmann (1994).

Vilela (2003), por exemplo, sintetiza algumas peculiaridades da pesquisa qualitativa, tais como:

[...] a) O ambiente natural é o lugar em que se dá a investigação, essa é a fonte primeira de dados. Os investigadores introduzem-se no campo, seja ele a escola, as famílias e outros locais educativos com o objetivo de elucidar questões educativas; b) O investigador é o instrumento principal da pesquisa à medida que ele observa, registra e, em alguns casos, interage com a situação de pesquisa. Assim, mesmo quando usa recursos materiais e técnicos (caderno de campo ou bloco de anotações, gravadores, vídeos) ele não deixa de ser o elemento mais importante na coleta de dados. Há informações complementares que só podem ser captadas pelo contato direto e, além disso, todas as informações levantadas, registradas ou não, mecanicamente, são revistas posteriormente pelo investigador. c) Para o investigador qualitativo, os dados obtidos só fazem sentido no seu contexto, por isso frequentam

o lugar da pesquisa. Os locais, os grupos ou os indivíduos que estudam devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Também se considera como premissa de análise que o comportamento humano não é impermeável ao contexto onde ocorre (Vivela, 2003, p. 458-460).

Tendo como base as características elencadas pelo autor, nos preocupamos em integrar tais aspectos em uma investigação que tem como cenário a área educacional. É importante centrarmos-nos em alguns autores que não apenas utilizam essa abordagem, mas também colaboram para seu entendimento por meio de estudos e pesquisas, especialmente na área da Educação. Sendo assim, Moraes (2003) acrescenta que:

[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (Moraes, 2003, p. 191).

Dito isso, nosso objetivo é melhor compreender como professores da Educação Básica interpretam as contribuições de atividades extraescolares para a formação integral do aluno, em diálogo com a escola. Ressonante a esta busca, trazemos como pano de fundo Bogdan e Biklen (1994), que compreendem que:

[...] os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico (Bogdan e Biklen, 1994, p. 23).

Para os autores, a pesquisa qualitativa possui especificamente cinco características:

- (i) **Ambiente natural** – o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento da pesquisa, devendo esse imergir na situação que está sendo pesquisada. Nesta pesquisa, o ambiente natural é interpretado como sendo as dinamizações do curso de extensão, juntamente com o acompanhamento dos participantes em suas atividades extraescolares agendadas;
- (ii) **Dados descritivos** – a investigação qualitativa é descritiva, sendo necessário ao pesquisador a necessidade de descrever os elementos e achados da investigação. Neste aspecto, nesta pesquisa a descrição ocorrerá pela transcrição de entrevistas semiestruturadas, bem como pelos questionários estruturados e também pela observação durante o curso de extensão;
- (iii) **Foco no processo** – o processo é muito mais importante que o produto, pois é nele que se manifestam as interações cotidianas. Essa etapa é interpretada

pelo desenvolvimento dos participantes ao longo do curso de extensão, à medida que se espera sua apropriação quanto à importância das atividades extraescolares;

- (iv) **Importância do ‘significado’** – é necessário que o pesquisador se preocupe em investigar como os participantes da pesquisa encaram os elementos pesquisados. Utilizaremos a metodologia de análise de conteúdo durante o curso de extensão, uma de suas características é de fato analisar o processo de (des)construção durante o processo, analisando, portanto, os significados e códigos da abordagem aos participantes da pesquisa;
- (v) **Análise indutiva** – os dados da pesquisa são construídos a partir das observações em curso. Nesta etapa, é importante ressaltar que os dados empíricos construídos ao longo da pesquisa extrapolam questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas, incluindo também a observação durante o curso de extensão e as atividades extraescolares, vinculando os pesquisadores às relações dessas observações com o material dos questionários e entrevistas.

Godoy (1995) aponta ainda que a pesquisa qualitativa:

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, **que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada**, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58, *grifos nosso*).

Podemos extrair das colocações do autor, especialmente dos trechos em destaque, que a pesquisa em educação não é uma ação instantânea, mas sim um processo que necessita ser bem estruturado e analisado. No caso presente, a “*obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada*”, conforme citado pelo autor, reflete diretamente no nosso trabalho junto aos professores ao longo dos encontros de Formação Continuada. No contexto do curso, nosso objetivo não é somente o simples levantamento de dados, mas também conhecer quem é esse professor. É importante entendermos a identidade desse professor participante da pesquisa para que possamos relacionar os objetivos propostos de forma satisfatória.

4.2 Estudos exploratórios e descritivos

O estudo exploratório busca descortinar temas que, por vezes, são pouco conhecidos. Sobre a pesquisa qualitativa exploratória, Gil (1999) aponta que:

[...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 1999, p. 27).

Esta pesquisa é classificada como exploratória, uma vez que trabalhamos com elementos desconhecidos e investigamos o processo e suas nuances. Apesar de termos nossos objetivos bem delineados, desconhecíamos como os participantes lidariam com o curso e seus processos de (des) construção acerca do tema abordado.

Quanto ao estudo descritivo, ele visa detalhar fatos correlatos e suas relações (Gray, 2012; Prodanov e Freitas, 2013). Prodanov e Freitas (2013) destacam que o estudo descritivo:

[...] quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso (Prodanov e Freitas 2013, p. 51-52).

O estudo descritivo visa analisar a causa e o efeito de determinado fenômeno, atribuindo ao objeto de estudo, características dessa causalidade (Oliveira, 1997). Além disso, busca precisar a natureza do fenômeno, bem como descobrir e detalhar suas características (Tomasi e Yamamoto, 1999). Cavalcanti e Cavalcanti (2009) descrevem que:

[...] o estudo descritivo, este procura expor, com precisão, os fatos e fenômenos de determinada realidade, sem, no entanto, restringir-se a coleta, ordenação e classificação de dados. Com o objetivo de assegurar certo grau de validade científica à pesquisa, os estudos descritivos requerem do investigador uma exata delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. Também devem ser especificados a população, a amostra, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa, etc. O estudo descritivo visa, então, descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (Cavalcanti e Cavalcanti, 2009, p. 4)

Diante desses apontamentos, a pesquisa é também compreendida como descritiva, pois, a partir da observação elencada nos blocos da pesquisa, detalhamos não apenas quem é o professor participante, mas também suas considerações e avanços ao longo do processo.

Adicionalmente, classificamos o Bloco 1 da pesquisa como colaborativa, pois em cada encontro contamos com a participação de integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC), alunos do Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFTM (mestrado e doutorado). Sobre a pesquisa colaborativa, Desgagné (2007) pontua que:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é susceptível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto (Desgagné, 2007, p. 9-10).

A participação de colaboradores se justifica, uma vez que as pesquisas desenvolvidas pelo GENFEC estão estritamente alinhadas com a proposta desta pesquisa, como podemos observar na página on-line do referido grupo:

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências – GENFEC, situado no Museu dos Dinossauros, em Uberaba, Minas Gerais, tem trabalhado na interface Educação Não Formal (ENF), Formação de Professores e Ensino de Ciências. O grupo se destaca no desenvolvimento de pesquisas empíricas e teóricas sobre as possibilidades educacionais dos espaços não formais frente aos novos desafios da Educação, em especial na relação museu-escola-comunidade; formação continuada de professores, acessibilidade, parceria educação formal-educação não formal e divulgação científica (GENFEC, 2022, *online*).

Interessante pensarmos nessa pesquisa colaborativa, pois seus aspectos são caracterizados como:

[...] a abordagem colaborativa se define, ao mesmo tempo, a partir dessa dupla perspectiva: pesquisa e formação. Supõe, ainda, que os práticos não serão necessariamente chamados a participar nas tarefas formais de pesquisa: definição de um quadro conceitual para tratar o objeto de pesquisa, metodologia de coleta e de análise de dados e, enfim, produção e difusão de resultados. Em todo caso, o pesquisador pode sozinho ser o responsável por essas tarefas que, de fato, são da sua responsabilidade enquanto pesquisador, ou ainda, pode estar acompanhado de assistentes de pesquisa para fazê-las. Antes de tudo, é preciso compreender bem o que aquilo que será solicitado aos docentes é a sua participação, junto com o pesquisador, em um processo de reflexão sobre um aspecto ligado à sua prática docente; processo que, segundo a natureza dos projetos, os levará a explorar uma nova situação, ou ainda, a observar uma situação Artigo já vivenciada, mas sobre a qual eles desejariam esclarecê-la, isto é, uma situação que eles gostariam de melhor compreender. É do interior desse processo de reflexão e de compreensão, construída acerca de uma determinada situação prática escolhida pelos docentes, que o pesquisador, na interação com eles, investiga o objeto de pesquisa (daí a ideia de co-construção) (Desgagné, 2007, p. 14-15).

Dessa forma, a pesquisa em tela além de colaborativa, é solidária, pois existe uma relação de reconhecimento e autonomia entre os professores formadores, além de outras características, abordadas por Bomfim e Garrido (2019), ao considerarem que:

[...] como enfoque o processo de alteridade nas relações entre sujeitos através do reconhecimento da autonomia na produção de saberes e conhecimentos. Os processos humanos de significações se instituem em ato político, permitindo certa consciência do sentir/pensar/agir. São as ações interventivas em atos que possibilitam a valorização das opiniões e realizações como descobertas do modo próprio de funcionamento de certa realidade. O interesse maior nos processos do que no produto permite compreender melhor o significado das situações vivenciadas a partir das perspectivas dos participantes (Bomfim e Garrido, 2019, p. 156).

Na pesquisa em tela, os professores colaboradores do Bloco 1 limitaram sua participação a esse bloco, visto que suas pesquisas concluídas e em andamento estão alinhadas com a temática abordada durante o encontro. Entendemos que esse processo de construção coletiva de cada um dos encontros que compuseram o curso é, ao mesmo tempo, colaborativo e solidário, caracterizando-se por um processo inovador e acolhedor em direção à construção do conhecimento.

Além disso, esse processo permitiu que os pesquisadores uníssem forças e compartilhássem não apenas recursos, mas também suas experiências com o tema abordado, possibilitando um formato de curso mais dinâmico e ativo. Cada tema foi tratado por um especialista no assunto, fomentando uma atmosfera de cooperação que contribuiu para o sucesso do processo e diminuiu a competição, que por vezes está presente no meio acadêmico.

4.3 Contexto da pesquisa e participantes

O **Bloco 1** da pesquisa refere-se ao convite a professores da Educação Básica, atuantes na rede pública do município de Uberaba/MG, para participarem de um curso de extensão com a temática: **“Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno”**.

O **Bloco 2**, por sua vez, envolve o acompanhamento *in loco* dos professores que planejaram atividades extraescolares após a qualificação. Esse acompanhamento ocorreu durante a realização das atividades extraescolares.

4.3.1 Bloco 1: Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno

O objetivo do Bloco 1 foi destinado a conhecer os participantes da pesquisa, propiciando uma formação continuada sobre a temática em questão e, ao mesmo tempo, levantar as percepções dos professores sobre o que entendem por atividade extraescolar. Além

disso, buscou-se analisar a concepção relacional entre a escola e os ambientes extraescolares em relação ao desenvolvimento integral do estudante.

O curso foi registrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) sob o número 239/2022 (1ª edição) e nº 176/2023 (2ª edição), sendo oferecido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC), liderado pelo orientador da pesquisa em questão.

Dito isso, o Bloco 1 pode ser interpretado como colaborativo ou mesmo solidário entre os pesquisadores, pois as pesquisas desenvolvidas por cada um foram o palco das discussões durante os encontros que compuseram o curso. Isso suscita algumas indagações de pesquisa, como:

- Durante o curso, quais processos de construção e desconstrução foram evidenciados, com foco no professor e nas atividades extraescolares?
- Quais as contribuições do curso para que o professor reflita sobre a formação cidadã integral do aluno em atividades extraescolares?

O curso possui uma abordagem integradora, uma vez que a formação integral do aluno abrange diversos aspectos nos mais variados campos, incluindo culturais, sociais e econômicos. É essencial que o professor não apenas reconheça a importância das atividades extraescolares, mas também garanta em seu plano anual, atividades que possibilitem essa prática. Assim, o curso de extensão destaca elementos fundamentais:

Da extensão: fortalecer a relação com os professores de escolas de Educação Básica, ampliando as possibilidades para os alunos matriculados nessas escolas.

Da sociedade: possibilitar que alunos da Educação Básica, por meio das atividades extraescolares, percebam-se como cidadãos e reconheçam a necessidade de contribuir para o desenvolvimento integral.

Do ensino: possibilitar que o professor da Educação Básica inclua em sua prática pedagógica atividades extraescolares voltadas para a formação integral dos alunos.

Da pesquisa: o curso de extensão faz parte desta pesquisa de doutorado, satisfazendo o campo de investigação ao explorar como professores de escolas públicas de Uberaba/MG interpretam as contribuições das atividades extraescolares para a formação integral do aluno, em diálogo com a escola.

Abordar extensão, ensino, sociedade e pesquisa por meio do curso de extensão é uma tarefa complexa, especialmente em uma proposta colaborativa e em tempos de individualismo e egos inflamados. Essa ação só foi possível devido à sólida relação entre os participantes e os líderes do grupo de pesquisa GENFEC, que se empenharam para que a iniciativa se

concretizasse, superando interesses individuais, pois envolve um esforço coletivo, evidenciado pelas leituras e pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Nesse contexto, Souza, Novais e Vasconcelos (2023), em uma discussão sobre ética e educação popular, afirmam que:

A Universidade, como lócus de construção de conhecimento, é também contraditória e burocrática, inclusiva e excludente, reprodutora do status quo e promotora de emancipação. Nela convivem hierarquias, dicotomias, competições, hegemonias, conflitos e relações de poder. Por outro lado, também coexistem partilhas, trocas, ações solidárias, desconstruções e reinvenções (Souza; Novais; Vasconcelos, 2023, p. 17).

O curso foi ofertado em modelo híbrido (com encontros presenciais e online), com carga horária de 60 horas entre março e junho de 2023. Inicialmente, foram disponibilizadas 40 vagas em uma única turma. Devido ao grande número de inscritos, o número de vagas foi ampliado para um total de 80 vagas, divididas em duas turmas (1ª e 2ª edições). Optamos pelo modelo híbrido considerando que muitos profissionais atuam em jornadas duplas ou triplas, sendo o modelo híbrido mais adequado para atender às suas necessidades, pois facilitaria o acesso ao curso, por meio de atividades *online* e noturnas e, também o planejamento para a participação em algumas atividades/encontros presenciais previamente planejadas.

O curso contou com a participação inicial de 73 cursistas, dos quais 48 concluíram todas as atividades propostas. Os encontros presenciais aconteceram no início e no final do curso, realizados nas dependências da UFTM e no Museu do Zebu, respectivamente. Os demais encontros foram realizados de forma remota síncrona (*online*) através da plataforma Google meet. Foram seis encontros de três horas cada, totalizando 18 horas, além de 42 horas de atividades assíncronas, por meio do Google Classroom. Os temas discutidos estavam relacionados às atividades extraescolares e suas potencialidades.

Em setembro de 2022, reunimo-nos com o chefe do Departamento de Formação Continuada de Uberaba, Casa do Educador Professora Dedê Prais (Caed/Uberaba), e a Superintendente de Educação da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE/Uberaba). Nessa ocasião, foi apresentada a dissertação de mestrado do pesquisador, intitulada “A escola vai ao museu!? Investigando as ações de Educação Não Formal nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberaba – MG” (Pires, 2019).

O objetivo desta apresentação foi demonstrar, a partir de dados de pesquisa, que os professores de Uberaba/MG, apesar de não dominarem completamente a temática, expressaram preocupação com a necessidade de atividades extraescolares. Contudo, ficou

evidente a falta de formação continuada específica para os professores nessa área. Alguns estudos realizados anteriormente por nossa equipe destacam essa questão:

[...] para os anos de 2013 a 2017 analisamos todos os cursos (ementas) e selecionamos os cursos que tinham aproximação com a ENF [Educação Não Formal], sendo selecionados e analisados os planos de curso com o intuito de verificar e apontar, com eficácia se realmente abordava a ENF. Foram analisados 13 (treze) planos de curso, porém nenhum aborda ENF. No ano de 2018 foram analisados 7 (sete) planos de curso com 2 (dois) abordando ENF. Os dois cursos que abordam a temática ENF em 2018: (i) Viagem pelo corpo humano. (ii) Museu do Zebu - ABCZ realiza: Um encontro com Deolinda Alice dos Santos sobre a Importância da Preservação da Religiosidade Popular e das Manifestações Populares na Comunidade. Importante ressaltar que nos dois cursos não temos quantidade de concluintes, pois eles iniciaram em 2018, com finalidade prevista para o final de 2019 (Pires, 2019, p. 88).

De 364 cursos oferecidos pela Caed/Uberaba entre 2013 e 2018, apenas dois abordaram temáticas relacionadas a atividades extraescolares. Diante desses dados, destacamos e justificamos para as gestoras que o curso de extensão transcende seu papel como local de pesquisa, representando uma necessidade urgente no processo formativo dos professores e um espaço privilegiado para aprofundar debates e pesquisas sobre o tema.

Os gestores da SRE/Uberaba e da Caed/Uberaba compreenderam a importância da proposta e reforçaram que o diálogo entre a equipe e o levantamento conjunto de um nome para participação no curso promovem, sobretudo, liberdade e compromisso dentro das unidades de ensino. A organização dos encontros pode ser visualizada no quadro 1. É importante mencionar que a construção coletiva dos encontros foi baseada em pesquisas relacionadas à temática, especialmente aquelas desenvolvidas em Uberaba/MG, contando com a participação de diversos pesquisadores vinculados ao GENFEC.

Quadro 1: Organização dos encontros do curso - Edições 1 e 2.

Encontro	Tema	Justificativa
01	Ambientes extraescolares: o que são e quais suas potencialidades	Importância de definir ambientes extraescolares para depois compreender suas nuances e possibilidades.
02	Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?	Necessário perceber as potencialidades de atividades extraescolares para além das habilidades específicas dos componentes curriculares.
03	Acessibilidade em atividades extraescolares	Compreender que todos podem ser incluídos nas atividades extraescolares e que os desafios existem, mas é possível.

04	A constituição identitária de estudantes em diferentes ambientes educacionais	Reconhecer os alunos como sujeitos sociais e que a escola é um território para desenvolvimento de habilidades que tornarão esse jovem de fato integrado na sociedade, por meio dos diversos ambientes educacionais.
05	Possibilidade e desafios do desenvolvimento curricular em aproximação com atividades extraescolares	Conceber o Plano Curricular é muito mais que tratar de BNCC. É entender por meio do planejamento o proposto e as finalidades de uma sociedade educadora.
06	Compartilhando experiências com atividades extraescolares	Experenciar potencialidades e fragilidades das atividades extraescolares por meio de atividades exitosas e não exitosas.

Fonte: do autor, 2022.

Em dezembro de 2022, ocorreram alterações significativas no quadro de servidores comissionados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), incluindo a troca do secretário de educação e de todos os departamentos. Desde o anúncio dessas mudanças, entramos em contato com a nova secretaria, realizando duas reuniões em fevereiro de 2023 para dialogar sobre o curso a ser realizado. A troca de gestão na SEMED não impactou no andamento da pesquisa.

4.3.2 Bloco 2: Acompanhamento *in loco*

O Bloco 2 da pesquisa envolveu o acompanhamento de professores da Educação Básica que, durante o questionário estruturado ao final do Bloco 1, relataram ter atividades extraescolares pré-agendadas e, um mês antes do acompanhamento *in loco*, confirmaram ter planejado essas atividades. Consideramos importante não apenas o aspecto da formação continuada desses professores, em relação à temática abordada no Bloco 1, mas também relacionar o discurso dos professores com sua prática em uma atividade extraescolar, alcançando assim o terceiro objetivo específico da pesquisa.

Observamos que 15 professores tinham propostas de atividades extraescolares planejadas. No entanto, 11 deles não conseguiram transporte para a realização dessas propostas. Os 4 professores restantes tiveram suas atividades extraescolares autorizadas pela

coordenação pedagógica e pela gestão escolar e foram acompanhados, constituindo o Bloco 2 da pesquisa. Realizamos uma entrevista inicial para analisar a intencionalidade dos professores e o planejamento dessas atividades. Acompanhamos as atividades extraescolares com os professores e, posteriormente, realizamos uma entrevista final com eles.

4.4 Construção dos dados da pesquisa

Considerando as especificidades da pesquisa, que inclui dois blocos intrinsecamente relacionados, adotamos diferentes recursos metodológicos para a construção dos dados. No Bloco 1, que corresponde ao curso, destacamos o uso de questionários estruturados e a observação participante como ferramentas metodológicas principais. Essas técnicas foram empregadas para coletar informações detalhadas sobre as percepções e experiências dos professores durante o curso.

Para o Bloco 2, enfatizamos o uso de entrevistas semiestruturadas e observação não participante durante a realização das atividades extraescolares. Essas abordagens permitiram uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas dos professores em contextos fora da sala de aula, possibilitando uma compreensão mais rica de como eles aplicam os conhecimentos construídos no curso em atividades práticas.

4.4.1 Bloco 1: Do curso de formação continuada –Questionários e observação participante

Os participantes foram acompanhados durante o curso oferecido em um formato híbrido, que incluiu encontros presenciais e síncronos, além de atividades assíncronas. Os encontros presenciais, o primeiro realizado nas dependências da UFTM e o último no Museu do Zebu, assim como os encontros síncronos, ocorreram por meio da plataforma Google meet. As atividades assíncronas foram disponibilizadas na plataforma Google classroom, sendo alinhadas com a temática de cada encontro. Os momentos presenciais foram documentados através de gravações de áudio e registros fotográficos, enquanto os encontros síncronos foram gravados em áudio e vídeo, além de anotações realizadas para análises posteriores. Todos os registros foram feitos com a autorização dos cursistas.

Para a construção dos dados do Bloco 1, utilizamos questionários estruturados e observação de todos os encontros. Foram aplicados dois questionários: um inicial, no primeiro dia do curso (Apêndice A), e um segundo, no último dia (Apêndice B). Ao todo, 73 participantes responderam ao primeiro questionário e 48 ao segundo.

Como o curso de extensão visou o acompanhamento dos professores, realizamos a observação participante, atentando aos seus apontamentos, dúvidas e participações durante o

curso. A observação participante mostrou-se muito valiosa para o processo, pois em um ambiente coletivo e dialógico, foi possível perceber o desenvolvimento dos professores ao longo do curso. A observação participante é especialmente relevante para essa proposta, pois, segundo Correia (1999):

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica (Correia, 1999, p. 31).

Nessa perspectiva, a observação participante foi considerada essencial devido à nossa proximidade com o tema abordado e, sobretudo, por estarmos engajados em uma proposta de formação de educadores. A participação ativa em todos os encontros, bem como o diálogo constante com os professores colaboradores, facilitou a construção coletiva dos momentos presenciais, síncronos e assíncronos. A observação participante foi caracterizada não apenas pela presença nos encontros, mas também pelo envolvimento direto e constante feedback aos cursistas sobre os temas discutidos em cada sessão.

Ao término do curso, o segundo questionário estruturado serviu como um elo com o Bloco 2, pois um dos objetivos desse instrumento foi identificar, junto aos professores, quem tinha atividades extraescolares programadas para o próximo ano letivo. Após a análise dos resultados, entramos em contato com todos os professores para confirmar as atividades extraescolares agendadas, garantindo assim a continuidade e o aprofundamento da pesquisa no acompanhamento dessas atividades.

4.4.2 Bloco 2: Do acompanhamento de visitas – registros audiovisuais e entrevistas

Para a construção de dados no segundo bloco, adotamos entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores antes e após as atividades extraescolares. Essas entrevistas estão detalhadas no Apêndice C (antes da atividade) e no Apêndice D (após a atividade). As sessões foram conduzidas por meio do Google Meet, com gravações em áudio e vídeo, que posteriormente foram transcritas para análise. Além disso, contamos com observações realizadas pelo pesquisador durante as atividades extraescolares.

Segundo Ander-Egg (1978), a observação em pesquisa pode ser classificada em várias tipologias:

Segundo os meios utilizados: observação assistemática e observação sistemática; segundo a participação do observador: observação não-participante e observação participante; segundo o número de observações: observação individual e observação

em equipe; segundo o lugar onde se realiza: observação na vida real e observação em laboratório (Ander-Egg, 1978, p. 96).

Dessa forma, nossa observação foi classificada como sistemática, não participante, individual e natural. Essa observação direta, realizada in loco durante as visitas extraescolares, é crucial, conforme defendido por André e Lüdke (1986), que afirmam:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (André e Lüdke, 1986, p. 26).

A observação sistemática é estruturada e predefinida, permitindo ao observador saber exatamente o que observar e quais pontos merecem atenção especial, conforme descrito por Chizzotti (2003). Na observação não participante, o pesquisador atua como um espectador, sem interagir diretamente com o objeto de estudo, conforme explicado por Marconi e Lakatos (2007). É considerada individual porque envolve apenas um pesquisador, focado nas características da atividade extraescolar em questão. Além disso, é descrita como natural, pois ocorre em um ambiente que não foi modificado ou criado especificamente para a observação.

As entrevistas, segundo Woods (1996):

[...] são necessárias competências especiais para a entrevista, que no seu âmago tem uma determinada pessoa mostrando compreensão e empatia pelo entrevistado. Uma vez que isso tenha se iniciado, é necessário mobilizar outras competências, nomeadamente a estrutura ativa, a qual revela ao outro que o estamos a ouvir e a reagir e pontualmente a construir interpretações, com o objetivo de manter o enquadramento interpretativo e de o fazer sentir-se “valorizado” (Woods, 1996, p. 68).

Compreendemos a entrevista, nesse contexto mencionado pelo autor, como uma forma de valorizar o participante. Isso porque é através dela que podemos estabelecer um vínculo com um único participante e observar seu processo de construção e desconstrução, o que ficou evidente também durante o Bloco 1. Complementando essa visão, Szymanski (2004) considera que as entrevistas:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização das ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (Szymanski, 2004, p. 14).

Das entrevistas, esperamos obter um contato mais próximo com o participante, que já terá concluído o curso de extensão. Isso deverá facilitar uma maior empatia, essencial para

alcançarmos os objetivos propostos para essa etapa. Além disso, espera-se que o professor participante esteja plenamente envolvido com o tema abordado.

4.5 Organização e sistemática de análise dos dados da pesquisa

Para a análise dos dados empíricos dos dois blocos, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) segundo a perspectiva de Bardin (2011), que é uma referência nesta metodologia de análise de dados (Mozzato e Grzybovski, 2011). Bardin (2011) define Análise de Conteúdo como:

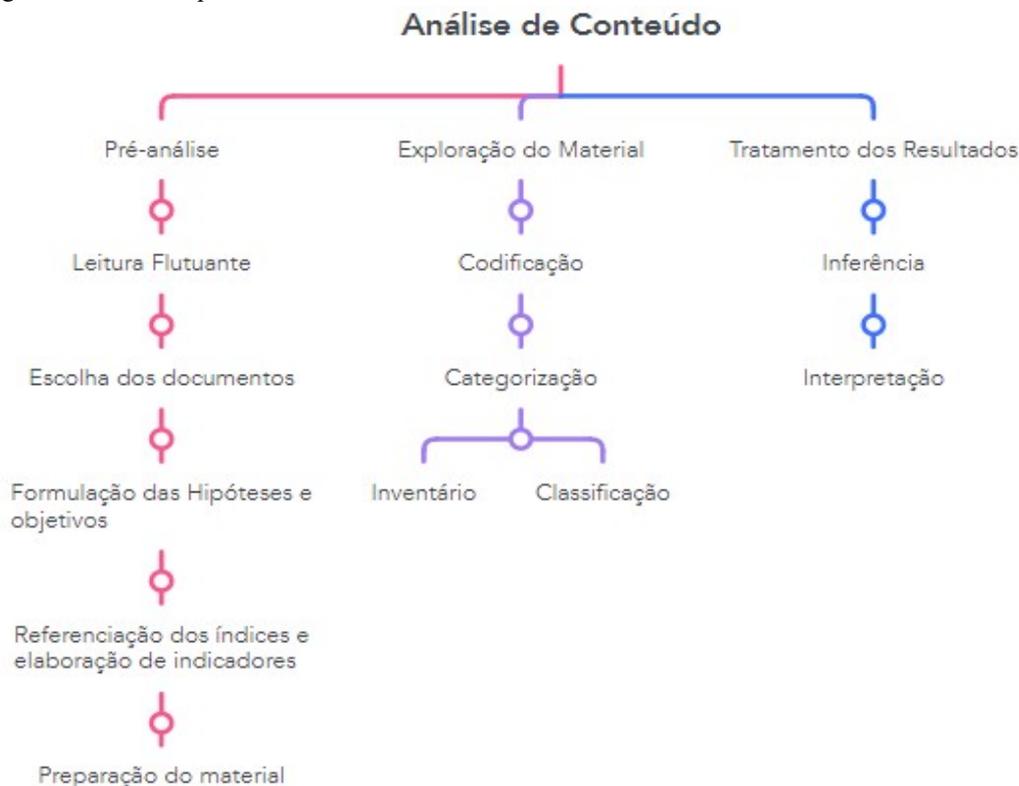
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

A autora pontua ainda que a análise de conteúdo:

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2011, p. 49).

Observemos a figura 5:

Figura 5: Síntese esquemática da Análise de Conteúdo



Fonte: do autor, 2023.

A partir dos dados empíricos coletados, aplicaremos a Análise de Conteúdo (AC), que se divide em três etapas fundamentais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento do material, análise e interpretação. Na figura 5, é possível visualizar a organização deste método de análise. Após apresentar o quadro, descreveremos cada etapa detalhadamente, contextualizando-as com a pesquisa atual.

4.5.1 Pré-análise

Aqui organizamos o material construído ao longo da pesquisa empírica. A pré-análise é estruturada em cinco momentos interligados: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores, e preparação do material (Bardin, 2011).

Leitura flutuante

Este é um momento extremamente importante, pois é justamente neste contato com todo o material construído que se obtém uma visão global do que será lapidado nas fases seguintes da análise. Segundo Bardin (2011):

[...] consiste em estabelecer contato com os documentos e analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase, chamada de leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (Bardin, 2011, p. 126).

Na presente pesquisa, a leitura flutuante consiste na análise de todo o material empírico de cada bloco, proporcionando uma visão ampla. No Bloco 1, isso inclui o áudio e vídeo dos encontros do curso de extensão, as anotações feitas durante a observação participante nesses encontros e os questionários aplicados. Já no Bloco 2, abrange o áudio e vídeo das atividades extraescolares, as anotações da observação não participante durante essas atividades e as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores antes e após as atividades.

Escolha dos documentos

Continuando o processo de organização e análise do material construído na pesquisa, é importante ressaltar que é apenas por meio da leitura flutuante que podemos proceder à **escolha dos documentos**. Essa etapa nos direciona na seleção dos materiais a serem explorados mais detalhadamente. Nesse momento, delimitamos um corpus, que compreende

um conjunto de documentos considerados para análise (Bardin, 2011, p. 126). A constituição do corpus não é simples, pois algumas regras devem ser seguidas:

Regra da exaustividade: não se pode deixar de fora nenhum elemento que tenha relação com o objetivo da pesquisa;

Regra da representatividade: deve-se analisar se todos os documentos elencados serão utilizados ou se apenas uma parte deles pode representar o universo inicial;

Regra da homogeneidade: todos os documentos que compõem o corpus devem obedecer a critérios de escolha uniformes;

Regra da pertinência: os documentos devem ter uma relação estreita com os objetivos da análise.

Para esta pesquisa, adotaremos como corpus todo o material elencado na leitura flutuante, pois entendemos que ele possui uma relação estreita com os objetivos da pesquisa, mesmo após a aplicação das regras para a escolha dos documentos.

Formulação de hipóteses e objetivo

Após concluir a leitura flutuante e a escolha dos documentos, avançamos para a formulação de hipóteses e objetivos. Bardin (2011) descreve que:

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos são utilizados (Bardin, 2011, p. 128).

A autora acrescenta ainda que nem sempre as hipóteses são estabelecidas durante a pré-análise e que não é obrigatório, para o método de Análise de Conteúdo, ter um corpus de hipóteses para proceder à análise. Dadas as especificidades da pesquisa, optamos por não levantar hipóteses neste momento, visto que a pesquisa é construída em dois blocos com um extenso e diverso corpus e que pretende, dentre outras características, analisar o processo desse professor ao longo dos blocos. Contudo, enfatizamos neste momento da pré-análise os objetivos e questões que permeiam a pesquisa, sendo importante que estejam claros e precisos para garantir a qualidade da pesquisa. Para os objetivos, recorreremos às indagações realizadas em cada um dos blocos. No Bloco 1:

- Durante o curso, quais processos de construção e desconstruções foram evidenciados, tendo como foco o professor e as atividades extraescolares?
- Quais contribuições do curso para o professor pensar na formação cidadã integral do aluno em atividades extraescolares?

Para o Bloco 2, que trata do acompanhamento das atividades extraescolares, podemos indagar: O discurso dos professores está relacionado com sua prática em uma atividade extraescolar?

Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores

Face ao exposto, o penúltimo momento da pré-análise refere-se à referenciação dos índices e à elaboração dos indicadores. Segundo Bardin (2011):

[...] se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e a sua organização sistemática em indicadores. [...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. [...] o indicador, correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros (Bardin, 2011, p. 130).

Segundo a autora, o foco é nos elementos que serão analisados. Consideraremos como referenciação dos índices desta pesquisa: o processo de construção e desconstrução dos professores durante o curso; a relação estabelecida pelos professores entre as atividades extraescolares e sua contribuição para a formação integral do aluno; e a relação entre o curso e a prática do professor por meio do acompanhamento de uma atividade extraescolar.

Preparação do material

Por fim, chegamos à preparação do material, que é o último momento da pré-análise, também conhecida como "edição". Esta etapa precede a exploração do material, o qual deve ser adequadamente preparado (Bardin, 2011). Para isso, recorreremos ao corpus da pesquisa para proceder à organização do material, conforme o quadro 2.

Quadro 2: Organização do material da pesquisa

BLOCO 1	
<i>Ação</i>	<i>Forma de organização</i>
Corpus da pesquisa	Preparação do material
Questionários	Tabulação dos dados
Áudio e vídeo do curso de extensão	Transcrição dos encontros
Observações durante o curso de extensão	Organização de relatórios por encontros
BLOCO 2	
<i>Ação</i>	<i>Forma de organização</i>
Entrevistas semiestruturadas	Transcrição das entrevistas
Áudio e vídeo da atividade extraescolar	Transcrição das falas dos professores participantes durante a atividade extraescolar.

Observação	Organização de um relatório sobre a atividade extraescolar
------------	--

Fonte: do autor, 2023.

4.5.2 Exploração do material

A exploração do material sucede à pré-análise e também precede o tratamento dos resultados. Bardin (2011) comenta que esta é uma etapa longa que requer bastante atenção e complementa:

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas (Bardin, 2011, p. 131).

Nessa etapa, ocorrem a codificação e a categorização. Codificar significa agregar e enumerar; essa atividade corresponde a uma transformação que permite representar o conteúdo por meio da agregação. A codificação é organizada em três etapas: escolha das unidades de análise; definição das regras de contagem; e seleção das categorias (Bardin, 2011).

Escolha das unidades

Para escolher as unidades de análise, é essencial realizar os recortes do corpus de modo que este represente adequadamente as categorias de análise relevantes. Para tal, organizam-se as unidades de registro e as unidades de contexto.

Sobre as unidades de registro, Bardin (2011) as classifica da seguinte maneira:

É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou a “frase” (Bardin, 2011, p. 134).

As unidades de registro podem considerar diversos critérios, como a palavra, o tema, o objetivo, o personagem, o acontecimento ou o documento. Por outro lado, a unidade de contexto é utilizada para codificar a unidade de registro. A autora ainda acrescenta que:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 2011, p. 137).

É necessário considerar o custo e a pertinência ao estabelecer as unidades de contexto, que exigem uma releitura mais ampla e uma dimensão apropriada. É importante diferenciar a unidade de registro (o que se conta) da regra de contagem (como se conta). Quanto às regras de contagem, é essencial avaliar qual a forma mais adequada para as unidades de registro selecionadas, dependendo de como estão organizadas. Existem várias possibilidades, como, por exemplo, a presença ou ausência de elementos no corpus, bem como sua frequência, intensidade ou ordem (Bardin, 2011).

Após esse processo, procede-se à escolha ou ao delineamento de categorias, que Bardin (2011) compreende como:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. Os critérios da classificação podem ser semânticos [...], sintático [...], léxico [...] ou expressivo (Bardin, 2011, p. 147).

A escolha de categorias envolve duas etapas principais: inventário e classificação. O inventário refere-se ao isolamento dos elementos, enquanto a classificação diz respeito à organização desses elementos. Esse processo conduz, principalmente, a uma análise microscópica dos dados brutos.

Para que as categorias sejam consideradas eficazes na perspectiva de Bardin (2011), elas devem apresentar algumas características essenciais:

A exclusão mútua, esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. [...]. A *homogeneidade*: o princípio da exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização. [...]. A *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico escolhido. [...]. A *objetividade e a fidelidade*: estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam a ser válidos. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. [...]. A *produtividade*: adicionaremos às condições geralmente invocadas uma qualidade muito pragmática. Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (Bardin, 2011, p. 150).

Na perspectiva de Bardin (2011), a formação de categorias pode ocorrer por meio de um dos dois processos principais:

[...] (i) É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos; (ii) o sistema de categorias não

é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (Bardin, 2011, p. 149).

Para a presente pesquisa, consideramos mais viável optar pela segunda abordagem sugerida pela autora. Portanto, as unidades de contexto e as categorias não são definidas *a priori*. Escolhemos esse caminho para possibilitar o processo de categorização com acesso ao *corpus* completo, entendendo que esse movimento deve ser realizado como parte integrante da análise dos resultados.

4.5.3 Tratamento dos resultados

A etapa da intuição ou das inferências e interpretações é compreendida como uma análise reflexiva e crítica, conforme descrito por Bardin (2011), e é pautada no tratamento dos dados construídos. Para essa fase, Bardin (1994) pontua que:

[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a **outras descobertas inesperadas** (Bardin, 1994, p. 101, *grifos nosso*).

Quando a autora menciona descobertas inesperadas, refere-se às inferências que podem emergir da análise do *corpus* da pesquisa. Bardin também destaca que toda mensagem se baseia em uma premissa básica: a existência de um emissor (quem produz a mensagem) e um receptor (quem recebe a mensagem). A partir dessa comunicação, surgem pontos de inferência que necessitam análise. Quanto à definição de mensagem, Bardin (2011) explica que a mensagem é:

Qualquer análise de conteúdo passa pela análise da própria mensagem. Ela constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível! De fato, existem duas possibilidades, que correspondem a dois níveis de análise: o continente e o conteúdo; ou os significantes e os significados; ou ainda o código e a significação com uma possível passagem de informações entre os dois planos (Bardin, 2011, p. 166).

Em pesquisas anteriores, investigamos a visão de coordenadores pedagógicos e da gestão do Departamento de Ensino Fundamental de Uberaba/MG, resultando na construção de duas Unidades de Contexto e cinco Categorias (Pires, 2019; Pires e Colombo Jr, 2021). Entre as categorias destacadas, uma delas foi "Educação Não Formal e utilização dos museus: importância e perspectivas na visão dos coordenadores pedagógicos", que analisou a relação dos ambientes de Educação Não Formal com os museus de Uberaba/MG.

Nessa pesquisa, descobrimos que aproximadamente 74% dos coordenadores pedagógicos acreditam que o transporte escolar é um dos impedimentos para a realização de visitas aos museus. Por outro lado, a pesquisa também revelou que muitas escolas estão localizadas a menos de três quilômetros dos museus, indicando que, em muitos casos, o transporte não seria necessário, pois o deslocamento poderia ser feito a pé. Além disso, foi possível estabelecer inferências entre as categorias para concluir que há uma falta de formação continuada que aborde tais temáticas e de alinhamento entre os documentos que guiam a prática educacional escolar.

Essa constatação se baseia tanto em dados explícitos quanto em dados implícitos, que necessitam de interpretação e análise conforme os métodos propostos por Bardin (2011) para a obtenção de resultados técnicos.

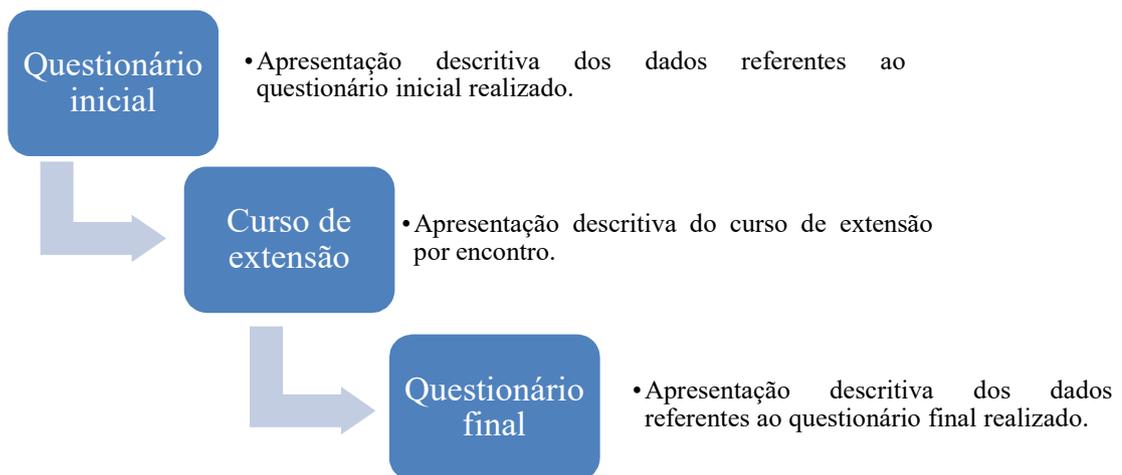
Prosseguindo, nas seções seguintes da pesquisa, procedemos com as análises dos dados coletados. Para organizar tais análises, seguiremos a apresentação em ressonância com os blocos da pesquisa. Inicialmente, descreveremos os resultados referentes ao Bloco 1, integrando o questionário inicial com os professores, o curso de extensão realizado e o questionário final com os professores (Seção 5: CORPUS DESCRITIVO I). Em seguida, apresentaremos as análises derivadas de todas essas ações do Bloco 1 (Seção 6: CORPUS ANALÍTICO I), a partir de categorias de análise previamente delineadas. O Bloco 2 seguiu o mesmo percurso do Bloco 1, ou seja, Seção 7: CORPUS DESCRITIVO II e Seção 8: CORPUS ANALÍTICO II.

5 CORPUS DESCRITIVO I: “VISITAS EXTRAESCOLARES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL DO ALUNO”.

Neste momento, apresentamos uma imersão no Bloco 1 da pesquisa, que abrange os questionários (inicial e final) e o acompanhamento do curso de extensão. O objetivo é apresentar os dados de forma descritiva, construídos ao longo deste bloco.

O propósito do Bloco 1 foi conhecer os participantes da pesquisa, oferecendo uma formação continuada sobre a temática em questão e, simultaneamente, levantar as percepções dos professores a respeito do que entendem por atividades extraescolares, bem como sua relação com a formação integral, a partir de questionários iniciais e finais. Portanto, o Corpus Descritivo I é estruturado da seguinte maneira:

Figura 6: Organização do Corpus Descritivo I.



Fonte: do autor, 2023.

As pré-inscrições para o curso foram realizadas por meio do Google Forms, no período de 16 de fevereiro a 12 de março de 2023. Inicialmente, esperávamos 40 pré-inscrições, mas esse número foi amplamente superado, com um total de 119 pré-inscrições. Referimo-nos a estas como pré-inscrições porque a inscrição efetiva se concretizou com o acesso ao Google Sala de Aula e a ativação do status ativo na plataforma no dia do início do curso.

Todos os pré-inscritos foram convidados a participar, antecipando a natural redução no número de inscrições efetivadas. Visando um acompanhamento sistemático dos participantes, organizamos os primeiros 55 pré-inscritos na primeira turma e os 64 restantes na segunda turma do curso.

Uma hipótese para o alto número de pré-inscrições pode estar relacionada a dados de uma pesquisa realizada por nós em 2019, que indicou a oferta de 364 cursos pela Caed entre 2013 e 2018, dos quais apenas dois abordavam a temática de Educação Não Formal (ENF). Portanto, a novidade do tema pode ter despertado o interesse dos professores pela proposta do curso de extensão. Outro fator que pode ter influenciado o número de pré-inscrições é o modelo híbrido do curso, que se adapta bem à rotina exaustiva dos professores.

O primeiro contato com os participantes ocorreu no início da primeira quinzena de março, informando à primeira turma que as atividades começariam em 29 de março, com término previsto para 10 de maio. A segunda turma iniciou em 11 de maio, com término em 28 de junho. Esse planejamento permitiu a participação de todos os inscritos, e as datas foram cumpridas sem intercorrências.

Foram confirmadas inscrições de 43 cursistas na primeira turma e 30 na segunda, por meio do acesso ao Google Sala de Aula. Os pré-inscritos que não concretizaram a inscrição apresentaram justificativas como troca de função na escola, mudança de rede de trabalho (público para particular), indisponibilidade no horário do curso, ou envolvimento em outra proposta de formação sugerida pelo gestor escolar — esta última foi a justificativa predominante para a segunda turma, especialmente porque o início coincidiu com a oferta de cursos pela Caed.

Foi solicitado aos cursistas que lessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no Google Sala de Aula e respondessem a um questionário inicial de 17 perguntas. O objetivo desse questionário era conhecer melhor o público-alvo do curso, suas expectativas e conhecimentos prévios sobre os temas a serem abordados. Todos os 73 participantes confirmaram a leitura do TCLE e responderam ao questionário até a véspera do início de cada edição do curso.

5.1 QUESTIONÁRIO INICIAL – dados descritivos

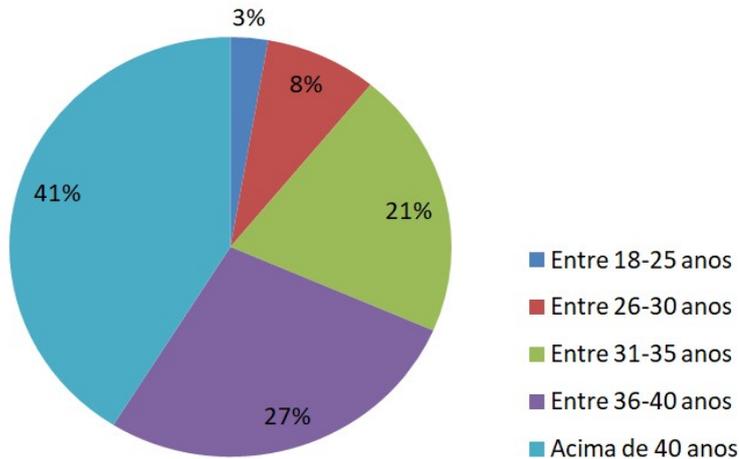
Ao apresentar e descrever os dados, nosso objetivo foi evidenciar as percepções iniciais dos cursistas, permitindo-nos conhecê-los melhor e planejar os encontros do curso com maior profundidade.

Neste momento, não realizamos uma análise detalhada dos dados, pois este movimento foi executado no contexto das Unidades de Contexto (UC) e das categorias que foram delineadas na segunda etapa desta seção.

5.1.1 Informações gerais dos participantes

As primeiras questões do questionário aplicado aos participantes tinham como objetivo coletar informações que nos permitissem conhecer melhor o público-alvo com o qual trabalharíamos. Em relação à faixa etária dos cursistas, observamos a seguinte distribuição: 2 participantes estavam na faixa de 18-25 anos, 6 entre 26-30 anos, 15 entre 31-35 anos, 20 entre 36-40 anos, e 30 tinham mais de 40 anos, conforme ilustrado na figura 7.

Figura 7: Faixa etária dos cursistas



Fonte: do autor, 2023.

Ao indagar quanto tempo os cursistas têm de atuação como professores, baseamos nossa classificação nos pressupostos de Tardif (2002), reconhecido academicamente por seus estudos sobre o saber docente e o processo de profissionalização do ensino. O autor propõe um modelo que organiza a vida profissional dos professores em fases distintas, cada uma com características específicas. Nessas características, não são especificados períodos exatos para cada fase, mas sim intervalos de tempo. Por isso, adaptamos a duração de cada fase para a classificação dos professores participantes do Bloco 1:

- **Fase inicial:** Esta fase, como o nome indica, é um período de grande aprendizado e adaptação, frequentemente visto como um choque de realidade. É o primeiro contato do professor com uma turma sob sua responsabilidade. Nesta etapa, o professor está preocupado em conhecer o ambiente escolar e o funcionamento da rede à qual sua escola pertence, sendo marcada pela busca de estabilidade e identidade profissional. Para a presente pesquisa, consideramos que esta fase dure até 3 anos.
- **Fase de consolidação:** Caracteriza-se pela segurança que os professores começam a sentir em relação à sua atuação profissional. Eles conseguem integrar-se à comunidade escolar e perceber com maior clareza as reais necessidades dos alunos. Consideraremos esta fase no intervalo de 3 a 8 anos.

- **Fase da estabilidade:** O professor sente-se capaz e competente, mas esta é uma fase delicada, pois ele pode buscar aperfeiçoamento profissional ou estagnar. Considerando que a próxima fase inicia na metade da carreira, assumimos uma carreira total de 30 anos e, portanto, limitamos esta fase entre 8 e 15 anos.
- **Fase da renovação ou questionamentos:** Após muitos anos de ensino, os professores devem buscar renovar suas ideias sobre a profissão docente e podem considerar atuar em outras áreas educacionais ou até mesmo repensar completamente sua vida profissional. Consideramos que esta fase dure entre 15 e 25 anos.
- **Fase do desengajamento:** Próxima à aposentadoria, ocorre uma redução no envolvimento com a atuação profissional e um distanciamento emocional da profissão. Esta fase engloba profissionais com mais de 25 anos de atuação.

Com base nos dados coletados sobre o tempo de atuação dos professores participantes do Bloco 1, consolidamos as informações no quadro a seguir (quadro 3).

Quadro 3: Fases do Desenvolvimento profissional docente dos cursistas do Bloco 1, segundo Tardif (2002), adaptado.

Fase do desenvolvimento profissional docente	Tempo de atuação estimado	Quantidade de cursistas
Fase inicial	Até 3 anos	4
Fase da consolidação	Entre 3-8 anos	17
Fase da estabilidade	Entre 8-15 anos	33
Fase da renovação ou questionamento	Entre 15-25 anos	16
Fase do desengajamento	Acima de 25 anos	3

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados levantados no questionário inicial, 2024.

Ao analisar a tipologia de escola em que os cursistas atuam, observamos que 54 (74%) trabalham exclusivamente em escolas da rede pública municipal, 5 (7%) estão na rede pública estadual, 8 (11%) atuam tanto na rede estadual quanto na municipal, 6 (8%) trabalham na rede pública e também na rede privada, e nenhum cursista atua exclusivamente em escolas privadas. Do total de cursistas, apenas 3 trabalham em escolas localizadas em zonas rurais (rede municipal).

Considerando que todos os cursistas fazem parte da rede pública de ensino, também questionamos sobre o vínculo empregatício desses professores com a rede. As respostas revelaram que 34 (47%) são contratados ou designados, enquanto 39 (53%) são efetivos.

Moura, Mendes Segundo e Aquino (2021) discutiram essa realidade no artigo "Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil", que

aborda a precarização das condições de trabalho dos professores contratados, comparando-as às condições de trabalho dos motoristas de aplicativos como o Uber, ambos influenciados por modelos neoliberais. Em suas pesquisas, os autores afirmam que:

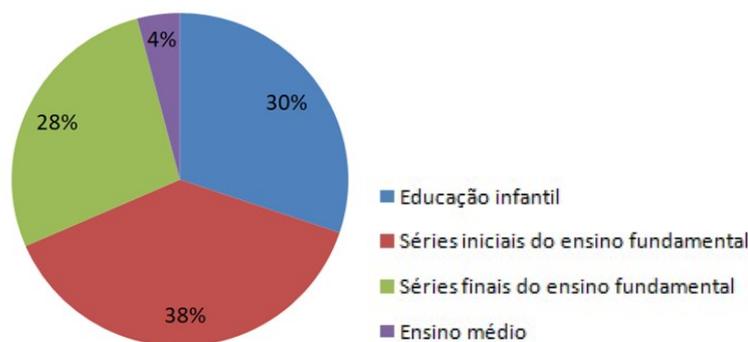
É possível constatar, mediante essa síntese, a situação de precariedade do trabalho docente, sobretudo, o temporário, que se aproxima ao docente uberizado. Exemplo disso é a indefinição da jornada de trabalho, ao mostrar a indistinção entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, ao vir perdendo formas e se apresentar completamente esfacelado mediante o capitalismo global digital e financeirizado. A disponibilidade para o trabalho, para as categorias, temporário e uberizado, é ampla, sem restrição de horário. O fato é se consolidado o docente uberizado, a contratação de profissionais convocados a suprir as demandas irá se materializar por meio do trabalho on demand, mediado pelas plataformas digitais. Outras semelhanças que nos levam a inferir sobre o ataque ao trabalhador docente é a inexistência de plano de carreira para os temporários e uberizados, benefícios de direitos trabalhistas e remuneração acima do teto salarial, garantido aos professores efetivos. A falta de estabilidade também vem se concretizando mediante o modelo de contrato temporário e é aprofundada na tendência ao trabalho docente uberizado (Moura, Mendes Segundo e Aquino, 2021, p. 79).

Nesse processo de precarização da profissão docente, é inegável que os servidores efetivos tem maiores possibilidades de se sentirem pertencentes a sua rede de ensino, além dos alunos beneficiarem-se da menor rotatividade de professores, o que é crucial para a continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos também identificar em qual etapa da educação básica os cursistas atuam. Verificamos que 22 trabalham na Educação Infantil, 48 no Ensino Fundamental — com 28 nos anos iniciais e 20 nos anos finais — e 3 cursistas atuam no Ensino Médio. O gráfico (figura 8) ilustra a distribuição percentual da atuação dos participantes por etapa educacional.

Dos 23 cursistas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, investigamos em quais componentes curriculares eles lecionam. Identificamos que 12 atuam em ciências e biologia, 3 em língua portuguesa, 2 em matemática, 2 em história, 2 em geografia, 1 em arte e 1 em ensino religioso.

Figura 8: Etapa da Educação Básica de atuação

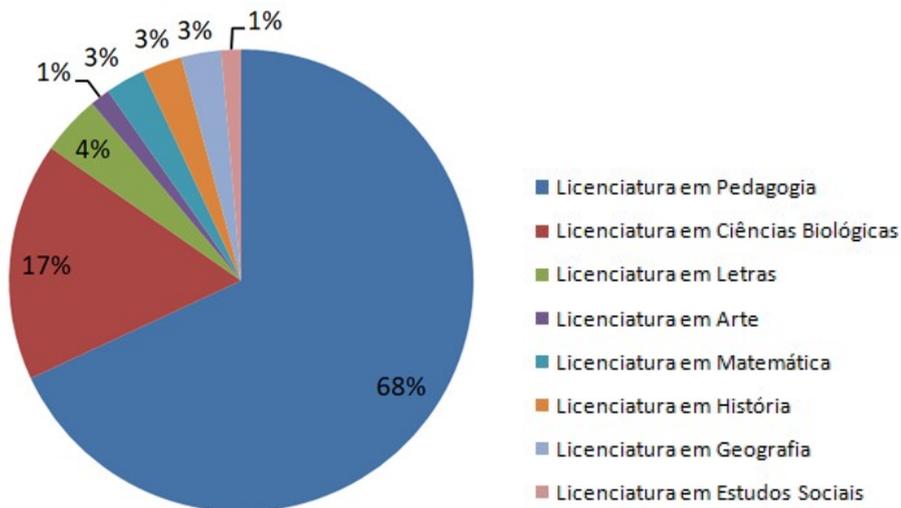


Fonte: do autor, 2023.

Notavelmente, mais da metade dos participantes (52%) são professores de ciências e biologia, uma disciplina que frequentemente inclui visitas de campo em seus planejamentos pedagógicos. Além disso, levando em consideração a rede de ensino e os componentes curriculares em que os cursistas atuam, buscamos identificar a habilitação para o magistério que cada um possui. Consolidamos que 62 (85%) dos cursistas têm Licenciatura, 8 (11%) têm formação em Magistério e 3 (4%) possuem Normal Superior.

Dentre os cursistas com Licenciatura, as áreas de formação variam: 39 têm Licenciatura em Pedagogia, 12 em Ciências Biológicas, 3 em Letras, 1 em Arte, 2 em Matemática, 2 em História, 2 em Geografia e 1 em Ciências Sociais, conforme ilustrado na figura 9.

Figura 9: Área da licenciatura dos cursistas



Fonte: do autor, 2023.

Entre os 62 cursistas que possuem licenciatura, questionamos se eles tinham alguma formação de pós-graduação. Os resultados mostraram que 52 (84%) possuem pós-graduação lato sensu, 2 (3%) possuem mestrado e 1 (2%) possui doutorado, enquanto 11% dos cursistas indicaram não ter participação em formações em nível de pós-graduação.

Esses dados oferecem um panorama do perfil dos participantes dos cursos, o que é crucial. Com essa informação, conseguimos nos aproximar mais dos cursistas, melhorando o diálogo e o aprofundamento dos temas relevantes em cada um dos encontros.

5.1.2 Percepções manifestadas pelos participantes quanto às temáticas a serem trabalhadas.

Neste momento, apresentamos os dados (*corpus*) relativos aos questionamentos feitos sobre as temáticas que seriam abordadas durante o curso. Ao serem questionados sobre

como definem ambientes extraescolares, compilamos as respostas dos cursistas e as classificamos conforme sua convergência com os aspectos da Educação Não Formal (ENF), Educação Formal (EF) ou Educação Informal (EI). Além disso, identificamos o cursista que forneceu cada classificação.

A indicação dos cursistas foi realizada por turma e por ordem de inscrição no curso, representados por números sequenciais de 1 a 73. Assim, os números de 1 a 43 referem-se aos cursistas da turma 1, enquanto os números de 44 a 73 correspondem à turma 2. Essa organização nos permite visualizar e analisar claramente as respostas dentro do contexto específico de cada grupo.

Quadro 4: Compreensão sobre o que vem a ser os ambientes extraescolares.

Grupo	Identificação (ID)	Como percebem os ambientes extraescolares
[A]	1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73.	São ambientes fora da escola que possibilitam aprendizados.
[B]	3, 7, 8, 11, 14, 26, 60, 61, 69.	É a bagagem que o estudante traz de casa , o que é ensinado pela família.
[C]	24,40.	É a experiência social educativa vivida fora da instituição escolar como, passeios a museus, clubes ou no próprio bairro. Lugares carregados de história, valores e culturas que agregam conhecimento. Para além das habilidades dos conteúdos obrigatórios. Podem ser todos os espaços fora da escola, seja de maneira presencial ou não (com o uso da tecnologia), como os museus virtuais.
[D]	27,28,12,15,34,39,62, 68.	Caracterizada na tradição escolar como complementar e compensatória da prática pedagógica, experiência escolar. Como o professor pode guiar seus alunos nos

		conteúdos fora da escola. Como ele pode utilizar as habilidades dos conteúdos para serem desenvolvidas nas praças, parques e museus.
--	--	--

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

Também questionamos os cursistas sobre o que consideram ser as atividades extraescolares, conforme apresentado no quadro 5. O objetivo desse questionamento foi realizar um levantamento das percepções dos cursistas sobre a definição que eles têm dessas atividades, de modo a nos possibilitar enriquecer e informar melhor as discussões sobre essa temática durante o curso.

Quadro 5: Compreensão sobre o que são atividades extraescolares no olhar dos participantes da pesquisa.

Grupo	Identificação (ID)	O que são atividades extraescolares
[E]	2, 4, 5, 6, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73.	Qualquer atividade realizada fora dos muros da escola .
[F]	3, 7, 26, 60, 61, 63, 69, 72	O que é aprendido fora da escola, com a família e que acaba contribuindo no processo de ensino aprendizagem .
[G]	24, 40.	Atividades que utilizam ambientes extraescolares, colaborando com o desenvolvimento integral dos alunos , para além dos conteúdos obrigatórios .
[H]	1, 8, 11, 13, 14, 21, 22, 27, 28, 12, 15, 34, 39, 47, 48, 62, 68.	Atividades que são realizadas fora da escola de maneira a complementar o processo de aprendizagem . É a extensão do que acontece na sala de aula. Momento que o professor cobra o conteúdo utilizando outros ambientes, que não o formal .

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

Quando indagamos os cursistas sobre **como os ambientes extraescolares podem auxiliar o professor**, 50 deles responderam de maneira objetiva que esses ambientes enriquecem o conteúdo didático, colaborando com o processo de aprendizagem dos alunos. Essa resposta sugere uma percepção que se aproxima da escolarização em relação às potencialidades das atividades extraescolares.

Notamos também que 6 cursistas responderam a essa pergunta citando exemplos de ambientes extraescolares sem oferecer uma explicação vinculada, o que pode indicar uma dificuldade em explicar como esses ambientes podem efetivamente auxiliar o professor. Essa resposta pode refletir uma falta de clareza na conceituação desses termos e na compreensão das potencialidades das atividades extraescolares. Dos demais cursistas, seguem alguns registros adicionais:

A vivência do aluno é muito importante para a compreensão do conteúdo trabalhado. Visitar o museu de Peirópolis [Museu dos Dinossauros, localizado em um bairro rural de Uberaba/MG], observando o material fóssil exposto lá trará aos alunos uma percepção de formação rochosa muito mais consistente. Esse é apenas um exemplo, porém acredito que temos muitas situações onde os alunos podem aprender muito mais do que sentado em uma sala de aula. Uma visita à padaria da esquina pode trazer contribuições significativas de aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza etc. (Cursista 15, em resposta ao questionário inicial).

Acredito que seja relevante no desenvolvimento da autonomia, enquanto facilitador no processo pedagógico, além de fornecer um ambiente sócio afetivo que permita aos alunos melhores alternativas de desenvolver sua prática (Cursista 54, em resposta ao questionário inicial).

Funciona como uma formação continuada, que possibilita que os professores identifiquem quais são as principais dificuldades de aprendizado dos alunos e permite que eles criem formas de contornar a situação, o que traz benefícios tanto para sua carreira profissional quanto para a escola na qual trabalham (Cursista 70, em resposta ao questionário inicial).

Pode preencher o tempo livre, agregando, desenvolvendo novos conhecimentos e habilidades e contribuem para o aumento da confiança, da motivação e, conseqüentemente, da participação dos estudantes em sala de aula (Cursista 42, em resposta ao questionário inicial).

Podem contribuir muito no processo de ensino aprendizagem visto que, enquanto professora de educação infantil vejo na prática a importância da vivência nas mais diversas situações para despertar o interesse do aluno em aprofundar seu conhecimento acerca do que é apresentado (Cursista 73, em resposta ao questionário inicial).

Os ambientes extraescolares podem oferecer uma variedade de recursos e oportunidades para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, como por exemplo: espaços de aprendizagem mais diversificados, colaboração com profissionais variados, apoio no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, entre outras, afinal de contas estar fora da escola é sempre bom para o aluno, pois mostra a interação da escola com a sociedade

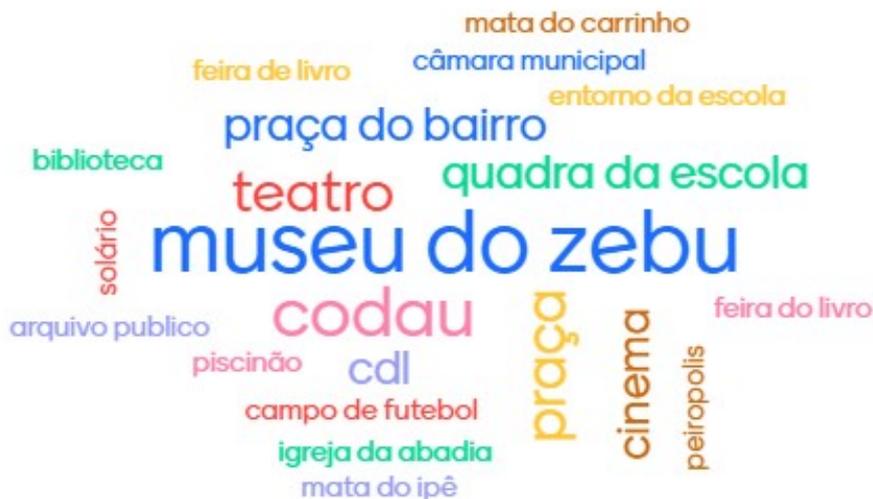
(Cursista 30, em resposta ao questionário inicial).

Ampliam os conhecimentos dos alunos sobre determinados assuntos. Auxilia na aprendizagem do conteúdo (Cursista 33, em resposta ao questionário inicial).

Nesta pesquisa, acreditamos que as atividades extraescolares podem ser uma ferramenta valiosa para auxiliar os professores no desenvolvimento de habilidades dos estudantes, capacitando-os não apenas para viver em sociedade, mas também para contribuir de maneira ativa para ela. Propomos que tais atividades sejam vistas como espaços para práticas pedagógicas que valorizem aspectos sociais, emocionais e políticos, ou seja, que contribuam para a formação integral do aluno.

Ao questionarmos os professores sobre a realização de atividades extraescolares com suas turmas nos últimos três anos e os locais onde estas ocorreram, 19 professores relataram que não conduziram nenhuma atividade extraescolar neste período com suas turmas. Entre os demais, os relatos indicaram uma variedade de ambientes, quase todos localizados em Uberaba/MG, a cidade dos cursistas. Esses locais estão detalhados na figura 10.

Figura 10: Local que realizou atividade extraescolar nos últimos 3 anos.

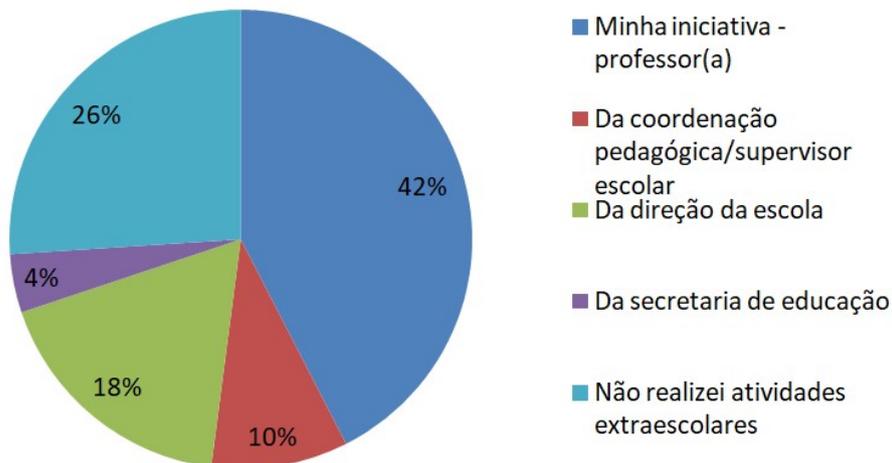


Fonte: dados consolidados pelo autor e organizados pela plataforma online <https://www.mentimeter.com/>, 2023.

Dos professores consultados sobre a realização de atividades extraescolares nos últimos 3 anos, 19, correspondentes a 26%, informaram que não realizaram nenhuma atividade do tipo. Dos 54 professores que conduziram tais atividades, investigamos a origem da iniciativa para essas ações. Descobrimos que: 31 professores (57%) relataram que a

iniciativa partiu deles próprios; 20 professores (37%) mencionaram que a iniciativa veio da gestão escolar, sendo que 7 foram especificamente da coordenação pedagógica/supervisão escolar e 13 da direção escolar; 3 professores (6%) indicaram que a iniciativa partiu da secretaria de educação. Esses dados percentuais são ilustrados no gráfico, figura 11.

Figura 11: Iniciativa das visitas em ambientes extraescolares realizadas nos últimos três anos (2021-2023)



Fonte: do autor, 2023.

A observação na Figura 11 de que 26% dos professores não realizaram atividades em ambientes extraescolares, juntamente com o fato de que 32% dessas atividades não foram iniciativas dos próprios professores, é reveladora. Esses dados estão alinhados com pesquisas anteriores realizadas por nós, que mostram a necessidade de os professores compreenderem melhor as potencialidades dessas atividades. Isso inclui planejar, executar e avaliar todo o processo envolvido, para maximizar os benefícios educacionais.

Além disso, questionamos os cursistas sobre quais seriam as contribuições das atividades extraescolares para seus alunos. Recebemos vários apontamentos como retorno, os quais incluem:

Ajuda a melhorar o desempenho na sala de aula, melhora a capacidade de se relacionar, proporciona a descoberta de talentos (Cursista 23, em resposta ao questionário inicial).

Envolvimento, vínculo com o professor, compreensão e envolvimento com o conteúdo trabalhado (Cursista 33, em resposta ao questionário inicial).

Colocar em prática o que se aprendeu em sala, fortalecendo o aprendizado, permitindo descobrir novas habilidades e despertar o interesse (Cursista 34, em resposta ao questionário inicial).

Desenvolver potencialidades do aluno, transformá-lo em um ser autônomo, capaz de organizar-se para reivindicar espaços dentro da escola e realizar suas próprias atividades

curriculares com responsabilidade (Cursista 35, em resposta ao questionário inicial).

*Melhoria do **desempenho acadêmico**: As atividades extraescolares podem ajudar a melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, uma vez que podem aumentar a motivação, o engajamento e o interesse dos alunos na escola* (Cursista 39, em resposta ao questionário inicial).

*Aumentar o processo de ensino e aprendizagem do aluno em um ambiente amplo e diversificado, colaborando com o **desempenho dos alunos** nas habilidades de todos os conteúdos* (Cursista 42, em resposta ao questionário inicial).

A vivência de práticas e conhecimentos muitas vezes abordados apenas teoricamente na escola, a troca de experiências e a observação in loco (Cursista 57, em resposta ao questionário inicial).

Os apontamentos realizados pelos cursistas sugerem uma forte conexão entre as atividades extraescolares e o desempenho escolar dos alunos. Essa percepção indica uma tendência à curricularização dessas atividades, independentemente de serem realizadas em ambientes escolares ou não.

Com a descrição dos dados dos cursistas sobre a temática abordada concluída, agora passaremos a detalhar cada um dos seis encontros propostos no curso.

5.2 CURSO DE EXTENSÃO – dados descritivos

Avançando na composição do corpus desta pesquisa, após o questionário inicial, detalhamos os encontros que estruturaram o curso de extensão. Cada encontro foi embasado em artigos, dissertações e teses dos professores responsáveis, que conduziram as sessões de forma colaborativa e solidária. Esses pesquisadores são membros do GENFEC, alunos e/ou egressos do PPGE/UFTM, e suas pesquisas estão diretamente relacionadas aos temas abordados em cada encontro.

Prosseguiremos com a descrição detalhada de cada um dos encontros do curso, com o objetivo de destacar os principais encaminhamentos e discussões realizadas, bem como as propostas de atividades desenvolvidas em cada sessão. Após esta etapa, procederemos com a análise dos dados coletados durante essas atividades.

5.2.1 Encontro 1: *Ambientes extraescolares e suas potencialidades*

A aula inaugural do curso de extensão "**Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno**" ocorreu no auditório Safira²,

² O auditório Safira foi reservado com antecedência prévia de trinta dias, pelos pesquisadores. O auditório conta com capacidade para 148 lugares, possui acessibilidade, som e multimídia e uma área total de 148m².

localizado no prédio da Reitoria da UFTM. Inicialmente, apresentamos de forma objetiva a proposta do curso, descrevendo brevemente o que seria abordado em cada encontro e realizando uma breve apresentação dos palestrantes dos encontros 2, 3, 4 e 5, que foram convidados e estavam presentes. Essa introdução foi considerada importante, especialmente porque os referidos encontros ocorreriam em formato remoto síncrono. Essas informações foram apresentadas em aproximadamente 30 minutos.

Após essa introdução, procedemos à apresentação dos professores líderes do GENFEC, Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli³ e o orientador dessa tese⁴, que conduziram o encontro. As respectivas apresentações estão ilustradas nas Figuras 12 e 13.

O tema do primeiro encontro foi escolhido para atender à necessidade de um diálogo inicial que abrangesse conceitos fundamentais como a definição de ambientes extraescolares, atividades extraescolares, e como os professores podem se apropriar dessas atividades visando a uma formação integral dos seus alunos. Esse encontro serviu como uma apresentação abrangente da temática do curso.

Além disso, o evento foi divulgado na página institucional da UFTM⁵, garantindo que a comunidade acadêmica e interessados externos tivessem acesso às informações e pudessem participar ou acompanhar as discussões propostas.

Figura 12: Aula inaugural do curso “Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno – 1º edição”.



Fonte: Registro⁶ realizado pela cursista M.C.G.D.

³Link de acesso ao currículo do professor: <http://lattes.cnpq.br/1037654075125918>

⁴Link de acesso ao currículo do professor: <http://lattes.cnpq.br/7794002724280806>

⁵Link de divulgação da matéria no site institucional:
<https://www.uftm.edu.br/component/content/article?id=4572>

Figura 13: Aula inaugural do curso “Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno – 1º edição”.



Fonte: Registro realizado pela cursista M.C.G.D.

Para cada encontro do curso, disponibilizamos no Google Sala de Aula textos-base para que os cursistas pudessem realizar uma leitura prévia. Essa estratégia visou enriquecer as discussões durante os encontros, permitindo que as contribuições fossem mais aprofundadas, já que os cursistas chegam com uma compreensão básica dos conceitos relacionados ao tema abordado.

Para o primeiro encontro, foi disponibilizado o artigo "Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura", de Marques e Freitas (2017). No resumo do artigo, os autores revelam que:

[...] o artigo relata os resultados de uma investigação de caráter documental, na área da educação não formal. A educação não formal é uma área em expansão, à qual tem sido dada crescente atenção e importância. No entanto, é um setor do conhecimento, em geral, mal definido e ambíguo, no sentido em que os termos empregados são polissêmicos e não há consenso sobre seus usos e definições. Assim, com o objetivo de **clarificar as definições das diferentes tipologias educativas, incluindo a educação não formal, perguntamos: que características têm estas tipificações educativas?** Que critérios ou fatores são utilizados na literatura para defini-las? Com vista a responder a estas questões de pesquisa, realizamos uma revisão da literatura, analisando 28 documentos, entre literatura nacional e internacional, valendo-nos de técnicas de análise documental e análise de conteúdo. Apuramos que, na maioria da literatura nacional, a terminologia educação formal – não formal – informal é a mais utilizada. Confirmamos a dificuldade em se definir e estabelecer fronteiras entre as diferentes tipologias educativas e sublinhamos que as definições das mesmas envolvem um número elevado de fatores de diferentes naturezas. Investigamos 21 fatores usados nas caracterizações das diferentes tipologias

⁶ Todos os cursistas autorizaram a divulgação da foto.

educativas, divididos por quatro dimensões de análise: estrutura, processos, propósitos e conteúdos. Apuramos que, apesar da diversidade de fatores utilizados nas definições, há um núcleo adotado com mais frequência, associado principalmente a características estruturais, como localização, grau de planejamento ou duração da aprendizagem (Marques e Freitas, 2017, p. 1087, *grifos nosso*).

No decorrer do encontro, foi ressaltada a importância de distinguir entre Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF), e Educação Informal (EI). Os cursistas identificaram rapidamente que a situação em que estavam envolvidos se tratava de um exemplo de EF devido à presença de um currículo estruturado, o ambiente formal do encontro e a figura proeminente do professor. Uma questão instigante foi levantada pelo professor Pedro, que perguntou se o curso, caso fosse realizado em um cinema, continuaria sendo considerado EF. Isso levou os alunos a refletirem, preparando o terreno para uma discussão mais aprofundada sobre as nuances de cada modelo educacional.

Os cursistas descreveram a ENF como um modelo que não segue um currículo básico, é baseado nas vivências pessoais, envolve os pais e responsáveis e é orientado pelo senso comum. Por outro lado, a EI foi descrita como experiências onde o estudante aplica fora da escola o que aprendeu em aula, sem uma distinção clara entre o formal e o informal.

Foi destacado que não há unanimidade entre os autores sobre essas definições, e foram listadas características que podem ajudar a diferenciar cada modelo educacional. Foi enfatizado que o espaço físico, ou a estrutura onde a educação acontece, não define o modelo educacional. Por exemplo, uma aula no Museu Butantã que segue um roteiro estrito com formulários a serem preenchidos e frequência controlada pode caracterizar-se como EF, enquanto atividades como uma horta agroecológica na escola, com liberdade⁷ de temas e de produção, mesmo estando dentro da estrutura da EF, podem ser classificadas como ENF. A intencionalidade das ações é um fator decisivo na definição do modelo educacional.

Também foi discutida a percepção das visitas extraescolares, destacando que estas não devem ser vistas apenas como "passeios" nem devem ser totalmente estruturadas. É essencial encontrar um equilíbrio. Foi sugerido que todas as licenciaturas deveriam incluir em suas grades curriculares pelo menos uma disciplina focada na integração de atividades extraescolares.

Para que o professor possa conduzir uma visita a qualquer ambiente extraescolar de maneira eficaz, é crucial que ele conheça bem o espaço em questão. Isso é fundamental para evitar frustrações tanto dos alunos quanto dos professores e para garantir que o foco da visita

⁷Autonomia dos alunos para questionarem algo que não está no roteiro, para interagirem entre si e com o proposto no ambiente, de maneira autônoma e participativa, fugindo do modelo de escolarização dos ambientes.

permaneça na experiência educativa do aluno. Foi levantado o problema de alguns professores não conseguirem retomar o conteúdo discutido durante a visita ou mesmo contextualizá-lo de forma adequada antes dela. Neste ponto, a cursista 24 destacou:

Sobre a questão de a gente conhecer o ambiente, esse planejamento, muitas das vezes você consegue fazer um tour em um ambiente extraescolar. Tem alguns museus que você consegue fazer a visita virtual. Então, eu considero que se você não consegue ir naquele local tão longe, você pode fazer uma [eu considero] visita extraescolar, como uma aula prática, uma visita online. O aluno está na cidade dele, mas consegue vivenciar todo o ambiente que ele não conseguiria estar. Não sei se eu estou fazendo confusão, mas quando também a gente fala desse tour, na hora de preparar a sua visita, a sua aula, nós temos que ver também que muitas das vezes, o aluno não tem a mesma ideia que você. O pedagogo sempre fala “nossa, mas esses meninos não saem da escola”, mas espera aí, eles não saem da escola numa ideia de excursão?(Cursista 24, durante o primeiro encontro da 1ª edição do curso).

No decorrer do encontro, foi ressaltada a importância de distinguir entre Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF), e Educação Informal (EI). Os cursistas identificaram rapidamente que a situação em que estavam envolvidos se tratava de um exemplo de EF devido à presença de um currículo estruturado, o ambiente formal do encontro e a figura proeminente do professor. Uma questão instigante foi levantada pelo professor Pedro, que perguntou se o curso, caso fosse realizado em um cinema, continuaria sendo considerado EF. Isso levou os alunos a refletirem, preparando o terreno para uma discussão mais aprofundada sobre as nuances de cada modelo educacional.

Os cursistas descreveram a ENF como um modelo que não segue um currículo básico, é baseado nas vivências pessoais, envolve os pais e responsáveis e é orientado pelo senso comum. Por outro lado, a EI foi descrita como experiências onde o estudante aplica fora da escola o que aprendeu em aula, sem uma distinção clara entre o formal e o informal.

Foi destacado que não há unanimidade entre os autores sobre essas definições, e foram listadas características que podem ajudar a diferenciar cada modelo educacional. Foi enfatizado que o espaço físico, ou a estrutura onde a educação acontece, não define o modelo educacional. Por exemplo, uma aula no Museu Butantã que segue um roteiro estrito com formulários a serem preenchidos e frequência controlada pode caracterizar-se como EF, enquanto atividades como uma horta agroecológica na escola, com liberdade de temas e de produção, mesmo estando dentro da estrutura da EF, podem ser classificadas como ENF. A intencionalidade das ações é um fator decisivo na definição do modelo educacional.

Também foi discutida a percepção das visitas extraescolares, destacando que estas não devem ser vistas apenas como "passeios" nem devem ser totalmente estruturadas. É essencial encontrar um equilíbrio. Foi sugerido que todas as licenciaturas deveriam incluir em suas grades curriculares pelo menos uma disciplina focada na integração de atividades extraescolares.

Durante o encontro, foram apresentados diversos exemplos de ambientes extraescolares ao redor do mundo, do Brasil e especificamente na cidade de Uberaba. O objetivo era mostrar aos cursistas as variadas possibilidades e a diversidade desses ambientes, incentivando-os a pensar sobre como esses espaços podem ser integrados no processo educativo de maneiras inovadoras e eficazes.

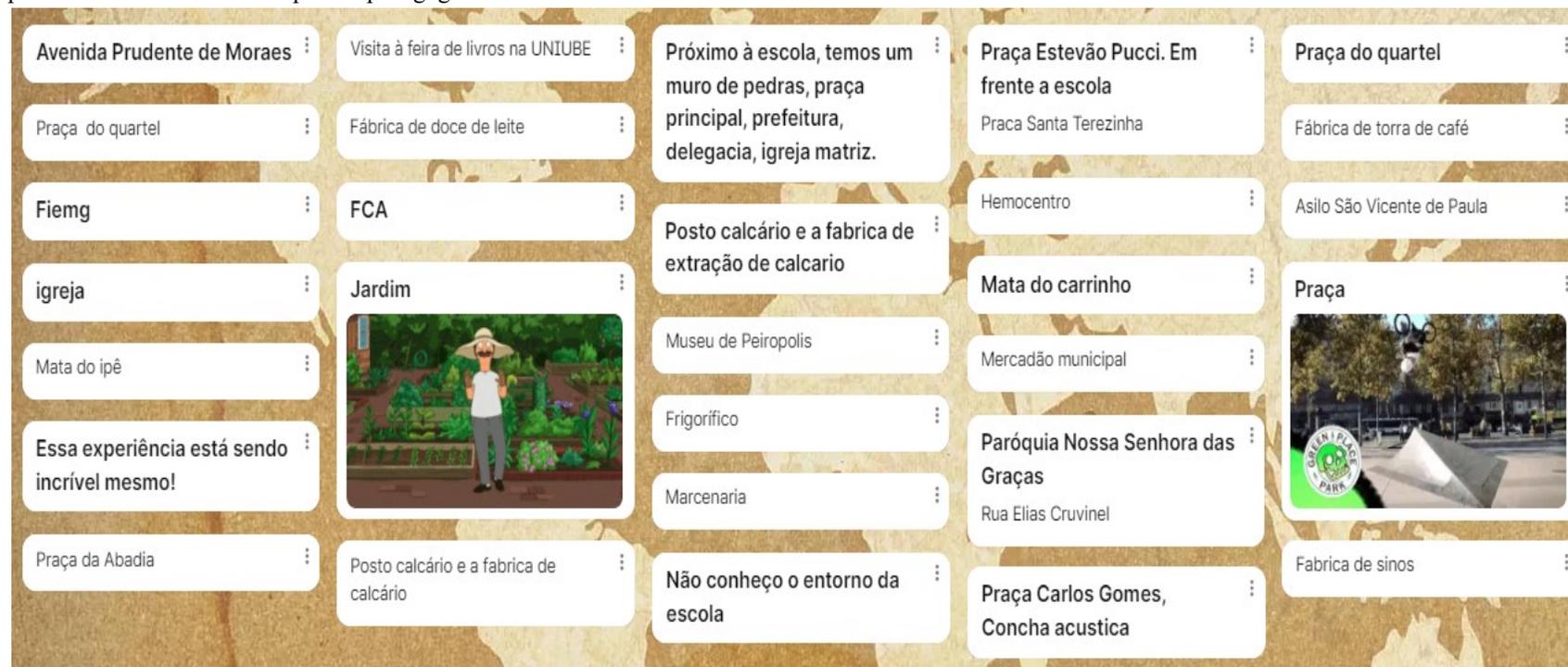
Foi solicitado que os cursistas representassem por frases e/ou desenhos, lugares que já visitaram, em Uberaba/MG com suas turmas, conforme figura 14.

Figura 14: Ambientes extraescolares já visitados com sua turma



Para tornar a sessão interativa e aproveitar a tecnologia disponível, foi solicitado aos cursistas que tivessem acesso à internet que respondessem a um padlet, uma ferramenta online de colaboração que permite aos usuários postar notas em um mural virtual. As respostas dos cursistas foram compiladas e podem ser visualizadas na Figura 15. Essa atividade foi projetada para facilitar a troca de ideias e experiências entre os participantes, promovendo um diálogo enriquecedor sobre o potencial dos ambientes extraescolares na educação.

Figura 15: Considerando os diferentes ambientes extraescolares tratados durante a formação, traga dois exemplos que estão próximos à sua escola e que podem ser utilizados em sua prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pela plataforma *padlet* por Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Para garantir a inclusão de todos os cursistas no diálogo e na troca de ideias, aqueles que não tinham acesso à internet durante o encontro tiveram a oportunidade de usar post-its para fazer seus registros. Essa abordagem alternativa permitiu que todos os participantes contribuíssem com suas percepções e experiências relativas a ambientes extraescolares, mesmo sem o uso de tecnologia digital.

As contribuições feitas nos post-its foram equivalentes às informações inseridas no padlet, assegurando que todos os dados relevantes estivessem acessíveis e fossem considerados na análise. Esses registros nos post-its estão compilados e podem ser visualizados na figura 16. Para manter a coesão e evitar redundâncias, esses dados não serão descritos novamente aqui, visto que refletem as mesmas ideias e exemplos compartilhados no padlet.

Figura 16: Proposta de atividade no primeiro encontro



Fonte: do autor, 2023.

Todos os ambientes extraescolares mencionados, tanto de forma online quanto presencial, foram compartilhados com toda a turma. O professor Daniel destacou que uma atividade extraescolar eficaz deve seguir etapas essenciais que abrangem o antes, o durante e o depois da atividade.

Como parte das atividades assíncronas deste encontro, cada cursista foi encarregado de elaborar um planejamento que incluísse uma proposta de atividade extraescolar destinada à turma que atuam como professores. Esse exercício foi projetado para que os participantes aplicassem de maneira prática os conceitos discutidos sobre ambientes e atividades extraescolares, refletindo sobre como essas podem ser integradas ao currículo formal de maneira significativa.

Para a organização e análise dessas propostas de atividade, selecionamos os planos de cursistas que mostraram uma interpretação consistente e alinhada sobre o conceito de ambientes e atividades extraescolares, como entendido antes do início do curso. No quadro 6, podemos observar a proposta de atividade de dois cursistas que estão alocados nos grupos [A] e [E], e como eles interpretam, respectivamente, o que são ambientes e atividades extraescolares. É importante notar que esses grupos realizaram suas interpretações prévias sem considerar explicitamente qualquer modelo educacional específico, o que proporciona uma visão pura de suas percepções e abordagens iniciais.

Quadro 6: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [A] e [E].

ID / Grupo	10/[A/E]	23/[A/E]
Ano de escolaridade	Pré II. Crianças Pequenas (5 anos)	3º Ano Ensino Fundamental (8 anos)
O que está sendo trabalhado em sala?	A máquina do tempo, a primeira aventura, as crianças eram os exploradores fantásticos, eles conheceram filhotes dos dinossauros seu tamanho, peso, espécies, suas habilidades finalizamos o conteúdo com uma visita à Peirópolis (Museu dos Dinossauros, Uberaba/MG).	Em virtude da grande quantidade de casos de dengue neste início de ano de 2023, e tendo como ponto de partida um texto no livro de Geografia - capítulo: Boa convivência no bairro, que aborda este mesmo assunto. A proposta é que após a leitura do texto: Cidadania no dia a dia – Juntos para eliminar o mosquito da Dengue. Neste texto, traz que a responsabilidade de combater o mosquito é de todos nós sendo que cada indivíduo tem que cuidar de seu quintal e recolher o lixo que possivelmente possam se tornar focos do mosquito. Realizaremos leitura e faremos cartazes sobre o assunto.

Articulação do que está sendo trabalhado em sala com a proposta de atividade extraescolar	A escola entrou em contato com os responsáveis pelo Museu [Dos Dinossauros], pedimos autorização aos pais, conseguimos o transporte com a prefeitura, os pais e responsáveis ajudaram com o lanche.	Após a leitura e conversa sobre o texto a proposta é levá-los para dar uma volta no entorno da escola para verificarmos se o bairro onde a escola está possui problemas com o acúmulo de lixo pelas ruas, ou se há possíveis focos de dengue, mostrar os locais de convivência do bairro como praças e quadras esportivas e verificar se as pessoas cuidam e respeitam estes ambientes.
Avaliação da turma antes da visita	A avaliação foi feita observando o interesse, a participação, nas brincadeiras e explorações dos conteúdos o interesse de cada um.	Após a leitura realizar uma roda de conversa para analisar a argumentação referente ao texto e avaliar a produção dos cartazes.
Avaliação da turma durante a visita	Durante a visita, eles se surpreenderam com o espaço, com os esqueletos, fizeram perguntas o tempo todo. Anotei as dúvidas, os questionamentos e aprofundamos no retorno, na sala de aula.	Indagar sobre os pontos estudados e pedir que os alunos observem os locais para após utilizarem as informações.
Avaliação da turma depois da visita	Revisamos o que foi vivido, fizeram desenhos, fizeram dinossauros com massinhas, passamos as fotos da visita. Anotei tudo no relatório individual de cada criança.	Solicitar aos alunos um relato deste passeio onde irão expor o que viram e acharam dos locais visitados. Também fazer com os alunos pequenos vídeos para alertar sobre a Dengue que poderão ser publicados nas redes sociais da escola.

Fonte: do autor, 2023.

No quadro 7, apresentamos as propostas de planejamento elaboradas pelos cursistas dos grupos [B] e [F]. Estas propostas refletem como os membros desses grupos concebem e planejam integrar atividades extraescolares no contexto educativo, considerando os insights e discussões abordadas durante o curso. Cada planejamento demonstra uma abordagem única à

aplicação dos conceitos discutidos, destacando a diversidade de entendimentos e aplicabilidades dos ambientes e atividades extraescolares na prática pedagógica.

Quadro 7: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [B] e [F].

ID / Grupo	7/[B/F]	69/[B/F]
Ano de escolaridade	Pré I. Crianças Pequenas (4 anos)	6º Ano. Ensino Fundamental (11 anos)
O que está sendo trabalhado em sala?	Currículo de Minas Gerais, Campos de experiência, o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Tipos de paisagem e lugar.
Articulação do que está sendo trabalhado em sala com a proposta de atividade extraescolar	Primeiramente realizar um planejamento, com objetivos para o trabalho, antes, durante e depois, após o mediador deverá fazer uma visita no local desejado e ver como será o desenvolvimento do planejamento.	Antes de ser feita a visita, apresentar fotos antigas da avenida a ser visitada, para que os alunos possam comparar as paisagens, e identificar as mudanças ocorridas. Como a rua faz parte do bairro onde a escola fica, e muitos alunos moram entorno da escola, identificar o lugar, como pertencimento do crescimento do bairro e deles próprios.
Avaliação da turma antes da visita	Preparação, interrogação e um questionamento aos alunos, porque iremos a esse local.?	Fotos.
Avaliação da turma durante a visita	Local, realização, Coleta de dados e a observação.	Visitação de comércios existentes no local.
Avaliação da turma depois da visita	Prolongamento, análise e síntese, apropriação.	Roda de conversa, pedir para que cada aluno faça uma comparação das fotos que foram vistas com o lugar que foi visitado.

Fonte: do autor, 2023.

No quadro 8, são apresentadas as propostas de planejamento dos cursistas pertencentes aos grupos [C] e [G]. Essas propostas ilustram as diferentes maneiras pelas quais os cursistas desses grupos planejam incorporar atividades extraescolares no ensino, refletindo

suas compreensões sobre como esses ambientes podem enriquecer a experiência educacional dos alunos. Este quadro destaca a variedade de abordagens e a criatividade no uso de atividades extraescolares.

Quadro 8: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [C] e [G].

ID / Grupo	24/[C/G]	40/[C/G]
Ano de escolaridade	Pré I. Crianças Pequenas (4 anos)	4º Ano. Ensino Fundamental (9 anos)
O que está sendo trabalhado em sala?	Estamos trabalhando em sala de aula, formas geométricas, cores e estamos aprendendo sobre os animais que podemos encontrar em espaços de praças e jardins.	Nesta semana trabalhei o tema os usos da água, seguindo o conteúdo em Ciências Humanas, trabalhando assim, vários pontos: o ciclo da água, o ambiente e as atividades humanas; O desmatamento é a extinção das espécies.
Articulação do que está sendo trabalhado em sala com a proposta de atividade extraescolar	A proposta será levar a turma para a praça ao lado do CEMEI para de encontro com o que estamos trabalhando em sala explorarmos as cores que podemos encontrar nesse espaço livre, os diferentes animais que habitam ali e também as diversas formas geométricas presentes nos espaços explorados.	A intenção é trabalhar este tema e visitar o bosque jacarandá de nossa cidade, buscando assim uma parceria com a escola. E através da pesquisa, utilizando assim o recurso dentro da unidade que é a sala de informática, pedir aos alunos que pesquisem alguns animais extinção em nossa região.
Avaliação da turma antes da visita	Será apresentado para a turma cartazes coloridos de possíveis animais que habitam o espaço bem como as diversas cores e formas para que façam a apreciação em roda e cada um relate se conhece um lugar assim e se costuma frequentar em passeio familiares.	Fazer uma pesquisa sobre os espaços a serem visitados, com o tema a ser trabalhado com as crianças.
Avaliação da turma durante a visita	Durante a visita conduzir as crianças para os objetivos propostos deixando que vivenciem o momento. Pisem no gramado e na terra toquem nas plantas, procurem por animais e explorem cada espaço. Propor atividade de movimento nomeando cores existentes no local para que procurem e nomeie as mesmas.	Elaborar um questionário com alguns aspectos a serem observados, onde eles irão registrar todos os aspectos observados durante a visita.
Avaliação da turma depois da visita	Após o passeio retornar para a sala e em roda deixar que as crianças relatem o que viveram, o que foi possível encontrar no	Fazer um relatório sobre todas as observações e pesquisas realizadas.

	local. Após o momento de roda deixar que registrem o passeio em forma de desenho.	
--	---	--

Fonte: do autor, 2023.

No quadro 9, são apresentadas as propostas de planejamento dos cursistas dos grupos [D] e [H]. Estas propostas mostram como os participantes desses grupos entendem e pretendem aplicar atividades extraescolares em seus contextos educativos. A inclusão dessas atividades visa enriquecer a formação dos alunos ao integrar experiências fora do ambiente escolar convencional. Este quadro evidencia as diferentes perspectivas e estratégias que os cursistas planejam empregar para efetivamente utilizar os ambientes extraescolares como recursos pedagógicos valiosos.

Quadro 9: Proposta de atividade extraescolar de cursistas pertencentes aos grupos [D] e [H].

ID / Grupo	34/[D/H]	39/[D/H]
Ano de escolaridade	5º Ano Ensino Fundamental (10 anos)	9º Ano. Ensino Fundamental (14 anos)
O que está sendo trabalhado em sala?	Trabalhar com os alunos (a) a exploração do ambiente fora da escola, (praça) e Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.	Na disciplina de Matemática, os alunos estão estudando geometria e trigonometria. Eles estão aprendendo sobre ângulos, figuras geométricas, cálculos de áreas e volumes, relações trigonométricas e resolução de problemas envolvendo esses conceitos. Além disso, também estão trabalhando com conceitos de estatística, como interpretação de gráficos e tabelas, média, moda e mediana.
Articulação do que está sendo trabalhado em sala com a proposta de atividade extraescolar	A turma irá visitar o entorno da escola, praças e recolher folhas que estão caídas no chão para criarem desenhos com essas folhas.	Aplicação prática dos conceitos trigonométricos na medição de distâncias: Durante a visita ao pátio da escola, os alunos podem aplicar os conceitos de trigonometria na medição de distâncias. Por exemplo, eles podem usar a trigonometria para calcular a distância entre dois pontos da escola, como a distância entre a área de estacionamento e os pavilhões, ou a distância entre a cozinha e a sala de aula. Eles podem usar conceitos como a trigonometria do triângulo retângulo, a relação seno, cosseno e tangente, e a

		utilização de razões trigonométricas para calcular essas distâncias.
Avaliação da turma antes da visita	A participação de cada aluno(a) em escolher quais imagens que irão criar na aula de Artes.	Elaborar um questionário com perguntas relacionadas ao ambiente extraescolar selecionado, como por exemplo, o que os alunos já sabem sobre o local, quais expectativas têm em relação à visita, o que gostariam de aprender ou observar, entre outras questões. Esse questionário pode ser aplicado antes da visita para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o ambiente a ser visitado e para identificar suas expectativas e interesses.
Avaliação da turma durante a visita	O empenho da turma em ajudar uns aos outros e a criatividade de cada um em realizar o trabalho.	Atividades de pesquisa sobre o ambiente extraescolar selecionado. Os alunos podem realizar pesquisas em fontes de informação para coletar dados relevantes sobre o local. Essas atividades de pesquisa podem incluir a busca de informações relacionadas ao ambiente visitado. Os resultados dessas pesquisas podem ser compartilhados em sala de aula e podem servir como base para a avaliação do conhecimento prévio dos alunos.
Avaliação da turma depois da visita	1-Participação e criatividade - Elaboração das imagens	Apresentações individuais ou em grupo sobre o ambiente visitado comparando com a matéria estudada. Eles podem utilizar recursos visuais, para apresentar as informações coletadas no local, suas características, equações, distância entre dois pontos da escola, entre outras informações relevantes. Essas apresentações podem ser avaliadas quanto ao conteúdo apresentado, a clareza das informações, a organização da apresentação e a capacidade de comunicação dos alunos.

Fonte: do autor, 2023.

O primeiro encontro foi concluído reforçando algumas orientações importantes com os cursistas. Primeiramente, foi confirmado que todos os participantes já tinham acesso ao

Google Sala de Aula, a plataforma utilizada para o curso. Em seguida, foi lembrado aos cursistas que a atividade assíncrona proposta deveria ser completada até a véspera do próximo encontro, garantindo que todos estivessem preparados para a continuidade do curso.

Além disso, foi anunciado que o material para leitura prévia já estava disponível na plataforma. Este material é essencial para o próximo encontro, intitulado “Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?”. Essa preparação prévia é crucial para que os cursistas possam participar ativamente das discussões e contribuições no próximo encontro, enriquecendo assim a experiência de aprendizado de todos.

5.2.2 Encontro 2: Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?

O segundo encontro foi conduzido pelo professor Diovane de César Resende Ribeiro⁸ e teve como objetivo refletir com os cursistas sobre as potencialidades e a necessidade de vislumbrar a formação integral.

Figura 17: Segundo Encontro: Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?



Fonte: do autor, 2023.

Diovane, após se apresentar, trouxe Brandão (2007) para o diálogo, apresentando duas citações sobre o que é educação e onde ela ocorre. Os cursistas relataram não conhecer o autor. Diovane refletiu sobre o período do “descobrimento do Brasil”, em que se tentou impor uma cultura sobre outra, e questionou os alunos se as crianças indígenas daquela época estavam recebendo uma educação “errada”. Nesse momento, o cursista 9 disse:

Não, são contextos diferentes. O que eles adquiriram, aquele conhecimento de mundo deles, passaram aos seus filhos, mas não era uma educação errada, pois era a cultura daquela época e daquele povo (Cursista 9, durante participação no encontro 2).

Diovane apresentou dois sambas-enredo aos cursistas (Mangueira, 2019 e Beija-Flor, 2018), aprofundando a discussão sobre a necessidade de a sociedade vislumbrar a formação integral. Argumentou que as atividades extraescolares são uma das grandes possibilidades de aproximar a educação formal da almejada formação integral, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre a sociedade. Nesse momento, o cursista 54 considerou que:

⁸ Currículo do professor: <http://lattes.cnpq.br/1226816097593218>

Esse ano, nós tivemos também uma agremiação de São Paulo, que é a Camisa Verde e Branco, que voltou para a elite do carnaval e trouxe na comissão de frente a indagação social, uma criança que gritava socorro e a sociedade apagava. Foi a coisa mais linda, pois vieram com pouca verba, e demonstraram a questão da inclusão social no todo, inclusive na favela. Foi muito bonito (Cursista 54, durante participação no encontro 2).

Quando se abordou a questão cultural, exemplificada pelo próprio Carnaval, o cursista 26 fez um apontamento interessante sobre a religião e o estado laico de direito constitucional.

Fico preocupada também com a questão religiosa, porque sei que essas atividades extraescolares, como os sambas-enredo, podem ser uma forma de aprendizagem, mas temos muitos preconceitos com a cultura religiosa e também com a forma de mostrar esses problemas sociais. O próprio conceito religioso, como forma de reconhecer nossa cultura, pode trabalhar vários pontos culturais e raciais. É importante trazer para a escola esse tema com certo cuidado, sem usar a desculpa de não trabalhar por preconceito. A família está preparada para isso? E o nosso professor? (Cursista 26, durante participação no encontro 2).

O cursista 24 teve um posicionamento instigante acerca da discussão:

O problema de trabalhar com os ambientes extraescolares em busca de uma visão integral de formação, como, por exemplo, os museus, é realmente expresso por esse enredo da Mangueira, pois, a partir dessa letra, fica muito claro que a história geralmente é escrita por alguém, e qual o interesse desse alguém? Geralmente pela visão dos vitoriosos. Será que o professor terá esse discernimento para mostrar todas essas vertentes para seus alunos? (Cursista 24, durante participação no encontro 2).

Diovane argumentou com o cursista 24 que ele estava correto, mas destacou que nós, enquanto profissionais da educação, devemos promover essas reflexões com nossos alunos sobre a finalidade da escola. Além disso, aproveitou para questionar onde se localizam os museus de Uberaba, bem como os ambientes que promovem ações culturais, como a ABCZ (Associação Brasileira de Criadores de Zebu) e a Praça Concha Acústica, que realiza eventos culturais aos finais de semana. Nesse momento, o cursista 33 refletiu que:

Na verdade, somos muito carentes de políticas públicas para os pobres, afinal de contas, onde se localizam os bairros mais carentes de Uberaba? Esses bairros têm, por exemplo, projeto de arborização? Em julho, agora mesmo, vamos ter um festival de inverno em Peirópolis. Como integrar a comunidade pobre lá em julho? É muito difícil falar de integralidade dessa forma, até porque não se oferece, dentro do orçamento, que seja um ônibus saindo de alguma localidade da cidade de forma gratuita nesses eventos. Ou será que a intenção é também afastar o pobre desses momentos? (Cursista 33, durante participação no encontro 2).

A partir desse ponto, outras falas foram importantes para o aprofundamento das discussões:

Os bairros mais afastados não têm nem escolas para as crianças, que têm que ser deslocadas para escolas em bairros mais distantes. Isso, às vezes, pode ser desmotivador para os alunos que têm que acordar muito cedo e chegam tarde em casa por conta do deslocamento (Cursista 34, durante participação no encontro 2).

Temos um projeto lindo na escola Esther, por um vice-diretor que é nascido no bairro Dois Mil, que resgata a importância da cultura de rua. Foi sucesso e estruturado durante anos. Eu trabalhei nessa escola durante 8 anos e hoje trabalho em outro local, mas percebo muito forte um exemplo de comunidade educativa nesse bairro, pois, mesmo estando distante de vários pontos, o próprio bairro realiza várias ações. O que mais achei interessante é que a comunidade abraçou e realmente se tornou um “bairro educador”, um espaço que educa (Cursista 55, durante participação no encontro 2).

Muitas das vezes em que vemos a implantação de escolas “de tempo integral” por ações do estado, percebo que esses espaços fogem da “educação integral cidadã” e seguem em um sentido somente de assistencialismo, falhando em sua missão. Os próprios alunos se envergonham de dizer que estudam nesses lugares por serem considerados locais de “pobre” (Cursista 24, durante participação no encontro 2).

É como diz aquele velho ditado: “Os limites só existem se você deixar existir”. Isso vale para tudo, principalmente para a educação – essencialmente na educação, pois nós, como professores, muitas vezes limitamos nossos alunos, focando na educação tradicional e não buscando as verdadeiras habilidades dos alunos (Cursista 40, durante participação no encontro 2).

O cursista 24 comentou sobre a complexidade de discutir a formação integral, dado que os professores são extremamente cobrados por resultados em avaliações externas, as quais raramente consideram habilidades que transcendem as especificidades de cada componente curricular. Ele relatou mais sobre isso:

Respondendo à provocação com minha opinião: o problema de uma escola inovadora se dá no fato da cobrança que temos. Precisamos quantificar e qualificar os alunos, através de provas e trabalhos, que muitas vezes não refletem a realidade do aluno. Falando por outro comparativo, temos a ideia da medida de habilidades: nunca seremos justos se avaliarmos a capacidade de um peixe em escalar árvores. Buscamos inovar, fazer o diferente e o melhor, mas no final acabamos caindo no tradicional. Todo mundo é um gênio. Mas, se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em uma árvore, ele vai passar toda a sua vida acreditando que é estúpido. Eu sou totalmente contra a avaliação, vou dar um exemplo meu mesmo. Tenho alunos excelentes e, pela observação, eu consigo avaliá-los, tendo, além da observação, o suporte de algum registro. E falo isso não é porque sou professora de educação infantil, não. Pois, esse ano mesmo estamos sendo duramente cobradas e tive que aplicar uma avaliação impressa para alunos de 4 anos, e isso, para mim, é puro desconhecimento do processo educativo. Conheço alunos do fundamental que são excelentes quando questionados sobre algo. Falam de tudo sobre o conteúdo, porém, não são alfabetizados. Oralmente, eles conseguem responder tudo, fazem as práticas melhor que os demais. Ai eu pergunto: para que uma prova escrita? (Cursista 24, durante participação no encontro 2).

Sim, concordo com [cursista 24], porém o sistema nos obriga a fazer dessa forma. Existem os apoios para quem tem laudo, porém, várias crianças não têm laudo e precisariam de apoio. Eu tento usar atividades diversificadas com determinadas crianças, buscando o que elas precisam, mas sei que o que faço é pouco, mas é o que consigo. E mais, na hora de avaliar, preciso aplicar as mesmas avaliações dos demais e também as habilidades da turma em questão. Trabalhamos em rede e avaliamos nossos alunos com o mesmo instrumento, o mesmo para todos, sem considerar as múltiplas inteligências. Mas temos que seguir o sistema (Cursista 8, durante participação no encontro 2).

Essa é a realidade que tenho vivido com meus alunos: provas elaboradas, muitas vezes, por pessoas que não estão na sala de aula, avaliações complexas demais para alunos pós-pandemia que não reconhecem as letras do alfabeto (Cursista 39, durante participação no encontro 2).

Verdade, os sistemas nos deixam de mãos atadas, cobrando conteúdos que estão totalmente fora da realidade dos alunos. Realmente estamos fora da realidade. Não está fácil, são muitas dificuldades enfrentadas. Mas estou procurando me especializar para ter um melhor desempenho (Cursista 41, durante participação no encontro 2).

Como proposta de atividade assíncrona deste encontro, solicitamos aos cursistas a realização de duas atividades. Primeiramente, pedimos que elencassem três palavras que, para eles, definem formação integral. A segunda atividade proposta foi refletir sobre a seguinte situação-problema: Se você fosse o secretário ou a secretária de educação da sua cidade, quais ações você proporia para garantir que nossos alunos tivessem acesso a uma formação integral cidadã? (Quadro 10)

Quadro 10: Respostas de alguns cursistas sobre o questionamento enunciado

Grupo/Id	Proposta
[A]/6	Enumerar os campos que poderão ser explorados, os espaços de ação pedagógico-curricular, nos quais serão desenvolvidas as atividades, para que ocorra a integralidade dos sujeitos envolvidos, a interação dos conhecimentos e saberes, dos tempos e espaços, e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Espaços na escola, como a brinquedoteca, em um pátio coberto; ou mesmo na comunidade: salão paroquial, salão das associações de bairros etc. Ou em outros espaços na cidade: museu, pátio do Corpo de Bombeiros; dentre outras ideias.
[A]/54	Primeiramente, acredito que devemos descentralizar a aprendizagem da sala de aula e aplicá-la a diferentes espaços que propiciem experiências diferentes e significativas aos alunos. Deveríamos promover projetos que trabalhem a questão da sustentabilidade, trazendo o tema para o dia a dia dos alunos. Propiciar a criação de oficinas de atividades artísticas, rodas de conversa que possibilitem aos alunos trocas de experiências e reflexões acerca de questões socioemocionais. Quando pensamos em possibilidades para promover aos alunos um desenvolvimento global, uma formação integral cidadã, são inúmeras as opções. Na minha opinião, essas seriam algumas que nos possibilitam alcançar alguns desses objetivos.
[B]/14	Uma sequência didática garante o desenvolvimento do indivíduo, qualificando-o para o

	exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Além disso, ter o apoio da família é fundamental.
[B]/60	Valorização profissional de todos os agentes envolvidos no processo de aprendizagem e de formação cidadã dos alunos; estímulo ao protagonismo dos alunos; melhoria do ambiente educativo, com o uso de material didático contextualizado, uso da tecnologia digital e garantia de direitos e oportunidades para todos.
[C]/24	Desenvolver um currículo que aborde não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades sociais, emocionais e cívicas. Incluir disciplinas ou atividades extracurriculares que promovam a cidadania ativa, como educação financeira, direitos humanos, resolução de conflitos e educação ambiental. Estimular a participação ativa dos alunos nas decisões escolares, por meio de conselhos estudantis, assembleias e projetos de liderança. Incentivar a realização de projetos comunitários que envolvam os alunos em atividades voltadas para o bem-estar da comunidade. Estabelecer parcerias com organizações da comunidade, instituições locais e profissionais de diferentes áreas para promover experiências práticas e enriquecedoras para os alunos. Essas parcerias podem incluir estágios, mentorias, palestras, visitas a empresas e participação em programas de voluntariado. Incluir em sala de aula discussões sobre direitos humanos, igualdade, diversidade e inclusão. Promover o respeito às diferenças, combater o preconceito e ensinar os valores fundamentais da democracia, tolerância e respeito mútuo. Ensinar os alunos sobre o uso responsável e ético da tecnologia, incluindo a conscientização sobre segurança online, privacidade, cyberbullying e o impacto das mídias sociais na sociedade. Incentivar a reflexão crítica sobre informações e promover o uso da tecnologia como ferramenta para o bem comum. Incluir no currículo atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência, colaboração, comunicação eficaz e tomada de decisões éticas. Isso ajudará os alunos a lidar com desafios pessoais e sociais, promovendo uma maior consciência de si mesmos e dos outros.
[C]/40	Como secretária de educação do município de Uberaba (MG), algumas ações que eu proporia para promover a formação integral cidadã dos alunos seriam: currículo abrangente, programas extracurriculares, foco na formação de professores, parcerias com a comunidade, promoção da diversidade e inclusão, e, ainda, a implementação de formas variadas de avaliação, como projetos, apresentações, portfólios e feedback individualizado, que valorizem diferentes habilidades e talentos dos estudantes.
[D]/28	Acessibilidade, capacitação e instrumentos. Uma das ações propostas para a formação integral cidadã é que os alunos tenham acesso a uma escola equipada com qualidade, com a implantação de cursos técnicos em todas as escolas públicas, que capacitem os jovens a seguir uma carreira profissional.
[D]/39	Desenvolveria um projeto que contribuísse para a formação cidadã do aluno; Colocaria em ação as leis que os amparam, assim como os direitos; Optaria por convênios de atendimento e acompanhamento aos alunos, além de meios de transporte para facilitar o trajeto ao atendimento e garantir acesso à escola (para as crianças com deficiência que não podem usar ônibus);

	Recursos adicionais para atender às necessidades diárias dos alunos. Em relação à inclusão social, promoveria o acesso às atividades (meio ambiente, esporte e lazer, cultura digital, promoção da saúde) de acordo com suas capacidades e possibilidades.
--	---

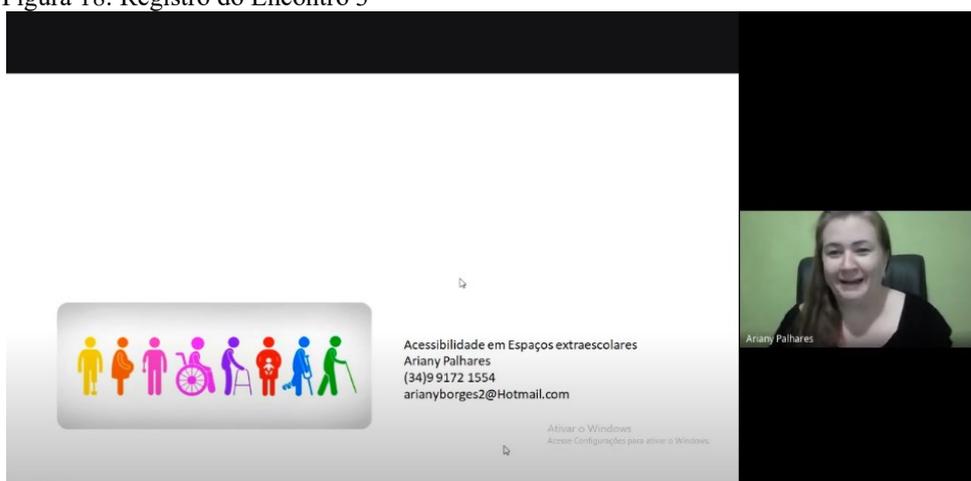
Fonte: Dados consolidados pelo autor, a partir da resposta dos cursistas no encontro 2.

Finalizamos esse encontro com a solicitação aos cursistas para que se dedicassem à leitura do material disponível, que será base para nosso próximo encontro. O tema será “Acessibilidade em Ambientes Extraescolares”. Esta leitura é essencial para aprofundar nosso entendimento e discussão sobre como tornar os espaços fora da escola mais acessíveis a todos.

5.2.3 Encontro 3: Acessibilidade em ambientes extraescolares

Esse encontro foi conduzido pela professora Ariany Palhares de Oliveira Borges Vicente⁹. Iniciamos questionando os cursistas sobre como interpretam o termo acessibilidade. As respostas foram diversas e abrangentes, incluindo a ideia de acessibilidade como a capacidade de ter acesso a lugares desejados, o direito de ir e vir de forma igualitária, e o acesso à comunicação, informação e educação. Essas definições destacam a importância da inclusão em diferentes esferas da sociedade.

Figura 18: Registro do Encontro 3



Fonte: do autor, 2023. Registro do encontro.

É crucial integrar a acessibilidade em nossa vida social, como destacou a professora. Ela enfatizou que o estudante com deficiência não permanece o tempo todo dentro da escola; ele tem uma vida social e familiar ativa. Já se foram os tempos em que pessoas com deficiência ficavam reclusas em casa. Elas ocupam e devem ocupar todos os ambientes sociais. Essa reflexão deixou todos bastante pensativos.

Durante os períodos eleitorais, percebemos um movimento significativo de inclusão, evidenciado pelo horário eleitoral gratuito. Contudo, essa visibilidade não se mantém na TV aberta em outros períodos. Este é apenas um exemplo de como a inclusão pode ser intermitente. Além disso, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, define o termo "pessoa com deficiência" e destaca sua abrangência, mostrando a importância de entender essa amplitude para garantir direitos e acessibilidade consistentes:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza **física, mental, intelectual** ou **sensorial**, o qual, em interação com uma ou mais **barreiras**, pode obstruir sua participação **plena e efetiva** na sociedade

⁹ Currículo da professora: <http://lattes.cnpq.br/7737445357149235>

em **igualdade de condições com as demais pessoas** (Brasil, 2015, Art 2º, Grifos nossos).

Os grifos do artigo indicam que a acessibilidade é um conceito muito mais abrangente e complexo do que comumente percebemos, uma vez que envolve o desafio de atender a uma vasta gama de especificidades individuais. É fundamental que os ambientes sejam projetados para serem acessíveis e que abranjam as principais necessidades de todos, considerando que a diversidade sempre foi um pilar da nossa sociedade, embora a inclusão efetiva nem sempre tenha ocorrido. Assim como nas salas de aula, onde diferentes necessidades convivem, a sociedade como um todo deve refletir essa pluralidade em todos os seus espaços. Durante essa parte da discussão, o cursista 8 considerou que:

Mas acontece que, nas escolas, é normal ouvirmos que o público de inclusão está lá apenas para socializar, tanto que somos informalmente condicionados a não atribuir uma nota para eles que seja menor que a média. Pode-se fazer uma pesquisa em toda a rede e verá que muitos estão lá com 15 pontos em cada bimestre, que é a média. Dependendo do tipo de atividade dentro da escola, o aluno nem vem à escola. Se a atividade é fora da escola, a mãe também não manda o filho, e a escola também não procura saber o motivo de ela não autorizar, pois, como professora, entendo que seria função da pedagoga chamar a mãe e falar da importância da atividade, garantindo que estarão, acima de tudo, seguros. Às vezes, a mãe não manda por insegurança, e quem deveria acalmar a mãe também não faz questão. Ficamos muito presos às orientações quanto à inclusão (Cursista 8, em depoimento durante o encontro 3).

Os cursistas foram convidados a pensar em palavras que se relacionassem ao tema da **Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Dentre as palavras citadas estavam: acessibilidade, inclusão, adaptação, aprendizado, cultura, interatividade, diversidade, apreciar, conhecimento, empoderamento, patrimônio, público, memória, curiosidade, convivência, preservação, local, importância, espaço, valor, organização, humanidade e preciosidade. Essas palavras refletem uma ampla gama de conceitos que se interligam ao redor do conceito central de inclusão e mostram a complexidade e a riqueza que a inclusão engloba.

Foi destacado aos cursistas que há uma significativa distância entre o acesso e a permanência, e é na permanência que devemos focar para proporcionar ao aluno uma formação integral. Um exemplo prático disso é a situação de um professor que planeja levar seus alunos a um museu, mas desconhece se o local está preparado para atender adequadamente às necessidades específicas de seus alunos. Como podemos planejar uma visita a um ambiente extraescolar de maneira que seja inclusiva para todos?

Além disso, nós, professores, devemos ter muita cautela com nossas metodologias de ensino. Por exemplo, não é adequado planejar uma atividade que envolva a análise visual de uma obra de arte se há um aluno cego na turma, nem propor uma atividade que dependa da

escuta de música se há alunos surdos. É essencial que nossas metodologias sejam desenvolvidas levando em consideração a acessibilidade, garantindo que o conhecimento seja acessível a todos.

A respeito do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Ariane ressaltou a importância do Artigo 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a **assegurar** e a **promover**, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua **inclusão social e cidadania** (Brasil, 2015. Art 1º, Grifos nossos).

Sendo assim, quando a lei menciona inclusão social e cidadania, estamos discutindo a formação integral da pessoa com deficiência, abrangendo também os ambientes extraescolares. Essa perspectiva é essencial para entendermos a inclusão como um processo que vai além dos limites da escola, permeando todos os aspectos da vida social e cultural. Nesse contexto, um diálogo entre alguns cursistas evidenciou o seguinte:

Pelo estatuto, temos então que ter cuidado quanto à disponibilidade das peças em uma mostra pedagógica, seja qual for. Muito interessante isso, pois às vezes pensamos apenas na acessibilidade para chegar ao espaço, como uma rampa para cadeirante, por exemplo. São questões que estão aos nossos olhos todos os dias, mas que precisamos ter esses momentos de estudo. Estou aqui pensando que faço um monte de coisas erradas (Cursista 38, durante depoimento no encontro 3).

É tudo muito bonito no papel, mas também temos um custo para manter tudo acessível. Sabe, eu acho que é muito pouco remunerado quem faz, por exemplo, tradução em Libras, e todo o material é muito caro, muito caro. Vai fazer um curso de braile, apesar de ter sem custo no Instituto de Cegos, muita gente não tem como fazer por conta do horário ou porque trabalha três períodos. Precisamos pensar em como ajudar quem está em sala de aula, pois é muito difícil de verdade. No papel é uma facilidade, mas, na prática, ver o que o professor está passando, o que precisa de apoio, de material ou de alguém para ajudar. Não tem condições, temos que pensar muito no que mais podemos fazer e como fazer em sala. Um exemplo claro é o material em braile, que é um absurdo para traduzir livros, e, além do mais, às vezes temos um aluno, organizamos tudo e, quando vamos ter outro aluno com a mesma deficiência, passou muito tempo e esquecemos. Sempre procurei aprender muito, mas precisamos realmente pensar no professor, pois é muito pesado, muito. Temos que dar conta de tudo, e tudo que se faz é pouco. O professor está saturado de tanto trabalho, e sempre buscamos conhecimento para ajudar ainda mais nossos alunos (Cursista 24, durante depoimento no encontro 3).

Com tanta especificidade em sala de aula, às vezes, em uma única sala, temos alunos com TOD, outros com TDAH, outros com autismo. Ou seja, as quatro paredes da sala de aula são um conforto para nós, professores, pois, se a porta fica aberta, alguns saem correndo, e o apoio corre atrás. Então, é muito complicado. Outra questão, que é desumana demais, é que conheço escolas que, quando fazem essas atividades extraescolares, não levam esses alunos.

Outro contraponto é quando a própria família não autoriza, por vários e vários motivos (Cursista 42, durante depoimento no encontro 3).

Sabe, pessoal, eu fico pensando: de que adianta trabalhar todas as habilidades específicas se não conseguirmos desenvolver nos nossos alunos a questão da humanidade, do convívio? Também já presenciei alunos com deficiência sendo deixados de fora em atividades extraescolares. Pelo menos todos devem ter a certeza de que estão imersos em uma sociedade. Quando a mãe não deixa o aluno ir, é outra história, mas, enquanto escola, temos que, nessas situações, entender os motivos pelos quais essa mãe não deixou o filho ou a filha ir e, após compreender, achar soluções junto com a família (Cursista 59, durante depoimento no encontro 3).

Em qualquer deficiência, a primeira barreira acaba sendo a família e depois a sociedade. Houve um tempo em que essas crianças eram mortas ao nascimento. É tudo muito novo para nós. A família, às vezes, esconde essa criança, pois, por não ter conhecimento, tem vergonha (Cursista 72, durante depoimento no encontro 3).

Ariany ressaltou a importância de considerar os três momentos básicos de qualquer atividade extraescolar: antes, durante e depois. Para a pessoa com deficiência, esses momentos são cruciais para garantir que a visita seja proveitosa. É fundamental que o professor visite previamente o local para se familiarizar com o espaço e suas condições de acessibilidade. Outra questão relevante é a avaliação pós-visita: como ela será realizada? Será qualitativa ou quantitativa? Qual o objetivo da visita: educacional ou exploratório? E ainda, os ambientes extraescolares estão devidamente preparados para receber, orientar, informar, acolher, compartilhar, responder e interagir com todos os tipos de público?

Para aprofundar essas questões, os cursistas foram incentivados a realizar duas visitas a museus virtuais de sua escolha e a fazer apontamentos sobre a acessibilidade, observando e destacando as facilidades e barreiras encontradas. Essas observações foram reunidas e analisadas, sendo posteriormente condensadas no quadro 11. Essa atividade prática visou não apenas conscientizar sobre a importância da acessibilidade, mas também desenvolver uma perspectiva crítica sobre como espaços culturais podem ser aprimorados para atender a todos de maneira inclusiva.

Quadro 11: Museus e acessibilidade, pelos cursistas.

Museu	Aspectos da acessibilidade
Louvre (Paris)	Possui legendas descritivas nas obras de arte, de forma visual e sonora; Possibilidade de ajuste do tamanho e contraste de cores das obras de arte.
Ipiranga (SP)	Possui recursos em áudio;
Afro Brasil (SP)	Percebeu-se pela visita virtual a presença de recursos táteis em algumas

	obras, para visita presencial.
Orsay (Paris)	Durante a visita virtual, percebeu-se a acessibilidade para visita presencial, já com disponibilidade do mapa com localização de todos os elevadores, sendo acessíveis; Orientações específicas em língua de sinais (libras); Aparelho magnético para recepção sonora para quem utiliza implante coclear; Guia personalizado para cegos que garante autonomia;
Pinacoteca (SP)	Possui legendas descritivas nas obras de arte, de forma visual e sonora.
Casa de Anne Frank (Amsterdam)	Para visita presencial, não há acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida; Recurso em áudio e vídeo para visita virtual.
Casa Portinari (SP)	Acessibilidade ausente
Da pessoa (SP)	Orientações específicas em língua de sinais (libras); Possibilidade da função leitor de telas (sonoro); Paleta de cores pensada na acessibilidade.

Fonte: organizado a partir das respostas dos cursistas, durante o encontro 3, 2023.

Também foi solicitado aos cursistas que pensassem em dois ambientes extraescolares localizados em Uberaba/MG, que já tivessem visitado, e que propusessem adequações para esses espaços, com o objetivo de garantir maior acessibilidade. Essas propostas de adaptação deveriam considerar aspectos práticos que pudessem tornar os locais mais acolhedores e acessíveis a todos, independentemente de suas condições físicas ou necessidades especiais. As sugestões coletadas foram organizadas e apresentadas no quadro 12, servindo como um ponto de partida para discussões futuras sobre melhorias concretas em ambientes públicos na cidade.

Quadro 12: Indicação de ambientes extraescolares e sugestão de maior acessibilidade.

Ambiente extraescolar	Sugestão de adequação
Parque das Barrigudas	Rampas de acesso na entrada principal e mirante; Criação de trilhas acessíveis com superfícies planas e adequadas para pessoas com mobilidade reduzida; Placas de localização e sinalização em braile e com recurso sonoro.
Museu de Arte Sacra	Piso tátil; Rampa funcional; Manutenção periódica; Recurso em braile e sonoro.

	Opção de reservar visita com intérprete para libras;
Museu dos Dinossauros	Recurso em braile e sonoro que contemple todas as exposições; Barras de apoio dentro e fora do museu; Opção de reservar visita com intérprete para libras; Possibilidade de visita virtual;
Museu do Zebu	Piso tátil; Recurso em braile e sonoro; Acessibilidade na entrada, pois existe uma catraca. Possibilidade de manuseio de peças da exposição Possibilidade de visita virtual;
Igrejas de Uberaba (geral)	Rampa de acesso; Barras de apoio; Recurso visual e sonoro nas peças em exposição; Suporte com intérprete para libras.
Mata do Ipê	Rampa de acesso; Barras de apoio; Trilha tátil; Placas de identificação em maior número para espécies animais e vegetais, com recurso sonoro e em braile
MADA	Piso tátil; Recurso em braile e sonoro;
Estádio Uberabão	Banheiros adaptados
Museu do Comércio	Piso tátil; Manutenção periódica; Recurso em braile e sonoro.

Fonte: organizado a partir das respostas dos cursistas, durante o encontro 3, 2023.

Finalizamos o terceiro encontro questionando os cursistas se tinham mais algum apontamento a ser realizado e solicitando que se dedicassem à leitura do material indicado para o próximo encontro. Esse momento foi importante para garantir que todos os participantes tivessem a oportunidade de expressar suas observações e dúvidas, consolidando o aprendizado do dia e preparando o terreno para a continuação do curso.

5.2.4 Encontro 4: A constituição identitária de estudantes em diferentes ambientes educacionais

O tema do primeiro encontro foi escolhido para atender à necessidade de um diálogo inicial que abrangesse conceitos fundamentais como a definição de ambientes extraescolares, atividades extraescolares, e como os professores podem se apropriar dessas atividades visando a uma formação integral dos seus alunos. Esse encontro serviu como uma apresentação abrangente da temática do curso e foi conduzida pela professora Monica Izilda Silva¹⁰.

Figura 19: Encontro 4



Fonte: Registro do encontro 4, 2023.

Além disso, o evento foi divulgado na página institucional da UFTM¹¹, garantindo que a comunidade acadêmica e interessados externos tivessem acesso às informações e pudessem participar ou acompanhar as discussões propostas.

Foi ponderado que os espaços educam e, como educadores, devemos perceber as potencialidades que se estendem para além dos muros da escola. É fundamental vislumbrar uma formação integral, reconhecendo que o aluno é um ser social, cujo aprendizado é influenciado por diversos ambientes e interações. Assim, é necessário olhar além das paredes tradicionais da escola e integrar as diversas experiências que os espaços ao redor podem oferecer. Nesse contexto de discussão sobre a educação integral, o cursista 28 refletiu que:

No início do ano, fazemos o perfil de entrada dos alunos. Principalmente na educação infantil, tem-se a percepção de que o aluno chegou à escola sem nada, sem nenhum conhecimento. E isso que você trouxe, Mônica, que todos os espaços educam, podemos então

¹⁰ Currículo da professora: <http://lattes.cnpq.br/9605112723087762>

¹¹ Link de divulgação da matéria no site institucional: <https://www.uftm.edu.br/component/content/article?id=4572>

afirmar que, mesmo as crianças que entram no berçário, entram sim com alguma bagagem (Cursista 28, durante depoimento no encontro 4).

O cursista 63 completou a discussão, adicionando:

Na verdade, nossas subjetividades são sempre apagadas, pois, afinal de contas, quem é cada um de vocês aqui? A nossa história faz parte da nossa constituição. Nenhum professor nunca me perguntou: quem é você? Qual é a sua história? Vamos pensar o quanto seria rico se cada professor conhecesse a história de cada aluno. A partir dessas histórias, teríamos noção de quais pessoas estão ao nosso redor e de qual maneira poderíamos contribuir mais com seu processo formativo (Cursista 63, durante depoimento no encontro 4).

Nesse momento, refletimos sobre como os espaços realmente educam e colaboram na formação de nossa identidade. Como exemplo prático dessa ideia, questionamos a cursista 56: “Quais espaços foram importantes para a sua constituição identitária hoje?” Esta pergunta visava destacar a influência significativa que os ambientes, sejam eles educacionais, sociais ou culturais, têm sobre nós ao longo da vida. Ela nos disse:

Foram os espaços escolares os lugares onde tive empenho, amizades para encontrar e conversar. Hoje eu me vejo totalmente diferente de ontem, principalmente quando vamos atrás dos nossos objetivos. É desafiador, não é fácil, pois eu sei que esses espaços (todos) contribuíram para minha formação e para quem sou hoje. Mas, nas salas de aula, até minha filha brinca comigo e diz que, se deixar, ela encontra alguns alunos morando comigo (risos). Tem aluno que me fala que não aguenta mais morar na sua casa. Vamos aprendendo com esses desafios, mas eu tenho vários alunos que nunca foram ao shopping, ao cinema. Nunca foram a um museu. O que podemos fazer nesses casos? É difícil! (Cursista 56, durante depoimento no encontro 4).

A professora Mônica lançou um questionamento provocativo aos cursistas: "Enquanto educadores, como podemos pensar a educação sem correr o risco de deseducar ao pretendermos educar?" Esse questionamento visava estimular uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a responsabilidade que acompanha o ato de educar. Para esse questionamento, o cursista 33 pontuou que:

Quando a gente realmente quer e tem o propósito de educar, sem correr o risco de deseducar, o primeiro passo é conhecer o aluno, o que ele gosta, o que ele faz no dia a dia. Às vezes, o professor não conhece o aluno e, pior, não conhece a si mesmo. Se o educador não conhece a si mesmo, como ele pretende educar? Para o professor da educação infantil e dos anos iniciais, esse processo é mais fácil, pois ele fica uma carga horária maior com o aluno. Mas, o professor dos anos finais do fundamental e do ensino médio, com poucas aulas e muitas turmas, como gravar sequer o nome de todos? (Cursista 33, durante depoimento no encontro 4).

Monica destacou que, embora esse processo seja realmente complexo, a formação contínua do professor é essencial. Ela ressaltou que, ao reconhecer que não somos os únicos

agentes da educação e ao valorizar outros espaços para além da escola como promotores de educação, podemos superar as barreiras burocráticas impostas pelo sistema educacional. Essa abertura permite uma abordagem mais holística e integrada ao ensino. Diante dessa perspectiva, o cursista 41 refletiu que:

Realmente, pois na turma de quatro anos, quando fomos trabalhar a questão alimentar e falamos sobre as frutas, teve uma vez que levamos as frutas para a sala e fizemos uma salada de frutas. Muitos alunos ali não conheciam algumas frutas, como pêra e kiwi. Às vezes, para trabalharmos a formação integral, não precisamos sair da sala de aula. Gente, pensem nesse exemplo da salada de frutas, é um conhecimento para a vida. Ouvindo isso tudo, penso na formação que recebemos na faculdade, sabe? Será que ela realmente nos preparou para trabalhar a formação integral? Pois essa necessidade não é nova. Eu tive uma professora na época da licenciatura que marcou negativamente minha vida, pois era a única doutora do curso e disse que nunca precisou estar na educação básica, como se a educação básica fosse menor ou tivesse menos prestígio que outros ciclos. Não é assim que funciona, somos a base. Muitas vezes percebo que olhamos para a universidade pela ponta dos pés, e lá dentro estão discutindo educação pessoas que nunca estiveram ou nunca entrarão em uma sala de educação básica como professores, que não possuem a vivência do chão da sala de aula (Cursista 41, durante depoimento no encontro 4).

Prosseguindo com o encontro, uma charge foi apresentada aos cursistas (figura 20). Monica explicou que a escolha dessa figura estava ligada a uma pesquisa anterior, que tinha como objetivo compreender o jovem no processo de aprendizagem.

Figura 20: Figura apresentada no encontro 4, para reflexão.



crjvitoria.blogspot.com.br, agosto/2011.

Fonte: Figura apresentada pela mediadora, no encontro 4, também pode ser acessada pelo link: <https://enem.estuda.com/questoes/?id=143519>

Ela relatou que, entre os achados da pesquisa, estava a percepção dos alunos de se sentirem invisíveis e desprezados tanto pelos professores quanto pela sociedade. Esse insight destacou a importância de reconhecer e valorizar a presença e a voz dos jovens no ambiente educacional, incentivando uma reflexão profunda sobre como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para melhor atender e engajar esses alunos.

Discutiu-se que, frequentemente, o professor não dispõe de tempo suficiente para conhecer seus alunos de maneira adequada e, pressionado pela gestão da escola e por órgãos centrais, como a SRE ou a SEMED, acaba adotando um modo automático de ensino. Essa situação pode levar a uma desconexão entre o educador e os estudantes, impactando negativamente o processo de aprendizagem. Diante dessa reflexão, o cursista 57 comentou:

Mas será que o professor entra assim no automático por quê? Gente, é muita cobrança do sistema para trabalharmos as habilidades previstas em lei. Não é fácil, não. Mas pode ser também que esse professor não saiba o quanto é importante trabalhar numa visão de formação para a vida, porque os tempos mudaram. A forma como se levava a vida na nossa época não é a mesma de hoje. Na maioria das vezes, o professor reproduz o tipo de formação que ele recebeu, e a maior parte de nós, se não todos, viemos de um modelo muito fechado (Cursista 57, durante depoimento no encontro 4).

Continuando, foi apresentada aos alunos uma série de imagens, organizadas em dois grupos: o Grupo 1 (figura 21) e o Grupo 2 (figura 22). Essas imagens foram utilizadas como estímulo visual para provocar discussões e reflexões mais profundas sobre os temas abordados no encontro, permitindo que os cursistas explorassem diferentes perspectivas e contextos relacionados ao conteúdo da aula.

Figura 21: Figuras mostradas pela mediadora aos cursistas para análise.



Fonte: Figuras apresentadas durante o encontro 4.

Para a Estátua da Liberdade, os cursistas elencaram palavras-chave que evocam uma variedade de sentimentos e conceitos, tais como libertação, arquitetura, céu limpo, esperança, ambiente externo, poder, paz, brilho, momento livre, liderança, tranquilidade, "eu venci", harmonia, história e possibilidade de aprendizado. Essas palavras refletem as diversas interpretações e conexões emocionais que os cursistas fazem com a imagem, destacando a importância simbólica e inspiradora do monumento.

Para a segunda figura, do Mercado Municipal de Uberaba (Mercadão), as palavras escolhidas foram tradição, cultura, história, comida, antiguidade, coisas gostosas, patrimônio, conhecimento, diversidade e vivência. Essas palavras sublinham o valor cultural e histórico do mercado, bem como sua relevância como espaço de convívio e troca de experiências gastronômicas.

Na análise da terceira figura, uma vista aérea da Avenida Paulista em São Paulo (SP), as palavras escolhidas foram amigos, aprendizagem, diversidade, cultura de mundo, loucura, dinamismo, medo, correria, maravilhosa, engarrafamento do trânsito, tumulto e cidade em movimento. Essas descrições capturam a intensidade e a energia vibrante da vida urbana nesse importante eixo comercial e cultural.

A quarta figura, referente à Comunidade Divino Pai Eterno (Uberaba/MG), provocou a verbalização de palavras como paz, fé, sossego, simplicidade, reflexão, infância, introspecção, templo, força espiritual, religião, oração e respeito. Essas palavras destacam a percepção da comunidade como um local de refúgio espiritual, tranquilidade e profundidade emocional e religiosa.

Essa atividade demonstra como diferentes imagens podem evocar uma rica gama de pensamentos, sentimentos e conexões culturais, oferecendo uma possibilidade para as percepções e experiências pessoais dos cursistas.

Refletimos que a interpretação de cada figura é profundamente individual e intrinsecamente ligada à nossa história pessoal. Os cursistas foram convidados a analisar as imagens por outro prisma (figura 22), considerando não apenas o que as imagens representam para eles, mas também para as pessoas retratadas nas imagens. Foi enfatizado que não existe uma resposta certa ou errada; tudo depende de como a imagem impacta cada um e das histórias pessoais envolvidas.

Figura 22: Figuras mostradas pela mediadora aos cursistas para análise e comparação com a figura 21.



Fonte: Figuras apresentadas pela mediadora, durante o encontro 4.

Nesse contexto de discussão aberta e reflexão profunda sobre perspectiva e experiência, o cursista 65 considerou que:

Depende do contexto e de como a imagem é mostrada. Na primeira imagem, mostram muito os pés, como se alguém estivesse esmagando os imigrantes. Olhando a imagem, eu trocaria a palavra 'tranquilidade' por 'desespero' (Cursista 65, durante depoimento no encontro 4).

O cursista 30 iniciou sua reflexão e, em seguida, o cursista 71 complementou, ambos explorando diferentes aspectos da discussão. Eles refletiram que:

Eu já tinha visto essa fala desse general e, sempre que passo por lá, me lembro dele. É impactante essa fala. É um local que pensamos nas gostosuras que tem ali, mas foi um local de muita dor que hoje acaba sendo omitido. Há muitos anos, fiz um curso de valores humanos em Peirópolis e levava minha filha, pequena. E, há pouco tempo, fui com minha filha, 20 anos depois, lá num casarão antigo, e ela lembrou do local e me disse que aquilo marcou a infância dela. Foi muito forte, eu nem lembrava dos detalhes, mas para ela fez diferença (Cursista 30, durante depoimento no encontro 4).

Eu acredito que, da mesma forma que vemos a imagem e temos impressões diferentes, na educação é a mesma coisa: é a coletividade de tudo, as diferenças que chegam a um ponto comum. Cada um se encontra de uma forma diferente e, por isso, é importante estarmos atentos a esses espaços. A Avenida Paulista é um problema sério para muitos. Morei ali perto durante uns sete anos e ela representa escuridão para muitos, por mais luzes que tenha. Mostra o tudo e o nada. Penso que a quarta imagem representa uma síntese de tudo: quem entra e quem sai desse espaço de fé representa a singularidade, representa a busca por algo, a fé. Então, esse exemplo é muito explícito, pois ele representa coisas diferentes para diferentes pessoas, pois depende também do que cada um está passando (Cursista 71, durante depoimento no encontro 4).

Quando falamos dos nossos alunos e do que eles representam, é essencial reconhecer que cada um é singular, possuindo sua própria identidade, que é parte de uma construção contínua. É por meio da identidade territorial que cada aluno vai se construindo e se definindo. Com isso em mente, questionamos os cursistas: "Quando pensamos nas atividades extraescolares, quais são, para você, os principais pontos positivos e quais aspectos necessitam de reflexão quanto à utilização desses ambientes?" As respostas coletadas ofereceram uma variedade de perspectivas e foram organizadas no quadro 13, proporcionando uma visão ampla das várias dimensões envolvidas na implementação e no impacto das atividades extraescolares.

Quadro 13: Retorno dos cursistas quanto aos pontos positivos e que necessitam de reflexão quanto às atividades extraescolares

Pontos Positivos		
Participação coletiva, socialização e solidariedade, explorando interesses pessoais e descobrindo novos talentos.	Incentivo ao conhecimento e aprendizagem, inclusive de forma remota. Também desenvolve habilidades socioemocionais.	Aumenta o rendimento escolar dos alunos trabalha o conteúdo estudado num ambiente (situação) real, aumentando a criatividade e a investigação científica.
Permite aprendizado de todas as competências, além do senso de responsabilidade e pesquisa.	Favorece que os alunos sejam mais comunicativos e participativos	O aluno se sente inserido na sociedade e não a parte dela, experimentando novas possibilidades de aprendizado.
Pontos de Reflexão		
Pode ser visto como uma prática assistencialista	A maioria dos ambientes não possuem acessibilidade para a diversidade de alunos que temos hoje. Muitos ambientes também não possuem mediador.	Falta de planejamento do professor, na maioria das vezes não seguindo as etapas do antes, durante e depois. Integrar os ambientes com o currículo é um desafio para o professor
Requer verba para deslocamento dos alunos e alguns ambientes requerem	Baixo investimento nas escolas para termos estrutura dentro da escola que não seja a sala de aula e quando propomos sair	Falta comprometimento dos alunos nas visitas, e além do mais, muitas escolas não fazem o básico bem feito (lanche,

valores de ingresso, criando uma barreira social.	da escola, a equipe gestora não entende o foco das atividades e tratam os ambientes extraescolares como passeio.	limpeza, conhecimentos básicos), como lidar com essa comunidade numa perspectiva extraescolar?
---	--	--

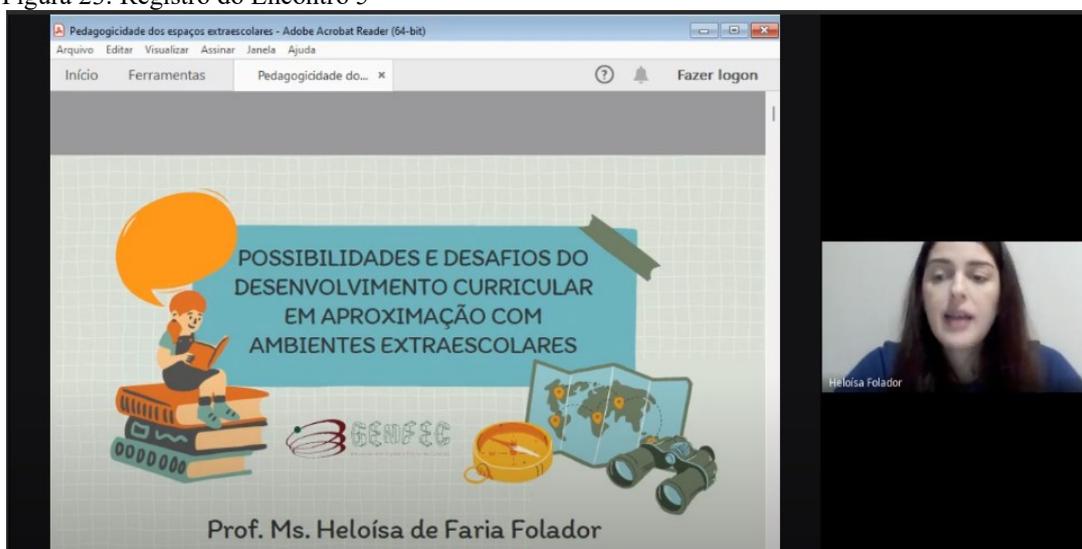
Fonte: elaborado a partir da participação dos cursistas, no encontro 4.

Finalizamos esse encontro revisando com os cursistas as atividades no Google Sala de Aula e também discutindo as leituras sugeridas para os próximos encontros síncronos/presenciais. Esse momento foi essencial para assegurar que todos estivessem alinhados e preparados para as próximas etapas do curso, maximizando assim o aproveitamento e a interação nas futuras sessões.

5.2.5 Encontro 5: Possibilidade e desafios do desenvolvimento curricular em aproximação com atividades extraescolares

O quinto encontro foi conduzido pela professora Heloisa de Faria Folador¹². Durante a sessão, nos dedicamos a uma discussão detalhada sobre os desafios e as possibilidades relacionadas à inserção de atividades extraescolares no currículo escolar. Exploramos como essas atividades podem enriquecer a experiência educativa, proporcionando aos alunos aprendizados que vão além dos conteúdos tradicionalmente ensinados dentro das quatro paredes da sala de aula, ao mesmo tempo em que debatemos os obstáculos práticos que podem surgir ao integrar tais atividades de maneira efetiva no planejamento escolar.

Figura 23: Registro do Encontro 5



Fonte: Registro do encontro 5, 2023.

Heloísa deu início ao encontro destacando a pedagogicidade dos espaços, isto é, como os ambientes extraescolares podem ser utilizados de maneira pedagógica. Em seguida, questionou os professores sobre as barreiras que impedem a integração das atividades extraescolares no currículo de forma regular. Os professores apontaram várias dificuldades, incluindo a falta de materiais pedagógicos apropriados, como jogos; a escassez de apoio humano devido ao grande número de alunos; a carência de computadores e, frequentemente, a ausência de acesso à internet; a limitação de espaço físico dentro da escola para atividades fora da sala de aula tradicional; a falta de transporte adequado; e a necessidade de maior compreensão e apoio por parte da gestão escolar (direção e coordenação) sobre a importância das atividades extraescolares. Além disso, mencionaram a falta de professores com formação específica para trabalhar sob essa perspectiva.

¹² Currículo da mediadora do encontro 5: <http://lattes.cnpq.br/5297160848715715>

No decorrer do encontro, foram apresentadas aos cursistas duas imagens de salas de aula de épocas distintas (anos 1960 e anos 2020). Os cursistas notaram que, apesar do grande intervalo de tempo, a metodologia, a disposição das carteiras e a estrutura física das salas de aula permanecem praticamente inalteradas. Esse ponto levantou uma reflexão sobre a persistência de modelos educacionais tradicionais e a resistência à mudança no ambiente físico escolar. A cursista 23 comentou:

Então, eu observei também na imagem que a professora está atrás dos alunos, e eu faço uma reflexão. Até nos dias de hoje, na escola em que eu trabalho, uma professora coloca a mesa dela atrás dos alunos. É uma situação complicada. Eu faço círculo, coloco em duplas, pois, em fileiras, as crianças não se sentem à vontade, não querem participar. E, quando colocamos em círculo, eles participam mais, além de todos poderem ver uns aos outros (Cursista 23, durante depoimento no encontro 5).

Sobre a ideia de que os espaços também educam e para aprofundar a reflexão sobre essa dinâmica estrutural, Heloísa citou Faria e Vidal (2000). Ela utilizou essa referência para destacar como o ambiente físico e a organização do espaço podem influenciar significativamente os processos de aprendizagem. A citação serviu para reforçar a noção de que a arquitetura escolar e a disposição das salas não são meros detalhes, mas elementos fundamentais que podem facilitar ou dificultar a educação. Faria e Vidal (2000) revelam que:

Por tudo isso, propomos que o espaço escolar seja analisado e apropriado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade. A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto. Silenciosamente falante. Ou seja: Os lugares, e, particularmente, os espaço-escola, têm potencial pedagógico e, através de suas paredes, nos ensinam e falam! Mas... falam o que? Ensinam o que? Vejamos. E para ver, feche os olhos e visualize sua escola. Esta onde você trabalha ou aquela onde você estudou. E pense o que este arranjo espacial lhe diz. O que você ouve? O que você sente? Acolhimento? Controle? Afeto? Alegria? O que? Gritos, gemidos ou uma bela canção? (Faria e Vidal, 2000, p. 19).

Ao término dessa citação por Heloísa, sobre a influência dos espaços na educação, o cursista 54 fez seu comentário, seguido pelo cursista 72. Ambos ampliaram a discussão sobre o tema, trazendo perspectivas distintas e complementares sobre como o ambiente físico pode afetar tanto o ensino quanto a aprendizagem, enfatizando a necessidade de repensar e modernizar os espaços educacionais para atender às necessidades contemporâneas dos alunos.

Todo espaço pode ser pedagógico, desde que o professor tenha um planejamento. Se olharmos para a BNCC, podemos ver em cada habilidade as potencialidades e possibilidades de utilização dos vários espaços. Se pensarmos, por exemplo, que a escola é um local de construção de memórias, o bairro também é, quando o professor está trabalhando a história do bairro com os alunos. Por que não chamar um morador do bairro para esse momento, elaborar um painel com fotos ou fazer um passeio pelo bairro? É necessário extrapolar os

espaços e as potencialidades tradicionalistas (Cursista 54, durante depoimento no encontro 5).

Gostaria de complementar que eu acho que falta muito nas escolas em termos de espaço e estrutura física. Às vezes é uma escola grande, mas com muitas salas, ou, às vezes, tem muito espaço, porém a coordenação pedagógica não deixa utilizarmos os espaços, ou, ainda, esses espaços são usados como depósitos de material velho, como armários e carteiras. Ou seja, ir para esses ambientes se torna um risco para os alunos, seja por machucarem-se com pontas de ferro ou até mesmo por animais peçonhentos. Mas percebo que pode haver também uma parceria entre os espaços, aqueles que estão próximos da escola, seja a praça, o comércio ou outras instituições que estão presentes no bairro (Cursista 72, durante depoimento no encontro 5).

Duas imagens aéreas do centro da cidade de Uberaba foram apresentadas aos cursistas, que foram questionados sobre os aspectos pedagógicos e as potencialidades educativas que essas imagens poderiam representar. O cursista 30, ao observar as imagens, comentou que:

Na verdade, tudo é pedagógico: uma imagem de uma cidade, o tanto que podemos extrapolar com os alunos — habitação, tipos de moradia, características da paisagem, dia e noite, ótica. Explorar os espaços e chegar até onde o aluno mora, como é a rua, como é a casa, o que tem e o que falta. As imagens são riquíssimas, podemos trabalhar várias e várias questões. Mesmo em ambientes que não sejam em Uberaba, podemos trabalhar, de maneira virtual, características com os alunos, fazer maquetes. Esses espaços podem ser utilizados alinhados às habilidades, seja na educação infantil, ensino fundamental ou médio, depende do foco do professor. Percebemos que algumas áreas são muito visitadas, como igrejas e museus, mas às vezes não por alunos. E quanto mais novos, mais fácil é a assimilação e a aprendizagem (Cursista 30, durante depoimento no encontro 5).

O cursista 37 complementou que:

O importante é o professor ter força de vontade. O professor pode ter apenas o magistério e desenvolver aulas magníficas. A família do aluno não vai mudar, então temos que parar com essas desculpas de que falta isso e falta aquilo. Falta espaço? Falta. Falta recurso? Falta. Isso já se sabe. Temos que saber o que fazemos dentro das escolas, nos ambientes em que é possível fazer algo; temos que fazer o melhor com o que temos. É sacrificante, é difícil, mas temos que ser criativos com o que temos. No CEMEI, há muitas coisas que podem ser trabalhadas, a exemplo dos solários e do pátio da escola. A ludicidade é para todas as faixas etárias e explora os ambientes extraescolares. Fiz um curso e vi isso: dar uma volta no quarteirão, ver que as casas têm números, que as ruas têm nomes. Muitas professoras não gostam de trabalhar assim, pois, às vezes, até conseguem colocar no planejamento, mas, na prática, é trabalhoso, é difícil. Tem que ter força de vontade, tempo e procurar conhecimento. Há muitas possibilidades e não podemos deixar que os desafios sejam maiores. O aluno é que importa (Cursista 37, durante depoimento no encontro 5).

A partir dessas discussões, iniciou-se um diálogo detalhado sobre os métodos de planejamento adotados pelos educadores. Os professores compartilharam que entregam o

planejamento anual e, subsequentemente, realizam o planejamento de aula de forma quinzenal. Considerando que muitos desses educadores fazem parte da rede municipal de Uberaba, destacou-se o uso do Currículo Referência de Uberaba. Este documento não apenas incorpora o Currículo Referência de Minas Gerais como também aborda algumas particularidades regionais da cidade, enriquecendo assim o processo educativo local.

O cursista 12, atuante como regente na educação infantil, comentou que:

Eu tenho 20 alunos de quatro anos. Eles não sabem atravessar a rua de forma ordenada. Precisamos de muito apoio e muitas pessoas para auxiliar, e às vezes a escola não tem esse suporte de pessoal. É desafiador. As crianças parecem que nunca saíram na rua, e eu sei que algumas têm pais que andam com elas pelo bairro, mas, se bem que, com a escola, acaba sendo diferente, não é? Mas é difícil sair da escola, é muito arriscado, e estamos com medo de algo acontecer dentro da escola, e fora, então? Não sei se compensa o risco, viu (Cursista 20, durante depoimento no encontro 5).

Os cursistas foram convidados a identificar as possibilidades e desafios associados às atividades extraescolares. A partir das discussões e dos fatores mencionados, construímos o Quadro 14. Este quadro sintetiza as perspectivas e considerações levantadas, permitindo uma visualização clara e organizada das oportunidades e obstáculos que tais atividades apresentam no contexto educacional atual.

Quadro 14: Possibilidades e desafios de trabalhar atividades extraescolares nas escolas

Possibilidades	Desafios
Prazeroso para o professor e para o aluno. Conhecemos as potencialidades dos nossos alunos fora das caixinhas das escolas.	Não conseguir cumprir o planejamento, por resolver problemas da casa do aluno, da educação física ou do recreio. Dificuldade em planejar esses momentos pelo excesso de burocracia e falta de interesse da gestão escolar.
Nas atividades extraescolares que o aluno assimila os conteúdos da sala de aula e pode perceber na prática como o conteúdo está na sociedade.	Troca de professores no fundamental II e médio, tempo muito curto para a aula. Sair com a turma com receio de acontecer algo ou de não colaborarem (disciplina).
Com o arcabouço cultural desenvolvido pelas atividades extraescolares, o aluno se sente integrante da sociedade, se sente ouvido e participativo. Percebe-se como um cidadão.	Estamos vivendo um período complexo. A educação está sendo atacada. Atualmente presenciamos vários atentados dentro da escola e ficamos receosos de sair do conforto da sala de aula, visto que nem nessas quatro

	paredes nos sentimentos seguros, imagina fora da escola.
--	--

Fonte: Elaborado a partir das respostas dos cursistas durante o encontro 5.

Finalizamos o encontro 5, reiterando aos cursistas a importância das atividades assíncronas e destacando a aproximação do nosso último encontro, que será realizado no Museu do Zebu. Nessa ocasião, compartilharemos experiências relacionadas às atividades extraescolares. Este será um momento crucial para a troca de conhecimentos e práticas, enriquecendo ainda mais o nosso percurso formativo.

5.2.6 Encontro 6: Compartilhando experiências com atividades extraescolares

O último encontro foi conduzido pela professora Maria Betânia Moreira Carvalho Silva¹³ e ocorreu no Museu do Zebu, dividido em três partes distintas. Inicialmente, realizamos uma visita guiada pelo museu, permitindo aos participantes explorar e absorver o vasto conteúdo histórico e cultural disponível. Esta atividade proporcionou uma rica oportunidade de aprendizado interativo e contextualizado dentro do espaço museológico.

Figura 24: Visita ao Museu do Zebu



Fonte: do autor, 2023.

Durante a visita, os cursistas observaram atentamente e percorreram todos os espaços do museu, embora poucos tenham se engajado com questionamentos ativos. Contudo, duas percepções foram claramente verbalizadas durante o passeio, destacadas pelos cursistas 36 e 38. Essas contribuições enriqueceram a experiência, trazendo à tona reflexões importantes sobre o material exposto e sua relevância educacional e cultural. Essa interação, mesmo que

¹³ Currículo da mediadora do encontro 6: <http://lattes.cnpq.br/0906906820806431>

limitada, evidenciou o impacto do ambiente museológico no processo de aprendizagem dos participantes.

Muito interessante como trouxeram o zebu, as primeiras raças para Uberaba. Quem visita aqui acha que foi tudo muito lindo e que, aparentemente, não tiveram desafios. Será? (Cursista 36, durante depoimento no encontro 6).

Nesse momento, a monitora confirmou que os desafios foram diversos e, para ilustrar, apresentou fotos que retratavam o contexto da época e os primeiros exemplares que chegaram ao Brasil. Tivemos, então, a segunda participação, que consistiu em um comentário feito pelo cursista 38. Embora essa intervenção não tenha evoluído para um debate mais aprofundado, ela contribuiu para a discussão, adicionando uma perspectiva valiosa à narrativa apresentada pela monitora:

Todas essas peças, esse boi empalhado, seria tão bom se pudéssemos tocar, ter outras percepções com a exposição (Cursista 38, durante depoimento no encontro 6).

A visita guiada durou aproximadamente 30 minutos e foi concluída com um lanche gentilmente oferecido pela direção do museu, seguido pela exibição de um vídeo institucional. Fomos muito bem recebidos no local, mas notamos que os cursistas participaram pouco, possivelmente devido ao desconforto com questões relativas ao contato com os materiais, à acessibilidade e à logística necessária para acomodar uma turma de alunos naquele espaço (considerando como seria com suas próprias turmas). Esses temas são cruciais e serão abordados em discussões futuras para melhor preparar os cursistas para tais desafios.

Figura 25: Finalização da visita guiada no Museu do Zebu



Fonte: registro realizado no celular do autor, pela mediadora.

No segundo momento, com as carteiras organizadas em círculo, Betânia destacou a importância de realizar uma análise reflexiva sobre a visita mediada ao museu. Ela incentivou os participantes que se sentissem à vontade a compartilhar suas impressões sobre a experiência. Nesse contexto, o cursista 19 fez um comentário, iniciando assim a discussão:

Eu gostei muito da visita e da proposta do curso. Essa culminância vai muito ao encontro da minha expectativa, pois é muito importante termos uma prática num ambiente extraescolar. Para mim, foi de grande importância, sim. Eu sou uberabense, mas nunca tinha vindo a esse espaço. É até feio eu falar isso, pois sabemos que desculpas de tempo para não ter vindo aqui não colam (risos). Foi encantador esse momento, pois pudemos relacionar com tudo que foi discutido nos encontros. Quando entrei aqui, já me vieram à cabeça, várias e várias possibilidades de atividades para realizar com minha turma, oportunizando aos alunos também essa visita. Agradeço muito a oportunidade de ter feito esse curso e tenho certeza de que minhas aulas, de agora em diante, serão diferentes. É uma pena ser tão curto, mas foi muito intenso (Cursista 19, durante depoimento no encontro 6).

O cursista 37 aproveitou a oportunidade para expressar suas observações, contribuindo para a discussão em andamento.

Eu já conhecia o espaço, mas é até engraçado falar isso, pois meu olhar nessa visita hoje foi diferente de todas as vezes que entrei aqui. Fiquei mais introspectiva, olhando e relacionando com o que estudamos, pois, atrás desses retratos e de tudo isso, tem tanta coisa. Afinal, por quem foi contada essa história? Eu fiquei pensando nisso. Vir com um grupo de professores é diferente, não temos tempo de parar e ter esse diálogo na escola, fazer uma atividade assim entre os professores. Temos agora muitas ideias de visitas que podem ser feitas, e penso que esse grupo até poderia fazer outras visitas, como essa, pois, até então, por mais que conhecesse o espaço, as oportunidades pedagógicas vão aflorando quando entramos nesse espaço e fazemos um diálogo como esse. Eu fiquei pensando na questão da acessibilidade. O encontro que tivemos me marcou muito. Por exemplo, na porta, tem uma catraca, já é algo negativo, não é mesmo? Tive uma percepção diferente, pois eu tenho um aluno cego. Como seria a visita dele nesse espaço? Pois a exposição não pode ser tocada. São coisas que eu não parava para pensar, mas, durante toda a visita, fui vendo minha turma aqui dentro e quais seriam as dificuldades em realizar essa visita, sabe? Entendo que atender todas as especificidades é quase impossível, e hoje entendo que é muito importante o professor conhecer o espaço antes, pois esse não seria um espaço que eu traria minha turma, pois eu auxiliaria na exclusão do meu aluno (Cursista 37, durante depoimento no encontro 6).

Betânia ressaltou que nenhum espaço é neutro; é essencial considerar os contextos político, social, estético, poético e pedagógico, e analisar o discurso transmitido pelo local. Ela destacou a complexidade desse movimento para os professores e, por extensão, para os alunos. Enfatizou que é necessário encorajar os alunos a fazer questionamentos, reconhecendo que isso é um processo gradual. Na sequência, os cursistas foram instigados a refletir sobre as memórias que carregam de suas próprias experiências com atividades extraescolares durante a educação básica. O cursista 42 então começou a compartilhar suas lembranças:

No meu caso, muito. Cresci em São Paulo e uma das coisas que mais marcou minha infância foi a Estação Ciência, que é extremamente acessível. Tive muita aprendizagem lá, no ensino fundamental, no ensino médio. No ensino médio, meu professor trabalhava física com base no funcionamento do parque de diversões, olha que bacana. Na verdade, por isso escolhi ser professor de ciências. Aqui em Uberaba, temos muitos espaços bacanas, o problema é que não temos como levá-los para despertar esse tipo de sentimento. Aqui em Uberaba, percebo que o pessoal pouco visita os espaços da cidade, por vários motivos. Tem um espaço ali perto do Tiro de Guerra, Wilson Esteanovic, que nem todo mundo consegue acesso, parece que não é público. Eu mesmo só consegui levar algumas turmas até lá porque meu professor da graduação é parente do dono. Outros problemas são com transporte: como eu vou sair com minha turma, que está lá no Manoel Mendes, e vir para esse museu sem transporte? E pior, quando tem transporte e é uma visita orientada pela secretaria, eles mandam o ônibus e, às vezes, vai metade da turma em um dia e a outra metade em outro dia. Isso acaba com o professor. Temos extrema dificuldade em visitar ambientes naturais em Uberaba, cachoeiras, por exemplo, pois são todas fechadas. Temos o Vale Encantado, mas é caro para entrar. Em Peirópolis, estão descendo de rapel da cachoeira, olha como era há 17 anos atrás e como é hoje. Hoje, não passa de uma queda de água, uma vergonha (Cursista 42, durante depoimento no encontro 6).

O cursista 28 aproveitou a oportunidade para compartilhar sua perspectiva, enriquecendo a discussão com seus comentários:

Durante o ensino médio, eu fiz integral. Visitamos vários lugares e isso fez toda a diferença na minha formação: abatedouro, produção de cana, rapadura, produção de leite, de manteiga. Como aluno, vivenciei e quero muito ter práticas assim com meus alunos. Fomos também à Estação Ciência, e me marcaram demais os biomas. Você entra em salas e lá tem o cheiro, plantas, animais, tudo daquele bioma. Mas eu tive esse processo formativo ao longo da educação básica, mas fico pensando nas pessoas que não tiveram essa formação, tampouco na graduação, pois várias licenciaturas não trabalham as potencialidades das atividades extraescolares (Cursista 28, durante depoimento no encontro 6).

Após a descrição detalhada dos encontros do curso de extensão, essas informações, juntamente com o questionário inicial e o questionário final, compõem o corpus da pesquisa. Esses dados serão analisados na próxima seção, proporcionando uma base sólida para a avaliação e interpretação dos resultados obtidos durante o curso.

5.3 QUESTIONÁRIO FINAL – dados descritivos

No terceiro momento, todos os concluintes foram convidados a responder ao questionário final, que incluía diversas questões abertas e discursivas. Este questionário teve como objetivo analisar as percepções dos cursistas após a conclusão do curso. Neste estágio, procedemos à descrição dos dados, preparando o terreno para uma seção posterior que se dedicará à análise detalhada das informações coletadas durante o Bloco 1.

O curso foi concluído por 48 cursistas, sendo 28 da primeira edição e 20 da segunda edição. Para a apresentação dos dados do questionário final, levamos em consideração apenas aqueles que completaram o curso (listados no Quadro 15) e receberam certificados, cumprindo a carga horária mínima exigida. Isso representa 63% dos 73 cursistas que iniciaram o curso.

Na apresentação dos resultados, também levamos em conta o questionário inicial, a fim de comparar as concepções dos cursistas antes e depois do curso, conforme detalhado no quadro 15. A primeira questão do questionário final indagava os concluintes sobre sua compreensão dos ambientes extraescolares.

Quadro 15: Compreensão sobre ambientes extraescolares antes e após o curso de formação.

Grupo	Identificação (ID) – 48 cursistas que concluíram o curso	Como percebem os ambientes extraescolares?
[A]	56, 57, 63, 64, 65, 8, 14	São ambientes fora da escola que possibilitam aprendizados.
[B]		É a bagagem que o estudante traz de casa , o que é ensinado pela família.
[C]	1, 4, 5, 6, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 58, 59, 60, 69, 70, 71, 72, 73	É a experiência social educativa vivida fora da instituição escolar como, passeios à museus, clubes ou no próprio bairro. Lugares carregados de história, valores e culturas que agregam conhecimento. Para além das habilidades dos conteúdos obrigatórios. Podem ser todos os ambientes fora da escola, seja de maneira presencial ou não (com o uso da tecnologia), como os museus virtuais.
[D]	31, 33, 12, 39	Caracterizada na tradição escolar como complementar e compensatória da prática pedagógica, experiência escolar. Como o professor pode guiar seus alunos nos conteúdos fora da escola. Como ele pode utilizar as habilidades dos conteúdos para serem desenvolvidas nas praças, parques e museus.

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

Também questionamos os concluintes sobre como eles interpretam as atividades extraescolares. Os dados coletados estão organizados e apresentados no quadro 16. Essa análise permite entender melhor as percepções dos participantes em relação ao impacto e ao valor dessas atividades no contexto educacional, fornecendo *insights* valiosos para futuras iniciativas e discussões sobre o tema.

Quadro 16: Compreensão sobre o que vem a ser as atividades extraescolares antes e após o curso de formação, pelos concluintes do curso.

Grupo	Identificação (ID)	O que são atividades extraescolares?
	48 cursistas que concluíram o curso	
[E]	1, 8, 14, 38, 57, 60, 63, 65	Qualquer atividade realizada fora dos muros da escola .
[F]		O que é aprendido fora da escola, com a família e que acaba contribuindo no processo de ensino aprendizagem .
[G]	4, 5, 6, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 58, 59, 69, 70, 71, 72, 73	Atividades extraescolares de maneira a colaborar com o desenvolvimento integral dos alunos , para além dos conteúdos obrigatórios .
[H]	31, 33, 12, 39, 56, 64	Atividades que são realizadas fora da escola de maneira a complementar o processo de aprendizagem . É a extensão do que acontece na sala de aula. Momento que o professor cobra o conteúdo utilizando outros espaços .

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

A partir dos dados consolidados, observamos que 34 cursistas entendem as atividades extraescolares sob a perspectiva de formação integral, o que representa mais de 70% dos concluintes. Esse dado destaca a importância percebida dessas atividades na complementação da educação formal, contribuindo significativamente para o desenvolvimento abrangente dos alunos.

Para aprofundar a compreensão sobre como os espaços extraescolares podem auxiliar na prática educativa, questionamos os concluintes sobre esse aspecto. Alguns dos depoimentos coletados são:

A contextualização do conteúdo a ser trabalhado é fundamental para garantir uma aprendizagem relevante. Proporcionar uma interação entre o aluno e o conteúdo de forma diferenciada e prazerosa pode levar o aluno a enxergar novas possibilidades. Essas

práticas podem oferecer subsídios e motivação para consolidar a aprendizagem dos educandos, trazendo o dia a dia para dentro da sala de aula, mostrando que tudo o que aprendemos na escola tem um por que e para quê. Ao trazer vivências, memórias, e deixar os alunos curiosos, críticos e detentores de conhecimentos, podemos romper com aquele modo tradicional que ainda existe. Ao discutir o assunto, o aluno terá outra postura, demonstrando segurança, facilidade e desenvoltura (Cursista 6, durante resposta no questionário final).

Os espaços extraescolares oferecem oportunidades para que os alunos vivenciem experiências práticas e concretas, complementando e enriquecendo o aprendizado em sala de aula. Esses espaços proporcionam um ambiente real onde os alunos podem aplicar e vivenciar os conhecimentos adquiridos, permitindo uma melhor compreensão e contextualização dos conteúdos estudados. Ao explorar diferentes ambientes e experiências, os espaços extraescolares despertam a curiosidade, a criatividade e o interesse dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais motivador e envolvente. A interação em espaços extraescolares promove a socialização, a colaboração, a autonomia, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos alunos. Ao utilizar espaços extraescolares, os professores podem estabelecer parcerias com instituições e membros da comunidade, promovendo uma maior integração entre a escola e o entorno, enriquecendo o aprendizado com a diversidade de conhecimentos e vivências (Cursista 24, durante resposta no questionário final).

Os concluintes foram igualmente indagados sobre os aspectos específicos em que o curso de extensão contribuiu para o seu processo formativo. Essa questão visa entender de maneira detalhada como o curso impactou suas práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional, identificando os elementos do programa que foram particularmente enriquecedores ou transformadores em sua formação como educadores.

Aprendi a ter um olhar diferente sobre um determinado lugar ou objeto, o que me levou à curiosidade e à vontade de ser mais observadora e questionadora sobre alguns aspectos. Contribuiu em todos os aspectos, pois contemplou as habilidades que trabalhamos em sala de aula. Também serviu de mediação para melhorar a minha prática pedagógica, no olhar diferenciado quanto à percepção da acessibilidade nesses ambientes extraescolares, na consolidação do que já existia em mim em relação à certeza de que este recurso pedagógico é transformador, e que vale a pena, apesar dos entraves, principalmente em relação ao transporte, insistir em realizar as visitas extraescolares (Cursista 10, durante resposta no questionário final).

As reflexões apresentadas sobre as dinâmicas de atividades extraescolares contribuíram para que as próximas práticas possam ser mais bem preparadas, conectadas com o currículo municipal e de acordo com as diretrizes da rede municipal. Também foi muito interessante perceber que depende do professor planejar essas atividades, cativando a equipe gestora para que possam trabalhar juntas na conquista dessas atividades extraescolares, proporcionando aos estudantes aprendizagens significativas. Aprendi muito sobre esse recurso, pois não tinha ideia do que há para ser explorado através dele. Ampliou minha visão em termos de acessibilidade. No aspecto social, afetivo e de

aprendizagem, sua condição de análise será reflexiva e ampliada (Cursista 19, durante resposta no questionário final).

Também questionamos os concluintes sobre se existem diferenças entre os alunos que têm acesso a uma educação que considera a potencialidade das atividades extraescolares e aqueles que não possuem acesso a essas atividades. Esta pergunta visa identificar percepções sobre o impacto que as experiências extraescolares podem ter no desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos alunos, destacando a importância de tais atividades na oferta de uma educação mais completa e diversificada.

Sim. Os alunos que participam de atividades extraescolares aprendem a ser mais observadores, questionadores e curiosos, e buscam sempre querer saber mais. Os alunos que não realizam atividades extraescolares perdem a oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos da teoria. Já os alunos que vivenciam as duas experiências ampliam seus conhecimentos, podendo fazer uma comparação entre a realidade vivida em sala de aula e a experiência vivida no ambiente extraescolar (Cursista 8, durante resposta no questionário final).

Sim, há diferenças significativas. A principal seria a leitura do mundo e a conexão entre o conteúdo e sua utilização na vida. A experiência faz com que haja mais prazer, interesse e torne a aprendizagem mais científica. Os que têm oportunidades e realizam essas vivências de maneira organizada e proveitosa são capazes de optar por situações mais claras e atingíveis no processo de sua formação integral. Quem tem oportunidade e aproveita sai na frente, aprende muito mais, se qualifica e faz grandes escolhas (Cursista 19, durante resposta no questionário final).

Sim, existem diferenças significativas entre alunos que participam de atividades extraescolares com frequência e aqueles que não participam. Alunos que participam regularmente de atividades fora da escola geralmente têm mais oportunidades de fazer amigos, desenvolver habilidades sociais, aprender coisas novas e ganhar confiança em si mesmos. Essas atividades podem ajudar no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos, proporcionando-lhes experiências valiosas além da sala de aula. Os alunos que participam de atividades extraescolares tendem a desenvolver habilidades socioemocionais mais avançadas, como trabalho em equipe, liderança, comunicação efetiva e resolução de problemas. Essas atividades oferecem oportunidades para interagir com colegas e enfrentar desafios, promovendo o crescimento pessoal e o desenvolvimento dessas habilidades fundamentais, além de apresentar diversidade de conhecimento para aqueles que não têm acesso ao conhecimento vivenciado (Cursista 20, durante resposta no questionário final).

Também indagamos aos concluintes quais sugestões eles teriam para que as atividades extraclasse fossem incorporadas com mais frequência no currículo escolar. O quadro 17 apresenta uma síntese das propostas oferecidas pelos participantes. Essas sugestões são essenciais para entender como os educadores veem a viabilidade e os benefícios de integrar mais profundamente essas atividades no processo educativo,

oferecendo perspectivas práticas para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos.

Quadro 17: Síntese de propostas dos cursistas concluintes para que as atividades extraescolares estejam mais presentes nas escolas.

Serem inseridas no plano anual em equipe (equipe gestora e docente)	Nas visitas aos ambientes extraescolares, o transporte se torna o maior empecilho.
Nas atividades extraescolares que ocorrem fora da escola falta incentivo, formação não só para os professores, mas também para a equipe gestora que em muitas vezes interpreta a atividade como passeio.	Falta formação do professor na construção do saber e sua intencionalidade. O professor pelo que percebo, quase sempre desconhece as potencialidades do seu próprio entorno.
Ter uma verba disponível para tal fim, pois muitos locais além de serem longe, pagam entrada. Dependendo da distância, ajuda de custo para alimentação da equipe e dos alunos e facilitar condições para que o professor possa estar mais tempo com a turma durante essas atividades, especialmente para os que atuam com componentes curriculares, que possuem poucas aulas.	Fazer acompanhamento de quais turmas estão sendo contempladas, ou seja, sem politicagem da equipe dirigente. Como têm professores que não gostam ou nãoconhecem as atividades extraescolares elaborar um cronograma de tal modo, que não fique à mercê da decisão do mesmo, deixando os alunos sem oportunidades. Quando já estão estabelecidas as atividades extraescolares com o patrocínio da instituição, tudo se torna mais fácil e organizado, os professores ficam com a função de sensibilizar, acompanhar, orientar a turma e dar o feedback.
Incentivar parcerias com instituições locais, como clubes esportivos, grupos culturais e organizações comunitárias, para oferecer uma variedade de atividades extraescolares. Além disso, os professores podem integrar atividades relacionadas ao currículo escolar, como projetos de pesquisa ou visitas a museus, de forma a ampliar as oportunidades de aprendizado fora da sala de aula.	Que os órgãos centrais sejam sensibilizados com a importância das atividades extraescolares, pois todas as propostas de formação e orientações pedagógicas vêm de lá, portanto é a chave para que esse processo de fato ocorra. Penso que eles desconhecem a proposta e as potencialidades dela.

Fonte: Dados consolidados a partir das respostas dos concluintes no questionário final.

Questionamos os cursistas sobre se eles já têm atividades extraescolares planejadas para implementar em seus contextos educativos, e as respostas foram compiladas no quadro 18. Este quadro condensa as informações sobre a preparação e o

planejamento dessas atividades pelos participantes, oferecendo uma visão geral de como eles estão aplicando os conhecimentos adquiridos no curso para enriquecer o currículo escolar com iniciativas fora da sala de aula tradicional.

Quadro 18: Atividades extraescolares planejadas pelos concluintes ao final do curso

Cursista	Turma	Atividade	Quando?
4	Crianças Pequenas (Pré I – 4 anos)	Visita aos espaços verdes da escola	Agosto/2023
8	1º ano do ensino fundamental (6 anos)	Mercado Municipal de Uberaba	Ainda será alinhado com a escola
12	2º, 3º e 5º ano do ensino fundamental (7, 8 e 10 anos, respectivamente)	Peirópolis	Ainda será alinhado com a escola
20	6º ano do ensino fundamental (11 anos)	Museu de Arte Sacra	Ainda será alinhado com a escola
30	5º ano do ensino fundamental (10 anos)	Asilo São Vicente	Ainda será alinhado com a escola
31	2º ano do ensino fundamental (7 anos)	Soletando	Ainda será alinhado com a escola
28	Crianças Pequenas (Pré I – 4 anos)	Visita ao pé de amora	Agosto/2023
24	9º ano do ensino fundamental (14 anos)	Visita a uma estação de rádio da cidade	Ainda será alinhado com a escola
54	6º ano do ensino fundamental (11 anos)	Visita Estação de Tratamento de água e esgoto	Ainda será alinhado com a escola
56	9º ano do ensino fundamental (14 anos)	Cinema e passeio no shopping	Ainda será alinhado com a escola

	anos)		
59	7º ano do ensino fundamental (12 anos)	IBGE simulado no bairro	Ainda será alinhado com a escola
60	Crianças Pequenas (Pré II – 5 anos)	Visita à Biblioteca Municipal Bernardo Guimarães	Ainda será alinhado com a escola
70	6º ao 9º ano do ensino fundamental (11 a 14 anos, respectivamente)	Feira de Ciências	Outubro/2023
73	6º ano do ensino fundamental (11 anos)	Parque das barrigudas	Ainda será alinhado com a escola

Fonte: Dados consolidados a partir das respostas dos concluintes no questionário final.

Após concluir a descrição do corpus desta pesquisa, que inclui o questionário inicial, o curso de extensão e o questionário final, procederemos à análise dos dados construídos. No entanto, antes de avançarmos, é pertinente realizar uma breve avaliação do curso de extensão em si. Foi observado que o curso alcançou seus objetivos propostos, proporcionando encontros bem estruturados e uma metodologia no modelo híbrido que atendeu às necessidades dos professores, sem comprometer a qualidade dos debates e do conhecimento compartilhado.

Para futuras edições do curso, após a análise completa dos dados, consideramos a inclusão de pelo menos mais dois encontros presenciais, além dos já realizados no formato do encontro 6. Esses encontros adicionais seriam realizados tanto em ambientes extraescolares institucionalizados quanto não institucionalizados. Acreditamos que a experiência em apenas um local pode restringir significativamente a percepção dos cursistas sobre as variadas possibilidades educacionais que esses espaços podem oferecer. Expandir essas experiências é crucial para fornecer uma compreensão mais abrangente e prática de como diferentes contextos podem ser integrados ao processo educativo.

6. CORPUS ANALÍTICO I: “VISITAS EXTRAESCOLARES COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ INTEGRAL DO ALUNO”.

Baseando-se nas descrições feitas na seção anterior e na exploração detalhada de todo o material produzido no Bloco 1 da pesquisa, propusemos uma Unidade Curricular (UC) intitulada "**Atividades Extraescolares e suas particularidades no viés da docência**". Acreditamos que esta UC é representativa dos resultados obtidos, conseguindo abranger os objetivos inicialmente propostos para a pesquisa e para o corpus desenvolvido. Essa UC é instrumental para a formação de categorias de análise e direciona nossas discussões sobre os achados até o momento, conforme detalhado no quadro 19.

A UC proposta visa fornecer um alicerce teórico-prático robusto para que os educadores possam entender e aplicar os conceitos de atividades extraescolares de maneira efetiva em seus contextos educativos, estimulando um aprendizado que transcende as fronteiras da sala de aula tradicional.

Quadro 19: Unidade de Contexto e Categorias do Corpus Analítico I.

UNIDADE DE CONTEXTO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Atividades Extraescolares e suas particularidades no viés da docência	CIA - O conceito “ambientes” extraescolares na formação integral dos estudantes	Discute as interpretações que os cursistas apresentam sobre o termo ambientes extraescolares. Agrega também a percepção dos mesmos sobre a contribuição das atividades desenvolvidas neste ambiente para a formação integral do estudante.
	CIIA – Potencialidades e fragilidades de atividades extraescolares em diálogo com a escola.	Congrega as potencialidades e as fragilidades no desenvolvimento de atividades extraescolares com vistas a uma aproximação com a escola. Compreende também as dificuldades e possibilidades propiciadas nas especificidades desta relação entre o trabalho na escola e as atividades extraescolares.
	CIIIA - Escola, ambientes e atividades extraescolares e a formação integral dos estudantes.	Apresenta e analisa as manifestações dos participantes quanto as possíveis relações entre a escola e as atividades extraescolares no desenvolvimento de atividades que promovam a formação integral dos alunos. O foco desta categoria recai em atividades e experiências vivenciadas pelos cursistas.

Fonte: do autor, 2023.

6.1 Categoria CIA

A categoria [CIA], denominada "O conceito de ambientes extraescolares na formação integral dos estudantes", explora as interpretações dos cursistas sobre esses ambientes e sua relevância para a formação integral dos alunos. Esta categoria foi desenvolvida a partir do corpus analítico I, que inclui respostas dos questionários inicial e final, bem como observações realizadas durante o curso de formação.

Conforme indicado no Quadro 20, os dados mostram que, de modo geral, todos os cursistas reconhecem a importância do "fora da escola" como um elemento essencial ao discutir ambientes extraescolares. No entanto, a análise pós-curso revela uma compreensão mais detalhada desses ambientes.

Quadro 20: Compreensão dos cursistas concluintes, sobre ambientes extraescolares antes e após o curso de formação.

Grupo	Identificação (ID) Antes do curso	Identificação (ID) Depois do curso	Como percebem os ambientes extraescolares
[A]	1, 4, 5, 6, 10, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73.	56, 57, 63, 64, 65, 8, 14	São ambientes fora da escola que possibilitam aprendizados.
[B]	8, 14, 26, 60, 69.		É a bagagem que o estudante traz de casa , o que é ensinado pela família.
[C]	24,40.	1, 4, 5, 6, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 31 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 58, 59, 60, 69, 70, 71, 72, 73	É a experiência social educativa vivida fora da instituição escolar como, passeios à museus, clubes ou no próprio bairro. Lugares carregados de história, valores e culturas que agregam conhecimento. Para além das habilidades dos conteúdos obrigatórios. Podem ser todos os espaços fora da escola, seja de maneira presencial ou não (com o uso da

			tecnologia), como os museus virtuais.
[D]	28,12,15,34,39	33, 12, 39	Caracterizada na tradição escolar como complementar e compensatória da prática pedagógica, experiência escolar . Como o professor pode guiar seus alunos nos conteúdos fora da escola. Como ele pode utilizar as habilidades dos conteúdos para serem desenvolvidas nas praças, parques e museus.

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

Os dados apontam para uma variedade de aspectos que os ambientes extraescolares podem influenciar positivamente na educação, incluindo:

- **Possibilidades de aprendizagem:** Estes ambientes oferecem oportunidades de aprendizado que são distintas e positivas, quando integradas às da sala de aula;
- **“Bagagem” trazida de casa:** Os estudantes trazem consigo experiências e conhecimentos de suas vidas fora da escola, que podem ser valorizados e incorporados no processo educativo;
- **Experiência social educativa vivida durante atividades e visitas:** As interações e experiências sociais que ocorrem em ambientes extraescolares são ricas em aprendizados e contribuem significativamente para o desenvolvimento social dos alunos;
- **Habilidades além dos conteúdos obrigatórios:** Ambientes extraescolares permitem o desenvolvimento de habilidades práticas e interpessoais que muitas vezes não são foco principal do currículo escolar;
- **Complementar e compensatória da prática pedagógica escolar:** Esses ambientes podem oferecer recursos educativos que complementam ou compensam limitações ou lacunas da educação formal.

Essas especificidades destacadas no Quadro 20 evidenciam uma compreensão ampliada e aprofundada dos ambientes extraescolares, fruto do aprendizado adquirido durante o curso. A análise desses dados ajuda a formular estratégias pedagógicas mais eficazes que integrem essas ricas fontes de aprendizado no processo educativo dos alunos.

A análise dos dados revela uma melhor compreensão dos cursistas sobre o que

constitui os ambientes extraescolares após a realização das atividades formativas no curso. Inicialmente, 36 cursistas, agrupados no grupo [A], definiam esses espaços simplesmente como locais fora da escola que possibilitam aprendizado. Esta visão, embora correta, é bastante objetiva e não delimita um modelo educacional específico, tornando difícil associar suas respostas com os fundamentos da Educação Formal (EF), Educação Informal (EI) e Educação Não Formal (ENF).

Por outro lado, 5 cursistas antes do curso e nenhum depois, classificados no grupo [B], entendiam os ambientes extraescolares como a bagagem que o estudante traz de casa, aprendizado transmitido pela família. Esta percepção está mais alinhada com a Educação Informal, onde as atividades de aprendizagem não são sistematizadas nem intencionais, ocorrendo no cotidiano e contribuindo para a construção do senso comum.

A mudança após o curso é notável e sugere um aprofundamento na compreensão dos diversos modelos educacionais. Acreditamos que cada modelo tem sua importância e que cabe à instituição de ensino formal organizar esses conhecimentos de maneira a construir uma base científica sólida.

Este entendimento é reforçado por Januzzi e Jacobik (2014), que, em sua pesquisa sobre a importância da valorização dos saberes matemáticos oriundos da experiência comum, destaca a relevância de integrar esses conhecimentos informais ao currículo formal. A pesquisa sugere que ao reconhecer e valorizar o aprendizado que ocorre fora dos ambientes educacionais estruturados, pode-se enriquecer significativamente o processo educativo, fornecendo uma base mais diversificada e completa para o desenvolvimento dos estudantes. O autor considera que:

O resultado, perceptível ainda em nossos dias, é o desprezo quase generalizado ao conhecimento que advém da experiência comum, chamada pejorativamente de senso comum. Também se observa o desprezo da sabedoria da experiência coletiva em nome da “voz da autoridade”, traduzida, na análise das experiências escolares ou adjacentes, como o valor do cientificamente comprovado, da autoria, como se somente o que está escrito e publicado deva ser considerado. A produção de conhecimento comunitário, coletivo, rivaliza com a do sujeito único, dono da verdade. Nesse sentido, se percebe a tendência a buscar 'a Matemática' e não a valorizar 'as matemáticas' (Januzzi e Jacobik, 2014, p. 54).

A escola, como representante da instituição educativa formal, tem o desafio e a responsabilidade de aproximar e integrar saberes e conhecimentos de naturezas diversas. Nesta pesquisa, argumentamos que os ambientes extraescolares podem ser considerados como um sinônimo de Educação Não Formal (ENF), mas, para alcançar uma formação integral dos estudantes, é essencial também considerar, validar e sistematizar os saberes provenientes da Educação Informal (EI).

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1991) criticam a postura tradicional das escolas de não valorizarem adequadamente a EI, destacando a necessidade urgente de revisão dessa abordagem. Eles apontam que os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar formal, muitas vezes desprezados ou subestimados, têm um potencial significativo para contribuir para a educação integral dos alunos.

A integração desses saberes ao currículo formal não só enriquece o processo educativo como também fomenta uma aprendizagem mais holística e relevante. Valorizar a Educação Informal significa reconhecer a riqueza das experiências vivenciadas pelos estudantes fora do ambiente escolar e entender como essas experiências podem complementar e enriquecer a educação formal, tornando-a mais completa e eficaz na formação de indivíduos capazes e conscientes. Ceccon, Oliveira e Oliveira (1991) reforçam que:

A escola não sabe ou não quer aproveitar todos os conhecimentos e experiências que as crianças pobres acumularam no seu meio ambiente e que, por vezes, são muito ricas. Para a escola, só existe e só tem valor o saber transmitido pela professora ou então que está nos livros. O que é importante para a escola é a língua bem falada e o raciocínio abstrato. É por isso que ela valoriza tanto a gramática e a matemática. Ela também se preocupa com a história, a geografia e as ciências naturais. Mas todas essas matérias são ensinadas como se não tivessem nada que ver com a vida das pessoas. A escola não estimula ninguém para explorar e conhecer bem o lugar onde vive e prefere falar de lugares longínquos. Ela não se interessa pelas coisas que estão acontecendo e prefere falar das coisas do passado. A escola não procura conhecer nem valorizar tudo aquilo que a criança já sabe toda sua experiência de vida que ela aprendeu em casa e na rua e que ela traz para a escola. Para a escola, a criança não sabe nada, não traz nada de positivo, bem ao contrário. Ela traz uma maneira de falar e uma maneira de se comportar que precisa ser corrigida (Ceccon, Oliveira e Oliveira, 1991, p. 62-63).

Os apontamentos sugerem que, embora existam desafios significativos na busca pela formação integral dos alunos, há também claras oportunidades de avanço. Compreender a realidade escolar e realizar intervenções necessárias, considerando o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, é uma necessidade emergente e uma abordagem que pode transformar a educação.

Os membros do grupo [C], que inclui apenas 2 cursistas antes do curso e 38 após a conclusão, demonstram uma evolução notável em sua compreensão dos ambientes extraescolares. Eles passaram a interpretar esses espaços como locais potenciais para a experiência social educativa vivida fora da instituição escolar, incluindo atividades como passeios em museus, clubes ou explorações pelo próprio bairro. Essa percepção se alinha com a ideia de que ambientes extraescolares são ricos em histórias, valores e culturas, os quais agregam conhecimento significativo que vai além das habilidades dos conteúdos obrigatórios. Os cursistas também reconhecem que esses espaços podem ser acessados tanto

presencialmente quanto virtualmente, como é o caso dos museus virtuais, evidenciando uma abordagem flexível e inclusiva que abraça as tecnologias modernas.

Esse grupo entende os ambientes extraescolares primariamente baseados na Educação Não Formal (ENF), caracterizada por uma abordagem não escolarizada. Esta perspectiva reforça a ideia de que a educação pode e deve ocorrer em diversos contextos, cada um oferecendo diferentes oportunidades de aprendizado que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao abordar a formação integral, é fundamental que as instituições educativas formalizem estratégias para integrar essas experiências extraescolares ao currículo regular, garantindo que todos os alunos tenham acesso a essas ricas fontes de aprendizado e desenvolvimento.

Concordamos com a perspectiva de não escolarização dos ambientes extraescolares, uma visão também apoiada por Linzmayer Gutierrez em sua pesquisa de mestrado realizada em 2004. O autor reflete sobre a importância e a formação do professor de educação física e sua relação com os ambientes extraescolares, destacando que esses espaços são cruciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Em sua pesquisa, ele pontua que:

O espaço extraescolar legitima-se na medida em que se faz parte permanente da Escola, razão pela qual não deve ser um espaço isolado do contexto escolar, ainda quando seja pensado como extracurricular. É um espaço e tempo que pertence aos alunos na medida em que é criado e gerenciado por eles, mesmo para satisfazer suas próprias necessidades e interesses, desenvolvendo-se como indivíduos únicos e transcendentais. O espaço extraescolar é ideal para desenvolver com eficácia a autonomia e a liderança dos alunos, devido a que a participação é livre, isto é, não existe a obrigatoriedade das regras escolares (tais como, frequência e qualificações); a participação é normatizada por cada grupo a partir da convivência e dos objetivos que se propõe. O que não acontece quando é a escola ou o professor quem oferece e gerencia uma atividade do conteúdo curricular. [...] O espaço extraescolar não deveria ter como objetivo assistir, suprir ou complementar o ato educativo formal, senão a procura da autonomia através da apropriação e prática dos conhecimentos necessários para exercer a cidadania. Portanto, acreditamos que o espaço extraescolar, utilizado pela Educação Física, não deve ser utilizado com a finalidade do rendimento esportivo, pois essa é função dos clubes ou de organismo que utilizam o esporte com fim em si mesmo (Linzmayer Gutierrez, 2004, p. 26).

Percebemos então a importância de uma abordagem educacional que ultrapassa os limites tradicionais da sala de aula, explorando o potencial dos ambientes extraescolares para promover uma formação integral. Ao aproveitar esses espaços, os educadores podem oferecer aos alunos experiências mais envolventes e com significado, que são essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento em todos os aspectos.

No contexto desta pesquisa, a preocupação inicial com a conexão que os grupos [A; B; C] fizeram antes do curso é mitigada pelo entendimento de que, conforme pesquisas

anteriores realizadas por nós há uma lacuna significativa na formação continuada dos professores com relação às temáticas relacionadas à Educação Não Formal (ENF). Isso sugere que, antes de participarem do curso, muitos educadores podem não ter tido a oportunidade de explorar profundamente os conceitos e práticas associados aos ambientes extraescolares.

Entendemos que os modelos educacionais são diversos e que termos relacionados à educação básica são frequentemente pouco explorados ou mal compreendidos, dependendo, muitas vezes, de como são denominados pelos diferentes autores. Isso reforça a importância de uma formação que não só aborde esses conceitos de maneira mais aprofundada, mas que também os apresente de forma clara e acessível, possibilitando que os educadores os integrem eficazmente em suas práticas pedagógicas.

O reconhecimento da diversidade dos modelos educacionais e a necessidade de uma formação que contemple essa variedade indicam a importância de cursos como o oferecido, que se propõem a preencher essas lacunas. Tais iniciativas são essenciais para garantir que os professores estejam bem equipados para criar e implementar estratégias educacionais que aproveitem ao máximo os potenciais dos ambientes extraescolares, beneficiando o desenvolvimento integral dos estudantes, haja vista os apontamentos de Gadotti (2004):

[...] o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (Gadotti, 2004, p. 2).

O autor da pesquisa aponta uma crítica às nomenclaturas usadas para descrever as tipologias educacionais, algo comum na literatura acadêmica. No início da pesquisa, estabelecemos claramente os modelos educacionais e tomamos posição em relação aos termos usados. No entanto, era importante demonstrar isso concretamente, especialmente porque o objetivo com os grupos [A; B; C] não era julgar essas definições como certas ou erradas, mas entender suas implicações práticas.

Interessante notar é a ampliação na percepção do grupo [D], que antes e depois do curso manteve uma visão dos ambientes extraescolares como complementares e

compensatórios à prática pedagógica formal. Os membros deste grupo veem esses espaços como oportunidades para aplicar e desenvolver as habilidades aprendidas em sala de aula em locais como praças, parques e museus. Essa percepção sugere uma compreensão dos ambientes extraescolares principalmente como extensões do ambiente escolar, destacando seu valor em enriquecer e expandir o aprendizado formal. Gadotti (2004) ainda considera que:

Defendo a escola pública como escola popular. Em alguns espaços ela se constitui no único equipamento público à disposição da população. Numa “sociedade de mercado” a escola pública se constitui num dos últimos bastiões da democracia. Atacar a escola pública, entre nós, é atacar a democracia. **A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la.** (...) A escola não pode estar apenas aberta para a comunidade. Ela deve estar em sintonia com ela. As escolas precisam conhecer como vivem seus alunos, sua origem social, cultural, econômica, suas motivações, seus sonhos e utopias. Para isso, precisamos construir uma nova cultura escolar, que leve em conta a identidade cultural do aluno na construção do seu itinerário educativo. Para isso, a integração formal não-formal na escola é importante. Para isso, ainda, o paradigma da educação popular, tal como foi desenvolvido por Paulo Freire, pode nos ser muito útil (Gadotti, 2004, p. 10-11).

Entendemos que a Educação Não Formal (ENF) não deve ser vista como um complemento da Educação Formal (EF), já que cada uma tem suas próprias potencialidades e especificidades. É crucial que os professores reconheçam que ao desenvolver atividades em ambientes extraescolares com seus alunos, os sentimentos e relações que emergem do espaço e de tudo que compõe aquele ambiente são únicos para cada aluno. Essas experiências estão mais relacionadas ao capital cultural do aluno do que às habilidades estritamente delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Escolarizar os ambientes extraescolares significa privar o aluno de desenvolver suas potencialidades e conexões com esses espaços. Para o desenvolvimento da autonomia do aluno, é essencial que essa relação seja estabelecida com respeito à singularidade de cada ambiente educacional. Bezzon (2021), em sua tese de doutorado, discute essa questão utilizando como exemplo os museus de ciências. Ele aponta a necessidade de considerar esses ambientes para além da sua função complementar, evidenciando que:

Assim, por meio dessas pesquisas percebe-se que a ideia de complementariedade entre a educação formal e os espaços extraescolares, no caso museais, é uma visão extremamente difundida e, inclusive, de longa data, como já pudemos discutir na seção sobre a educação não formal no Brasil e em outros lugares do mundo. Entretanto, lembrando sempre que não somos contra o papel educativo das instituições museais, muito menos de parcerias museu-escola, ressaltamos que essa visão de complementariedade pode acabar determinando subordinação de uma à outra, o que empobrece o papel da que é inferiorizada. Polemizamos ainda que, por mais que muitos alunos de licenciatura professores e gestores compartilhem dessa visão de complementariedade, as pesquisas sobre a atuação docente nesses lugares mostram um cenário um tanto quanto contraditório. São relatadas muitas dificuldades na hora de materializar a tão desejada complementariedade, com motivos que vão desde o processo de elaboração das atividades até em como entrar

em contato com a instituição, passando por como se portar durante a visita e conduzir os alunos, a possibilidade ou não de interromper a fala de monitores etc. (Bezzon, 2021, p. 85-86).

Por esse motivo, é crucial termos cuidado ao usar o termo "complementaridade" para descrever a relação entre a Educação Formal (EF) e a Educação Não Formal (ENF). Cazelli e Coimbra (2007), em sua pesquisa, destacam explicitamente essa questão, enfatizando que:

Essa atividade é uma ação conjunta com profissionais das escolas, principalmente professores, a partir do desenvolvimento de uma proposta metodológica denominada "Trilhas Educativas: entre o MAST e a Escola". Objetiva-se uma consolidação da relação museu-escola em uma perspectiva de complementaridade entre a educação formal e a não formal. Complementaridade entendida não como forma de uma instituição suprir deficiências da outra e sim, como uma relação que amplie as possibilidades educacionais de ambas (Cazelli e Coimbra, 2007, p. 8).

Para esse questionamento, identificamos que uma parcela dos professores, o grupo [D], entende os ambientes extraescolares como complementares à prática pedagógica, ou seja, como uma extensão da educação formal fora da escola. Essa percepção foi utilizada para fundamentar os encontros do curso de extensão, visando ao processo de formação continuada desses educadores.

É relevante analisar o percurso formativo dos cursistas, através do qual podemos observar o desenvolvimento de conceitos e potencialidades que contribuem para a formação dos alunos da rede pública. Durante o curso de extensão, foi possível, por meio de um processo dialógico e participativo, perceber a organização de conceitos e elementos necessários para alinhar atividades extraescolares e visitas a ambientes extraescolares com a necessidade de uma formação integral do aluno. Os cursistas foram instigados a refletir sobre os ambientes extraescolares (Figura 26).

Figura 26: Nuvem de palavras que definem ambientes extraescolares, segundo cursistas



Pelas palavras elencadas pelos cursistas, percebemos que a concepção de ambientes extraescolares como espaços "fora da escola" está bem enraizada. Esse entendimento é reforçado pelos ambientes extraescolares já visitados pelos cursistas em atividades com suas turmas, conforme detalhado no quadro 21. Essa percepção demonstra como as experiências práticas reforçam o entendimento dos educadores sobre o valor desses espaços para enriquecer e reforçar a formação integral, proporcionando contextos educativos alternativos e enriquecedores.

Quadro 21: Ambientes extraescolares já visitados com sua turma.

Peirópolis	Estação de Tratamento de água
Entorno da Escola/Cemei	Estação de Tratamento de esgoto
Câmara de Dirigentes Lojistas de Uberaba	Igreja Santa Rita
Arquivo Público de Uberaba	Praça do bairro
Museu do Zebu	Parque Fernando Costa
Biblioteca Municipal de Uberaba	Supermercado do bairro
Prédios históricos no centro da cidade	Mercado Municipal de Uberaba
Parque das Barrigudas	Mata do Ipê
Peirópolis	Passeio de trenzinho pela cidade
Pátio da escola	Sala de multimeios da escola
Bosque Jacarandá	Feira de Livros
Solário do Cemei	Museu de História Natural - Wilson Estevanovic
Museu Chico Xavier	Laboratório de anatomia Uniube

Fonte: Elaborado pelo autor, com os dados coletados pela plataforma *Google forms* por Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

Considerando a dificuldade inicial dos cursistas em relacionar a formação integral com as atividades extraescolares, ao longo do curso, propusemos reflexões com o objetivo de elucidar essa conexão. Na figura 27, podemos observar as palavras que os cursistas identificaram como sinônimos de formação integral. Esta abordagem ajudou a ampliar a compreensão dos participantes sobre como os ambientes extraescolares podem contribuir significativamente para uma educação mais abrangente e integrada, destacando a importância de considerar diversos aspectos do desenvolvimento do aluno.

Figura 27: Palavras que definem formação integral, na percepção dos cursistas



Fonte: dados consolidados pelo autor e organizados pela plataforma online <https://www.mentimeter.com/>, 2023.

É interessante analisar e perceber as palavras que, segundo os cursistas, definem a formação integral. Esse fato revela a importância do processo de formação continuada e, sobretudo, a relação entre os ambientes extraescolares e potencialidades como empoderamento, desenvolvimento, participação, aprendizagem, interação, entre outras abordagens destacadas pelos cursistas. Essas palavras refletem a visão ampla que os ambientes extraescolares podem oferecer, contribuindo para uma educação que transcende o ensino tradicional e engaja os alunos em um processo mais holístico de aprendizado.

Quando trabalhamos com propostas que fomentam a formação integral, um recorte do Quadro 10 nos revela que:

*Desenvolver um currículo que aborde não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também **habilidades sociais, emocionais e cívicas**. Incluir disciplinas ou **atividades extracurriculares que promovam a cidadania ativa**, como educação financeira, direitos humanos, resolução de conflitos e educação ambiental. Estimular a participação ativa dos alunos nas decisões escolares, por meio de **conselhos estudantis, assembleias e projetos de liderança**. Incentivar a realização de projetos comunitários que envolvam os alunos em atividades voltadas para o bem-estar da comunidade. Estabelecer parcerias com organizações da comunidade, instituições locais e profissionais de diferentes áreas para promover experiências práticas e enriquecedoras para os alunos. Essas parcerias podem incluir estágios, mentorias, palestras, visitas a empresas e participação em programas de voluntariado. Incluir em sala de aula discussões sobre direitos humanos, igualdade, diversidade e inclusão. Promover o respeito às diferenças, combater o preconceito e ensinar os valores fundamentais da democracia,*

*tolerância e respeito mútuo. Ensinar os alunos sobre **o uso responsável e ético da tecnologia**, incluindo a conscientização sobre segurança online, privacidade, cyberbullying e o impacto das mídias sociais na sociedade. Incentivar a reflexão crítica sobre informações e promover o uso da tecnologia como ferramenta para o bem comum. Incluir no currículo atividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como **empatia, resiliência, colaboração, comunicação eficaz e tomada de decisões éticas**. Isso ajudará os alunos a lidar com desafios pessoais e sociais, promovendo uma maior consciência de si mesmos e dos outros (Cursista 24, durante atividade do Encontro2).*

Pelo depoimento do cursista, percebemos as relações realizadas ao longo das discussões e uma visão participativa do processo de formação integral. Durante o depoimento, pudemos perceber vários exemplos e possibilidades elencadas com o intuito de formação integral. Essa visão participativa é essencial para enriquecer o processo de aprendizado e torná-lo mais significativo para os alunos.

Apropriar-se de tais conceitos envolve também etapas referentes ao planejamento de atividades extraescolares. O professor precisa preparar a turma, contextualizando a atividade extraescolar a ser executada. No caso de uma atividade extraescolar fora da escola, durante a visita, o aluno precisa ter um direcionamento, porém de forma que não escolarize esse espaço. Deixar o aluno observar e fazer relações com seus conhecimentos prévios é extremamente importante. E o depois, que é a apropriação, o professor realiza os alinhamentos necessários da proposta com a atividade realizada. Este equilíbrio entre direcionamento e liberdade é crucial para maximizar o aprendizado durante as atividades extraescolares.

O professor, ao realizar o planejamento de uma visita didática e o desenvolvimento de uma atividade extraescolar, deve, sobretudo, se preocupar com os aspectos antes, durante e após a execução dessa atividade. Por isso, é importante que a proposta seja iniciativa do professor, visto que, por vezes, se a iniciativa é da gestão escolar ou mesmo do órgão central, realizar esses alinhamentos é muito mais complexo. A autonomia do professor neste processo é fundamental para adaptar as atividades às necessidades específicas de seus alunos.

Os cursistas dos grupos [A] e [E] elencaram ambientes extraescolares e atividades extraescolares como sinônimos, sendo atividades realizadas fora dos muros da escola. Esse grupo organizou uma proposta de planejamento de atividade extraescolar e depreendemos que os cursistas, após as primeiras leituras, conseguem dentro de um planejamento propor essa atividade, embora precisem de maior riqueza metodológica das ações propostas, como por exemplo, deixarem claro os aspectos teóricos (antes, durante e após a atividade extraescolar) que foram elencados nas leituras sugeridas e também no primeiro encontro presencial.

Importante ressaltar que essa atividade foi fruto do primeiro encontro. A evolução na compreensão e no planejamento dos cursistas é um indicativo positivo do impacto do curso.

Nesse momento, ainda não tinha sido discutido as potencialidades da formação integral nas atividades extraescolares, e acreditamos que por esse motivo, tal aspecto não foi abordado pelos cursistas 10 e 23. Os cursistas em tela conseguiram propor algumas atividades extraescolares, sendo a primeira, uma visita ao museu dos dinossauros (Pré II, Crianças Pequenas, 5 anos) e a segunda, uma caminhada no entorno da escola (3º ano do Ensino Fundamental, 8 anos). A maior dificuldade dos cursistas foi referendar o caminho metodológico e a relação com a formação integral. Melhorar a integração desses conceitos em futuras formações pode fortalecer ainda mais as habilidades de planejamento dos professores.

Já os cursistas que perfazem os grupos [B] e [F], antes do início do curso, relacionavam ambientes e atividades extraescolares com a EI, como sendo de responsabilidade da família. O cursista 7 (Pré I, Crianças Pequenas, 4 anos) respondeu durante o questionário inicial que não realizou atividade extraescolar com sua turma, acreditamos que, por esse motivo, não tenha realizado a proposta de planejamento tendo como foco um tema e sim a possível metodologia. Já o cursista 69 (6º Ano Ensino Fundamental, 11 anos) apresentou como proposta uma roda de conversa sobre fotos antigas de uma avenida próxima à escola e uma caminhada nessa avenida, num segundo momento. Esses exemplos mostram a diversidade de abordagens que podem ser adotadas nas atividades extraescolares.

Os cursistas 24 e 40, que pertencem ao grupo que conceitua atividades extraescolares com a formação integral [C] e [G], propuseram atividades extraescolares de observação e em determinado momento da atividade, preocupa-nos, o cursista 40 propor, *“Elaborar um questionário com alguns aspectos a serem observados, onde eles irão registrar todos os aspectos observados durante a visita”*. Se não muito bem conduzido, tal ação pode escolarizar a visita e impedir o aluno de estabelecer contato e relação/conexões com esse momento. Garantir que essas atividades mantenham seu caráter enriquecedor e não formal é essencial para o sucesso da educação extraescolar.

Vários cursistas concluíram o curso com propostas de atividades extraescolares a serem realizadas com seus alunos, o que nos mostra a relação existente entre elas e a formação integral dos alunos. Esta percepção ampliada é um resultado valioso do curso, demonstrando seu impacto na prática pedagógica dos participantes. Os cursistas passaram a perceber a potencialidade dos ambientes, seja em ambientes extraescolares institucionalizados ou não. Sobre esse aspecto, o cursista 54 considerou que:

Todo espaço pode ser pedagógico, desde que o professor tenha um planejamento. Se olharmos para a BNCC, podemos ver em cada habilidade as potencialidades e possibilidades de utilização dos vários espaços. Se pensarmos, por exemplo, que a escola é um local de construção de memórias, o bairro também é, quando o professor está trabalhando história do bairro com os alunos, porque não chamar para esse momento um morador do bairro, elaborar um painel com fotos ou fazer um passeio pelo bairro? É necessário extrapolar os espaços e potencialidades tradicionalistas (Cursista 54, durante depoimento no encontro 5).

A partir da Categoria [CIA], observamos que os cursistas que concluíram o curso de formação adquiriram uma compreensão significativa sobre a importância das atividades extraescolares. Isso é evidenciado pela quantidade de cursistas que, ao final do curso, já possuíam atividades programadas para serem realizadas com suas turmas, conforme detalhado no Quadro 22. Essa constatação não apenas mostra a eficácia do curso em promover uma visão valorizada das atividades fora do ambiente escolar convencional, mas também destaca a relação direta entre essas atividades e a formação integral dos estudantes. Ao integrar tais atividades em seus planejamentos pedagógicos, os professores começam a reconhecer e a explorar as potencialidades desses espaços como valiosos, proporcionando aos alunos uma educação mais holística e diversificada que transcende os limites tradicionais da sala de aula.

6.2 Categoria CIIA

A Categoria CIIA: "Potencialidades e fragilidades de atividades extraescolares em diálogo com a escola", aborda a complexidade da relação entre as atividades extraescolares e a escola, explorando tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. A análise dessa relação envolve múltiplas dimensões, incluindo as dinâmicas profissionais entre educadores, suas interações com os alunos, e a própria concepção e execução das atividades.

Durante o curso, ficou evidente para os cursistas que as atividades extraescolares oferecem diversas oportunidades para enriquecer a educação formal. Essas atividades podem ser organizadas tanto no entorno imediato da escola quanto em locais mais distantes, aproveitando os recursos comunitários e naturais disponíveis. Os cursistas identificaram, por meio dos questionários e discussões ao longo do curso, que praticamente todas as escolas estão situadas em contextos que possuem potenciais ricos para o desenvolvimento de atividades que contribuem para a formação integral dos alunos.

Em relação às concepções prévias sobre o que constitui uma atividade extraescolar, notou-se que muitos cursistas inicialmente definiam essas atividades simplesmente como aquelas que ocorrem fora dos limites físicos da escola, conforme ilustrado no quadro 22. Essa visão inicialmente limitada foi se expandindo para incluir a compreensão de que a essência

das atividades extraescolares não se restringe à localização, mas engloba a intencionalidade pedagógica. Diferentes grupos de cursistas, ao discutir o tema, mencionaram aspectos como a contribuição dessas atividades no processo de aprendizagem, o enriquecimento da formação integral dos alunos, a extensão dos conteúdos curriculares obrigatórios e a complementaridade ao processo de aprendizagem tradicional. Essa evolução reflete um aprofundamento na compreensão de que as atividades extraescolares, quando bem planejadas e executadas, transcendem a simples alteração de espaço, integrando-se de maneira significativa ao projeto pedagógico da escola e promovendo de fato a formação integral dos estudantes.

Quadro 22: Compreensão sobre atividades extraescolares antes e após o curso de formação.

Grupo	Identificação (ID) Antes do curso	Identificação (ID) Depois do curso	Como percebem os ambientes extraescolares
[E]	4, 5, 6, 10, 19, 20, 23, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 70, 71, 73.	1, 8, 14, 38, 57, 60, 63, 65	São ambientes fora da escola que possibilitam aprendizados.
[F]	26, 60, 63, 69,72		É a bagagem que o estudante traz de casa , o que é ensinado pela família.
[G]	24, 40.	4, 5, 6, 10, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 54, 55, 58, 59, 69, 70, 71, 72, 73	É a experiência social educativa vivida fora da instituição escolar como, passeios à museus, clubes ou no próprio bairro. Lugares carregados de história, valores e culturas que agregam conhecimento. Para além das habilidades dos conteúdos obrigatórios. Podem ser todos os espaços fora da escola, seja de maneira presencial ou não (com o uso da tecnologia), como os museus virtuais.
[H]	1, 8, 14, 21, 22, 28, 12, 15, 34, 39.	31, 33, 12, 39, 56, 64	Caracterizada na tradição escolar como complementar e compensatória da prática pedagógica, experiência escolar. Como o professor pode guiar

			seus alunos nos conteúdos fora da escola. Como ele pode utilizar as habilidades dos conteúdos para serem desenvolvidas nas praças, parques e museus.
--	--	--	--

Fonte: do autor, a partir dos questionários trabalhados com os participantes, 2023.

Quanto à percepção sobre o que são as atividades extraescolares, notamos que 31 cursistas, antes do curso, e 8, após o curso, do grupo [E], definem as atividades extraescolares como qualquer atividade realizada fora dos limites físicos da escola. Esse grupo possui uma visão bastante ampla. Essa informação é consistente com descobertas de uma pesquisa anterior, que evidencia a necessidade de Uberaba em expandir a oferta de cursos de formação continuada para professores focados em atividades extraescolares.

Por outro lado, 5 cursistas antes do curso e nenhum após o curso, pertencentes ao grupo [F], associam as atividades extraescolares com a Educação Infantil (EI), considerando que tais atividades ocorrem fora do ambiente escolar, envolvendo o convívio social e familiar. Isso ressalta a importância do contexto familiar no desenvolvimento educacional das crianças, como suporte ao aprendizado fora do ambiente formal de ensino.

Pesquisas indicam que a família desempenha um papel fundamental no fortalecimento do arcabouço sociocultural de suas crianças. Cazelli (2005), em seus estudos, apresenta uma reflexão pertinente sobre as famílias e sua interação com as atividades extraescolares:

Com relação ao efeito da escolaridade familiar sobre as chances de acesso a museus, podemos notar (considerando os parâmetros encontrados na regressão ordinal) que os alunos cujos pais cursaram até o ensino superior (OR = 1,560; significativo a 0,1%) apresentam chances de acesso bem maiores do que os alunos cujas famílias têm escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental (categoria de referência). O valor encontrado para o ensino médio (OR = 0,969, praticamente igual a 1), embora não significativo, indica que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em sua presença (Cazelli, 2005, p. 196).

A observação de Cazelli destaca a influência significativa do ambiente familiar no desenvolvimento de competências sociais e culturais das crianças. A autora correlaciona o nível de escolaridade dos pais com as oportunidades de acesso a espaços extraescolares que são oferecidos aos filhos. Esses dados são relevantes porque sugerem que, especialmente nas escolas públicas, a Educação Física (EF) é, ou deveria ser responsável por facilitar a integração entre os diferentes modelos educacionais e as atividades extraescolares. Isso implica que a EF pode desempenhar um papel crucial na inclusão de práticas educacionais diversificadas que complementem o currículo formal.

Vieira (1997, p. 18), em suas pesquisas, observa que, de uma amostra de visitantes de museus em São Paulo, 72,9% possuíam ensino superior, confirmando os achados de Cazelli (2005). Essa comparação reforça a conexão entre a formação educacional dos pais e o acesso à cultura e ao conhecimento, por meio de atividades extraescolares.

Embora o contexto possa ser diferente, é crucial analisar os dados disponíveis sobre a conclusão de cursos superiores por alunos das escolas públicas de Uberaba/MG, o polo da pesquisa. O Censo Escolar, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica, conduz avaliações regularmente para monitorar a aprendizagem dos estudantes das escolas públicas nos anos ímpares. Esta avaliação inclui questionários e provas de habilidades específicas em língua portuguesa e matemática, aplicadas aos anos finais de cada etapa educacional: 5º ano do Ensino Fundamental, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A partir dos dados coletados em 2021, observa-se o quadro 23. A realização dessas avaliações é fundamental para medir a eficácia dos programas educacionais e a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

Quadro 23: Respostas dos alunos de escolas públicas da cidade de Uberaba/MG quanto ao nível de escolaridade dos pais.

Ano de Escolaridade	Declararam ter nível superior (mãe)	Declararam ter nível superior (pai)
5º ano do Ensino Fundamental	10%	7%
9º ano do Ensino Fundamental	15%	10%
3º ano do Ensino Médio	17%	10%

Fonte: Dados consolidados pelo autor, tendo como referência o Censo Escolar 2021, Qedu.

Com base nos dados consolidados no quadro mencionado e ao correlacionar com as descobertas de Cazelli (2005), podemos inferir que, em Uberaba/MG, considerando a realidade das escolas públicas, atribuir às famílias a responsabilidade de desenvolverem com seus filhos visitas a ambientes extraescolares e, conseqüentemente, promoverem essas atividades, pode não produzir os resultados esperados.

Isso se deve, em parte, à realidade sociocultural das famílias das redes envolvidas, que podem não ter recursos ou conhecimento suficientes para tal engajamento. Portanto, o grupo [F] parece não ter plena consciência das condições socioculturais das famílias das redes em que atuam, assim como de estudos relacionados à temática. Isso indica uma lacuna importante no entendimento e na aplicação prática das políticas educacionais que visam envolver a família em atividades educativas fora do ambiente escolar. Cazelli (2015) aponta que:

Famílias e escolas têm um papel relevante na constituição de um “gosto” e de um “habitus” de visita a museus ou instituições culturais afins. Ou seja, é um trabalho de

inculcação e de assimilação que exige investimentos de longa duração e que pode perfeitamente ser desempenhado por esses contextos, uma vez que a maioria dos jovens ainda passa grande parte de seu tempo no convívio com a família e com a escola. Com base nos resultados encontrados, pode-se dizer que, para os alunos pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muito importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. Para os alunos da rede privada, a família atua de forma mais marcante, garantindo o acesso e a quantidade de instituições culturais visitadas (Cazelli, 2015, p. 216).

Outros cursistas, pertencentes ao grupo [G], composto por 2 participantes antes do curso e 34 após o curso, interpretam as atividades extraescolares como aquelas que podem colaborar para a formação integral dos alunos, indo além dos conteúdos obrigatórios. Este grupo concebe as atividades extraescolares com base na Educação Não Formal (ENF) de maneira não escolarizada. Esta visão amplia a perspectiva educacional, reconhecendo o valor de ambientes e experiências que transcendem a estrutura formal da educação, promovendo o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Em contraste, o grupo [H], composto por 10 cursistas antes do curso e 6 após, interpreta as atividades extraescolares como aquelas realizadas fora da escola, mas de maneira a complementar o processo de aprendizagem. Este grupo tem uma visão de atividades extraescolares ligada à ENF de forma escolarizada, considerando que as atividades extraescolares são uma extensão do que ocorre em sala de aula, ou seja, momentos em que o professor utiliza outros espaços para reforçar o conteúdo. Essa abordagem sugere uma integração entre as atividades curriculares e extraescolares, proporcionando uma experiência de aprendizado contínua e coesa.

Para elucidar essa discussão, Lopes (1991) considera que as atividades extraescolares, tomando como exemplo os museus, são instituições com proposições diferentes das escolas, pontuando que:

[...] a proposta educativa dos museus é diferente da proposta da escola. Tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não na linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem sequencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamentos muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar que as pessoas, por sua escolha - de museus, de trajetos em seu interior, de tempos dedicados a um aspecto ou outro, de preferências -, entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou nem mesmo veiculadas pela escola (Lopes, 1991, p. 451).

Podemos inferir que, por não terem proximidade e domínio do tema, os cursistas interpretam o termo "extra" como "fora", e por esse motivo, utilizam "fora da escola" como sinônimo para atividades extraescolares. Essa confusão terminológica pode indicar uma necessidade de esclarecimento e educação sobre o que realmente englobam as atividades

extraescolares, evidenciando uma oportunidade para aprimorar o entendimento e a prática dessas atividades no contexto educacional. Observando a resposta do cursista 31 no questionário inicial e sua resposta no questionário final, notamos que:

*Os ambientes extraescolares podem oferecer uma variedade de recursos e oportunidades para auxiliar os professores em sua prática pedagógica, como por exemplo: espaços de aprendizagem mais **diversificados**, colaboração com profissionais variados, apoio no desenvolvimento de **habilidades socioemocionais**, entre outras, afinal de contas **estar fora da escola** é sempre bom para o aluno, pois mostra a interação da escola com a sociedade (Cursista 30, em resposta ao questionário inicial).*

*Propostas de atividades extraescolares melhoram o interesse da turma, oferecem mais significado na aprendizagem. Leva a turma a observar o que está ao seu redor. Pode auxiliar como recurso pedagógico, agregando ao aprendizado dos meus alunos. O aluno percebe que existe uma **relação entre o proposto e a sociedade**, em que a vivência oportuniza a transformação integral do aluno, como protagonista e também difusor de conhecimento. Um exemplo seria a **visita a um museu virtual**. Vou propor no meu próximo planejamento uma atividade assim, deixar os alunos navegarem por dois museus virtuais e a **realização de um debate depois** (Cursista 30, durante resposta no questionário final).*

Observamos que, no questionário inicial, o cursista deixa implícito que as atividades extraescolares podem ser realizadas somente fora da escola. No entanto, no questionário final, esse mesmo cursista menciona um exemplo de atividade extraescolar que está planejando, demonstrando um desenvolvimento em seu entendimento sobre as potencialidades e possibilidades das atividades extraescolares. Esse progresso ilustra como a formação pode alterar a percepção dos cursistas, incentivando-os a reconhecer as atividades extraescolares não apenas como eventos externos, mas como parte integral da educação que transcende os muros escolares.

A relação que o visitante estabelece com os ambientes e as atividades extraescolares é única e depende significativamente de seu arcabouço cultural. Portanto, a escolarização desses ambientes pelos professores pode privar os alunos de estabelecerem um contato direto e uma relação pessoal com esses espaços. Essa observação sugere que, embora a estrutura escolar possa fornecer um quadro para explorar tais atividades, também é crucial permitir que os estudantes experimentem e interajam com esses ambientes de maneira mais autônoma e pessoal, valorizando suas experiências individuais e culturais. Sobre esse aspecto, Batista (2003) pensa que:

[...] escola e museus não têm só propostas educativas diferentes. São estruturalmente diferentes. Ao buscar essencialmente experiências escolares em museus, na verdade, perdemos a oportunidade de aproveitar o momento da visita - talvez a primeira e última - para que o aluno tenha um contato significativo com alguma obra de arte de seu possível interesse. Possível, porque como já pudemos discutir se a experiência estética no museu é ambivalente e, em alguns pontos, oposta à escolarização, é

alguma outra coisa para a qual não nos encontramos preparados, quer por estarmos distanciados da tradição e desejarmos uma aproximação fácil, quer por sacralizarmos a arte e os espaços reservados a ela. Embora o conhecimento nos museus receba um tratamento diferenciado em relação à escola, como pôde considerar Lopes, não é possível conceber estas experiências formativas de maneira polarizada. Como já afirmamos, a escola prepara, a seu modo, o público do museu (Batista, 2003, p. 75).

Portanto, não é recomendável o processo de escolarização dos ambientes extraescolares, mas sim a estimulação para que conexões sejam realizadas entre estudantes, e os ambientes e o que neles está disposto. Essa abordagem enfatiza a importância de uma experiência educativa que valoriza a interação espontânea e significativa dos alunos com diversos ambientes de aprendizagem, promovendo um envolvimento mais profundo e pessoal com o conteúdo explorado fora do contexto escolar tradicional. Sobre esse processo de escolarização, a autora ainda considera que:

A escola domestica a observação do aluno não apenas em iniciativas disciplinares. Sabemos o quanto os professores previamente alertam seus alunos a respeito do silêncio durante a visita ao museu, do “não tocar” as peças, não correr, etc. Mas, munido de um discurso competente, professor e escola ensinam a ver, orientam a percepção do aluno frente aos conteúdos escolares, quando muito. Produzindo e apropriando-se do discurso de especialistas, a escola procura facilitar a aproximação entre o espectador e a obra. A questão é não só saber se esta ilustração é boa ou má, mas considerar que ela não deve ser a única, nem assim ser considerada. Tomado como verdade absoluta, os juízos especializados sobre arte podem trazer dificuldades difíceis de serem superadas. O discurso autorizado sobre os museus e as obras de arte faria muito se procurasse relativizar a si mesmo frente os educandos. Mas o discurso autorizado e competente sobre arte não é só difundido pela escola. O museu também está a serviço das formas oficiais e tradicionais de esclarecimento, por isso, em parte, necessitado e comprometido com a escolarização. Mesmo essencialmente diferente da escola, estaria o museu confrontando a experiência formativa ali possível? Quais as motivações e os sentidos que a escola e os alunos atribuem à visita de museus? A ênfase que se tem dado à arte-educação em museus está contrastando com a linha doutrinária da escola? Ou estariam ambos, escola e museu, domesticando, conformando e afirmando a percepção estética possível em tempos de monopólio da indústria cultural? Estas perguntas só podem ser respondidas com pesquisas que problematizem a relação arte e público hoje (Batista, 2003, p. 75).

Concordamos então com a concepção de atividades extraescolares apresentada pelo grupo [G], segundo a qual a escola deve se aproximar de ambientes extraescolares e propor atividades extraescolares, porém sem que ocorra a escolarização desses espaços ou atividades, o que poderia comprometer os objetivos desses ambientes, especialmente os que são instituições. Como o grupo [G] é constituído por poucos cursistas, inferimos que os cursistas têm grande dificuldade em explicitar o que são não apenas os ambientes, mas também as atividades extraescolares. Isso sugere a necessidade de um esforço maior na formação de professores para entender e integrar as atividades extraescolares de maneira eficaz e respeitosa com os propósitos originais desses espaços.

Acerca da dificuldade dos professores em expressar uma concepção sobre o que são os ambientes extraescolares e as atividades extraescolares, o diálogo com essas concepções também pode se tornar um conflito na prática docente. Observamos, portanto, um desajuste nessa questão, evidenciado pelas respostas inexatas de 56 cursistas. Esse desafio destaca a importância de promover uma melhor comunicação e compreensão entre os professores sobre a utilidade e o impacto das atividades extraescolares na educação.

Dos demais cursistas, aqueles que se aproximaram de uma explicação voltada ao processo de escolarização mencionaram trechos como: compreensão do conteúdo trabalhado; que traga sentido aos estudos em sala de aula; dificuldades de aprendizado dos alunos; habilidades trabalhadas nos conteúdos; aproximação com o que é abordado nos livros didáticos; produção escolar; pesquisa; habilidades propostas. Já os cursistas que, durante a explicação, utilizaram termos que se aproximam do contexto da Educação Infantil, destacamos trechos como: familiar; família; rotina; vida; ambiente.

Na resposta dos cursistas, em alguns momentos, percebemos termos que são correlatos à Educação Não Formal no sentido de integralidade do aluno, como: crescimento no sentido geral do ser; vivência; interesse; oportunizar; coletivo; engajamento; potencialidades; socializar; viver em sociedade.

Quanto à formação integral, quando indagamos os cursistas sobre os processos de formação integral, nenhum conseguiu expressar que deve ser proporcionado ao aluno uma atividade extraescolar que vise habilidades para além dos componentes curriculares, seja pela potencialidade de relacionar seus conhecimentos com as atividades extraescolares, ou mesmo de maneira natural dialogar com seus colegas ou grupo. Elucidando esse fato, trazemos aqui a resposta de um cursista quando indagado sobre o que vem a ser formação integral:

Na minha escola, temos educação integral nas turmas dos anos iniciais, temos ao todo, 6 turmas, os alunos ficam lá manhã e tarde, fazem o turno regular pela manhã e à tarde temos várias oficinas (Cursista 4, durante participação no encontro 2).

Percebemos nesse depoimento a dificuldade em conceituar formação integral, sendo o termo frequentemente confundido com tempo integral. É importante lembrar que formação integral não tem relação direta com o tempo escolar, mas sim com as habilidades desenvolvidas durante o período que o estudante está na escola (seja ele parcial ou integral), e suas relações com aspectos emocionais, culturais, econômicos, políticos e sociais. Essa confusão evidencia uma lacuna na compreensão sobre como a educação pode abranger um espectro mais amplo da experiência humana, enfatizando a necessidade de um ensino que

prepare os alunos para todos os aspectos da vida, não apenas acadêmicos.

Outro aspecto a considerar é que trabalhar na perspectiva de formação integral é se livrar de amarras pedagógicas tecnicistas e perceber o aluno como parte integrante e ativa da sociedade na qual está inserido. Sobre esse aspecto, o cursista 28 depõe que:

No início do ano fazemos o perfil de entrada dos alunos. Principalmente na educação infantil, tem-se a percepção que o aluno chegou à escola sem nada, sem nenhum conhecimento. E isso que você trouxe, Mônica, que todos os espaços educam, podemos então afirmar que mesmo as crianças que entram no berçário, entram sim com alguma bagagem (Cursista 28, durante depoimento no encontro 4).

Pela fala do cursista 28, analisamos que as habilidades buscadas nesse processo de elaboração do perfil são aquelas que não se relacionam diretamente com o sujeito, mas sim com outrem. É necessário observar e perceber, dando importância à subjetividade humana. Esse comentário ressalta a importância de uma educação que valorize as experiências e perspectivas individuais, promovendo um ensino que reconheça e integre a subjetividade como parte essencial do desenvolvimento educacional. Acerca da subjetividade humana, o cursista 63 fez uma interessante consideração:

Na verdade, nossas subjetividades são sempre apagadas, pois afinal de contas, quem é cada um de vocês aqui? A nossa história faz parte da nossa constituição. Nenhum professor nunca me perguntou quem é você? Qual sua história? Vamos pensar o tanto que seria rico se cada professor conhecesse a história de cada aluno? A partir dessas histórias, teríamos noção de quais pessoas estão ali a nossa volta e de qual maneira podemos contribuir mais com seu processo formativo (Cursista 63, durante depoimento no encontro 4).

É necessário, sobretudo, conhecer o aluno e sua história. Esse achado de pesquisa foi intrigante, pois os grupos [C] e [G], ao expressar o significado de atividades extraescolares e ambientes extraescolares, utilizaram conceitos correlatos à formação integral. Portanto, depreendemos que, ao tentar conceituar formação integral, os cursistas muitas vezes não conseguem relacionar adequadamente termos e temas pertinentes a essa prática. Vivenciar tais características permite que o aluno perceba que algumas habilidades são parte essencial da vida em sociedade e que ele é um membro ativo dessa sociedade.

Um aspecto interessante é que os cursistas elencaram sugestões de ações para serem realizadas ou orientadas pelo poder executivo, para que as atividades extraescolares sejam mais valorizadas e difundidas no meio educacional. Entre as possibilidades, destacamos a sugestão de cada escola catalogar as possibilidades pedagógicas considerando seu território; formação de professores com vistas à descentralização da aprendizagem, não restrita às salas de aula; revisão do currículo para uma visão ampla que abarque questões pertinentes à

formação integral e que integre de fato o currículo com a sociedade; convênios das escolas com repartições públicas e privadas; valorização da carreira docente e melhoria dos fomentos para estrutura das escolas. Essas ações refletem a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada na educação, que considera o contexto local e as diversas realidades dos alunos.

Quanto às possibilidades das atividades extraescolares, foi abordado pelos cursistas o uso das tecnologias, pois atualmente é possível visitar outros espaços com a mediação tecnológica. Foram sugeridas possibilidades de museus virtuais e também se analisou a acessibilidade desses espaços, visto que as turmas são plurais e o tema da acessibilidade é crucial quando se fala de atividades extraescolares. O acesso a tecnologias educacionais pode ampliar significativamente as oportunidades de aprendizado extraescolar, garantindo inclusão e acessibilidade a todos os alunos.

Os cursistas ainda relataram que as atividades extraescolares são benéficas para o professor, para o aluno e para a relação entre ambos. Para o professor, é gratificante descobrir as potencialidades e individualidades de cada aluno. Para o aluno, porque permite interagir com habilidades ainda pouco exploradas na educação formal, fazendo-o sentir-se parte da escola e da sociedade. Para a relação professor/aluno, porque quando o aluno se percebe e se sente integrante da sociedade, torna-se mais ouvido e participativo, vendo-se de fato como um cidadão, o que culmina em uma relação mais harmoniosa. Acerca desses aspectos, o cursista 56 nos proporcionou um interessante depoimento:

Foram os espaços escolares, os espaços onde eu tive um empenho, amizades para encontrar e conversar. Hoje eu me vejo totalmente diferente de ontem, principalmente quando vamos atrás dos nossos objetivos. É desafiador, não é fácil, pois eu sei que esses espaços (todos) contribuíram com minha formação e quem sou hoje, mas nas salas de aula, até minha filha brinca comigo e me diz que se deixar ela encontra alguns alunos morando comigo (risos) (Cursista 56, durante depoimento no encontro 4).

Os pontos positivos adicionais mencionados incluem a possibilidade de participação coletiva, socialização entre todos e com a comunidade, explorando interesses pessoais e coletivos pertinentes a essa sociedade específica, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Há um favorecimento da comunicação entre os alunos, e o aluno se sente mais inserido na sociedade, não como um elemento à parte dela, experimentando novas possibilidades de aprendizado. Estes aspectos destacam a importância das atividades extraescolares como ferramentas para engajar os alunos em um aprendizado mais dinâmico e interativo, conectando-os com sua comunidade e com as realidades sociais mais amplas.

Quanto às fragilidades, o tema da acessibilidade se destacou significativamente entre

os cursistas. Durante os encontros, apontaram como fragilidade no desenvolvimento de atividades extraescolares a falta de acessibilidade, pois quando visitam um determinado ambiente extraescolar, muitas vezes encontram uma estrutura inadequada para que seja de fato acessível. Os cursistas também listaram alguns desses ambientes e o que seria necessário, com mais urgência, para garantir maior acessibilidade. Este aspecto foi muito importante, pois permitiu aos cursistas perceber, mesmo que de forma hipotética, suas turmas nos locais e somente a partir dessa atividade puderam analisar e contextualizar as atividades extraescolares como garantia e direito de todos os alunos.

Outro fato que chama a atenção é que aproximadamente 20% dos cursistas relatam não ter realizado atividades extraescolares com seus alunos nos últimos três anos. Este é um dado preocupante e que dialoga com outras pesquisas acadêmicas (Pires, 2019; Bezzon, 2021). Por exemplo, Bezzon (2021) destaca em sua tese de doutorado que:

[...] vimos que as docentes relataram saírem pouco com seus alunos, independentemente da localização das escolas, dos espaços extraescolares e de suas características sociodemográficas. As principais necessidades que surgiram foram a falta de verba, o apoio da gestão da escola e da Secretaria da Educação e a falta de professores dentro do quadro de funcionários. A principal contradição e superação foram, ao mesmo tempo, o fato de as professoras saírem pouco e, ainda assim, conseguirem sair, dada as forças contrárias que tem de enfrentar (Bezzon, 2021, p. 139).

Quando indagamos aqueles que realizaram atividades extraescolares sobre o local, notamos dois fatos que chamam atenção: a ausência da palavra "escola" nas respostas, sendo apenas mencionado o "solário", com baixa incidência, e o Museu dos Dinossauros.

O solário é um espaço dedicado em cada sala de aula da educação infantil, sendo um espaço amplo e ao ar livre onde as crianças podem criar um vínculo maior com o meio natural. Nas escolas de ensino fundamental e médio, assim como em alguns Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's) mais antigos, essa estrutura muitas vezes não está presente.

O Museu dos Dinossauros, localizado na comunidade rural de Peirópolis, distrito de Uberaba/MG, é uma referência não apenas regional, mas também internacional, sobre a história do nosso planeta e as modificações geológicas ocorridas, com foco nos fósseis de dinossauros. Causa estranhamento a baixa incidência desse local nas respostas dos cursistas, no questionário inicial. Isso indica a falta de parcerias com o poder público, especialmente no que diz respeito à real necessidade de transporte, considerando que este é o único museu de Uberaba localizado na zona rural, enquanto a maioria dos alunos das escolas públicas reside na zona urbana. Um apontamento feito pelo cursista 33, e depois comentado pelos cursistas

34 e 40 durante o encontro 2, foi particularmente marcante a esse respeito:

*Na verdade, somos muito carentes de **políticas públicas para pobres**, afinal de contas, **onde se localizam os bairros mais carentes de Uberaba?** Esses bairros têm, por exemplo, **projeto de arborização?** Em julho agora mesmo, vamos ter um **festival de inverno em Peirópolis, como integrar a comunidade pobre lá em julho?** É muito difícil falar de integralidade dessa forma, até porque não se oferece dentro do orçamento, que seja um ônibus saindo de alguma localidade da cidade de forma gratuita nesses eventos, **ou será que a intenção é também afastar o pobre desses momentos?** (Cursista 33, durante participação no encontro 2).*

*Os **bairros mais afastados** não têm **nem escolas para as crianças** que tem que ser deslocadas para escolas em bairros mais distantes, **isso às vezes pode ser desmotivador para os alunos** que tem que acordar muito cedo e chegam tarde em casa por conta do deslocamento (Cursista 34, durante participação no encontro 2).*

*É como diz aquele velho ditado, "**Os limites só existem se você deixar existir**", isso vale para tudo, principalmente para a educação - essencialmente na educação, pois nós como professores muitas vezes limitamos nossos alunos, focando na educação tradicional, e não buscando as verdadeiras habilidades dos alunos (Cursista 40, durante participação no encontro 2).*

Este diálogo sugere uma necessidade crítica de melhorar a logística e o acesso a importantes recursos educativos extraescolares, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar dessas ricas experiências de aprendizado. É bem sabido que o processo de higiene social, na nossa história, aconteceu ora de maneira explícita, ora implícita. Quando o cursista 33 discute sobre política pública para os mais pobres, a necessidade de mobilidade urbana e de equipamentos sociais e culturais próximos à população nos faz lembrar que a construção de teatros, museus, parques e até praças com condições mínimas de uso pode levar a questionamentos sobre a quem essas infraestruturas realmente servem.

Pode-se perguntar se isso seria um mecanismo de eugenia, embora pareça irreal, esses aspectos ainda permeiam nossa sociedade, como exemplificado pela construção da nossa capital, Belo Horizonte (BH). Essas reflexões ressaltam a importância de considerar quem se beneficia das políticas urbanas e culturais e se elas realmente atendem às necessidades das populações mais vulneráveis. Faria e Veiga (1999) apontam que:

A planta da cidade de Belo Horizonte, bem como o processo de sua construção, tornaram explícita uma concepção urbana na qual se complementaram a monumentalidade dos espaços físicos e das edificações centrais e a expulsão de grande parte da população para os subúrbios na intenção de dar lugar ao novo. Essas práticas, semelhantes às de reformas empreendidas ao final do século XIX, expuseram o crescente processo de desqualificação social, político e econômico enfrentado pelas pessoas pobres e trabalhadoras. O projeto de cidadania e de cultura expresso no projeto urbano demarcava os lugares físicos, econômicos, sociais e culturais dos diferentes sujeitos sociais, de forma a resguardar e fazer sobressair os espaços da civilidade como paradigmas da sociedade moderna. Como resultado, a irracionalidade e a incivilidade foram utilizadas como justificativas para impedir que

grande parte da população tivesse acesso à propriedade e aos demais direitos políticos e sociais (Faria e Veiga, 1999, p. 28).

Por mais que estejamos cientes dessas imposições e de que elas estejam em vigor, cabe a nós repensar nosso papel enquanto educadores e promover, dentro de nossas condições, atividades que colaborem com a formação integral de nossos alunos. Diante desse contexto, também foi destacada a falta de transporte escolar para locais específicos que estejam mais distantes das escolas e a ausência de verba para acessar certos locais que cobram ingresso. Isso indica a necessidade de mais suporte e recursos para garantir que todas as atividades educativas, especialmente as extraescolares, sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. O cursista 56 diz que:

Tem aluno que me fala que não aguenta mais morar na sua casa. Vamos aprendendo com esses desafios, mas eu tenho vários alunos que nunca foram ao shopping, ao cinema. Nunca foram a um museu. O que podemos fazer nesses casos? É difícil! (Cursista 56, durante depoimento no encontro 4).

Não podemos esquecer que, com o aparato tecnológico disponível, temos como realizar inúmeras atividades extraescolares, como por exemplo, visitas virtuais a museus ao redor do mundo. Isso destaca a importância de integrar tecnologia na educação, oferecendo aos alunos experiências que ultrapassam as barreiras físicas e econômicas que podem limitar o acesso a certos recursos educativos. Cazelli (2015) endossa a importância de tais atividades, afirmando que:

No que diz respeito à prática de visita a museus, pode-se concluir que as escolas municipais têm um papel equalizador. Em outras palavras, promovem equidade, uma vez que o número médio de instituições museológicas visitadas pelas escolas municipais, com nível socioeconômico baixo ou alto, é maior do que o número médio das escolas particulares de nível socioeconômico baixo. No que se refere ao acesso a museus, não pesa tanto para os alunos pertencer à rede municipal. Mas a situação é bem diferente quando deslocamos o foco para o desempenho escolar (Cazelli, 2015, p. 419-420).

Por mais que não seja o foco principal da autora, nem o nosso, a discussão sobre o desempenho escolar é inevitável. Essa temática surgiu ao longo do curso e é importante reforçarmos que a desinformação e a falta de formação adequada podem causar danos significativos em todo um sistema educacional. Este sistema, apesar de endossar nos documentos oficiais a importância da formação integral, frequentemente cobra resultados em avaliações externas de larga escala que não levam em consideração tais aspectos da educação. Isso destaca um descompasso entre os objetivos educacionais propostos e os métodos de

avaliação utilizados, sugerindo a necessidade de revisão e adaptação desses instrumentos de modo a refletir mais adequadamente os valores e metas educacionais abrangentes.

Essa problemática evidencia como a falta de alinhamento entre a teoria proposta pelos currículos e a prática das avaliações pode afetar negativamente tanto o ensino quanto a aprendizagem, pressionando educadores e alunos a se concentrarem em resultados de testes em vez de uma educação verdadeiramente holística e integrativa. O cursista 57 refletiu que:

Mas será que o professor entra assim no automático por quê? Gente é muita cobrança do sistema para trabalharmos as habilidades previstas em lei. Não é fácil não. Mas pode ser também que esse professor não saiba o tanto que é importante trabalhar numa visão de formação para a vida, porque os tempos mudaram, a forma como se levava a vida na nossa época não é a mesma de hoje. Na maioria das vezes o professor reproduz o tipo de formação que ele recebeu, e a maior parte de nós, se não todos, viemos de um modelo muito fechado (Cursista 57, durante depoimento no encontro 4).

O cursista 24 abordou que tentativas de um trabalho que se aproxima da formação integral são realizadas nas escolas, porém, também é exigido que as avaliações internas estejam alinhadas com as avaliações externas, uma vez que há um grande foco nos resultados quantitativos dessas avaliações. Este enfoque resulta na solidificação de um processo que, a tal ponto, não valoriza a formação integral. Esse cenário reflete um conflito comum nas políticas educacionais, onde a pressão por resultados quantitativos pode, inadvertidamente, desencorajar práticas educativas que promovam uma aprendizagem mais profunda e abrangente. O cursista 24 relatou um pouco sobre isso:

Respondendo a provocação com minha opinião: o problema de uma escola inovadora se dá no fato da cobrança que temos, precisamos quantificar e qualificar os alunos, através de provas e trabalhos, que muitas vezes não refletem a realidade do aluno. Falando por outro comparativo, temos a ideia da medida de habilidades, nunca seremos justos se avaliarmos a capacidade de um peixe em escalar árvores. Buscamos inovar, fazer o diferente e o melhor, mas no final acabamos caindo no tradicional. Todo mundo é um gênio. Mas, se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em uma árvore, ela vai passar toda a sua vida acreditando que ele é estúpido. Eu sou totalmente contra a avaliação, vou dar um exemplo meu mesmo, tenho alunos excelentes e pela observação eu consigo avaliá-los tendo além da observação o suporte de algum registro, e falo isso não é porque sou professora de educação infantil não, pois esse ano mesmo estamos sendo duramente cobradas e tive que aplicar uma avaliação impressa para alunos de 4 anos, e isso pra mim é puro desconhecimento do processo educativo. Conheço alunos do fundamental que são excelentes quando questionados de algo, falam de tudo sobre o conteúdo, porém não são alfabetizados, oralmente eles conseguem responder tudo, fazem as práticas melhor que os demais, aí eu pergunto, para que uma prova escrita? (Cursista 24, durante participação no encontro 2).

Tal fato recai, em partes, sobre a equipe gestora das escolas, que por vezes, tratam as atividades extraescolares meramente como passeios. Esse fato foi evidenciado por cursistas

durante os encontros. Os professores ainda citaram diversos desafios, incluindo: a falta de materiais pedagógicos, como jogos; escassez de apoio humano, devido à quantidade de alunos; falta de computadores e, quando disponíveis, muitas vezes sem acesso à internet; falta de espaço físico dentro da escola para atividades fora da sala de aula; falta de transporte; e a necessidade de uma maior compreensão da proposta de atividades extraescolares e sua importância por parte da gestão escolar (direção e coordenação). Além disso, mencionaram a carência de professores com formação adequada para trabalhar sob essa perspectiva. Esses entraves destacam uma lacuna significativa entre a teoria e a prática na implementação de atividades educativas que ultrapassam o ambiente tradicional da sala de aula, ressaltando a importância de abordagens mais integradas e inclusivas na educação. Quando esses obstáculos são alinhados com questões de inclusão, os desafios se tornam ainda mais graves. O cursista 8 relatou que:

Mas acontece que nas escolas, é normal ouvirmos que o público de inclusão está lá apenas para socializar, tanto que somos informalmente condicionados em não atribuir uma nota para eles que seja menor que a média. Pode fazer uma pesquisa na rede toda e vai ver que muitos estão lá com 15 pontos em cada bimestre, que é a média. Dependendo do tipo de atividade regular mesmo, o aluno, nem vem na escola. Se a atividade é extraescolar, a mãe também não manda o filho e a escola também não procura saber o motivo que ela não autoriza, pois como professora, vejo que seria função da pedagoga chamar a mãe e falar da importância da atividade e que estarão acima de tudo seguros, pois as vezes a mãe não manda por insegurança e quem deveria acalmar a mãe, também não faz questão. Ficamos muito presos às orientações quanto à inclusão (Cursista 8, em depoimento durante o encontro 3)

Outras questões abordadas durante o processo como fragilidades incluem a interpretação das atividades extraescolares como prática assistencialista. A falta de planejamento do professor foi um fator apontado pelos cursistas como impactante, especialmente diante da necessidade de considerar os diversos momentos necessários ao implementar atividades extraescolares.

Os cursistas também identificaram outros pontos frágeis, como: a dificuldade em cumprir o planejamento devido a problemas relacionados à vida pessoal do aluno, à educação física ou ao recreio, a dificuldade em planejar esses momentos (antes, durante e depois) devido ao excesso de burocracia e à falta de interesse da gestão escolar, que muitas vezes desconhece o quão enriquecedoras podem ser essas atividades; o rodízio de professores no ensino fundamental II e médio, que reduz o tempo disponível para aulas mais elaboradas; o receio de sair com a turma e enfrentar imprevistos ou a falta de colaboração dos alunos (disciplina); e os recentes ataques às escolas brasileiras, levantando preocupações sobre a segurança tanto dentro quanto fora da escola. Esses desafios ressaltam a complexidade de

implementar atividades extraescolares de forma eficaz e segura, evidenciando a necessidade de um apoio mais robusto e engajado por parte das estruturas educacionais e da comunidade.

O cursista 20 elabora sobre os desafios enfrentados, pontuando que:

Tenho 20 alunos de quatro anos, eles não sabem atravessar a rua de forma ordenada, precisamos de muito apoio e muitas pessoas para auxiliar e às vezes a escola não tem esse suporte de pessoal. É desafiador, as crianças parecem que nunca saíram na rua e eu sei que tem algumas que os pais andam com eles no bairro, mas se bem que com a escola acaba sendo diferente, não é? Mas é difícil sair da escola, muito arriscado, e estamos com medo de alguma coisa acontecer dentro da escola, e fora então? Não sei se compensa o risco viu (Cursista 20, durante depoimento no encontro 5).

Os cursistas propuseram várias estratégias para integrar as atividades extraescolares na rotina escolar, destacando a importância de um envolvimento coletivo e estruturado para maximizar o impacto educativo dessas atividades. Algumas das sugestões incluem:

1. **Inclusão das atividades extraescolares no plano anual em equipe (equipe gestora e docente)**, garantindo que essas atividades sejam parte integrante da programação escolar desde o início do ano letivo;
2. **Formação continuada para professores e equipe gestora** sobre o valor educativo das atividades extraescolares, ajudando-os a compreender as possibilidades pedagógicas no entorno da escola e a intencionalidade por trás dessas atividades;
3. **Incentivos e formação para a equipe gestora**, para que não interpretem as atividades extraescolares meramente como passeios, mas como oportunidades educativas valiosas;
4. **Provisão de recursos para transporte e outros custos** associados a atividades fora da escola, como ingressos e alimentação, com apoio do poder público, para garantir que todas as turmas possam participar, independentemente de limitações financeiras;
5. **Facilitação de condições para que professores possam passar mais tempo com a turma durante essas atividades**, especialmente aqueles que lidam com componentes curriculares que têm poucas aulas, permitindo uma imersão mais profunda e um acompanhamento mais efetivo;
6. **Elaboração de um cronograma claro de atividades extraescolares**, para evitar que a decisão de participar fique ao critério individual de professores que podem não valorizar ou entender a importância dessas atividades.

Além dessas propostas internas, foram sugeridas estratégias para expandir o alcance e a eficácia das atividades extraescolares:

- **Incentivar parcerias com instituições locais**, como clubes esportivos, grupos culturais e organizações comunitárias, para oferecer uma variedade de atividades que possam ser integradas ao currículo escolar, como projetos de pesquisa ou visitas a museus;
- **Sensibilizar os órgãos centrais sobre a importância das atividades extraescolares**, já que muitas das diretrizes e políticas educacionais são formuladas por esses órgãos, é fundamental que eles reconheçam as potencialidades dessas atividades para efetivamente apoiar e promover sua implementação.

Essas propostas refletem um entendimento de que a educação se estende além das paredes da sala de aula e que uma abordagem holística e inclusiva pode significativamente enriquecer a experiência educativa dos alunos.

6.3 Categoria CIIIA

A CIIIA, **Escola, ambientes extraescolares e a formação integral dos estudantes**, objetiva apresentar e analisar as experiências vivenciadas pelos cursistas tanto em seu papel de alunos quanto de professores em relação às atividades extraescolares. Os achados da pesquisa que engloba esta categoria revelam que, antes do curso de formação, 26% dos cursistas não haviam realizado atividades extraescolares com suas turmas nos últimos três anos. Entre aqueles que realizaram tais atividades, apenas 42% foram iniciativas próprias dos professores, enquanto as demais foram propostas pela coordenação pedagógica, direção escolar ou pela secretaria de educação.

Os pontos positivos apontados pelos participantes que realizaram atividades extraescolares incluem melhora do desempenho no conteúdo ministrado em sala de aula e melhora do desempenho acadêmico e dos componentes curriculares. Esse achado indica que, embora as atividades extraescolares sejam realizadas, muitos cursistas não possuem formação específica para trabalhar com essa perspectiva, o que é corroborado pela tendência à escolarização dessas atividades, evidenciada nos depoimentos dos cursistas.

Consequentemente, a falta de formação específica levou à necessidade de trabalhar com os cursistas sobre a importância dos momentos antes, durante e após as atividades extraescolares, proporcionando-lhes a oportunidade de elaborar propostas adequadas para suas turmas. Durante os debates intensos na elaboração dessas propostas, ficou claro que,

após a formação, é viável desenvolver tais atividades com as turmas. Foram simuladas várias situações de possibilidades de atividades extraescolares com os cursistas.

Os cursistas também listaram locais em Uberaba/MG onde já realizaram atividades extraescolares com suas turmas e discutiram possibilidades de melhoria em relação à acessibilidade. Os apontamentos feitos pelos cursistas destacam a urgência e a necessidade de adaptações que atendam a todos os públicos.

No último encontro do curso de formação, apenas dois cursistas relataram ter tido experiências com atividades extraescolares durante a educação básica, enquanto alunos. O cursista 42 comentou:

No meu caso, muito. Cresci em São Paulo e uma das coisas que mais marcou minha infância foi a Estação Ciência, que é extremamente acessível. Tive muita aprendizagem lá. No ensino fundamental, no ensino médio. No ensino médio meu professor trabalhava física com base no funcionamento do parque de diversão, olha que bacana. Na verdade, por isso escolhi ser professor de ciências. Aqui em Uberaba temos muitos espaços bacanas, o problema é que não temos como levar eles para despertar esse tipo de sentimento. Aqui em Uberaba percebo que o pessoal pouco visita os espaços da cidade, por vários motivos, tem um espaço ali perto do tiro de guerra, Wilson Esteanovic, que nem todo mundo consegue acesso, parece que não é público, eu mesmo só consegui levar algumas turmas até lá porque meu professor da graduação é parente do dono. Outros problemas são com transporte, como eu vou sair com minha turma que está lá no Manoel Mendes e vir para esse museu sem transporte? E pior, quando tem transporte e é uma visita orientada pela secretaria, eles mandam o ônibus e às vezes vai metade da turma em um dia e a outra metade em outro dia, isso acaba com o professor. Temos extrema dificuldade em visitar ambientes naturais em Uberaba, cachoeiras, por exemplo, pois são todas fechadas, temos o Vale Encantado, mas é caro para entrar. Em Peirópolis estão descendo de rapel da cachoeira, olha como era a 17 anos atrás e como é hoje, hoje não passa de uma queda de água, uma vergonha (Cursista 42, durante depoimento no encontro 6).

O cursista 42 foi muito participativo durante o curso de formação e já trazia, antes do curso, uma bagagem e perspectiva de atividades extraescolares, tendo dificuldade de relacionar o termo com a formação integral. A participação ativa do cursista 42 destaca a importância de alinhar as experiências prévias com o entendimento atualizado de formação integral. Já o cursista 28 disse:

Durante o ensino médio, eu fiz integral, visitamos vários lugares e isso fez toda a diferença na minha formação. Abatedouro, produção de cana, rapadura, produção de leite, de manteiga. Como aluno vivenciei e quero muito ter práticas assim com meus alunos. Fomos também à Estação Ciência e me marcou demais os biomas. Você entra em salas e lá tem o cheiro, plantas, animais, tudo daquele bioma. Mas eu tive esse processo formativo ao longo da educação básica, mas fico pensando nas pessoas que não tiveram essa formação, tampouco na graduação, pois várias licenciaturas não trabalham as potencialidades dos espaços e atividades extraescolares (Cursista 28, durante depoimento no encontro 6).

Pelos dois depoimentos, percebemos o quão importante é o aluno ter acesso a tais perspectivas de atividades. Experenciar tais atividades é uma bagagem para a vida e para aqueles que durante a vida interagir conosco, considerando inclusive que os modelos educacionais na perspectiva de EF, ENF e EI se interagem. Essa interação entre diferentes modelos educacionais enriquece a formação dos alunos, permitindo uma abordagem mais holística e integrada da educação.

Um dado relevante é como os cursistas analisam e propõem análises para os momentos pós visitas a ambientes extraescolares. Pelos dados do quadro 6, a cursista 23 elaborou uma proposta de atividade relacionada com o tema da dengue, com uma visita nas ruas do bairro onde está situada a escola para verificar a questão do lixo e possíveis focos da doença. Chama-nos atenção o momento pós-visita, em que a cursista propõe um relatório para os alunos. Também tem como proposta a criação de pequenos vídeos de alerta sobre a doença que serão elaborados e divulgados nas redes sociais da escola e da comunidade. A proposta de elaboração de relatórios e vídeos demonstra uma tentativa de aplicar o aprendizado prático em ações concretas que beneficiem a comunidade, reforçando a relevância social das atividades extraescolares.

Qual a finalidade do relatório? Os cursistas 24 e 40, também em suas propostas de atividades, trabalham com relatórios. Acreditamos em uma proposta de formação integral que perpassa inclusive a avaliação, pois se o professor propõe algo antes da visita, observa os alunos durante a visita e sistematiza a visita em sala de aula de maneira dialógica, qual o sentido dos relatórios? Não ficou claro nessas propostas se o relatório voltaria corrigido para o aluno, e aqui nos questionamos se as relações estabelecidas entre o estudante e as atividades extraescolares podem ser estruturadas em certo ou errado, visto que muito depende da relação que cada um desenvolve com o meio. Essa reflexão sugere a necessidade de repensar as práticas avaliativas em atividades extraescolares, questionando se o formato tradicional de avaliação é o mais adequado para medir os aprendizados que transcendem o conteúdo curricular.

Não queremos aqui banalizar e refutar todas as propostas de avaliação, mas sim analisar de maneira crítica a eficácia ou necessidade de uma atividade que forme para a vida e um modelo avaliativo que tem suas raízes no tecnicismo. Silveira (2017) reflete que:

A criança aprende e se desenvolve com o meio em que ela está e com os adultos que estão ao seu redor. Portanto, se nesse meio ela recebe rótulos de esperta ou não, bonita ou feia, é repreendida por seus atos não adequados ou é elogiada por suas benfeitorias, tudo isso é internalizado por ela e utilizado inconscientemente na formação de sua autoestima. (...) E é ao longo do Ensino Fundamental que ela adquire experiência para seu sucesso ou fracasso escolar, é o período em que a ideia

sobre si mesma já começa a ter ainda mais influência. Essa é uma fase delicada, durante a qual professores e pais precisam estar atentos em como lidar com essa criança. Conforme o exposto, o ambiente e os adultos que a cercam são extremamente importantes para essa formação, pois a criança que cresce e se desenvolve em um ambiente que lhe passe segurança e autonomia tem mais chances de tornar-se um adolescente com discernimento para melhor rendimento no processo de aprendizagem. A influência da baixa ou alta autoestima será vista nas decisões desta criança em formação que determinará que tipo de adulto ela será, ou melhor, como este adulto enfrentará as diversidades da vida. Toda criança passa por períodos de desequilíbrio em sua autoestima. Cabe aos adultos que estão ao seu redor oferecer estímulos para que enfrentem as dificuldades e os desafios escolares, sejam eles intelectuais, sociais ou emocionais (Silveira, 2017, p. 8).

Portanto, se a autoestima tem relação com a formação integral aqui proposta, não seria o momento de também nos atentarmos à avaliação escolar? Certo de que a avaliação ainda compreende os pressupostos de uma escola que vise à formação integral do aluno, conforme elencado por nós no início dessa tese, bem sabemos que cada ser é individual e único. Essa compreensão reforça a importância de uma avaliação que respeite as singularidades de cada aluno, adaptando-se para medir não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social. Ainda segundo Silveira (2017):

É certo que os alunos devem saber lidar com perdas e ganhos, porém porque tanta insistência em separar os alunos em aprovados e reprovados? E isso tudo sem levar em conta as características de cada aluno. A avaliação da aprendizagem deve ser construtiva e de maneira alguma excludente ou classificatória. O grande desafio na escola deveria ser a busca da construção do conhecimento, no entanto o desafio atual é passar na avaliação ou conseguir uma boa classificação no vestibular. A nota boa ou a classificação deveria ser apenas uma consequência do aprendizado. Na escola, o aluno é julgado apenas por números e baseado em uma única prova, isso é cruel. É diminuir todo o trabalho e esforço dos professores e alunos em uma nota, quando há diversas maneiras de avaliá-lo, e fazer isso de maneira natural, acrescentando a avaliação outros meios como, por exemplo: seminários em grupos, portfólios, exercícios dinâmicos ao longo do semestre, observação do comportamento do aluno frente ao desafio proposto pelo professor, etc. (Silveira, 2017, p. 9).

Os relatórios são sim importantes, desde que bem orientados e direcionados pelos professores. O que percebemos nessas propostas, são solicitações de relatórios como um processo mecanizado de avaliação, sem reflexões posteriores. O ponto central não são os relatórios em si, mas como eles são avaliados e direcionados, e é claro, além do professor ter outras opções de avaliação.

Contraopondo as solicitações de relatórios, temos o cursista 10 que propõe, após uma visita ao Museu dos Dinossauros, que os alunos registrem o que aprenderam por meio de desenhos, ou mesmo modelem dinossauros com massinhas, e ainda repassem, toda a turma junta, as fotos da visita para que os alunos se expressem e a professora vá ali fazendo as amarrações necessárias. Essas atividades permitem uma expressão mais livre e criativa do

aprendizado, o que pode ser mais eficaz em capturar e refletir a experiência pessoal dos alunos do que um relatório estruturado.

Temos aqui outros exemplos de atividade pós-visita, como o proposto pelo cursista 34, que após observar a paisagem no entorno da escola, especialmente na praça, sugere coletar folhas secas, evidenciadas pela época do ano, e elaborar com elas desenhos para a aula de arte. Este tipo de atividade prática promove a integração das experiências vivenciadas com o conteúdo curricular, potencializando o aprendizado através do engajamento sensorial e criativo.

Práticas de formação continuada são essenciais para nossos professores e equipes pedagógicas e, mesmo que o professor não tenha tido acesso a tais habilidades durante sua formação inicial, essa atribuição pode sim ficar a cargo da formação continuada de professores. A formação continuada é vital para desenvolver e refinar as habilidades pedagógicas necessárias para incorporar efetivamente atividades extraescolares no currículo escolar.

Procederemos ao acompanhamento de professores concluintes do curso de extensão em atividades extraescolares. Os professores participaram de uma entrevista semiestruturada inicial, acompanhamento da atividade extraescolar e entrevista semiestruturada final. A seção 7 descreverá essas ações enquanto a seção 8 analisará os dados construídos no Bloco 2. Este acompanhamento e análise permitirão avaliar o impacto da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores, proporcionando insights valiosos para futuras propostas de melhorias na formação continuada de professores, assim como novas proposições.

7. CORPUS DESCRITIVO II: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES

Concluíram o curso (Bloco 1) 48 cursistas. Entre os meses de fevereiro e março de 2024, realizamos uma sondagem (via WhatsApp ou ligação telefônica) para identificar quais destes cursistas teriam atividades extraescolares previstas ou agendadas. Como resultado, 33 professores indicaram que, por diversos motivos, não tinham previsão de atividades e, 15 professores apresentavam propostas de atividades extraescolares. Dos professores que não apresentaram propostas de atividade extraescolar:

- 10 (dez) professores continuam em seus cargos, porém não possuem propostas de atividades extraescolares. Destes, 03 (três) relataram receio de sair com os alunos devido à pressão do sistema em relação a qualquer eventualidade que possa ocorrer com os alunos, mencionando recentes reportagens sobre problemas de assédio moral e agressões entre alunos. Também disseram que, por ser ano eleitoral, muitas questões podem intensificar problemas cotidianos. Esse cenário ilustra como fatores externos e pressões institucionais podem significativamente influenciar a disposição dos professores em engajar em atividades extraescolares. Os outros 07 (sete), apenas relataram não ter propostas de atividades extraescolares, sem maiores explicações.
- 08 (oito) professores, que eram contratados, tiveram seus contratos encerrados em dezembro de 2023. Eles relatam estar aguardando ser chamados no próximo processo seletivo, já que não foram aprovados no concurso que ocorreu em 2023. A instabilidade empregatícia pode representar uma barreira significativa para o planejamento e implementação de atividades extraescolares, já que a continuidade e a segurança no emprego são essenciais para tais iniciativas.
- 04 (quatro) professores relatam terem sido remanejados de turma esse ano; são professores de educação infantil que estão atuando em turmas de berçário e não possuem propostas de atividades extraescolares para essa faixa etária. A falta de experiência com a nova faixa etária pode levar a uma hesitação em explorar atividades extraescolares adaptadas para bebês e crianças muito pequenas, ressaltando a necessidade de suporte e formação específica.
- 09 (nove) professores mudaram de função, deixando de atuar em turmas do ensino fundamental ou médio e passando a atuar na educação infantil. Relatam não ter, por enquanto, propostas de atividades extraescolares, pois é uma faixa etária nova e desafiadora para eles. Mudanças de função exigem ajustes na abordagem pedagógica e

podem necessitar de um período de adaptação antes que os professores se sintam confortáveis para implementar atividades extraescolares.

- 02 (dois) professores mudaram de cidade; uma relatou nomeação em concurso público em Uberlândia/MG e a outra acompanhou o esposo em transferência de emprego. Mudanças geográficas também afetam a continuidade das práticas pedagógicas e exigem que os professores se reajustem a novos contextos e sistemas educacionais.

Esses desafios destacam a complexidade da implementação de atividades extraescolares e a influência de fatores pessoais e profissionais na capacidade dos educadores de oferecer essas experiências aos alunos.

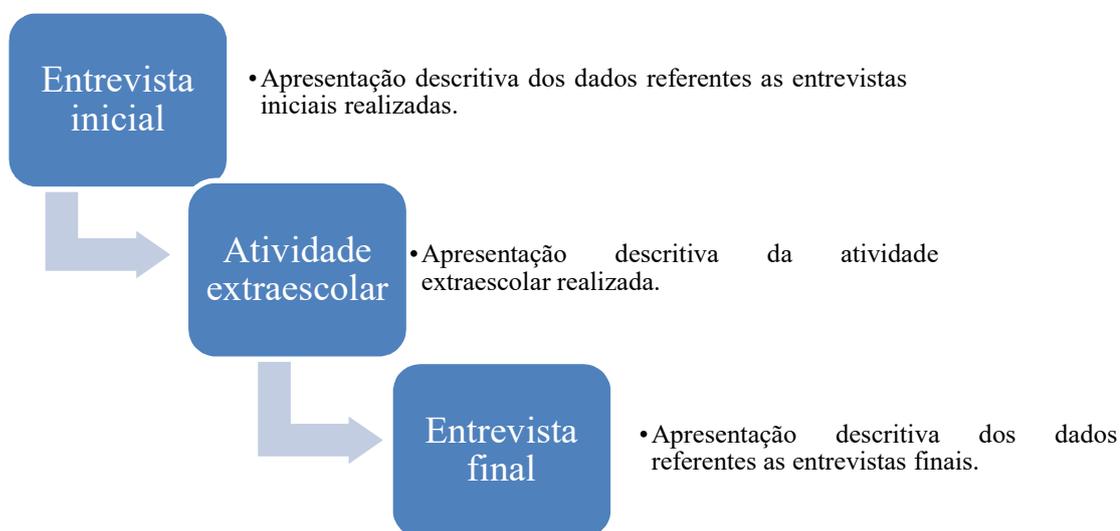
Dos 15 (quinze) professores que tinham propostas de atividades extraescolares, 10 (dez) planejaram atividades para o mês de março de 2024, celebrando o aniversário da cidade de Uberaba/MG, com visitas programadas à Peirópolis (Museu dos Dinossauros), Ceta Codau (Parque das Barrigudas) e Museu do Zebu/ABCZ. No entanto, essas atividades esbarraram na falta de autorização para o uso do transporte escolar pela gestão escolar. Eles também mencionam que a proposta não estava inclusa no planejamento anual, que segue a matriz curricular da rede municipal, nem no plano quinzenal, devido à inviabilidade da atividade sem transporte. Segundo eles, o procedimento padrão é primeiro consultar a coordenação pedagógica e, apenas após a confirmação da disponibilidade de transporte, organizar o planejamento formal e incluí-lo no plano de aula. Uma professora relatou por mensagem de texto o seguinte:

Essas questões vão desanimando o professor de tal forma, pois tudo é muito difícil. Cheguei e falei da proposta, pois o planejamento de março tem como tema aniversário da cidade, e minha turma de 5 aninhos, dos 17 que tenho, apenas 3 já foram em Peirópolis, seria uma possibilidade incrível de trabalharmos pontos turísticos da cidade e também sobre o Geopark que está aí. Nos cobram resultados porém não temos o suporte que precisamos. Tudo é muito burocrático e ainda para piorar, até as atividades que acontecem dentro da escola se não for da forma como a coordenadora (suprimido) quer, as atividades nem podem acontecer, não temos liberdade nem dentro e nem fora da escola (Cursista 34, durante sondagem quanto a existência de atividade extraescolar).

Desta forma, acompanhamos os 05 (cinco) professores que, efetivamente, tinham propostas de atividades extraescolares e que, segundo eles, seriam viabilizadas. Dessa forma, esses professores compõem o *corpus* descritivo e analítico do Bloco 2. Para a constituição desse Bloco, adotaremos os procedimentos descritos na figura 28. Este foco permitirá uma análise mais detalhada das condições, desafios e impactos das atividades extraescolares,

proporcionando análises sobre as práticas efetivas e as barreiras enfrentadas na implementação dessas atividades no contexto educacional atual.

Figura 28: Organização do Corpus Descritivo II



Fonte: do autor, 2024.

As entrevistas e atividades extraescolares ocorreram entre os meses de março e maio de 2024. As entrevistas (inicial e final) foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, sendo gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas para a constituição do *corpus*. O *corpus* também inclui a descrição da atividade extraescolar, das quais acompanhamos *in loco*. Quanto às fotos, incorporaremos poucas a esta tese, visto que existem critérios rigorosos para a divulgação de imagens de alunos das redes públicas e muitos não possuem o termo de divulgação de imagem assinado pelos responsáveis nas respectivas unidades educacionais. Devido ao teor de algumas falas de cursistas durante as entrevistas, alguns solicitaram que nenhuma foto fosse divulgada, a fim de evitar identificação. Esta medida respeita a privacidade e a segurança dos envolvidos, garantindo a ética na pesquisa enquanto se documenta de forma responsável as experiências educacionais.

Os 05 (cinco) professores que compõem o Bloco 2 estão descritos no quadro 24 e todos consentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A obtenção do TCLE assegura que todos os participantes estão informados e concordam com os termos da pesquisa, promovendo a transparência e a conformidade ética no processo de construção e análise dos dados.

Quadro 24: Professores com propostas de atividades escolares a serem realizadas

Nº de identificação do CURSISTA	TURMA	PROPOSTA	DATA	TEMPO NA DOCENCIA*
23	3º ano (8 anos)	Saída a campo: CETA Tema: Água	22/03/2024	Fase inicial (2 anos)
24	Crianças Pequenas (4 anos)	Saída a campo: entorno da escola Tema: Trânsito	04/04/2024	Fase de estabilidade (12 anos)
41	6º ano (11 anos)	Saída a campo: ETA/ETE/CETA Tema: Água	15/04/2024	Fase de estabilidade (11 anos)
01	Crianças Pequenas (5 anos)	Saída a campo: entorno da escola Tema: Dengue	19/04/2024	Fase de desengajamento (31 anos)
42	7º ano (12 anos)	Saída a campo: Fundação Cultural e Câmara Municipal Tema: Arquitetura Urbana	01/05/2024	Fase de estabilidade (13 anos)

* refere-se à classificação de Tardif (2002), adaptado, conforme expresso no quadro 3.

Fonte: elaborado com base nas informações fornecidas pelos professores.

Esta seção corresponde à descrição das visitas extraescolares programadas e das entrevistas realizadas, organizadas por ordem cronológica. Quanto ao cursista 42, mantivemos contato constante com ele, assim como com os demais, via WhatsApp e ligações telefônicas. No entanto, ele deixou de nos responder após o agendamento da visita, em março de 2024. Durante todo o mês de abril, tentamos contato com o professor, mas sem sucesso. Dessa forma, optamos por compor o corpus do Bloco 2 os 04 (quatro) cursistas que efetivamente colaboraram na realização de visitas neste Bloco, sendo os identificados pelos números 23, 24, 41, 01. A entrevista inicial ocorreu sempre uma semana antes da atividade extraescolar e a entrevista final, uma semana após a atividade extraescolar. Esse critério deve-se à necessidade de analisar as propostas dos professores antes da visita extraescolar, bem como perceber o que foi de fato realizado após a atividade. Este método permite uma avaliação detalhada e

contextualizada das mudanças e impactos gerados pelas atividades extraescolares, proporcionando uma rica base de dados para análise.

Para que tenhamos uniformidade durante toda a tese, nos referiremos aos professores participantes do Bloco 2 como cursistas, mesmo tendo ciência que esta posição findou-se ao término do Bloco 1 (curso de formação).

Atividade extraescolar 1: cursista 23

A cursista 23 propôs como atividade extraescolar uma visita ao Centro de Educação e Tecnologia Ambiental (CETA), mantido pela Companhia Operacional de Desenvolvimento, Saneamento e Ações Urbanas (CODAU), uma autarquia da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU).

Durante a entrevista inicial, buscamos conhecer mais sobre essa cursista. Ela trabalha em uma escola da rede municipal de ensino, no terceiro ano do ensino fundamental e tem 28 anos. Concluiu recentemente o curso de pedagogia, em 2022 e, em 2023, atuou como professora contratada. No início de 2024 foi nomeada para o cargo de provimento efetivo, na mesma escola onde atuou em 2023. Ela mencionou que não possui pós-graduação, mas pretende iniciar este ano (2024) um curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento, uma área que fascina. O desejo de aprimoramento em Alfabetização e Letramento destaca seu compromisso com a educação e a preparação para enfrentar desafios educacionais modernos, especialmente em letramento crítico e funcional. Relata estar com essa turma há poucos meses e, por esse motivo, ainda não promoveu outras atividades extraescolares.

Apesar da pouca experiência docente, apenas um ano de atuação, o que segundo Tardif (2002) é classificado como fase inicial do desenvolvimento docente, ela considera essencial a realização de atividades extraescolares, especialmente após as discussões no curso de extensão. Segundo a cursista 23: *"As atividades extraescolares são vitais para conectar os alunos com o mundo real, fornecendo contextos práticos que enriquecem o currículo tradicional e ajudam a solidificar a aprendizagem em ambientes dinâmicos e interativos"*. Esta perspectiva sublinha a importância de ultrapassar os limites da sala de aula para engajar os alunos em aprendizados que os preparam melhor para as complexidades do mundo ao seu redor. Este ponto de vista ressalta como as atividades extraescolares podem ser uma ferramenta poderosa para reforçar o ensino e a aprendizagem, proporcionando aos alunos experiências valiosas que transcendem as limitações da sala de aula tradicional. A cursista ainda pontua que:

Eu sempre fiquei muito inquieta enquanto aluna da educação básica, pois as poucas vezes que saímos da escola foram oportunidades maravilhosas e por esse motivo me inscrevi no curso, por achar inclusive que minha graduação foi deficitária nesse quesito, pois tive uma disciplina de educação em espaços não formais de educação, mas o foco era mostrar a atuação do professor e do coordenador pedagógico em outros ambientes, como o empresarial ou mesmo hospitalar. Estudei sempre em escolas públicas e me lembro de visitar a Golé, a Estação de Tratamento de Água e também de Esgoto e uma vez fizemos um passeio no Vale Encantado. Foi maravilhoso essas oportunidades, a turma interagia bastante e também tenho consciência que são muito poucas recordações perante toda uma educação básica, nessas atividades que fiz enquanto aluna, na época, a escola pedia ajuda para os pais, para bancar o transporte e hoje como professora, percebo que a escola não pode pedir nada de dinheiro para nada, pois para a população tudo é responsabilidade do poder público e esse, nunca tem nem o essencial (Cursista 23 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Perguntamos especificamente o que ela pensa sobre as atividades extraescolares, agora que está à frente de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, e o que ela planejou para essa atividade extraescolar: Essa pergunta buscou melhor entender como suas percepções e métodos podem ter avançado quanto à formação dos alunos e como isso influencia seu planejamento para maximizar o impacto educativo das atividades extraescolares. Ela relatou que:

Realizar atividades extraescolares é super importante. É possibilitar que o aluno tenha mais experiências, mais vivências, permitir que ele tenha contato com visões de mundo, né? Trocas de experiências interpessoais o que acaba agregando muito no seu conhecimento. Antes da visita vou trabalhar dentro do conteúdo de ciências o ciclo da água, trabalhando algumas habilidades relacionadas ao tema. Depois da visita, pretendo tentar conversar com eles para que façam uma autoavaliação, o que acharam interessante, se teve algo que não entenderam, se teve algo que gostariam de saber mais e a partir desses pontos, elaborar alguma atividade para que eles possam demonstrar a partir de um desenho, ou uma produção textual, ou a partir de recortes com imagens, ou uma pesquisa o que aprenderam na visita e que foram interessantes para ele (Cursista 23 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Este excerto do diálogo é crucial para avaliar como as atividades extraescolares são estrategicamente utilizadas na promoção de uma formação integral, focando no desenvolvimento de habilidades específicas que são essenciais nesse processo. Sobre a inclusão de tudo o que foi proposto pela professora em um plano de aula e quais habilidades ela pretende desenvolver com os alunos, ela relatou que:

*Na verdade, estou tentando **organizar algumas propostas de atividades para antes, durante e depois da visita**, assim como percebemos no curso, mas é complicado na prática, pois a nossa escola recebeu a orientação que três turmas deveriam ser sorteadas para fazer essa visita, e a minha foi sorteada, então pensei nessas propostas, mas ainda estou definindo e por esse motivo não inseri nada no meu planejamento, pois o sorteio aconteceu depois que meu plano para esse período estava pronto (Cursista 23 durante entrevista inicial do Bloco 2).*

Ao citar o “organizar algumas propostas de atividades para antes, durante e depois da visita”, percebemos um diálogo com aspectos teóricos discutido no curso, conforme Allard e Boucher (1991). Conversamos sobre como o curso auxiliou especificamente a professora, mesmo estando diante de uma proposta de atividade extraescolar que não foi idealizada por ela, mas que "deverá" ser realizada. Nesse momento, ela pontuou que:

Se fosse antes do curso, eu iria seguir as orientações da escola e simplesmente iria (risos). Hoje percebo a importância de planejar, mas quando é assim de última hora, pois tive apenas uma semana, é muito complicado. Eu mesma ainda não tinha feito nenhuma proposta de atividade extraescolar, pois o mês de fevereiro foi acolhimento, para conhecermos os alunos e a turma, eu estava com planos de fazer isso no segundo semestre, mas por força do destino, teve que ser agora, sem contar que nesse início, é praticamente meu primeiro ano em escola pois no ano passado não foi nem completo, entrei já em maio (Cursista 23 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Por algumas vezes, solicitamos a professora o planejamento quinzenal, que não nos foi disponibilizado. No dia da visita, chegamos à escola às 7h, horário previsto para a saída do transporte. O transporte foi oferecido pela CODAU, e a atividade ocorreu em comemoração à Semana da Água. Não pudemos acompanhar a turma no ônibus devido a questões de autorização e seguro de vida, oferecidos pela CODAU, por isso seguimos em carro próprio. O ônibus partiu da escola às 8h05min com 24 alunos de uma turma de 28; um aluno faltou e três não trouxeram a autorização assinada, não indo na visita.

Desses alunos que não levaram a autorização assinada, a escola conseguiu contato, via ligação telefônica com os responsáveis de dois alunos, que foram à atividade. O aluno que a escola não conseguiu contato permaneceu em outra turma de terceiro ano, que não foi sorteada para participar da atividade. Este incidente destaca a importância de uma comunicação eficaz entre escola e famílias para garantir que todos os alunos possam participar de atividades enriquecedoras, além de refletir sobre as políticas de inclusão escolar.

Algo que nos chamou atenção enquanto a escola organizava os alunos foi o comportamento de uma servidora da unidade, que tentou impedir que um aluno participasse da atividade, mesmo possuindo autorização assinada, alegando que “*aluno que não tem comportamento não pode ir em passeio*” (fala por nós presenciada e registrada, no momento). Percebi, após essa declaração, um certo desconforto com a nossa presença no local. A diretora interveio, e o aluno participou da atividade. Este episódio sublinha a necessidade de reavaliar as atitudes e práticas disciplinares na escola, para assegurar que não prejudiquem o acesso dos alunos a experiências de aprendizado fora da sala de aula.

Como não fomos no ônibus, na entrevista final, questionamos a professora sobre como foi o trajeto de ida, e ela nos relatou o seguinte:

Quando passamos pela Havan [loja no caminho para a visita], eles falaram que era a estátua da liberdade e alguns alunos ficaram maravilhados, pois nunca tinham visto, outros falaram que já foram naquele supermercado, eles comentavam tudo no caminho e achei muito legal esse tipo de interação com o meio, mas a visita lá poderia ter sido muito mais proveitosa sabe, mas a chuva também não ajudou, mas os alunos se divertiram muito, a peça de teatro não tinha nem nome, mas interagiu com bastante brincadeiras com os alunos (Cursista 23 durante entrevista final do Bloco 2).

A proposta da atividade não estava muito clara para a professora antes da visita, mas durante o evento, ela percebeu que estavam programados dois momentos: uma oficina com materiais recicláveis e uma peça teatral sobre o tema da água. Como estava chovendo bastante no dia, houve dificuldades para organizar os alunos, especialmente porque havia pelo menos mais cinco escolas no local, totalizando cerca de 200 alunos. Os alunos não conseguiram participar da oficina e ficaram sentados, aguardando a peça teatral começar, por aproximadamente 30 minutos. Durante esse tempo de espera, em conversa, a professora relatou que não conseguiu desenvolver as atividades propostas antes da visita, pois, segundo ela:

Infelizmente tive um problema de saúde na segunda feira e retornei somente na sexta, no dia da visita, então você percebeu como foi. Não consegui trabalhar o tema antes com os alunos. Quando voltei na sexta, no dia da visita eles me falaram que ficaram na quadra em alguns dias e na biblioteca em outros e não teve como mesmo (Cursista 23 durante visita extraescolar do Bloco 2).

Esta situação destaca a importância de um planejamento flexível e adaptável, capaz de ajustar-se às circunstâncias imprevistas para maximizar o aprendizado dos alunos, mesmo em condições menos ideais. Os alunos assistiram à peça teatral, que contou com a presença de um palhaço fazendo perguntas e brincadeiras sobre o tema da água. A apresentação durou aproximadamente 30 minutos, após os quais retornaram para a escola. Sobre a atividade extraescolar, a professora pontuou que:

Você percebeu como aconteceu tudo, muito difícil desenvolver atividades assim? A programação era eles chegarem e ter uma oficina com materiais recicláveis e depois assistir uma peça teatral, mas por conta da chuva e também de organização, meus alunos não conseguiram participar da oficina, então meus meninos ficaram quase uma hora sentados esperando para vagar o espaço do teatro, tomamos o lanche depois e viemos embora. Eles adoraram o passeio, sair da escola, foram e ficaram super animados, a apresentação do palhaço que interagiu com a turma foi legal, falaram sobre água, sobre preservação dos rios e oceanos, sobre lixo, a parte do passeio pude perceber que ficaram muito atentos inclusive no caminho até chegar lá e também na volta (Cursista 23 durante entrevista final do Bloco 2).

A interação proporcionada pela peça teatral reforça a importância de métodos de ensino envolventes que facilitam a aprendizagem ativa e contextualizada, demonstrando que

mesmo breves atividades podem ter um impacto significativo no entendimento dos alunos sobre tópicos específicos. Ainda questionamos a professora sobre quais atividades ela desenvolveu após a visita com a turma e o que seria necessário para que mais atividades extraescolares aconteçam. Ela relatou que no dia da atividade, pediu aos alunos que fizessem um desenho sobre a experiência no caderno. Eles realizaram a tarefa, mas a aula já estava perto do fim e no dia seguinte, perguntou o que acharam da atividade, e todos os alunos relataram que adoraram a experiência.

Refletindo sobre o evento, a professora destacou que, para que haja mais atividades desse tipo, é necessário investimento em formação para os docentes. Embora ela tenha tido acesso a essa formação, questionou sobre os demais professores e ressaltou a importância de oferecer algo semelhante, com mais tempo para estudo e desenvolvimento de atividades. A professora também mencionou a falta de interesse por parte dos colegas, da direção e até da secretaria de ensino, apontando que muitas vezes não há transporte disponível para essas atividades. No caso dessa visita, o transporte só foi viabilizado por conta da Semana da Água, mas ela questionou o que acontece no restante do ano.

Sobre o aluno que quase não participou da atividade devido ao seu comportamento, perguntamos à professora o que ela pensa a respeito dessa situação e, o que ela observou sobre o aluno durante a atividade fora da escola. Essas situações destacam a necessidade de práticas inclusivas e de apoio comportamental que garantam a todos os alunos a oportunidade de participar e se beneficiar de experiências educativas fora da sala de aula, independentemente de desafios comportamentais prévios. Ela disse:

Ele é um aluno realmente muito complicado, bate nos colegas, muito agitado, responde a todo o momento, na hora do recreio sempre tem problemas com alunos até de outra turma. Tem muitas dificuldades em aprender, não sabe ler nem escrever, mas durante a visita me surpreendeu, ficou atento ao trajeto de ida e volta e na interação com o palhaço comportou super bem, tive que chamar atenção dele, como você percebeu durante a espera para o teatro, fora isso foi tudo bem e inclusive, por um problema que teve ontem, já que ele bateu em um colega de outra turma, foi suspenso por três dias e o pior é que quando volta, a mãe dele bate até, mas não resolve (Cursista 23 durante entrevista final do Bloco 2).

A indisciplina é uma situação desafiadora enfrentada por muitos educadores ao lidarem com alunos que apresentam comportamentos tidos como inadequados, conforme apontam Aquino (1996), Rego (1996), Rebelo (2011) e Pedro-Silva (2014). É importante destacar que a indisciplina do aluno pode estar diretamente relacionada às suas dificuldades de aprendizagem, como a incapacidade de ler e escrever. Na perspectiva da formação integral, a indisciplina pode ser interpretada como um pedido de socorro, insatisfação ou mesmo um protesto. Aquino (1996) considera que:

Nesse sentido a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela. Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro (Aquino, 1996, p. 45).

Muitas vezes, a frustração gerada por essas dificuldades leva o aluno a agir de maneira descontrolada, criando um ciclo de desinteresse e comportamentos disruptivos. Por outro lado, quando inserido em um ambiente diferente, como a saída pedagógica mencionada, o aluno apresentou um comportamento surpreendentemente positivo, sugerindo que atividades externas ao ambiente escolar tradicional podem oferecer oportunidades para ele se conectar de forma mais significativa com o processo de aprendizagem. Rebelo (2011) considera que:

O aluno com cultura diferente da transmitida na escola, sentindo-se excluído, sem espaço para pronunciar o seu mundo, é levado a acreditar que existe apenas uma maneira correta de se viver, que não é a sua. Com isso, a sua identidade e perspectivas de um futuro melhor diminuem e, “não tendo nada a perder”, denuncia a discriminação da qual é vítima por meio de atitudes incômodas entendidas por essa concepção como indisciplina (Rebelo, 2011, p. 49).

Esse contraste comportamental reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a formação integral, transcendendo os limites da sala de aula. Ao participar de uma atividade fora da escola, o aluno se vê inserido em um contexto social mais amplo, no qual ele pode vivenciar a aprendizagem de maneira mais tangível e conectada à realidade. Isso parece fazer mais sentido para ele, o que pode explicar sua mudança de comportamento.

Em sua pesquisa de mestrado com o tema indisciplina, Sousa (2016) concluiu que:

Em suma, a escola em que estes alunos considerados indisciplinados estudam parece não estar garantindo o acesso ao saber escolar, à cultura, ou seja, não está produzindo humanidade, como salienta Saviani (2008). Sem a apropriação do saber, sem a mediação do professor, o aluno não constrói a atividade de estudo, assim, o estudo não adquire um sentido pessoal. Uma feita que a atividade não está sendo formada a partir de uma motivação interna, no caso, de um desejo real de aprender, por saber que essa aprendizagem conduz ao desenvolvimento psicológico. Infelizmente, esses alunos não demonstram ter estabelecido um vínculo com a escola, muito menos compreendem o significado da escola em suas vidas. A escola, na verdade, tem gerado violência contra os alunos, e, se a aprendizagem não está atuando em suas funções psicológicas, a indisciplina parece ser a única resposta para tudo o que acontece na escola (Sousa, 2016, p. 71-72).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de um olhar mais inclusivo e holístico para a educação, que considere as particularidades de cada aluno e valorize a diversificação das práticas pedagógicas para promover um ambiente mais acolhedor e eficaz.

Figura 29: Turma durante atividade extraescolar – Cursista 23



Fonte: créditos à cursista 23

Finalizando a entrevista, ainda perguntamos a professora se ela gostaria de realizar mais alguma observação e ela fez uma avaliação do curso:

Adorei participar do curso, dividimos vários assuntos e conteúdos que vai ajudar todos os profissionais a buscar novos meios de fazer com que a aula seja realizada de forma mais prazerosa. O curso me mostrou a importância do desenvolvimento de habilidades diversas, para além do currículo. As atividades extraescolares oferecem um ambiente propício para os alunos aprimorarem habilidades como trabalho em equipe, liderança, comunicação, resolução de problemas e empatia. Essas habilidades são fundamentais para o sucesso não apenas na vida acadêmica, mas também em suas interações sociais e futuras carreira (Cursista 23 durante entrevista final do Bloco 2).

Os eventos descritos durante essa atividade extraescolar sublinham a importância das atividades extraescolares na educação. A experiência relatada pela cursista 23 demonstra que tais atividades oferecem oportunidades valiosas para os alunos interagirem com o mundo além das quatro paredes da sala de aula, enriquecendo seu aprendizado de maneira prática e engajante. A visita ao CETA, apesar das dificuldades logísticas e imprevistos como o clima, proporcionou momentos de interação e aprendizado significativo, evidenciando que até mesmo as atividades mais breves podem ter um impacto duradouro no entendimento e interesse dos alunos por determinados temas.

Atividade extraescolar 2: cursista 24

A cursista 24 propôs como atividade extraescolar uma saída a campo no entorno do Cemei onde atua, para explorar o tema “Trânsito”. Após trabalhar o tema em sala, a professora decidiu propor uma saída a campo com os alunos para que pudessem observar na prática o que foi estudado durante as aulas. Ela atua com uma turma de crianças pequenas, Pré-I (4 anos). Esta atividade é um exemplo de como o aprendizado prático pode ser integrado de maneira eficaz na educação infantil, oferecendo aos alunos a chance de vivenciar diretamente conceitos abstratos ensinados em sala de aula. Esse fato evidencia, sobretudo, que não é o espaço físico que determina a tipologia educacional, mas sim a intencionalidade e planejamento do professor.

Durante a entrevista inicial, buscamos conhecer um pouco mais sobre a cursista 24. Ela trabalha em um Cemei há três anos, desde sua inauguração. Ela tem 33 anos, é professora de educação infantil efetiva e está na rede municipal há 10 anos, acumulando um total de 12 anos de experiência docente. Considerando nossa adaptação ao desenvolvimento profissional docente proposto por Tardif (2002), a cursista 24 se encontra na fase de estabilidade profissional. É habilitada em Pedagogia, Letras Português-Inglês e Biblioteconomia. Possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Valores Humanos e Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos. Já foi diretora de um Cemei por quatro anos e atuou como coordenadora pedagógica por dois anos. Ela expressa a pretensão de continuar os estudos, aspirando cursar um mestrado e pesquisar sobre a infância e a apropriação da leitura de mundo e da palavra, mas menciona que ainda não é o momento, pois precisa esperar seus filhos crescerem para se dedicar ao processo formativo. A rica trajetória e as qualificações da professora refletem seu compromisso profundo com a educação, mostrando como a experiência e a formação continuada podem enriquecer significativamente as práticas pedagógicas.

Sobre a organização da atividade e o curso de extensão, a professora relatou que:

Os cursos de licenciatura que fiz, foram muito falhos em propor ações e disciplinas que nos mostrassem as necessidades atuais e as possibilidades, como a questão da integração com a sociedade e valorizar a educação não formal. É complicado para nós que não tivemos acesso enquanto alunos a modelos assim e também não tivemos formação inicial adequada. Esse curso foi um divisor de águas pra mim, pois sempre me inquietei devido ao que poderia ser feito a mais pelos alunos, mas acabamos que sempre ficamos presos naquilo que aprendemos e na forma como aprendemos, até por comodismo mesmo, pois sair com alunos da escola não é fácil, tem a questão do risco, da idade deles, é tudo muito complicado (Cursista 24 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Nesse momento, perguntamos para a professora sobre esses entraves que ela comenta e como conseguiu, dessa vez, organizar essa saída a campo, pois a superação desses desafios reflete a importância de um planejamento detalhado e da comunicação eficaz com todos os envolvidos, destacando a necessidade de colaboração entre a equipe escolar, os pais e a comunidade para garantir o sucesso das atividades extraescolares. Ela nos disse:

É um desafio constante, eu pensei assim, estou trabalhando trânsito, eu vou falar tudo para os alunos quanto ao que pode e que não pode, principalmente para a segurança deles quanto à faixa de trânsito, ao pare, e vou trazer algo impresso sendo que no entorno da escola tenho tudo isso? Mas eu tive essa percepção depois do curso. O curso deveria ter sido com uma carga horária maior, pois é um tema que é muito necessário, mas já tivemos como ter uma noção do impacto dessas atividades. Aqui no Cemei, estou desde a inauguração e nunca tivemos nada fora dos muros da escola. Quando propus essa atividade, tive resistência da minha pedagoga e também da minha diretora que me disseram que era muito arriscado e uma responsabilidade muito grande sair com os alunos do Cemei, ainda mais pela idade deles (4 anos). Mas sentei com elas e conversei e mostrei a necessidade e que era uma atividade simples. Elas aceitaram, com muito custo, quase que não vira nada (Cursista 24 durante entrevista inicial do Bloco 2).

A professora comentou que já ocupou posições de coordenadora pedagógica e diretora de um Cemei. Por esse motivo, perguntamos a ela se, nos locais onde trabalhou algum professor já tinha proposto alguma atividade fora da escola e como ela reagiu a essas propostas enquanto coordenadora pedagógica e diretora. Ela relatou que:

Não, nunca me propuseram enquanto coordenadora pedagógica ou diretora uma atividade com os alunos fora da escola. Onde atuei nesses cargos, era em um local que atendia exclusivamente crianças de zero a três anos, acho que por esse motivo não tivemos nenhuma proposta e também a falta de conhecimento do professor nessas possibilidades. Hoje vejo que é sim possível sair com essas turmas, especialmente maternal 3, para um parque como no CETA ou mesmo em Peirópolis, porque não? O problema para o maternal 3 é que a prefeitura não transporta crianças menores que quatro anos, por questão de segurança, porque nesse caso precisaria de cadeirinhas ou elevação de bancos (Cursista 24 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Os desafios enfrentados pela cursista 24 ao tentar organizar uma atividade extraescolar para alunos de educação infantil refletem a complexidade e a importância de transpor certas barreiras, como a barreira da insegurança ou mesmo falta de conhecimento e de alcance da temática, na formação de nossas crianças. As dificuldades mencionadas, como resistência da equipe escolar e preocupações com a segurança, evidenciam a necessidade de uma abordagem colaborativa e bem planejada. A experiência da cursista 24, sua formação contínua e a capacidade de argumentar a favor das atividades extraescolares demonstram seu compromisso em oferecer atividades que possuam significado para seus alunos. Entendemos aqui que tudo é um processo, pois a professora, enquanto era gestora ou mesmo coordenadora

também tinha suas inseguranças e não propunha atividades extraescolares, evidenciando mais uma vez a importância do curso de extensão na vida e desenvolvimento de habilidades para toda a equipe desse Cemei. A superação dessas barreiras também ressalta a importância de programas de formação que abordem as realidades práticas do ensino, preparando os professores e toda a equipe a explorarem novas e outras possibilidades.

A professora nos relatou como organizou a atividade extraescolar e então, tivemos acesso ao plano de aula da professora e percebemos que ela explorou o tema trânsito a semana toda, conforme segue no quadro 25.

Quadro 25: Plano de aula semanal disponibilizado pela Cursista 24.

Segunda-feira: 01/04/2024

Rotina Matutino;

Conversar com as crianças sobre o tema. Pergunte a elas o que sabem sobre trânsito. O trânsito é a circulação de veículos e pessoas pelas ruas. Pessoas dirigindo carros, ônibus, caminhões, chamamos de motoristas. Pessoas andando nas calçadas e ruas chamamos de pedestres. Pessoas montadas em motos chamamos de motociclistas e pessoas montadas em bicicletas chamamos de ciclistas. Todas essas pessoas circulando pelas ruas com seus veículos ou a pé chamamos de trânsito. Para que haja segurança no trânsito e não ocorra acidentes é preciso respeitar as regras e normas de trânsito. Pergunte as crianças o que são regras e normas? Deixe que elas discutam sobre o assunto. Pergunte também se conhecem as regras e normas de trânsito. Agregue a conversa algumas regras de trânsito, sempre dando exemplos para ficar mais claro a construção do conceito.

Atividade 01: Assistir com os alunos o vídeo sobre o trânsito que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=MZ29QArz9Ee> o clipe da música dirigindo meu carro XUXA.

Atividade 02: Apresentar aos alunos as placas de trânsito perguntar se conhecem e sabem para que servem. (Anexo ao final)

Atividade 03: Vamos montar a palavra TRÂNSITO em roda de forma coletiva com o alfabeto móvel. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12)

Educação física

Terça-feira: 02/04/2024

Rotina Matutino;

Atividade 01: Em roda relembrar as placas de trânsito e focar no semáforo. Perguntar aos alunos as cores do semáforo e para que ele serve. (1,2,3,5,7,8)

Atividade 02: Atividade impressa no caderno – Colorir o semáforo de acordo com a realidade. E escrever as palavras indicativas na frente: PARE, SIGA, ATENÇÃO. (1,2,6,8,11)

Atividade 03: Dinâmicas das leis de trânsito. Os alunos serão chamados por duplas até o centro da roda onde será realizado pela professora perguntas sobre as leis de trânsito. Cada aluno receberá duas placas 1 verde e 1 vermelha para levantarem se for permitido ou negado a infração.

Ex: É permitido dirigir falando ao celular? É permitido atravessar a rua fora da faixa de pedestre? (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12)

Educação física

Quarta-feira: 03/04/2024**Rotina Matutino**

Atividade 01: Vamos pensar no trajeto que fazemos de casa até a escola? O que vocês observam; tem semáforo? Faixa de pedestres? Muitas placas? Quais? (1,2,3,4,6)

Após essa conversa iremos desenhar no caderno o trajeto que cada aluno faz da sua casa até a escola.

Atividade 02: Montar um cartaz coletivo. Iremos procurar em revistas as letras para compor as palavras PARE, SIGA, ATENÇÃO. Em seguida iremos carimbar com as mãos de 3 alunos o semáforo com tinta guache e colar as siglas encontradas na frente. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)

Atividade 03: Com o semáforo confeccionado no turno vespertino de papelão. Iremos brincar na área externa de trânsito. Onde alguns alunos representarão os pedestres outros motoristas e ciclistas. Para essa atividade utilizaremos caixas de verdura como carros, onde os alunos poderão entrar dentro e ser arrastados pelos colegas. (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)

Quinta-feira: 04/04/2024**Rotina matutino;**

Atividade: 1) - Lembrar, cantar e dançar a música da xuxa “Dirigindo meu carro” em sala.

Atividade: 2) –Sair a campo, no quarteirão do CEMEI com a devida autorização das famílias para observar com os alunos as placas de trânsito existentes ali e explicar como o pedestre deve se comportar para andar nas ruas com segurança. (1, 2, 3, 4, 5, 6)

Atividade: 3) Em sala elencar o que encontramos e escrever as palavras no quadro. Quantificar as letras e representar o número correspondente com tampinhas. (1,2,3,4,5,6,7,8)

Parque – Iremos utilizar o primeiro momento do parque para brincar de trânsito utilizando a centopeia como ônibus. Após deixar que as crianças brinquem livremente.

Sexta-feira: 05/04/2024**- Rotina matutino;**

Atividade: 01) – Ouvir e cantar a música motorista (Patati e Patata)

<https://www.youtube.com/watch?v=USyp8NSQ6Fg> – (1,2,3,4,5)

Atividade: 02) –Agora que aprendemos um pouquinho sobre o trânsito. Vamos confeccionar nossa primeira carteira de motorista. Cada aluno receberá a carteira (anexo) para preencher com os dados solicitados e será colada a foto de cada aluno em sua atividade. (1,2,3,5,6,7,8,9)

Atividade: 03) Bingo do trânsito. Iremos realizar a brincadeira de bingo do trânsito com algumas placas de trânsito trabalhadas na semana. (Cartelas anexo) (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10)

Dia do brinquedo: Solicitar que os alunos tragam de casa se possíveis brinquedos relacionados com o tema trabalhado para brincarem de forma coletiva.

Fonte: plano de aula elaborado e disponibilizado pela cursista 24.

No primeiro dia do plano, a professora, em roda, apresentou as placas de trânsito aos alunos (figura 30). Ela relatou que os alunos foram assimilando as definições de cada placa junto com as imagens, e ela repassou todas as informações com os alunos. Este método de

ensino visual e interativo ajuda os alunos a fazer conexões diretas entre conceitos e suas aplicações práticas, facilitando uma aprendizagem mais efetiva e memorável.

Figura 30: Placas de trânsito, atividade do primeiro dia do planejamento da cursista 24.



Fonte: disponibilizado pela cursista 24, durante entrevista inicial para o Bloco 2.

No dia da atividade, chegamos à escola às 7h, e a atividade estava agendada para começar às 7h30, uma vez que os alunos chegam e tomam café, por ser uma turma de tempo integral. A turma é composta por 18 alunos, e houve 3 faltas nesse dia. Dos 15 alunos presentes, todos estavam com a autorização assinada pelos responsáveis. Na turma, há 3 alunos com atipicidade que são acompanhados por uma profissional de apoio, sendo 2 diagnosticados com TEA e um com síndrome de Down. Intrigantemente, dois dos três alunos que faltaram têm atipicidades, fato que discutiremos na sequência do texto. Essa observação sobre a presença dos alunos destaca a importância do envolvimento familiar e do suporte especializado para a inclusão efetiva.

Os alunos foram organizados em duas filas, de meninos e de meninas, e a atividade contou com a presença da professora, da profissional de apoio e da inspetora do turno, que estava lá para dar suporte à professora. Percebemos que os alunos estavam eufóricos com a saída da escola junto aos colegas. Logo na porta da escola, a professora apontou as sinalizações horizontais de “escola, cuidado”, “pare” e também a lombada elevada. Ela perguntou aos alunos o que cada sinal significava, e eles souberam responder corretamente. A

professora explicou que, quando carros ou motos estiverem naquela rua, devido à presença do Cemei e muitas crianças, é necessário reduzir a velocidade. Nesse momento, um aluno mencionou que seu pai sempre passa por ali correndo e sem usar cinto de segurança. A professora enfatizou que isso é inaceitável e instruiu o aluno a conversar com o pai para explicar por que isso é perigoso. Essa interação demonstra a relevância de educar as crianças sobre segurança viária, promovendo a conscientização não apenas entre os alunos, mas também em suas famílias.

Continuamos descendo o “quarteirão”, e a professora sempre dialogava com os alunos, perguntando se poderiam atravessar a rua aqui ou ali. Alguns responderam que sim, ao que a professora corrigiu, indicando que só se deve atravessar na faixa de pedestres, mostrando-as nas esquinas. Durante o trajeto, os alunos estavam entusiasmados em mostrar onde moram seus familiares, como a tia, a avó ou o primo, já que a maioria é da comunidade e acharam incrível compartilhar com os colegas o que conheciam daquele território. Em um momento, um morador do bairro, acompanhado de sua esposa, parou o grupo de alunos e perguntou o que estavam fazendo. A professora incentivou os alunos a responder, e um deles disse: “*Estamos aprendendo onde atravessar com segurança*”, e outro aluno (TEA) complementou: “*e o que os carros não podem fazer. Tem gente que não usa o cinto e pode morrer*”. O casal elogiou os meninos por serem muito espertos e se despediu. A interação com a comunidade enriqueceu a experiência educativa, permitindo que os alunos aplicassem o conhecimento em um contexto real e recebessem feedback positivo de adultos.

Ao retornarmos para a escola, durante a entrevista final, perguntamos à professora como foi para ela essa atividade, e ela disse que:

*Foi maravilhoso, achei que consegui atingir os objetivos que tinha proposto, de verificar na prática como funciona o trânsito e a segurança nas ruas. Os alunos participaram bastante, você pode presenciar e ver o tanto que comentaram sobre e inclusive proporem correção aos pais sobre não parar onde se deve e também colocar sempre o cinto de segurança. Durante essa semana falei com a minha coordenadora pedagógica sobre isso, que essas atividades ajudam demais, **mas fiquei chateada, pois esperava que a pedagoga não enviasse comigo a inspetora, mas que ela fosse não somente para me auxiliar, mas também para ver essa atividade ocorrendo, já que ela estava tão preocupada antes. Outro ponto que merece atenção é a não ida de alunos público da inclusão** (Cursista 24 durante entrevista final do Bloco 2).*

A fala (em destaque) da professora reflete uma frustração em relação à ausência da coordenadora pedagógica, que faz parte da equipe gestora da unidade, durante a atividade, evidenciando a importância do acompanhamento da equipe gestora em práticas pedagógicas que ocorrem fora do ambiente escolar. Segundo Nóvoa (1999), o papel do gestor escolar não

se limita à administração, mas também envolve uma participação ativa nas ações educativas, sendo fundamental que o gestor observe e participe diretamente de práticas inovadoras para compreender seus impactos na formação dos alunos. Além disso, Libâneo (2012) destaca que o trabalho coletivo entre professores e a equipe pedagógica é essencial para o sucesso das atividades educacionais, especialmente aquelas que buscam integrar teoria e prática. A ausência da coordenadora pedagógica nesse contexto pode ser entendida como uma oportunidade perdida para uma reflexão mais aprofundada sobre as estratégias pedagógicas adotadas e seus resultados.

Essa situação também reforça a importância de um suporte institucional mais efetivo para as práticas que visam à inclusão e a educação integral, como ressaltam Oliveira e Araújo (2015). Atividades fora da sala de aula proporcionam uma ampliação do campo de aprendizagem dos alunos, promovendo uma relação mais significativa com o conteúdo e com o espaço social, conforme apontam Lima e Catani (2006). No entanto, a efetividade dessas práticas depende de um acompanhamento mais próximo por parte da equipe gestora, que precisa se envolver nas atividades, tanto para oferecer suporte aos professores quanto para observar e avaliar os impactos pedagógicos dessas experiências. Esse acompanhamento contribuiria para um melhor entendimento das dificuldades e dos sucessos das atividades externas, promovendo um diálogo mais enriquecedor e colaborativo dentro da escola.

Outro ponto que merece destaque nessa atividade é a ausência dos alunos com atipicidades, sendo sempre uma oportunidade perdida de inclusão e aprendizado conjunto. Somente um aluno esteve presente (diagnosticado com TEA) e sua participação ativa na atividade mostra o valor da adaptação e suporte adequados para a inclusão efetiva. Essa experiência ressalta a importância de estratégias individualizadas que atendam às necessidades de cada aluno. E sobre os alunos com atipicidades que faltaram, e como foi a experiência com o aluno com TEA que participou da atividade, a professora disse:

Durante a semana, a profissional de apoio das crianças as aguarda no portão e eu fico na sala esperando os alunos. Ela me disse que as duas mães relataram que não trouxeram os filhos para a escola porque ficou com receio de saírem da escola sem elas acompanharem, isso porque uma relatou que seu filho é extremamente agitado e poderia sair correndo na rua e a outra disse que ele nunca tinha saído sem ela, então achava melhor nesse momento que não fosse à atividade. Fiquei pensando nessa situação que acaba sendo trabalho da coordenadora pedagógica fazer essa intervenção e chamar essas mães, sobretudo para passar confiança para elas. Poderia inclusive ter chamado a mãe e convidado para acompanhar a atividade, acho que ações assim vão afunilando a relação e confiança entre a família e a escola e são muito positivas, mas sinceramente tudo é muito complicado, pois além desses são outros problemas (Cursista 24 durante entrevista final do Bloco 2).

Essa fala destaca a importância crucial da inclusão da família no processo educacional, especialmente em atividades extraescolares que podem ser desafiadoras para alunos com deficiência. A resistência das mães, motivada por preocupações legítimas com a segurança e bem-estar dos filhos, aponta para a necessidade de uma comunicação mais estreita e proativa por parte da escola. A sugestão de convidar os pais para participar das atividades é uma estratégia eficaz para construir confiança e garantir que os alunos não percam oportunidades valiosas de aprendizado e integração.

A professora ainda pontuou o seguinte sobre a situação:

*Esses alunos que a profissional de apoio acompanha pela manhã, à tarde eles deveriam ter outra profissional de apoio, já que estão em tempo integral, mas não tem, desde o começo do ano. A professora da tarde está pensando em exonerar o cargo, pois relata todos os dias que está muito complicado e eu até entendo ela, pois são alunos que precisam de atenção a todo o momento, até para segurança deles e dos colegas, se eu estivesse na situação dela, já teria pedido para sair da escola e ir para outra, porque acho impossível sem ter esse suporte e fazermos aquilo que não acreditamos, acaba levando por água abaixo todo o processo. **Tem a questão da falta de preparo da coordenação pedagógica e outras questões**, por exemplo, tudo que precisa de material nunca tem, todos os materiais necessários, especialmente os de papelaria e consumo, são de responsabilidade e compra por nós professores, precisamos a cada mês fazer um mural e nós que temos que pagar tudo. Além do mais, inventaram agora curso sobre alfabetização que fizeram uma parceria com o MEC e quem não aderir a proposta do curso, será remanejado de sala, isso é proposta ou imposição? (Cursista 24 durante entrevista final do Bloco 2).*

Depreendemos que a inclusão ativa das famílias pode ajudar a desmistificar as atividades fora da escola, demonstrando que, com o planejamento e suporte adequados, esses eventos podem ser seguros e extremamente benéficos. A presença dos pais não só oferece segurança adicional, mas também fortalece a relação entre a família e a escola, criando uma parceria mais sólida e colaborativa. A coordenação pedagógica desempenha um papel vital nesse processo, mediando entre as preocupações dos pais e as práticas escolares, e promovendo um ambiente de confiança e cooperação mútua.

Após a visita, foram retomadas as atividades, sendo que a professora desenvolveu uma atividade envolvendo um bingo relacionado ao tema trânsito e também a confecção de uma carteira de motorista com os alunos. Os modelos utilizados estão representados na Figura 31. Essa abordagem lúdica para ensinar questões com a temática trânsito não só reforça o aprendizado da atividade, como também estimula o engajamento e a criatividade dos alunos, promovendo uma maneira divertida e educativa de internalizar regras importantes de segurança.

Figura 31: Atividades pós visita desenvolvidas pela cursista 24.



Fonte: disponibilizado pela cursista 24, durante entrevista inicial para o Bloco 2.

Ainda pedimos para a professora analisar como foi participar do curso, e ela disse: *O curso de extensão “Visitas Extraescolares” contribuiu muito na minha percepção sobre a importância que tem não só para o enriquecimento das práticas pedagógicas, como também para despertar no meu aluno o sentido de pertencimento. Modificou o meu olhar enquanto docente. Fez-me olhar mais para as atividades fora da sala de aula, acreditar que isso é possível, que pode trazer um olhar diferente para o aluno e professor. Ativar a curiosidade, o interesse, a criatividade do aluno, trabalho interdisciplinar. Além dos benefícios observados no crescimento dos jovens e na interação social, essas atividades também são diferenciais competitivos valiosos para instituições de ensino. É uma relação de troca que todos saem ganhando. O curso me trouxe aprendizado, no qual irá fazer diferença na minha carreira, pois comecei á pouco tempo e não tive essa formação na minha graduação. Com ele compreendi importância de trabalhar com os alunos o que está em sua volta e a importância do planejamento antes de uma visita (Cursista 24 durante entrevista final do Bloco 2).*

A proposta da cursista 24 de sair dos limites da escola para trabalhar com a temática trânsito, utilizando o entorno do Cemei como um laboratório prático, integrado com a comunidade, deixando que os alunos sejam de fato protagonistas do processo e acima de tudo que tenham liberdade para se expressarem e construir pontes do que já sabem com a comunidade que os cerca, exemplifica como atividades extraescolares podem ser integradas de maneira eficiente e relevante ao planejamento do professor. Este tipo de atividade oferece aos alunos experiências concretas e com significado que ampliam sua compreensão do mundo. Ao vencer as resistências e implementar essa saída a campo, a cursista 24 demonstrou a viabilidade e o valor dessas atividades, sublinhando a necessidade de apoio institucional e formação adequada para que mais professores possam realizar iniciativas semelhantes.

Como desdobramento da pesquisa, uma atividade semelhante foi desenvolvida, por um dos pesquisadores da presente tese, na escola em que é lotado como professor de educação infantil e coordenador pedagógico, com mais de cem crianças bem pequenas (3 anos) e

crianças pequenas (4 e 5 anos). Esse relato consta na apresentação pessoal do pesquisador, no início da tese.

Atividade extraescolar 3: cursista 41

A cursista 41 propôs como atividade extraescolar uma visita ao CETA e também à Estação de Tratamento de Água (ETA) e à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), ambas mantidas pela CODAU. A professora é formada em Ciências Biológicas e Pedagogia, possui pós-graduação em Docência do Ensino Superior, em Atendimento Educacional Especializado e também em Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, tem aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e está cursando outra pós-graduação no curso Ciência é 10. Atua na rede municipal de ensino de Uberaba/MG há um ano e meio, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, com o componente curricular de ciências, e é contratada, tendo anteriormente atuado sempre na rede estadual, acumulando 11 anos de experiência docente, sendo, portanto, classificada na fase da estabilidade docente, segundo estudos de Tardif (2002). Ela tem o hábito de realizar atividades extraescolares, pois, segundo a professora, "*acredita nas potencialidades e necessidades de formação para além dos muros da escola*". Em 2022, já no seu primeiro ano atuando na rede municipal, levou suas turmas para o Museu dos Dinossauros e também para o Museu do Zebu, ambos em Uberaba/MG. A professora relata que:

Atividades fora da escola contribuem de forma significativa no processo de ensino aprendizagem, tornando mais prazeroso para o educando e também para o educador a prática desse processo. Fiz o curso pela turma 2, o me estimulou a continuar tentando executar mais práticas de atividades extraescolares mesmo diante todas as adversidades que possam surgir (Cursista 41 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Esta prática de enriquecimento extracurricular expõe os alunos a experiências práticas e interativas que aprofundam seu entendimento e apreciação pelas ciências naturais, fomentando a curiosidade e a aprendizagem ativa. A professora também foi questionada sobre a organização dessa atividade e relatou o seguinte:

A organização da atividade foi de acordo com o planejamento bimestral dos sextos anos realizado por mim. Inicialmente tentei contato com o CETA, foram diversas ligações não atendidas e passei essa angústia para um dos professores do curso, integrante do GENFEC que me passou o contato particular da pessoa responsável pelas reservas de atividades. Consegui contato e como ela estava de férias, me passou o contato de outra funcionária que poderia me auxiliar e ver as disponibilidades de agenda para a visita. Ela me informou que a visita tem duração de 3 horas, oferecem transporte para 25 alunos e lanche e o percurso é: estação de captação de água bruta, estação de tratamento de esgoto e parque das barrigudas. Os alunos têm que ir paramentados com calça, boné e máscara facial. Antes de

realizar a reserva passei as informações para a diretora da escola e ela me deu o aval para confirmar a reserva (Cursista 41 durante entrevista inicial do Bloco 2).

A professora nos disponibilizou seu planejamento para essa atividade, que consta no quadro 26.

Quadro 26: Planejamento elaborado pela cursista 41 para a atividade extraescolar

<p>Habilidades propostas</p> <p>(EF05CI02) Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais). (EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico. (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos. (EF06CI32MG) Identificar os recursos tecnológicos utilizados no tratamento da água e no cultivo do solo voltados para o desenvolvimento sustentável e a cultura empreendedora. (EF06CI33MG) Interpretar informações de diferentes fontes sobre transformações nos ambientes provocadas pela ação humana e o risco de extinção de espécies.</p>
<p>Descrição das Atividades relacionadas às habilidades</p> <p>Aula expositiva dialogada: exposição do conteúdo com a participação ativa dos alunos. Levar os mesmos à interpretação, questionamento, assimilação com fatos da realidade e discussão do tema proposto. Despertar nos estudantes a análise crítica.</p> <p>Trabalho em grupo: reunião dos estudantes em grupo para análise e discussão do conteúdo visto. Conduzir os alunos à reflexão analítica.</p> <p>Atividades do livro didático Ciências – Coleção Teláris – 6º ano: páginas 73, 74, 75.</p> <p>Atividades de fixação elaboradas conforme matriz em anexo.</p> <p>Atividade complementar: pág. 73.</p> <p>Visita monitorada à CETA (Centro de Educação e Tecnologia Ambiental) da CODAU: agendada para o dia 15/04/2024.</p>
<p>Formas de interação com o estudante</p> <p>As aulas serão conduzidas com a participação dos alunos por meio de debates, exposições e registros das ideias e do conhecimento gerado neste conteúdo.</p>
<p>Formas de avaliação</p> <p>Serão utilizados os critérios de avaliação definidos pela SEMED. Serão observados o comprometimento do aluno durante as atividades propostas</p>

Fonte: planejamento elaborado e disponibilizado pela cursista 41.

Também questionamos a professora sobre a quantidade de apenas 25 alunos, visto que ela atua em pelo menos 6 turmas. Ela nos disse que:

A organização da atividade com as salas de sextos anos foi realizada da seguinte forma: para preenchimento das 25 aulas disponíveis vão apenas os alunos disciplinados durante as aulas,

participativos e com boas notas. A seleção dos mesmos será por sorteio e será enviado aos responsáveis dos alunos um bilhete para que possam autorizar a participar da visita monitorada. Os alunos já estão informados da atividade e critérios (Cursista 41 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Ao refletir sobre os critérios de seleção para a participação nas atividades extraescolares, fica evidente a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa. A prática de selecionar alunos com base em disciplina, participação e desempenho acadêmico pode ocasionar exclusão daqueles que poderiam se beneficiar ainda mais dessas experiências. Alunos que enfrentam desafios comportamentais ou acadêmicos muitas vezes precisam dessas oportunidades para se engajar e desenvolver habilidades que podem ser menos evidentes em um ambiente de sala de aula tradicional.

Posteriormente, a professora relatou o que se espera com a atividade e o que pretende trabalhar pós-visita com os alunos:

A atividade proposta complementa o aprendizado durante as aulas e essa prática espera que os alunos desenvolvam o senso crítico e tenham uma maior conscientização do bem precioso que é a água e com isso deem mais valor e tratem com mais respeito. Esperamos também que cuidem melhor desse bem e que sejam multiplicadores do conhecimento recebido para seus colegas e descendentes. Após a visita, pretendo fazer uma roda de conversa e coletado informações dos alunos sobre o que acharam da visita, o que aprenderam, se gostaram e isso acaba sendo um momento também de troca de aprendizagem, até para os alunos que não foram (Cursista 41 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Essas atividades são planejadas não apenas como um meio de aprendizado prático sobre o meio ambiente e a sustentabilidade, mas também como uma oportunidade de sensibilizar os alunos para a importância da conservação dos recursos naturais. Após as visitas, ela pretende realizar projetos que envolvam os alunos na proposta de soluções para problemas ambientais locais, promovendo assim uma educação ambiental ativa e responsável.

No dia da visita, chegamos à escola às 7h, e os alunos começaram a ser organizados para a atividade extraescolar. A escola tem cinco sextos anos, e um pouco de cada turma participou da atividade, totalizando 26 alunos. Todos estavam com o termo de autorização assinado. O único incidente ocorreu com dois alunos que não seguiram as orientações e foram para a escola de bermuda, sendo assim, não participaram da atividade. Ninguém da unidade acompanhou a professora na organização dos alunos. O ônibus partiu da escola às 7h40min. Esse evento destaca a necessidade de reforçar as regras de vestuário e preparação para atividades extraescolares, garantindo que todos os alunos possam participar e beneficiar-se dessas experiências enriquecedoras.

Figura 32: Centro de captação e tratamento de água da CODAU.



Fonte: do autor, 2024.

Durante esse momento, os alunos não fizeram perguntas. Percebemos que a professora ficou incomodada com a falta de participação dos alunos e interveio, lembrando-os de que o que estavam vendo tinha relação com o conteúdo estudado em sala de aula, mencionando uma atividade sobre as etapas do tratamento de água. As monitoras então permitiram que os alunos observassem o espaço por 2 minutos (Figura 33) e logo em seguida os chamaram para voltar ao ônibus. Essa parte da visita durou no máximo 5 minutos. Se por um lado, essa experiência ressalta a importância de uma preparação prévia mais intensa e interativa para as visitas técnicas, para que os alunos estejam mais engajados e prontos para conectar o que veem com o que aprendem, por outro lado, há um despreparo dos profissionais em temporizar a atividade de maneira tão radical.

A experiência descrita aponta para uma questão recorrente nas atividades extracurriculares: a limitação de tempo que os alunos têm para explorar e interagir com o ambiente, ou entre eles, tendo como tema, o ambiente. Conforme Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre em grande parte por meio da interação com o meio, sendo que o tempo de exposição e a qualidade dessas interações influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Ao estipular apenas dois ou mesmo cinco minutos de observação em uma visita técnica, pode-se estar subaproveitando o potencial educativo do ambiente, uma vez que os alunos precisam de mais tempo para processar as informações, fazer conexões com o conteúdo estudado em sala de aula e formular questionamentos. A falta de tempo adequado para essa exploração não só limita o aprendizado, mas também diminui a oportunidade de engajamento ativo dos alunos. Esse fato pode ter colaborado fortemente para a não interação dos alunos com a monitora.

Além disso, Freire (1996) ressalta que o aprendizado com significado, requer uma participação ativa dos alunos, o que só é possível quando eles têm tempo suficiente para observar, questionar e refletir sobre o que estão experienciando. Em atividades extracurriculares, como visitas técnicas, é essencial que o planejamento inclua um tempo adequado para que os alunos possam não apenas ver, mas interagir de maneira mais aprofundada com o ambiente.

Segundo Gohn (2006), essas interações entre o aluno e o ambiente são fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem contextualizada, que é palco da formação integral, que vai além da sala de aula e se conecta com o mundo real, com a sociedade que o aluno está inserido. A falta de tempo suficiente reduz essas oportunidades, prejudicando uma compreensão mais ampla e crítica dos temas abordados. Portanto, é crucial que essas atividades extracurriculares sejam planejadas com um tempo adequado para garantir uma imersão completa e produtiva dos alunos no processo de aprendizagem.

Figura 33: Alunos observando o centro de captação e tratamento de água da CODAU.



Fonte: do autor, 2024.

Fomos para a estação de tratamento de esgoto, onde outra monitora apresentou rapidamente o sistema de tratamento de esgoto. Mais uma vez, os alunos não demonstraram participação. Esse momento durou no máximo 10 minutos. A brevidade e a falta de interação durante essa apresentação podem ter contribuído para a baixa participação dos alunos. Seria benéfico incorporar métodos mais dinâmicos e interativos para capturar e manter o interesse dos estudantes em futuras visitas.

Figura 34: Alunos observando o esquema do centro de tratamento de esgoto da CODAU.



Fonte: do autor, 2024.

Todos entraram novamente no ônibus e seguimos para o CETA¹⁴ (Centro de Educação e Tecnologia Ambiental Parque das Barrigudas). Lá, um terceiro grupo de monitores estava à espera. Assistimos a um vídeo institucional (Figura 35) e, em seguida, os alunos foram convidados a avaliar a atividade em painéis eletrônicos, onde todos avaliaram de maneira positiva. Após a avaliação, lanchamos. Esse momento teve duração média de 15 minutos. A inclusão de uma avaliação eletrônica é uma estratégia eficaz para engajar os alunos e obter *feedback* instantâneo sobre a atividade, contribuindo para melhorias contínuas em futuras excursões educativas.

¹⁴ - Esta unidade abriga os Programas de Educação Ambiental da Codau e o Parque das Barrigudas. Entre os programas estão os projetos de educação da Turma da Clarinha e Codalino, Visitas Monitoradas, palestras e oficinas. No prédio principal está localizado um anfiteatro com 150 lugares para atender os eventos do município. O Projeto Codau Cultural também faz parte das atividades socioambientais da autarquia e um dos locais de realização é no Parque das Barrigudas, espaço verde de 22 mil m² que abriga ainda a Casa da Árvore, mais um projeto de educação ambiental, além de equipamentos de lazer para público infantil. Informação extraída da página institucional do CETA, <https://visiteuberaba.com.br/locais/ceta-centro-de-educacao-e-tecnologia-ambiental-parque-das-barrigudas/>.

Figura 35: Alunos assistindo ao vídeo institucional da CODAU.



Fonte: do autor, 2024.

Após o lanche, os alunos foram liberados para brincar nos equipamentos disponíveis no parque, onde permaneceram por aproximadamente uma hora (figuras 36 e 37). Todos retornaram para a escola às 10h40min. Chegando à escola, lancharam novamente e aguardaram no próprio refeitório até o horário da saída.

Figura 36: Parque das barrigudas, CODAU.



Fonte: do autor, 2024.

Figura 37: Alunos nos brinquedos do Parque da Barrigudas.



Fonte: do autor, 2024.

Durante a entrevista final, perguntamos a professora o que ela achou da atividade extraescolar e ela disse:

Eu achei que foi bem legal, os alunos gostaram muito, só percebi que eles poderiam ter participado mais, eles são assim um pouco retraídos e por isso achei importante intervir em determinado momento, fazendo referência ao desenho da atividade que fizemos em sala, sobre o bombeamento de água, mas também acontece que ficaram maravilhados com tudo que viram e durante a atividade no outro dia percebi o quão positivo foi. Só achei que ficamos muito tempo em trajetos no ônibus, porque foram muitas paradas, mas todas muito rápidas (Cursista 41 durante entrevista final do Bloco 2).

Percebemos que a professora não trouxe para o contexto como foi a condução da atividade pelas monitoras, especialmente o tempo escasso e cronometrado para que fizessem as observações e conseqüentemente a não participação dos alunos. Esse fato nos mostra a necessidade de um olhar integral, mais atento a todas as especificidades que envolvem as atividades extraescolares.

Perguntamos também à professora se, dentre os alunos escolhidos, havia algum aluno com atipicidade, e ela respondeu que não. A ausência de alunos com atipicidades nessas atividades pode indicar uma oportunidade de revisão dos critérios de seleção para garantir a inclusão e representatividade de todos os alunos em experiências enriquecedoras como essa. A professora comentou que:

*No outro dia, falei para eles assim, para os que foram, **não é para vocês comentarem para os demais ficarem com vontade**, mas sim para falar do que gostou e o que aprendeu, o que é válido, mas daí começou uma bagunça e cancelei essa atividade. Pedi para os que foram trazerem no próximo dia um relatório ou um desenho, mas nem todos trouxeram também (Cursista 41 durante entrevista final do Bloco 2).*

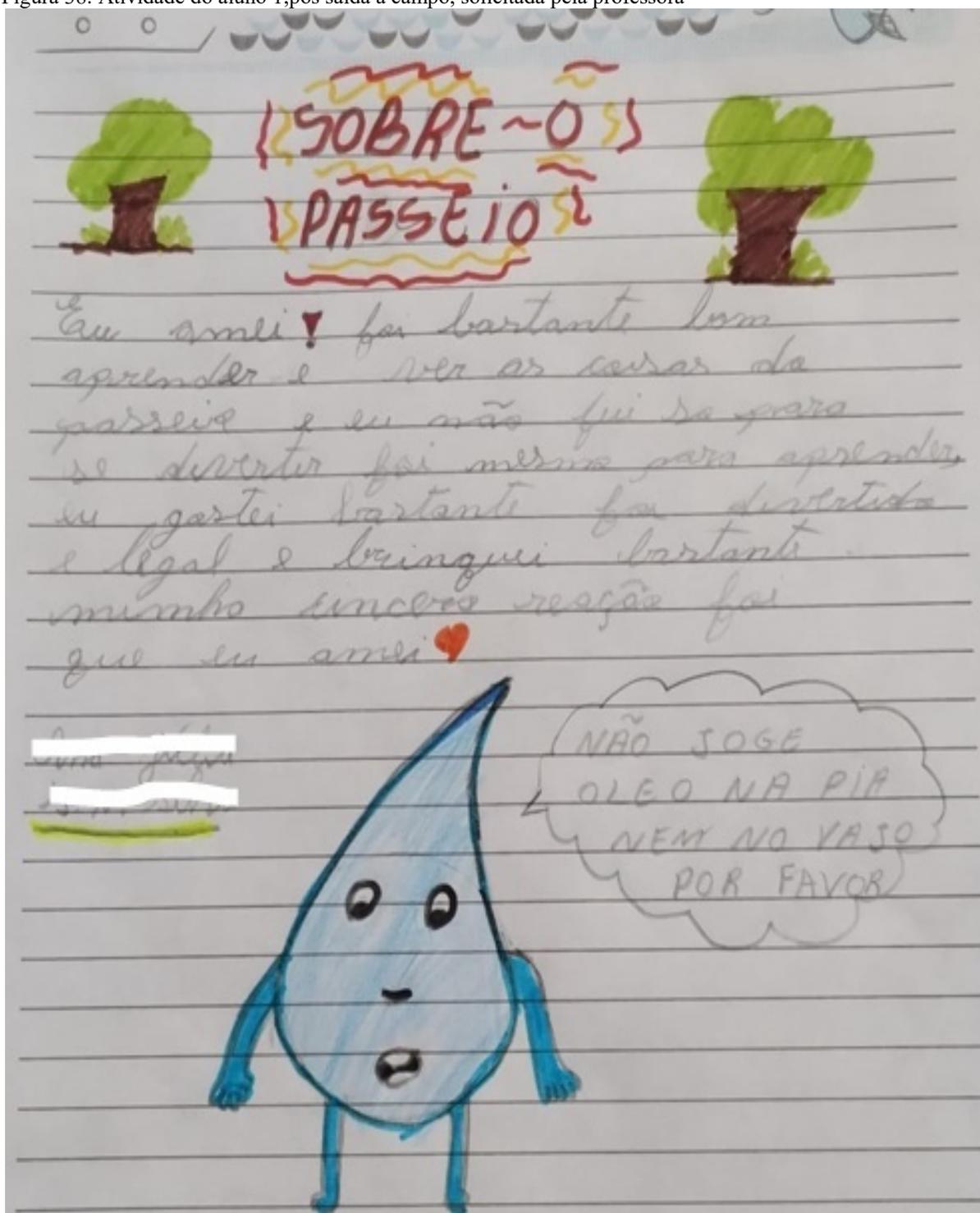
Quando a professora solicita aos alunos que foram para não falarem com os demais para que não fiquem com vontade, demonstra que no seu íntimo, a professora entende que a forma de seleção não tenha sido adequada, por mais que não tenha verbalizado essa análise. A inclusão ativa de todos os alunos nas atividades extraescolares não só promove um ambiente mais equitativo, mas também reforça a ideia de que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou comportamentos, merecem oportunidades iguais de aprendizado e crescimento. Isso contribui para uma educação mais justa e completa, onde cada aluno se sente valorizado e incentivado a participar plenamente do processo educativo.

Sobre nem todos fazerem a atividade proposta solicitada pela professora após a atividade extraescolar, perguntamos para a professora o que ela pensa sobre isso. Ela nos disse:

Os alunos gostam muito de sair da sala, agora porque e para que, eles não sabem. A sala é um pouco rebelde, pois entraram professores novos e estão quase acabando com a vida desses professores, mas percebi que os que não foram ficaram apáticos, pois eles acharam que se fossem era para passear e isso não é ideal. Dois alunos me procuraram depois e disseram de maneira natural que gostaram muito de sair da escola para essa atividade e isso é gratificante (Cursista 41 durante entrevista final do Bloco 2).

A professora relatou que não estava se sentindo muito bem, pois estava muito gripada, e sugerimos encerrar a entrevista. No mesmo dia, ela nos enviou algumas atividades realizadas pelos alunos após a atividade extraescolar (Figuras 38, 39, e 40).

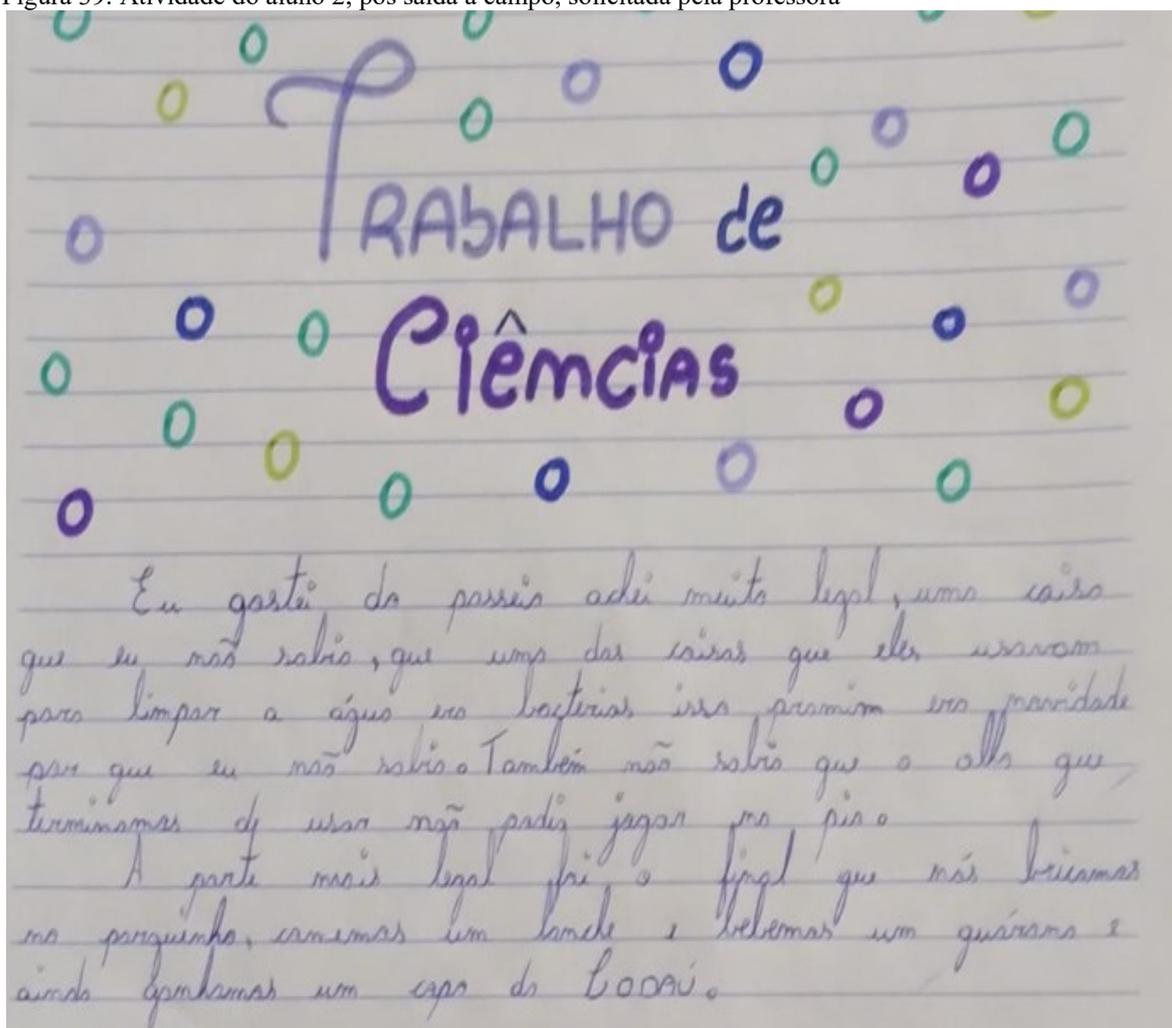
Figura 38: Atividade do aluno 1, pós saída à campo, solicitada pela professora¹⁵



Fonte: material disponibilizado pela cursista 41 (alunos do sexto ano, 11 anos).

¹⁵“Eu amei! Foi bastante bom aprender e ver as coisas do passeio. Eu não fui só para me divertir, fui mesmo para aprender e gostei bastante, foi divertido e legal e brinquei bastante. Minha sincera reação foi que eu amei. Não jogue óleo na pia nem no vaso, por favor.” Transcrição da atividade do aluno 1, atividade de registro após saída à campo.

Figura 39: Atividade do aluno 2, pós saída à campo, solicitada pela professora¹⁶

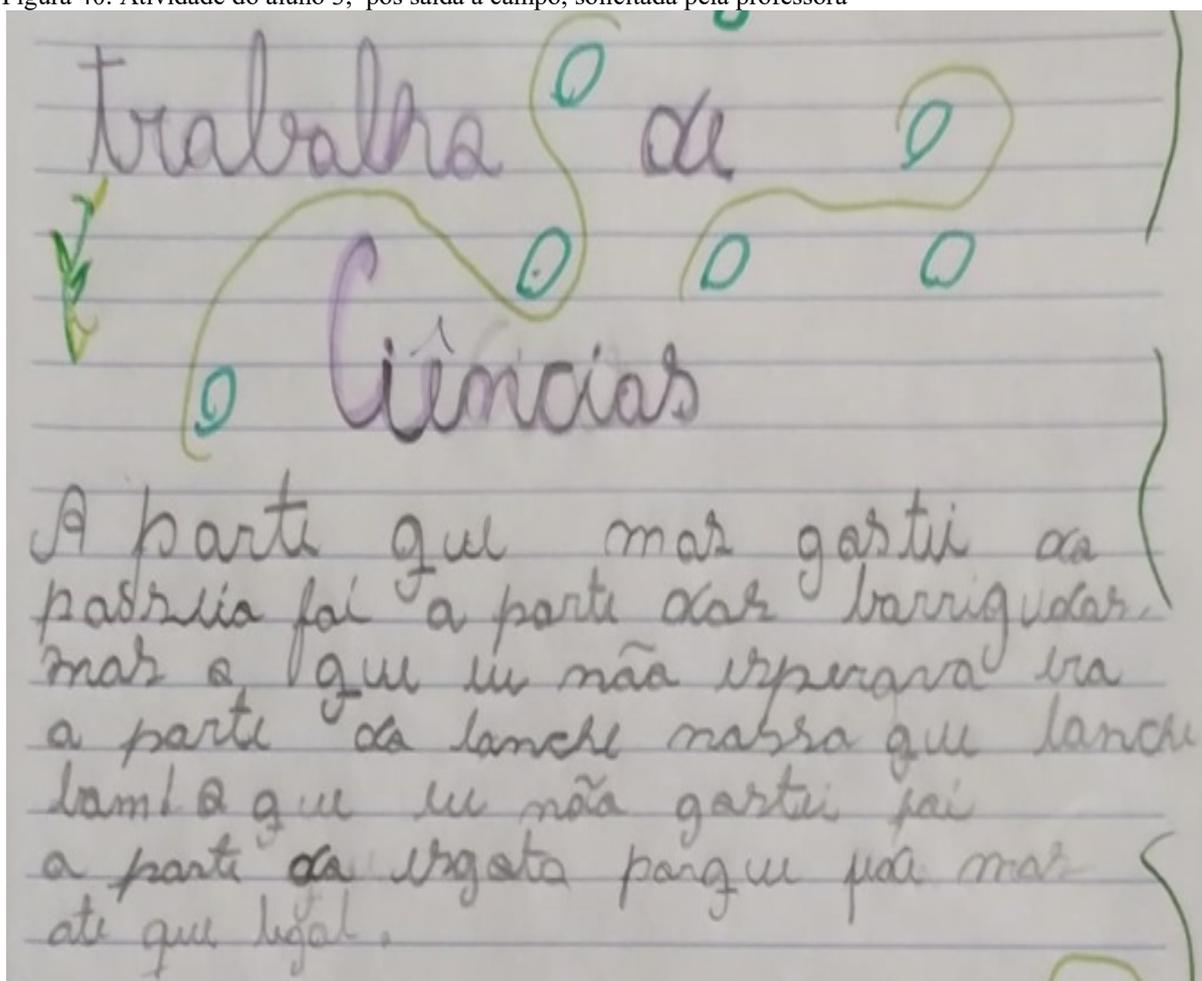


Fonte: material disponibilizado pela cursista 41 (alunos do sexto ano, 11 anos).

É necessário um olhar abrangente para o campo educacional, das relações humanas e, sobretudo, justas. A atividade extraescolar evidenciada, mesmo com os contratemplos observados, não deixa de ser positiva, pois mesmo com alguns processos característicos de escolarização da atividade, observamos a interação entre os alunos e com o parque.

¹⁶“Eu gostei do passeio, achei muito legal e uma coisa que eu não sabia que uma das coisas que eles usavam na limpar a água eram bactérias, isso pra mim era novidade, pois eu não sabia e também não sabia que o óleo que terminamos de usar não pode jogar na pia. A parte mais legal foi o final que nós brincamos no parquinho, comemos um lanche e bebemos guaraná e ainda ganhamos um copo do CODAU.” Transcrição da atividade do aluno 2, atividade de registro após saída à campo.

Figura 40: Atividade do aluno 3, pós saída à campo, solicitada pela professora¹⁷



Fonte: material disponibilizado pela cursista 41 (alunos do sexto ano, 11 anos).

Ao considerar uma política de inclusão mais abrangente, a escola poderia adotar um modelo que permita a participação de todos os alunos, independentemente de seu desempenho prévio. Isso pode incluir a organização de mais atividades para acomodar um maior número de alunos ou a rotação entre diferentes grupos, garantindo que cada aluno tenha a chance de participar em algum momento. Além disso, a comunicação aberta e proativa com os pais, como sugerido pela cursista 24, é essencial para construir confiança e assegurar que as preocupações sejam abordadas de maneira eficaz.

¹⁷“A parte que mais gostei do passeio foi a parte das barrigudas. A parte que eu não esperava era a parte do lanche, massa que lanche bom! O que eu não gostei foi a parte do esgoto, porque fede, mas foi até legal.”
Transcrição da atividade do aluno 3, atividade de registro após saída à campo.

Atividade extraescolar 4: cursista 01

A cursista 01 tem 64 anos e é professora de educação infantil, já aposentada em um cargo, mas atuante em seu segundo cargo. Com mais de 30 anos de experiência docente, pode ser classificada na fase do desengajamento profissional, segundo Tardif (2002). É formada em pedagogia há 18 anos, possui formação em magistério e especialização em trabalho social com famílias. Desde 2020, está atuando em uma unidade de educação infantil, este ano com a turma de crianças pequenas, Pré-II (5 anos). A vasta experiência e a formação especializada dessa professora são ativos valiosos na educação infantil, permitindo-lhe oferecer uma abordagem educacional rica e adaptada às necessidades específicas das crianças nessa faixa etária.

Todos os anos faço algum curso, estou sempre me especializando e tendo aplicar na prática a teoria, porém percebo que existe uma discrepância muito grande entre as diretrizes que vem da secretaria e o que aprendemos no curso, principalmente no que se refere a disponibilidade de toda a equipe para trabalhar atividades extraescolares e principalmente, conhecimento técnico de nossos superiores (Cursista 01 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Fica evidente, na visão da cursista 01, a falta de alinhamento entre as diretrizes de órgãos competentes, assim como necessidade de formação específica não somente para professores, mas também para a equipe gestora. Perguntamos a cursista quais atividades extraescolares ela já desenvolveu e ela nos disse:

Todo ano realizo atividades fora da escola, em parceria com a comunidade. Ano passado falamos sobre o trânsito, fomos até a avenida próxima a escola e observamos todas as sinalizações, desenvolvemos um projeto sobre alimentação saudável em parceria com mães da comunidade e também um sobre dengue que foi um sucesso e que vamos repetir esse ano. No dia a dia, nas atividades extraescolares nessa escola percebo que partem de mim ou do grupo de professores e esse ano estamos realizando também um projeto que se chama projeto de transição, que nesse caso é uma iniciativa da secretaria. Nesse caso todas as orientações vêm da secretaria e temos algumas poucas liberdades. Para esse projeto, lá para novembro vão acontecer algumas visitas em escolas de ensino fundamental, por isso o projeto se chama transição. Nesse projeto tem troca de cartinhas entre alunos, elaboração de um livro contendo os registros e recepção das crianças da educação infantil pelas crianças do ensino fundamental. Para essas ações seguimos todas as diretrizes da secretaria (Cursista 01 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Em seu relato, a cursista menciona diversas atividades extraescolares desenvolvidas em parceria com a comunidade, como projetos sobre trânsito, alimentação saudável e combate à dengue. Essas ações demonstram a capacidade dos professores de inovar e envolver os alunos em aprendizagens que tenham significado, pois são frutos inclusive de parcerias com a comunidade escolar. Além disso, o Projeto de Transição, embora seja uma iniciativa da secretaria com diretrizes específicas, mostra como essas atividades podem ser estruturadas

para facilitar a integração dos alunos da educação infantil ao ensino fundamental, desde que os professores também possam propor e conduzir o processo, em parceria com o órgão central e visando às necessidades e especificidades do público atendido. Nesse momento pedimos para a professora falar mais sobre sua proposta da atividade extraescolar sobre a dengue. Ela disse que:

Todo início do ano temos uma explosão nos casos de dengue na nossa cidade, e no Brasil como um todo. Um dos temas do nosso planejamento é saúde e por esse motivo resolvi fazer algo diferente com os alunos. Após trabalharmos em sala sobre a dengue, falei com eles que cada um deve se atentar ao seu entorno e as suas casas. Elaboramos então alguns panfletos informativos e a proposta era sair da escola e dar uma volta no quarteirão, entregando esses panfletos nas casas do entorno da escola, para sensibilizar o pessoal. Com isso queríamos desenvolver nos alunos a interação com a sociedade e sensibilizar a sociedade com a ação de crianças, sobre esse tema tão delicado. Na escola tem 3 turmas de pré 2 e achei pertinente chamar minhas colegas de turma para fazerem a atividade, elas toparam e fizemos juntas, mas é tudo muito difícil pois tem vários problemas em realizar qualquer ação na escola (Cursista 01 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Esse registro nos mostra a importância ofertada pela professora à formação continuada, fato que não é muito comum após mais de 30 anos na docência, ou fase do desengajamento, proposto por Tardif (2002). O relato da Cursista 01 durante a entrevista inicial do Bloco 2 destaca a importância da iniciativa em desenvolver atividades extraescolares, fato evidenciado por ter sensibilizado outras duas professoras a desenvolverem a atividade, com uma temática tão relevante com o tema da saúde, com foco específico na dengue, um problema recorrente no início do ano não somente em Uberaba/MG, mas em todo o Brasil. A professora decidiu implementar uma atividade prática que fosse além dos muros que cercam a escola, incentivando os alunos a se atentarem ao seu entorno e às suas casas.

A elaboração e conseqüente distribuição de panfletos informativos sobre a dengue pelos alunos, assim como a saída a campo para observar o bairro no que se refere aos possíveis focos da dengue, evidencia a possibilidade de aproximar a ENF à EF, num movimento orgânico. Sensibilizar a comunidade visa não apenas educar os alunos sobre a dengue, mas também desenvolver neles habilidades de interação social e cidadania ativa, além de conscientizar a sociedade através do engajamento das crianças. A professora envolveu também suas colegas de turma de pré-escola para ampliar o alcance da atividade, demonstrando colaboração e trabalho em equipe. A professora também relata existirem desafios e nesse momento, perguntamos a ela quais seriam e ela disse:

Agora para o projeto sobre a dengue também percebo um descompasso no processo de ensino aprendizagem, pois acabamos que orientamos quem deveria nos orientar, percebo a coordenação pedagógica muito despreparada. O projeto de transição é muito interessante, mas acaba sendo uma imposição (Cursista 01 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Esse desafio observado pela cursista recai sobre um ponto crucial: necessidade de formação continuada em serviço com a temática, atividades extraescolares, para todos os profissionais da educação, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos e equipe do órgão central. Ainda na entrevista inicial, perguntamos a professora se tinha algo que achasse importante relatar e ela disse:

Algo que esqueci de falar, é que além do curso, minha experiência de trabalho me ajuda muito nas atividades extraescolares, pois tive um trabalho anterior numa instituição que eu trabalhava com parcerias com escolas, levando alunos para atividades fora da escola. Essa instituição tinha o intuito de não deixar a visita solta, ou seja, se levo a criança para alguma exposição é necessário contextualizar antes. Na verdade, foi essa instituição que me deu essa formação, mas essa iniciativa não era do professor, eu ia para a escola e fazia a proposta para os professores, pois naquela época eu não era professor, era uma espécie de promotor de eventos escolares, agora na escola, na prática não consigo trabalhar nem um terço do que era feito lá, até porque essa organização, que já não existe mais hoje, tinha verba para isso (Cursista 01 durante entrevista inicial do Bloco 2).

Assim como almejamos formar alunos de maneira integral, é essencial reconhecermos que os professores também são seres integrais que trazem consigo uma vasta bagagem de conhecimentos, experiências e competências, o que encontramos nos relatos dessa participante da pesquisa. Todo esse movimento de desenvolvimento contínuo dos educadores, aliado ao conhecimento específico sobre a importância e a execução de atividades extraescolares, é fundamental para a implementação bem-sucedida dessas propostas. Quando os professores se apropriam de sua formação e aplicam seus aprendizados de forma prática e contextualizada, eles não apenas enriquecem o processo educativo, mas também se tornam referência de aprendizagem contínua para seus alunos. Dessa forma, a integralidade do professor se reflete na qualidade das atividades extraescolares, promovendo um ambiente de ensino mais dinâmico, inclusivo e promissor, que contribui para a formação de alunos numa perspectiva de interação com a comunidade que ele está inserido.

Sobre o planejamento elaborado pela professora, nos foi disponibilizado, conforme consta no quadro 26.

Quadro 26 – Planejamento elaborado e disponibilizado pela cursista 1.

15/04/2024 - Rotina – Início do tema: dengue; Roda de Conversa: O que fiz no final de semana? Abordagem do tema da semana. Apresentar o texto - Zézinho e a Dengue – recanto das letras - J B Romani - Deixar que falem o que sabem. Após indagar que medidas adotam em casa para evitar os criadouros do mosquito. E alguém da família já pegou dengue?Levar uma caixa com desenhos eu começam com a letra D e tirando e escrevendo o nome no quadro com a participação das crianças depois entregar um desenho para cada criança e pedir que cuidem dele, pois vão precisar num determinado momento que irá ser pedido. Para consolidação da aprendizagem, realizar a seguinte atividade: no pátio ou quadra da escola, as crianças, utilizando giz para lousa, devem desenhar no chão os objetos sobre os quais ficaram responsáveis anteriormente. Incentive a
--

hipótese de escrita dos nomes dos objetos; elas devem se sentirem livres.2.Música: cantar e dançar a zumzumzzzum - https://youtu.be/5VQxl85iBHs ; 3.Registro no caderno: Escrever a letra D de Dengue e pintar com tinta guache; 4. Enviar Recadinho sobre as tarefas e sobre o passeio.
16/04/2024 – Rotina; Educação Física; 1. Roda de Conversa: continuando a falar do mosquito da Dengue e levar a explicação de como evitar a proliferação da doença de Dengue. Levar objetos que possivelmente juntam água e mostrar para as crianças.2. Música: cantar e dançar a zumzumzzzum - https://youtu.be/5VQxl85iBHs ; 3. Artes Visuais: Mosquito da dengue feito com rolinho de papel higiênico Registro da letra M no caderno e encontrar no alfabeto móvel a palavra mosquito
17/04/2024 - Rotina Educação Física; Roda de Conversa: Ensaio da música Zum zumzum e relembrar Zézinho e a Dengue – recanto das letras - J B Romani. Indagar se estão prestando atenção em lixo acumulados e recipientes com água parada. 2. Registro no caderno: fazer a contagem dos mosquitos da Dengue na atividade impressa e escrever a sequência matemática solicitada na atividade.5. Brincadeira: Os participantes são divididos em equipes e devem procurar por recipientes com água parada, onde os mosquitos costumam se reproduzir. Ao identificar um foco do mosquito, as crianças aprendem a importância de eliminar esses locais para evitar a proliferação do vetor da dengue.
18/04/2024 –Rotina; Educação Física. Roda de Conversa: Confeccionar uma armadilha para o mosquito.
19/04/2024 - 1. Roda de Conversa: Preparação para a apresentação para as outras crianças. (vestir os coletes que foram preparados pela professora,pregar o adesivo com o símbolo do combate a dengue e preparar o passeio.2. Registro no caderno: desenhar e fazer a tentativa de escrita no caderno do passeio
22/04/2024 - Rotina – início tema da semana: higiene; 1. Roda de Conversa: Levar uma caixa exploratória com vários objetos de uso higiênicos para a roda de conversa e deixara as crianças interagirem e falar sobre os materiais ali. Sempre perguntando que objeto é aquele e para que serve. Conforme for surgindo a resposta apresente o cartaz sobre higiene e explique a partir da conversa com as crianças o que é higiene.Momento da brincadeira: Montar um cantinho de higiene com bonecas, banheiras e outro objetos de higiene para que brinquem juntamente. Sempre brincando junto com elas. Registro no caderno: Pinte no desenho o que você pode fazer para evitar as cáries nos seus dentinhos.

Fonte: extraído do planejamento quinzenal da professora (Cursista 01).

Fomos à unidade para acompanhar a ação e, durante a organização, a escola conferiu todas as autorizações. Em uma das salas, dois alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) recusaram-se a participar da atividade. Um deles, após intervenção da profissional de apoio, acabou participando, enquanto o outro permaneceu na escola com uma profissional. Durante o trajeto, notamos que o aluno que se juntou à atividade ficou muito agitado e sempre afastado do grupo de alunos, acompanhado pela profissional de apoio. A professora, a profissional de apoio e a coordenadora pedagógica acompanharam a atividade. A saída a campo durou cerca de 20 minutos. A professora se mostrou muito tranquila, mas a profissional de apoio e a coordenadora pedagógica estavam visivelmente agitadas e preocupadas com os alunos fora dos muros da escola, chegando a comentar em alguns momentos que era arriscado demais sair com crianças daquela idade e que a responsabilidade era grande.

Os alunos bateram em algumas casas e entregaram os panfletos organizados por eles, o que se mostrou muito interessante, pois todas as casas atenderam os alunos com um sorriso no rosto, encantadas pela ação de crianças tão pequenas. Esta experiência reflete a complexidade de gerenciar atividades fora da escola, especialmente com crianças pequenas e

alunos com necessidades especiais, ressaltando a importância de preparo adequado e suporte contínuo para garantir a segurança e o sucesso da atividade.

Às vezes, o trajeto diário do aluno entre a escola e a casa torna-se tão rotineiro que ele deixa de perceber os detalhes ao seu redor. No entanto, quando esse percurso é realizado juntamente com o professor, como parte de uma atividade extraescolar, ele ganha um novo sentido. Nessas atividades, podemos perceber o despertar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a observar mais atentamente o ambiente em que vivem. Esse olhar mais atento e crítico contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados com a realidade de sua comunidade, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade social desde cedo.

Sobre o que foi realizado depois da atividade, a professora relatou que:

Já tínhamos trabalhado muito em sala sobre a dengue. Essa atividade na comunidade foi como a culminância dessa ação. Quando voltamos para a escola, pedi aos alunos que fizessem o registro da atividade e também para que tentassem escrever, do jeitinho deles, como foi essa ação. Foi muito bom (Cursista 01 durante entrevista final do Bloco 2).

Após a atividade, foi importante realizar um momento de reflexão com os alunos para discutir suas experiências e aprendizados durante a atividade. Isso não só ajudou a consolidar o conhecimento adquirido, como também permitiu que eles expressassem suas emoções e pensamentos sobre a interação com a comunidade, reforçando o valor da aprendizagem prática e do envolvimento comunitário. Para as atividades que foram realizadas depois da atividade, a figura 41 representa os registros realizados por alguns alunos.

Ainda perguntamos para a professora sobre depois de realizar essa atividade extraescolar, o que ela pensa sobre os ambientes extraescolares e ela nos relatou que:

*O espaço para desenvolver **atividades extraescolares enriquece o aprendizado prático e contextualizado**: Ao participar de atividades extraescolares, os alunos têm a chance de aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula em situações reais. Isso torna o **aprendizado mais significativo**, pois eles podem ver como os conceitos teóricos se relacionam com a prática e o mundo ao seu redor. O **professor precisa elaborar estratégias** de tal forma que explore o potencial do aluno oferecendo-lhe oportunidades de conhecimento formal e informal. Consolidar saberes e ensinamentos aos alunos trazendo para uma aprendizagem palpável diferente das vivências de sala de aula. **Os espaços extraescolares** podem auxiliar os professores de várias maneiras, **fornecendo recursos adicionais e oportunidades de aprendizado, oferecem uma gama diversificada de recursos e experiências**, ambientes de aprendizado experiencial, nos quais os alunos podem vivenciar conceitos e ideias de forma prática (Cursista 1 durante entrevista final do Bloco 2).*

Figura 41: Registro da atividade extraescolar, pelos alunos (Crianças pequenas - 5 anos) desenvolvido pela cursista 01.



Fonte: material disponibilizado pela cursista 1, registro dos alunos.

Alunos que participam de atividades extraescolares geralmente mostram um desenvolvimento mais robusto em habilidades sociais, de comunicação e de resolução de problemas. Eles tendem a se conectar melhor com o currículo, pois podem ver a aplicação prática do que aprendem em sala de aula e a integração com a comunidade. Por outro lado, alunos que não têm essas oportunidades muitas vezes perdem esses benefícios contextuais, o que pode afetar sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. A partir de todas essas características elencadas, questionamos a professora sobre as contribuições, num sentido comparativo, dos alunos que têm acesso a propostas de atividades como essas para aqueles que não têm. Ela nos disse:

E aquele que desconhece os ambientes vistos pelo outro não consegue visualizar e definir com tanta presteza. Quanto mais atividades extraescolares, mais ampla se torna a capacidade cognitiva e suas experiências. É uma experiência vivida pelo aluno de uma aula em um ambiente extraescolar é uma vivência que ele não esquecerá e será algo diferente que guardará na memória. Tornam-se alunos mais interativos e questionadores. Os alunos que participam de atividades extraescolares são participativos, se envolvem mais nas atividades e usam mais a criatividade. Eles ampliam os conhecimentos, no qual possibilita o ensino e recurso extraescolar como meio de facilitar o aprendizado, pois tem a oportunidade de vivenciar situações que irão contribuir em diversos aspectos de sua formação integral, tem a criatividade estimulada e novas vivências de mundo, como um apoio ao desenvolvimento socioemocional, através de parceria com profissionais especializados, além da possibilidade de promoção da integração entre escola e comunidade (Cursista 1 durante entrevista final do Bloco 2).

A discussão sobre as atividades extraescolares, exemplificado pela atividade desenvolvida pela cursista 01, nos revela a importância de um planejamento que ultrapasse os limites da sala de aula e da escola numa proposta que seja integrada a comunidade escolar, o entorno da escola numa perspectiva que vise a formação integral desse aluno. Qual o significado de estudar sobre o tema “Dengue” e esse conhecimento ficar dentro das paredes das salas de aula, sem interagir e se mostrar parte de uma sociedade que faz algo para resolver o problema? Quais as implicações deste estudo?

A prática de atividades extraescolares não só amplia o repertório cultural e social dos estudantes, como também enriquece a experiência dos educadores, que trazem suas bagagens e conhecimentos para criar experiências com significado para os alunos.

Finalizado a descrição desse bloco, procederemos às análises, buscando para além de analisar, refletir sobre as atividades extraescolares realizadas e suas relações com o Bloco I dessa pesquisa em tela.

8. CORPUS ANALÍTICO II: ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES

Tendo como corpus de pesquisa, que compõe o Bloco 2 dessa pesquisa em tela, as descrições realizadas na seção anterior, propusemos uma Unidade Curricular (UC) intitulada “**Acompanhamento das Atividades Extraescolares**”. Essa UC representa os resultados obtidos e está alinhada com os objetivos inicialmente propostos para o referido bloco.

A UC é essencial na formação de categorias de análise e direciona nossas discussões sobre as descobertas até o momento, conforme descrito no quadro 27. Essa UC analisa propostas de aprendizado que ultrapassam as limitações da sala de aula tradicional, promovendo experiências educacionais mais integradas com a comunidade e com significado para os alunos.

Quadro 27: Unidade de Contexto e Categorias do Corpus Analítico II.

UNIDADE DE CONTEXTO	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Acompanhamento das atividades extraescolares	CIB – Entraves e dificuldades no desenvolvimento de atividades extraescolares	Apresenta e discute os percalços enfrentados pelos professores quanto ao desenvolvimento de atividades extraescolares.
	CIIB – Contribuições das visitas extraescolares para o processo de ensino e aprendizagem	Elenca e analisa as potencialidades das atividades extraescolares evidenciadas nas atividades propostas e desenvolvidas e suas relações com o curso de extensão (Bloco 1).
	CIIB – Propostas de processos avaliativos frente às Atividades Extraescolares pelos professores	Congrega as propostas de avaliação das atividades extraescolares desenvolvidas e os resultados dessas avaliações propostas, verificando as potencialidades ou fragilidades no processo avaliativo.

Fonte: do autor, 2024.

8.1 Categoria CIB

A Categoria CIB congrega os entraves e dificuldades no desenvolvimento de atividades extraescolares. Essa categoria tem como base se dedicar a apresentar e discutir os desafios que os professores enfrentam ao desenvolverem atividades extraescolares. Muitas vezes, esses profissionais se deparam com obstáculos como a falta de recursos, a falta de segurança pedagógica com a temática, a escassez de informação pela temática pelos seus

pares dentro do ambiente escolar e fora dele, como as famílias, e até mesmo dificuldades com práticas inclusivas. Todos esses fatores tornam a execução de atividades extraescolares um verdadeiro desafio para os educadores e foram elencados a partir da análise do corpus do Bloco 2 dessa pesquisa.

Um dos entraves é o transporte escolar para a realização de atividades extraescolares. Dez professores egressos do curso de extensão relataram a proposição de atividades extraescolares que não foram viabilizadas por falta de transporte escolar. Dos quatro professores que acompanhamos durante a construção do material empírico do Bloco 2, observamos que dois deles (cursistas 23 e 41) necessitaram de transporte, que foi ofertado pela CODAU, e dois deles (cursistas 24 e 1) não precisaram de transporte, pois executaram atividades extraescolares no entorno da escola onde atuam.

Percebemos que os professores participantes dessa pesquisa reconhecem a importância das atividades extraescolares, fato evidenciado pelas análises do Bloco 1, porém, ao mesmo tempo, se sentem sem apoio para que possam executar as saídas a campo. A cursista 23 refletiu sobre seu tempo de estudante da educação básica, onde era estudante de escola pública e os pais contribuíam com os custos do transporte para que os alunos tivessem acesso às atividades extraescolares. Tal discurso nos mostra que o problema do transporte escolar para esse fim é antigo. A cursista 23 relata que “... *nessas atividades que fiz enquanto aluna, na época, a escola pedia ajuda para os pais, para bancar o transporte e hoje como professora, percebo que a escola não pode pedir nada...*”.

Esse dado nos remete ao compromisso do serviço público em ofertar uma formação integral aos seus discentes, já que um dos pressupostos da formação integral é justamente a ampliação do repertório social, cultural e até econômico disponível na sociedade. Não podemos deixar de mensurar aqui que, em pesquisas anteriores realizadas por nós, fica evidenciado que podemos desenvolver atividades extraescolares, especialmente em locais não institucionalizados, próximos às unidades educacionais (Pires e Colombo Junior, 2021).

Porém, sabemos que nem sempre os bens socioculturais institucionalizados como museus, teatros e cinemas estão próximos às unidades educacionais, e por esse motivo o transporte escolar é sim necessário (Cazelli, 2005). Há uma necessidade urgente de maior apoio e recursos para superar esses obstáculos e proporcionar uma educação mais enriquecedora aos alunos, já que as atividades extraescolares representam uma possibilidade maior de integração com a sociedade, colaborando com a formação integral dos alunos.

Nessa perspectiva, concordamos com Scremin e Junqueira (2012), quando falam do “turismo pedagógico” como sinônimo de atividades extraescolares, pontuando que:

Sendo uma atividade importante e diferenciada, sendo um mecanismo facilitador de aprendizagem. Vale lembrar que o turismo pedagógico é uma exploração entre o espaço e homem. Diante da tecnologia e da falta de tempo, muitas viagens são feitas por alunos pela internet, o que é uma pena, pois não terão contato com o “concreto, ou seja, o real vivenciado”. O Brasil é um país riquíssimo em fatos históricos, culturais e sociais abrangendo uma diversidade exuberante. Os indivíduos que trabalham com a educação, podem ter consciência da necessidade da exploração do ambiente para que o ato de aprendizagem seja diferenciado e interativo (Scremin e Junqueira, 2012, p. 28-29).

Quanto à organização didática, percebemos a insegurança dos professores, às vezes por não terem tido acesso, enquanto alunos da educação básica, a atividades extraescolares, ou mesmo por não terem, durante os cursos de licenciatura que fizeram oportunidade de experienciar e aprofundar teoricamente nas possibilidades e maneiras de organizar uma atividade extraescolar. Sobre esse ponto, a cursista 24 durante a entrevista inicial do Bloco 2, disse que: “...*Os cursos de licenciatura que fiz, foram muito falhos em propor ações e disciplinas que nos mostrassem as necessidades atuais e as possibilidades, como a questão da integração com a sociedade e valorizar a educação não formal...*”.

Essa lacuna na formação de muitos professores, como mencionado pela cursista 24, é preocupante. Muitos professores, frequentemente não tiveram acesso a essas experiências em sua própria trajetória educacional ou durante sua formação em licenciatura. Conforme Tardif (2014), a prática docente é fortemente influenciada pelas experiências e formações anteriores dos professores, e a ausência de uma formação que contemple a educação não formal e as atividades extraescolares limita a capacidade dos docentes em planejar e executar essas atividades de maneira eficaz. O ensino tradicional muitas vezes não valoriza a integração entre a educação formal e as práticas externas, o que acaba reforçando a insegurança dos professores em explorar essas possibilidades.

Lacunas essas que geram muitas dificuldades, já que é ainda mais acentuada pela falta de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura que promovam uma reflexão crítica sobre a educação não formal e sua importância na formação integral dos alunos. Segundo Gatti (2010), a formação inicial dos professores ainda é centrada em um modelo de ensino que privilegia o espaço da sala de aula como único local de aprendizagem, deixando em segundo plano as práticas educativas que ocorrem em ambientes alternativos, como visitas técnicas e outras atividades extraescolares. Portanto, para que os docentes possam superar essas barreiras, é fundamental que a formação docente contemple experiências práticas em diferentes contextos educacionais, permitindo que eles construam as competências necessárias para organizar atividades extraescolares de forma integrada ao currículo e em diálogo com a comunidade. Nesse sentido, o curso de extensão proposto no Bloco 1 dessa pesquisa, vem

justamente para colaborar, em nível de formação continuada de professores, a preencher essas lacunas.

É salutar destacar que a ENF, por meio das atividades extraescolares oferecem oportunidades únicas para que os alunos se conectem com o mundo real, ampliando suas perspectivas de aprendizagem e promovendo a formação integral, como defendem Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Essas práticas permitem que os alunos vivenciem o conhecimento em contextos sociais mais amplos, enriquecendo suas experiências educacionais e proporcionando uma aprendizagem que vai além dos muros da escola. Portanto, é essencial que os cursos de formação de professores passem a valorizar e incluir essas dimensões em seus currículos, preparando os futuros docentes para enfrentar os desafios e as possibilidades que essas atividades proporcionam, além de cursos de formação continuada de professores, tendo como público alvo os docentes que não tiveram acesso, enquanto estudantes de licenciaturas, a essas habilidades.

Para muitos, o único contato com possibilidades de atividades extraescolares foi durante o curso de extensão (Bloco 1). O que se percebe por pesquisas já realizadas por nós é que os professores que atuam na rede pública em Uberaba/MG não têm o hábito de frequentarem ambientes extraescolares, nem com suas turmas, tampouco com suas famílias ou mesmo sozinhos (Pires, Colombo Junior, 2021). É importante o professor experimentar esse processo, para que ele perceba que o contato com o novo também se forma e se consolida em aprendizagem, como propõem Quadra e D'Ávila (2016):

O que a educação não formal promove? Sentir primeiro, aprender depois; socialização; interesse pelas questões ambientais; posturas mais éticas; desfragmentação de conteúdos; transdisciplinaridade; posturas questionadoras; conecta o cotidiano ao aprendizado; construção de valores; cultura e respeito ao patrimônio público; tolerância e valorização da diversidade (Quadra e D'Ávila, 2016, p. 23).

Corroborando com esse dado, os microdados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2019, o último relatório divulgado até o final do primeiro semestre de 2024, aponta que, por meio de um questionário respondido por professores que atuam na educação básica, rede pública de Uberaba/MG, quando questionados se vão a exposições, museus ou centros culturais: 7% nunca foram, 65% já foram poucas vezes, 21% foram muitas vezes e apenas 7% vão sempre (QEdu, 2024).

Esses números revelam uma clara insuficiência no acesso a espaços culturais essenciais para a formação integral dos estudantes, pelos seus formadores, os professores. A falta de frequência a tais locais não apenas limita o enriquecimento cultural dos alunos, mas

também reflete a carência de políticas públicas que incentivem e facilitem essas visitas. Segundo Franco (2008):

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo respostas e decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos meios e espaços de formação dos jovens; as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno, às novas gerações (Franco, 2008, p. 20).

Além disso, a escassez de oportunidades para experiências extracurriculares pode contribuir para a desigualdade educacional, onde somente alunos de escolas com melhores recursos têm acesso regular a atividades culturais (Cazelli, 2005). Portanto, é crucial que estratégias sejam desenvolvidas para melhorar essa situação, proporcionando um acesso mais equitativo e regular a recursos culturais, o que pode amplamente beneficiar o desenvolvimento educacional e social dos alunos.

Um dos pressupostos das atividades extraescolares é a organização e o planejamento. Acerca da atividade desenvolvida pela cursista 23, ela nos relatou que tentou organizar atividades propostas para antes, durante e depois da atividade extraescolar, porém encontrou dificuldades, visto que a atividade não foi idealizada por ela. Além disso, a escola, com poucas vagas disponíveis devido ao transporte, sorteou uma das três turmas, sendo a dela a sorteada. Para que o professor tenha segurança em suas ações, assim como para realizar o desenvolvimento que pretende com seus alunos, é crucial que a iniciativa da atividade extraescolar parta do próprio professor. Segundo Pimenta e Lima (2012), o planejamento docente é essencial para garantir que as atividades extraescolares estejam integradas ao currículo, possibilitando que o professor estabeleça uma conexão entre a prática e a teoria.

No entanto, o que percebemos, a partir dos dados do Bloco 1, é que não é incomum nos depararmos com iniciativas de atividades extraescolares vindas da gestão escolar, de órgãos centrais ou até mesmo de parcerias externas. Quando a iniciativa não parte do professor, a atividade extraescolar corre o risco de ser frustrante tanto para o docente quanto para os alunos, que não terão acesso ao direcionamento pedagógico necessário. Como destaca Sacristán (2013), quando o professor não participa do planejamento, a atividade pode ser percebida apenas como um passeio, perdendo seu valor educativo. Nesse contexto, é imprescindível que a gestão escolar atue de forma colaborativa com os professores, respeitando a autonomia docente e permitindo que as atividades extraescolares sejam uma

extensão significativa do aprendizado em sala de aula, conforme também reforça Libâneo (2013).

Um sentimento que pode surgir no professor é justamente a insegurança, porque a organização da atividade extraescolar não foi planejada por ele. Segundo Vasconcellos (2000):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar, fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcellos, 2000, p. 79).

Como planejar e prever as ações se não foi o professor quem idealizou a atividade? Esse foi o dilema enfrentado pela cursista 23, na atividade solicitada por uma autarquia da Prefeitura Municipal de Uberaba. A insegurança pedagógica foi evidente, pois a atividade não tinha relação direta com o que estava sendo desenvolvido no planejamento naquele momento. Isso gerou um sentimento de desmotivação, já que a professora, ao invés de dar continuidade ao seu plano de ensino, teve que realizar um retrabalho ao ajustar a nova atividade extraescolar ao planejamento já finalizado.

Segundo Tardif (2014), essa sensação de sobrecarga está relacionada à falta de autonomia do professor, que, quando afastado do processo de planejamento, perde a capacidade de direcionar as atividades para os objetivos pedagógicos previamente estabelecidos, o que compromete o desenvolvimento contínuo do aluno. Além disso, Gatti (2010) ressalta que a sobrecarga de trabalho docente é um fator que desestimula práticas inovadoras, especialmente quando o professor precisa adaptar novas demandas sem planejamento prévio, como foi o caso da cursista 23.

Apesar dessa insegurança presente na atividade extraescolar, como evidenciado pela cursista 23, é inegável a contribuição positiva do curso de extensão ofertado no Bloco 1. A cursista 24 destaca que *“... contribuiu muito na minha percepção sobre a importância que tem não só para o enriquecimento das práticas pedagógicas, como também para despertar no meu aluno o sentido de pertencimento...”*. Esse relato revela o impacto transformador que o curso teve na vida profissional dos participantes, conforme apontado por Libâneo (2012), que defende que formações continuadas são essenciais para a reflexão e a prática pedagógica crítica e inovadora.

A cursista 24 ainda complementa que *“o curso deveria ter sido com uma carga horária maior, pois é um tema muito necessário, mas já tivemos como ter uma noção do*

impacto dessas atividades”. Já a cursista 23, que não teve contato anterior com a temática, evidencia um esforço em aplicar o aprendizado ao afirmar que está “*organizando algumas propostas de atividades para antes, durante e depois da visita*”, demonstrando a relevância de um planejamento mais integrado às atividades extraescolares. Conforme Pimenta e Lima (2012), esse tipo de formação é fundamental para promover a integração entre teoria e prática, garantindo que os professores adquiram ferramentas necessárias para planejar e executar atividades de forma eficaz, não deixando de ressaltar que quando o professor idealiza a atividade extraescolar, esse processo é mais fluido.

A cursista 23 se refere à necessidade prévia de planejar a atividade extraescolar, fazendo menção a pressupostos abordados durante o curso de extensão, como abordam Allard e Boucher (1991):

No fim desta atividade que se desenrola em três momentos, antes, durante e depois da visita ao museu, acreditamos que o aluno terá progressos no nível cognitivo e no desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao museu. A visita ao museu realizada por um grupo escolar não é mais considerada como um simples momento de distração que vem quebrar a rotina da escola. Ela pode ser ao mesmo tempo objeto e estratégia de aprendizagem que se insere em um processo educacional contínuo. Assim, o museu participa como um todo da formação do aluno. Acreditamos que nosso modelo favorece, e é indispensável, para a cooperação entre escola e museu (Allard; Boucher, 1991 *apud* Martins, 2006, p. 47).

Não podemos deixar de elucidar que, se as atividades extraescolares colaboram com a formação integral dos estudantes, e se essa formação integral é um dos pressupostos dos documentos educacionais, como a própria BNCC, como definir quem vai à atividade extraescolar por meio de um sorteio, como foi realizado com a cursista 23? Seria essa uma forma (in) consciente de proporcionar acesso ao desenvolvimento sociocultural apenas a uma parcela educacional?

Segundo Libâneo (2012), a formação integral deve abranger todos os aspectos do desenvolvimento do aluno, e a exclusão de qualquer grupo por meio de mecanismos de sorteio fere o princípio de equidade na educação. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) preconiza uma educação que contemple todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento pleno em diferentes contextos de aprendizagem, o que inclui as atividades extracurriculares. Portanto, é questionável a prática de selecionar alunos para essas atividades por meio de sorteios, já que isso pode comprometer a democratização do conhecimento e o acesso igualitário às oportunidades educativas.

Deparamo-nos com dados embaraçosos, especialmente no que se refere às práticas de exclusão, como observado com a cursista 23, cuja turma foi “sorteada” para participar da atividade extraescolar idealizada por pessoas externas à unidade educacional. Práticas

semelhantes também foram observadas na experiência da cursista 41, onde apenas alunos “disciplinados, participativos e com boas notas” tiveram acesso à atividade. Tais critérios, como apontado por Gatti (2010), podem criar um cenário de meritocracia que desconsidera as necessidades e potencialidades de todos os estudantes.

Freire (1970), embora não discuta diretamente o uso de sorteios, sempre destacou a importância de uma educação inclusiva e crítica, que valorize a participação ativa de todos os alunos sem recorrer a métodos que possam promover a exclusão. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) também afirmam que a gestão escolar deve estar atenta para evitar que práticas excludentes ocorram, uma vez que a educação integral pressupõe a inclusão de todos os alunos em todas as oportunidades educativas, sejam elas formais ou não formais. Nesse sentido, o uso de sorteios para definir quem participa dessas atividades contradiz os princípios fundamentais de inclusão defendidos pelos documentos oficiais e pelos teóricos da educação.

Bourdieu (2014) e Rawls (1971), em seus escritos, discutem a prática da reprodução social e capitalista, sugerindo que práticas que não levem em consideração as desigualdades preexistentes podem perpetuar e maximizar as desigualdades. No caso, a seleção por sorteio pode, de forma banalizada, favorecer alunos que já possuem vantagens culturais ou sociais, mesmo que a intenção seja a imparcialidade, pois, segundo os autores, práticas justas devem sempre beneficiar os menos favorecidos. Bourdieu (2014) considera que:

Os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de “mortalidade escolar” diferem tanto segundo as classes sociais. Sobre isso não se teria nenhum outro indício e ignorar-se-iam as múltiplas vias, frequentemente contornadas, pelas quais as escolas eliminam constantemente as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos (Bourdieu, 2014, p. 23).

Complementando essa questão, Sen (1999) discute sobre a capacidade e desenvolvimento humano e a necessidade de oportunidades e práticas equitativas. O autor reflete que as decisões que impactam a educação e o desenvolvimento dos alunos devem ser realizadas considerando como maximizar as oportunidades, sem que essa seleção seja aleatória. Bourdieu (2014) complementa que:

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao meio de origem hábitos, treinamento atitudes aplicáveis diretamente a tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, pode ser direta, é ainda mais certa (Bourdieu, 2014, p. 34).

Além da questão do sorteio, percebemos que a professora (cursista 23) não estava ciente das atividades que iriam acontecer nesse dia, ficando ainda mais insegura quando teve que se afastar na semana que antecedeu a atividade, ficando, portanto, os alunos sem o

mínimo direcionamento sobre informações básicas, como a própria organização interna para o dia da saída. Sobre essa organização prévia, Pacheco (2012) diz que:

Uma atividade interessante é, na aula imediatamente anterior a visita, repassar com a turma o cronograma da atividade anotando no quadro e nos cadernos os horários combinados para cada atividade: a hora do encontro na escola, a hora da saída do ônibus, o tempo de viagem, a hora de chegada ao museu, que ações e cuidados serão necessários no desembarque [...], combinar o horário e o local em que será feito o lanche coletivo, se haverá alguma atividade complementar a visita e, por fim, o horário e os procedimentos para o retorno. [...] No sentido prático destacamos que quanto mais claro e detalhado for este roteiro, mais seguros e tranquilos ficarão os alunos em relação ao que vai acontecer reduzindo assim a tensão natural em uma atividade fora da escola (Pacheco, 2012, p. 74).

A organização e o planejamento das atividades educacionais devem ser criteriosamente elaborados pelo professor, para evitar situações como a relatada pela cursista 23, que enfrentou dificuldades durante a atividade extraescolar, onde, devido à falta de organização e condições climáticas adversas, seus alunos não puderam participar de parte da programação, ficando uma hora esperando para acessar o teatro. Esse cenário destaca a importância de um planejamento detalhado e adaptável, um aspecto crucial quando a organização é de responsabilidade do professor, que deve ser o idealizador da ação e considerar todas as variáveis possíveis.

Segundo Duarte (2018), o planejamento pedagógico deve prever tanto os objetivos quanto os desafios que possam surgir, proporcionando uma experiência enriquecedora e sem frustrações para os alunos. A professora, apesar dos contratemplos, destacou que os alunos permaneceram animados com o "passeio" e atentos às apresentações, reforçando a necessidade de um planejamento cuidadoso para maximizar o valor educativo e o engajamento em todas as etapas da atividade, garantindo que as atividades extraescolares não sejam percebidas como meros "passeios" (Silva e Gomes, 2020). Dessa forma, um planejamento coeso com as necessidades e objetivos propostos, é essencial para transformar essas experiências em oportunidades com significado para os alunos e propícias à aprendizagem.

A cursista 1 e a cursista 24, que idealizaram suas próprias atividades extraescolares, conseguiram estabelecer os momentos da atividade em três etapas: antes, durante e depois. Segundo a cursista 24, *"... desenvolvi algumas atividades com a turma, como algumas músicas infantis que remetem ao tema, assim como uma roda de conversa onde os alunos pudessem falar sobre o tema abordado"*. Essa prática de organização didática é considerada fundamental para a compreensão do aluno, pois integra os conhecimentos prévios e as novas aprendizagens, como apontado por Ribeiro (2019). Durante a atividade, a professora se

mostrou segura de suas ações, dialogando com os alunos sobre as sinalizações observadas, o que permitiu que eles se expressassem livremente. No dia seguinte, fez um fechamento do tema com um bingo temático e a confecção de uma carteira de motorista, ilustrando a importância de um planejamento que contemple o desenvolvimento integral do aluno. Esse tipo de abordagem é corroborado por Oliveira (2021), que afirma que o planejamento em etapas contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Já a cursista 1 fez rodas de conversa com seus alunos sobre a temática, ouviram músicas, prepararam panfletos e, após a atividade extraescolar, sistematizaram a experiência com a elaboração de desenhos, que foram expostos para toda a turma. A participação ativa dos alunos em todas as etapas da atividade é um elemento central nas práticas pedagógicas de sucesso, como descrito por Lima (2020), que defende a importância da interação social como fator de desenvolvimento cognitivo e cultural. Além disso, essa atividade também demonstrou uma intensa relação com a sociedade local, proporcionando uma verdadeira lição para os moradores do entorno da escola, à medida que os alunos interagiram com a comunidade. Segundo Sousa (2020), a integração entre escola e sociedade é essencial para o desenvolvimento de uma educação cidadã, capaz de formar sujeitos críticos e participativos. Esse tipo de interação permite que os alunos desenvolvam habilidades sociais e cognitivas que vão além da sala de aula, fortalecendo sua relação com o ambiente ao seu redor.

Já a cursista 41, que utilizou como critério de seleção para participar da atividade extraescolar notas e comportamento adequado, utilizou como momento pós-visita, segundo ela: *“Após a visita, pretendo fazer uma roda de conversa e coletar informações dos alunos sobre o que acharam da visita, o que aprenderam, se gostaram, e isso acaba sendo um momento também de troca de aprendizagem, até para os alunos que não foram”*. Importante ressaltar que, segundo Pacheco (2012), as interações realizadas são prioritariamente do sujeito com o ambiente e, dessa forma, são únicas, não podendo ser possível por meio de uma roda de conversa suprir o modelo excludente de seleção, para que os demais sejam beneficiados somente pelo discurso dos que foram.

Quando uma professora consegue perceber a importância das atividades extraescolares, ela acaba envolvendo, quando possível, outros professores. Exemplo desse fato é a cursista 1, que relatou: *“Na escola tem 3 turmas de pré 2 e achei pertinente chamar minhas colegas de turma para fazerem a atividade, elas toparam e fizemos juntas”*. Essa ação ilustra a importância da parceria e do trabalho em equipe entre os professores, ainda que a gestão escolar ou as professoras envolvidas não tenham recebido uma formação específica voltada para a organização de atividades extraescolares. Segundo Hargreaves (2015), a

colaboração entre os docentes é um fator essencial para o sucesso das práticas pedagógicas, pois permite a troca de experiências e a construção coletiva de estratégias. A cursista 1 exemplifica essa dinâmica ao envolver suas colegas, o que fortalece o senso de cooperação e facilita a realização de atividades mais enriquecedoras. Além disso, é importante destacar que, como aponta Oliveira (2019), o contato com as famílias também é um elemento importante no planejamento dessas atividades, já que a participação e autorização dos responsáveis são fundamentais para o sucesso das saídas pedagógicas.

No caso da cursista 23, a falta de autorizações assinadas de três alunos no dia da atividade extraescolar gerou desgaste com os alunos e atrasos no transporte, uma situação que poderia ter sido evitada com um planejamento mais rigoroso. Conforme Veiga (2020), a organização prévia e o envolvimento da família são essenciais para o bom andamento das atividades extraescolares, garantindo que todos os alunos possam participar sem contratempos. Essa situação evidencia a importância de estabelecer uma comunicação plena entre escola e família, um aspecto ressaltado por Paro (2016), que destaca a necessidade de uma parceria sólida entre ambos para evitar problemas operacionais.

Em outro caso, a cursista 41 utilizou como critério de participação a nota e a participação dos alunos, excluindo aqueles com deficiência, o que contraria os princípios de uma educação inclusiva, como apontado por Aranha (2018). Práticas excludentes como essas vão de encontro às políticas educacionais que promovem a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Já na atividade extraescolar da cursista 24, dois dos três alunos com atipicidade faltaram no dia, pois suas famílias relataram receio de permitir que seus filhos saíssem da escola sem a presença dos pais. Essa situação reflete um desafio recorrente nas práticas inclusivas: o envolvimento e a confiança das famílias. De acordo com Mendes (2019), práticas inclusivas bem-sucedidas dependem não apenas da preparação da escola, mas também da construção de uma relação de confiança com as famílias, que precisam se sentir seguras quanto à participação de seus filhos em todas as atividades. Um dos alunos com atipicidade que participou da atividade foi extremamente engajado, demonstrando que, quando adequadamente integradas, as atividades extraescolares podem proporcionar oportunidades valiosas de desenvolvimento para alunos com necessidades especiais. Isso reforça a importância de práticas inclusivas na educação, promovendo uma verdadeira inclusão no ambiente escolar e em atividades extraescolares, conforme ressaltado por Gesser e Oliveira (2020).

Sobre as crianças com atipicidade que não foram à atividade extraescolar, ressaltamos aqui o real papel da gestão escolar, que poderia ter chamado os responsáveis desses alunos, passadando segurança e conforto a eles, ou ainda estabelecido uma parceria com as famílias para que pudessem inclusive acompanhar essa atividade. Essa ação poderia trazer segurança e tranquilidade para as famílias e, acima de tudo, a certeza de que seus filhos estariam inseridos na proposta. Porém, a realidade posta é muito complexa. Os microdados do SAEB 2019, por meio de um questionário, mostram que os professores que atuam na rede pública de Uberaba/MG, se sentem: 11% nada preparados para ensinar para o público-alvo da inclusão; 42% pouco preparados; 35% provavelmente preparados e apenas 13% se sentem de fato preparados para atender alunos com deficiência.

Durante a organização da atividade extraescolar 1 (tema dengue), antes de sair da escola, uma servidora, aparentemente uma inspetora de alunos, disse a um aluno que estava com a autorização assinada que “aluno que não tem comportamento não pode ir em passeio”, fato que foi contornado pela gestora escolar. Este caso reforça a necessidade de reavaliar as atitudes e práticas disciplinares na escola, para assegurar que não prejudiquem o acesso dos alunos a experiências de aprendizado fora da sala de aula.

Dessa forma, não é recomendável que alunos considerados como tendo “comportamento inadequado” sejam excluídos de atividades fora da escola. A exclusão desses alunos de atividades extraescolares pode intensificar sentimentos de marginalização e rejeição, agravando problemas comportamentais e dificultando sua integração no ambiente escolar. Além disso, é necessário compreender o contexto desses alunos para intervir. Participar dessas atividades oferece oportunidades valiosas de aprendizado e desenvolvimento social, que podem ser particularmente benéficas para esses alunos. Portanto, é fundamental que as escolas adotem abordagens inclusivas e desenvolvam estratégias de apoio para que todos os alunos possam participar dessas atividades, promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo (Freire, 1970; Sen, 1999; Bourdieu, 1986; Rawls, 1971).

Toda a equipe escolar estar atenta às suas responsabilidades na contribuição para a formação integral dos alunos seria essencial. A cursista 24 relatou que “*Quando propus essa atividade, tive resistência da minha pedagoga e também da minha diretora, que me disseram que era muito arriscado e uma responsabilidade muito grande sair com os alunos do Cemei*”. Esse relato evidencia a necessidade de preparar todas as equipes escolares para lidar com atividades extraescolares, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à percepção dos benefícios que essas atividades podem proporcionar ao desenvolvimento dos alunos. Segundo Moreira (2021), o receio em relação à organização de atividades fora do ambiente

escolar é comum entre os gestores, devido à falta de formação e à percepção de riscos envolvidos, o que muitas vezes impede que essas oportunidades sejam exploradas. No entanto, o relato da cursista 24 mostra que, quando há uma pessoa com conhecimento e preparação, é possível superar essas barreiras e mostrar aos demais que tais atividades não só são viáveis, mas também essenciais para o enriquecimento da aprendizagem.

Nesse caso, a cursista 24, mesmo enfrentando resistência de sua equipe gestora, conseguiu, por meio do diálogo, viabilizar e executar a atividade, demonstrando para seus colegas que é possível realizar atividades extraescolares de maneira segura e proveitosa. Isso reforça a importância de uma liderança pedagógica que incentive práticas inovadoras, conforme destacado por Lima e Silva (2020), que apontam que o papel do gestor é essencial para promover um ambiente que valorize a experimentação e o aprendizado fora dos limites da sala de aula. A cursista também relatou que, durante o período em que atuou como gestora, ninguém de sua equipe propôs atividades extraclasse, e, como ela ainda não havia feito o curso, também não tinha consciência de como essas atividades são positivas e necessárias. Isso demonstra a importância da formação continuada, como realizado no Bloco 1, para todos os membros da equipe escolar, uma vez que a sensibilização para práticas inovadoras, como as atividades extraescolares, pode transformar a dinâmica educacional, promovendo uma educação mais completa e integradora (Gonçalves, 2019).

A reflexão da cursista 24 sobre seu próprio processo de conscientização evidencia a importância de que gestores e professores participem de formações continuadas que abordem a formação integral e as possibilidades de atividades extraescolares. Conforme Sousa (2018), a resistência inicial a essas práticas muitas vezes deriva da falta de experiências prévias com atividades desse tipo, o que pode ser superado com uma formação adequada e a rodas de conversa entre os profissionais. A formação continuada permite que os educadores compreendam a relevância dessas atividades e fortaleçam sua confiança em organizá-las, beneficiando não apenas os alunos, mas também a equipe docente como um todo, ao possibilitar práticas mais colaborativas e inovadoras (Vieira, 2020).

Quanto à equipe gestora, é necessário que sejam sensibilizadas, visto que, no caso da cursista 41, a coordenadora pedagógica não acompanhou a atividade extraescolar, porém enviou uma inspetora para auxiliar a professora. Já no caso da cursista 42, a escola não disponibilizou ninguém para acompanhar a professora durante a atividade extraescolar, não proporcionando parceria para o agendamento da atividade extraescolar, ficando esse movimento exclusivamente por conta da professora.

A cursista 1 também relatou dificuldades em realizar alguns alinhamentos com a coordenação pedagógica, quando diz que “*acabamos que orientamos quem deveria nos orientar, percebo a coordenação pedagógica muito despreparada*”. Esse relato nos mostra a necessidade de preparo não somente dos professores, mas também das equipes gestoras das unidades educacionais.

A insegurança de quem não está habituado a desenvolver atividades extraescolares pode ser evidenciada pela postura da coordenadora pedagógica e também da profissional de apoio que acompanharam a cursista 01, mostrando-se sempre inquietas e reverberando que é muita responsabilidade e muito arriscado sair com os alunos dos muros que cercam a escola. Se quem deveria estimular e sensibilizar os professores acerca das potencialidades das atividades extraescolares se sente inseguro a esse ponto, é mais uma vez um indício de que formação continuada com a temática é necessária.

No entanto, a realização de atividades extraescolares de forma eficaz requer planejamento, apoio institucional e flexibilidade para lidar com imprevistos. A experiência da cursista 23 destaca a necessidade de formações contínuas para os professores, infraestrutura adequada e uma maior colaboração entre escola e famílias. Além disso, a inclusão de todos os alunos, independentemente de seu comportamento ou dificuldades, é crucial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de participar e beneficiar-se dessas experiências educativas. Em suma, as atividades extraescolares também ajudam a preparar os alunos para as complexidades do mundo real, promovendo um aprendizado mais holístico e integrado.

8.2 Categoria CIIB

A Categoria CIIB refere-se às contribuições das visitas extraescolares para o processo de ensino e aprendizagem. Essa categoria visa elencar e discutir as potencialidades evidenciadas nas atividades extraescolares desenvolvidas e sua relação com o curso de extensão (Bloco 1).

É importante frisar que, por mais que tenhamos discutido na Categoria IB sobre os entraves das atividades extraescolares observadas, existem várias potencialidades dentro dessas propostas, haja vista que os professores, em algum momento, frequentemente saem com seus alunos dos muros que cercam a escola. No entanto, sistematizar essas saídas a campo em atividades extraescolares é um movimento recente, já que, até 2019, era observada uma quantidade mínima de cursos de formação continuada de professores que abordavam essa temática na cidade de Uberaba/MG (Pires e Colombo Junior, 2021).

As atividades extraescolares propostas e desenvolvidas revelam diversas potencialidades que enriquecem significativamente o processo educativo. Em primeiro lugar, tais atividades ampliam o repertório cultural e social dos alunos, oferecendo-lhes experiências práticas e concretas. Scremin e Junqueira (2012) consideram que:

É importantíssimo que as experiências pedagógicas tenham um significado positivo, para que o conhecimento seja algo prazeroso e não imposto como obrigatoriedade. O ensino não deve ser aplicado por partes, mas sim desenvolvendo uma sequência lógica e interessante para o conhecimento (Scremin e Junqueira, 2012, p. 29).

Além disso, elas fomentam habilidades como a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, ao envolver os estudantes em projetos que exigem resolução de problemas e trabalho em equipe. Isso não só aumenta a motivação dos alunos, mas também facilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para a formação integral. Os alunos, durante essas atividades, desenvolvem inclusive a imaginação na tentativa de conexão do meio com a história. Esse processo colabora para a apropriação e sentimento de pertença ao grupo em que estão inseridos. Segundo Vygotsky (2000):

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração e a discricção de outrem, ele pode imaginar o que não viu, não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos da própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social alheia (Vigotski, 2000, p. 25).

As atividades extraescolares são experiências enriquecedoras, e os cursistas reconhecem e elencam as diferenças entre alunos que possuem acesso e aqueles que não possuem acesso a elas. Sobre esse aspecto, a cursista 24 referenda que:

Existem diferenças significativas entre os alunos que participam regularmente de atividades extraescolares e aqueles que não participam. Por exemplo, em relação ao desenvolvimento de habilidades e talentos, ao desenvolvimento socioemocional, ao engajamento escolar, à ampliação de perspectivas e na ampliação da criação de redes sociais mais amplas e diversificadas. Também em experiências enriquecedoras como na elevação da autoestima e socialização. Esses estudantes são mais participativos e interessados, são mais protagonistas de seu aprendizado, expressando com mais liberdade seus anseios, suas propostas e ações. É nítido o aprendizado do aluno participante das atividades extraescolares, se percebe em seu envolvimento nas atividades, sua autonomia na fala, questionamentos, compromisso e companheirismo entre os pares. Além disso, o que tem relevância para o aluno é aprendido e aplicado em sua construção. Até minha participação neste curso não tinha inferido significado às atividades extraescolares como base para aprendizagens mais contextualizadas e significativas, mas agora posso perceber que estar em outro ambiente, realizando práticas pedagógicas ao vivo e a cores em outros ambientes faz com que os alunos percebam que a educação deve ser o direcionador par aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a ser (Cursista 24 durante entrevista final do Bloco 2).

A professora aponta que alunos envolvidos em atividades extraescolares desenvolvem habilidades e talentos de maneira mais significativa, para eles mesmos. Esse desenvolvimento é essencial para a formação integral do aluno, contribuindo para sua capacitação além das habilidades convencionais previstas nos documentos oficiais. A fala da professora evidencia que a participação em atividades extraescolares tem um impacto positivo multifacetado no desenvolvimento dos alunos. As atividades extraescolares promovem habilidades e talentos, desenvolvimento socioemocional, engajamento escolar, ampliação de redes sociais, elevação da autoestima e socialização, além de fomentar a autonomia e o compromisso dos alunos. Esta análise suporta a tese de que alunos com acesso a atividades extraescolares têm condições ampliadas em várias situações em comparação com aqueles que não têm acesso.

Segundo Soares (2021), o envolvimento dos alunos em atividades extraescolares expande suas capacidades de liderança e resolução de problemas, habilidades que são essenciais no mundo contemporâneo. Além disso, Oliveira e Santos (2022) ressaltam que essas atividades promovem um ambiente inclusivo, onde os alunos desenvolvem sua empatia e habilidades de trabalho em equipe. Andrade (2023) destaca que, ao participar de atividades extraescolares, os alunos têm oportunidades de aprimorar suas competências socioemocionais, que são tão importantes quanto às habilidades cognitivas para o sucesso pessoal e acadêmico, percebendo o aluno que ele faz parte e vive de forma interativa numa sociedade. Finalmente, Mendes (2020) afirma que essas atividades também favorecem o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, fatores cruciais para a formação de cidadãos críticos e ativos.

A ampliação das perspectivas é outro benefício significativo, proporcionando uma visão mais ampla do mundo e das possibilidades futuras. Freire (2019) reflete sobre esse aspecto, que:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundalizar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (Freire, 2019, p. 25).

As atividades extraescolares facilitam a criação de redes sociais diversificadas, proporcionando aos alunos interações com diferentes grupos e contextos, o que enriquece suas experiências e aprendizado. O professor deve se atentar a esses aspectos, como foi observado durante a entrevista final com a cursista 1, que ao desenvolver uma saída a campo com seus alunos para trabalhar o tema dengue, relatou que elaborou panfletos informativos e cartazes,

para não somente sair da escola e observar, mas também interagir com a sociedade, entregando esses panfletos e conscientizando sobre esse problema recorrente de saúde pública.

A participação em atividades fora da sala de aula eleva a autoestima e melhora as habilidades de socialização dos alunos. Eles se tornam mais participativos e interessados, o que é essencial para um aprendizado com significado. Esse fato foi observado durante a interação dos alunos entre si e com o ambiente no Parque das Barrigudas, ao ar livre, com brinquedos, durante a atividade extraescolar da cursista 41. Segundo Lima e Alves (2022), o contato com ambientes naturais e a liberdade de movimento em espaços abertos estimulam a criatividade e o engajamento dos alunos, promovendo um aprendizado mais dinâmico e efetivo.

A autonomia na fala, nos questionamentos e no compromisso com os pares são características observadas nos alunos que participam de atividades extraescolares. Esses alunos desenvolvem um senso de responsabilidade e companheirismo, essencial para a construção de um ambiente escolar positivo. De acordo com Silva (2021), a participação nessas atividades estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são importantes para sua formação

As atividades extraescolares promovem ainda a integração entre a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos sociais e educativos. Esta integração é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais coeso e colaborativo. Marques e Sousa (2020) destacam que o envolvimento da comunidade nas atividades escolares fortalece o sentido de pertencimento dos alunos, ampliando sua compreensão sobre o papel social da escola. Dessa forma, a escola se torna um espaço de troca e aprendizado mútuo, onde os alunos podem aplicar o que aprendem em sala de aula em contextos mais amplos e conectados à realidade social.

Observamos essa relação, exemplificada pela cursista 23, durante o trajeto da escola até a atividade extraescolar quanto ela diz que: *"As atividades extraescolares são vitais para conectar os alunos com o mundo real, fornecendo contextos práticos."* Esse depoimento reforça que alunos que participam regularmente de atividades extraescolares tendem a ser mais protagonistas em seu processo de aprendizado. Eles demonstram liberdade para expressar seus anseios, propostas e ações, indicando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que acaba colaborando no processo de colaboração, de criatividade e criticidade com o meio que os cerca. Esse depoimento ainda destaca a importância das atividades extraescolares como um elo entre os alunos e o mundo real, proporcionando contextos práticos que enriquecem o processo de aprendizagem.

Segundo a cursista, alunos que participam regularmente dessas atividades tornam-se mais protagonistas de seu próprio aprendizado, demonstrando maior liberdade para expressar seus anseios, propostas e ações. Isso resulta em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, que fomenta a colaboração, a criatividade e a criticidade. A cursista exemplifica essa dinâmica ao relatar uma atividade extraescolar específica: uma atividade que envolveu uma apresentação sobre preservação ambiental. Os alunos mostraram-se entusiasmados e engajados, mesmo não tendo conseguido participar da primeira parte da atividade extraescolar, que era a oficina com materiais recicláveis, e durante a apresentação teatral, ficaram atentos não apenas ao conteúdo apresentado, mas também ao percurso da atividade extraescolar, demonstrando um interesse ativo e uma consciência ampliada sobre questões ambientais. Esse relato sublinha como as experiências extraescolares contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado que vai além dos limites da sala de aula.

Esse fato também é exemplificado pela atividade proposta pela cursista 24, que relata que durante a atividade extraescolar:

Mostramos as placas de trânsito para os alunos, fizemos um bingo com o tema trânsito e também está previsto a confecção de uma carteira de motorista para os alunos. Interessante que nessa roda de conversa os alunos trazem várias situações que correm nas suas famílias, um cita que o avô foi atropelado porque não atravessou na faixa de pedestres, o outro comenta que o pai não parou no sinal vermelho, outro aponta que a mãe não utiliza cinto de segurança, e a partir daí as crianças se sentem ouvidas, pois todas tem oportunidade de fala e são escutadas, o que hoje em dia não acontece nas casas pois muitas crianças são tratadas como inferiores pelos adultos que se rendem muitas vezes as redes sociais e esquecem que a criança está ali. Outro ponto super interessante é que pude perceber que a criança já tem noção a partir do que se pode e o que não se pode fazer a medida que percebe um adulto, que é sua referência, fazendo algo que não é legal, como avançar o sinal ou mesmo não utilizar o cinto de segurança (Cursista 24 durante entrevista inicial do Bloco 2).

O relato descreve uma atividade educativa sobre segurança no trânsito, destacando a importância da conscientização não apenas dos alunos, mas também de suas famílias e da comunidade. Um aluno mencionou o comportamento inseguro do pai, ao qual a professora respondeu enfatizando a necessidade de educar sobre os perigos de não usar o cinto de segurança. Segundo Silva e Gomes (2021), ações educativas que envolvem a realidade cotidiana dos alunos e suas famílias contribuem para uma aprendizagem para a construção de uma cultura de segurança. Durante a atividade, os alunos mostraram entusiasmo em compartilhar informações sobre seus familiares e locais conhecidos, evidenciando o forte vínculo com a comunidade.

A interação com um morador local, que parou para perguntar sobre a atividade, permitiu que os alunos demonstrassem seu aprendizado sobre atravessar a rua com segurança e o uso correto do cinto de segurança. Essa interação reflete o papel da escola como mediadora entre o conhecimento acadêmico e a realidade social dos alunos, conforme destacado por Oliveira (2020). A resposta do morador, elogiando os alunos, reforça a importância da educação contextualizada e prática. Freire (1996) argumenta que a aprendizagem com significado ocorre quando há uma relação entre o conteúdo educacional e o contexto de vida dos alunos. Nesse sentido, o envolvimento da comunidade enriquece a experiência educativa e promove um aprendizado com significado, alinhado às necessidades do cotidiano dos alunos, como observado na experiência relatada.

Durante a atividade proposta pela cursista 41, percebemos um processo de escolarização da atividade extraescolar no momento em que as monitoras estabeleceram prazos e regras pouco flexíveis para exploração daquele momento, como, por exemplo, estabelecer limite de dois minutos para que os alunos pudessem observar o centro de captação de água. De acordo com Antunes (2021), a flexibilização do tempo e o estímulo à curiosidade são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos em contextos de aprendizagem fora da sala de aula. Eventos assim privam os alunos de interação com o ambiente e também com os colegas, sendo esse fato observado e relatado pela professora quando diz: *“Eu achei que foi bem legal, os alunos gostaram muito, só percebi que eles poderiam ter participado mais, eles são assim um pouco retraídos”*. Segundo Lima (2020), é fundamental que as atividades extraescolares favoreçam a autonomia dos alunos e respeitem seu ritmo, promovendo um ambiente mais aberto para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Fica evidente a necessidade de reflexões e outros momentos de formação sobre a temática, nesse ponto onde a professora recai toda a responsabilidade de não ter conseguido alcançar os objetivos propostos sobre os alunos, o que seria de fato complexo, frente ao evento de escolarização pelas monitoras durante a proposta e também ao fato já discutido anteriormente, sobre os critérios de seleção para que os alunos pudessem ir à atividade extraescolar. Esse fato é evidenciado quando a professora relata que *“... os alunos gostam muito de sair da sala, agora porque e para que, eles não sabem. A sala é um pouco rebelde...”*. Souza (2019), que afirma que um planejamento inclusivo e acessível é essencial para que todos os alunos possam usufruir das mesmas oportunidades de aprendizado.

Tendo uma experiência muito positiva, a atividade proposta pela cursista 1 reflete a necessidade de inserir os alunos em todos os momentos, seja no planejamento, execução ou mesmo finalização. A cursista relata que:

A maioria dos alunos são do bairro, porém achei muito interessante pois eles conhecem o entorno da escola, mas quando fomos parecia que começaram a observar algumas situações e lugares que não observam no dia a dia, parece que estavam com os olhares mais atentos e para muitos parecia que era algo muito novo, como se fosse a primeira vez que transitavam naquele local. Organizamos as turmas e saímos com um total de 40 alunos, todos com autorização dos pais. Entregamos os panfletos e foi tudo muito bom, os alunos perceberam a receptividade da comunidade, elogiaram bastante a ação dos alunos e eles se sentiram muito importantes e realizados (Cursista 1 durante entrevista final do Bloco 2).

O relato descreve uma atividade extraescolar na qual os alunos entregaram panfletos nas casas da comunidade. A experiência foi bem recebida pelos moradores, que atenderam os alunos com sorrisos, encantados com a iniciativa das crianças. Silva e Gomes (2021), a interação com o ambiente em que vivem permite que os alunos façam conexões entre o que aprendem na escola e a realidade ao seu redor. Esta atividade evidenciou a complexidade de organizar eventos fora da escola, especialmente com crianças pequenas e alunos com necessidades especiais, sublinhando a necessidade de um preparo adequado e suporte contínuo para garantir a segurança e o sucesso da atividade. De acordo com Oliveira e Souza (2020), atividades que envolvem a comunidade requerem planejamento detalhado e uma abordagem inclusiva, para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente e com segurança.

Durante a entrevista final, a professora destacou que, embora a maioria dos alunos conheça o bairro, a atividade proporcionou uma nova perspectiva, fazendo com que os alunos observassem o entorno com mais atenção e curiosidade, como se estivessem vendo o local pela primeira vez. A organização envolveu 40 alunos, todos com autorização dos pais, e a entrega dos panfletos foi bem-sucedida, com a comunidade elogiando a ação e os alunos se sentindo importantes e realizados. A experiência mostrou a importância de atividades que conectam os alunos com a comunidade, promovendo um aprendizado prático e significativo, conforme aponta Santos (2019).

Esta Categoria CIIB evidencia que as atividades extraescolares têm um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilitam aos alunos oportunidades de conectar o conhecimento teórico com experiências práticas e reais, estando imersos na sociedade, em meio a um processo de aprendizagem que lhes faça sentido. Apesar dos desafios discutidos na Categoria IB, como a falta de organização e critérios de seleção, as

atividades extraescolares apresentam diversas potencialidades. Entre os principais benefícios, destaca-se o enriquecimento cultural e social proporcionado aos alunos, que têm a chance de explorar ambientes externos à escola e vivenciar novas perspectivas de aprendizado.

Como observado por Scremin e Junqueira (2012), essas atividades são essenciais para ampliar o repertório dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam competências socioemocionais e cognitivas de maneira mais concreta. Nesse sentido, a sistematização das saídas pedagógicas se mostra uma prática promissora, especialmente diante da escassez de formações continuadas voltadas a essa temática até 2019, como apontado por Pires e Colombo Junior (2021). Ao integrar as atividades extraescolares os professores não só proporcionam aos alunos uma educação mais completa e contextualizada, mas também enriquecem sua própria prática pedagógica.

8.3 Categoria CIIB

A Categoria CIIB, intitulada “Propostas de processos avaliativos frente às Atividades Extraescolares pelos professores”, reúne as propostas de avaliação pós-atividades extraescolares e verifica as potencialidades ou fragilidades dessas propostas. As propostas de atividades de cada atividade extraescolar estão reunidas no quadro 28.

Quadro 28: Propostas de atividade após atividade extraescolar

Cursista	Proposta de avaliação
23	Desenho sobre a atividade extraescolar
24	Bingo e confecção de uma carteira de motorista
41	Relatório, que pode ser escrito ou um desenho
01	Desenho sobre a atividade extraescolar

Fonte: dados condensados a partir da entrevista inicial e final do Bloco 2.

Avaliar atividades extraescolares numa perspectiva de desenvolvimento e formação integral do aluno é um tema delicado e novo, pois a formação integral foge à estrutura convencional de escola e de avaliação por objetivos. Estamos nós preparados para avaliar nossos alunos considerando suas subjetividades? Estamos nós preparados para avaliar nossos alunos por habilidades que apresentam? E quem disse que apresentar ou não alguma habilidade é essencialmente positiva ou frágil? Esses são alguns questionamentos que nos fazemos no momento da escrita desta tese e das análises da CIIB.

Nas atividades fora da escola, o aluno interage com o meio e com os colegas, e essa interação pode ser vislumbrada como uma forma de avaliação. Precisamos nos remoldar e

considerar que as conexões estabelecidas entre os alunos e o meio, assim como entre os próprios colegas, diferem significativamente, pois refletem o arcabouço cultural que cada aluno já possui (Cazelli, 2010). Freire (1996) também discute que a educação deve levar em conta a realidade do aluno, permitindo que suas vivências e experiências sejam parte do processo avaliativo.

A formação integral envolve não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento emocional, social e cultural do aluno. Cunha (2020) ressalta que atividades extraescolares permitem o desenvolvimento de habilidades que vão além do aprendizado formal, proporcionando experiências que enriquecem o aluno em sua totalidade. Portanto, as atividades extraescolares oferecem um campo vasto para essas interações e aprendizagens que não são facilmente mensuráveis por métodos tradicionais de avaliação. Antunes (2018) aponta que essas práticas permitem que os alunos adquiram habilidades que podem não ser valorizadas em um ambiente exclusivamente acadêmico, mas que são essenciais para seu desenvolvimento integral. Acreditamos que essas atividades proporcionam oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades como liderança, trabalho em equipe e resolução de conflitos, habilidades estas que são essenciais para a vida, mas que frequentemente não são capturadas por avaliações convencionais (Tardif, 2014).

Além disso, ao considerarmos as teorias das inteligências múltiplas propostas por Gardner (1994), fica claro que cada aluno possui um conjunto único de capacidades e potencialidades. Dependendo exclusivamente de um único método de avaliação, os professores correm o risco de valorizar excessivamente algumas habilidades enquanto desconsideram outras, igualmente importantes. Perrenoud (1999) argumenta que é necessário diversificar as formas de avaliação para abranger a diversidade de competências dos alunos. Uma abordagem mais integral e diversificada na avaliação pode ajudar a reconhecer e valorizar essas múltiplas inteligências, promovendo assim uma formação mais equilibrada e inclusiva, já que uma turma de qualquer ano de escolaridade e modalidade que seja é única e, ao mesmo tempo, múltipla. Libâneo (2013) corrobora essa visão ao destacar que a avaliação deve ser um processo contínuo e flexível, capaz de captar as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A cursista 23 propôs a elaboração de desenhos pelos alunos, relatando que:

Chegamos na escola e no dia, pedi aos alunos para fazerem um desenho sobre a atividade, no caderno. Eles fizeram o desenho e a aula já estava acabando. No outro dia, perguntei o que acharam e todos adoraram. Penso que para ter mais atividades assim precisamos de formação, eu tive acesso, mas e os outros professores? Seria muito bom se tivéssemos algo assim, mas com um tempo maior para estudo e desenvolvimento de atividades. Penso que

falta muito interesse de todos, professores, direção e até secretaria de ensino, pois nunca tem transporte, dessa vez foi por causa da semana da água, e o resto do ano? (Cursista 23 durante entrevista final do Bloco 2).

A cursista 23 teve dificuldades em organizar os momentos da atividade extraescolar, já que a proposta não foi idealizada por ela, assim como desconhecia os detalhes da atividade. Vale relembrar aqui que a seleção de sua turma foi realizada por sorteio. Quanto à solicitação do desenho pelos alunos, analisamos ser uma atividade solicitada como forma de fechamento de uma proposta, mas sem se atentar a algumas possibilidades, como a própria socialização dos desenhos entre os alunos. Afinal de contas, esse registro se encerrou por aí. Não tivemos acesso aos registros dessa atividade. Pesquisas recentes sobre a importância da autonomia do professor na elaboração de atividades extracurriculares corroboram a relevância da participação ativa na organização de propostas educacionais (Silva, 2022; Oliveira et al., 2023). A participação do docente é essencial para uma melhor adaptação da atividade às necessidades dos alunos, o que potencializa os resultados educacionais (Fernandes, 2021).

Já a cursista 24, como proposta de avaliação da atividade extraescolar, propôs um bingo com os alunos, envolvendo o tema trânsito, além da confecção de uma carteira de motorista com a foto de cada aluno. Não tivemos acesso aos registros dessa atividade, apenas às matrizes utilizadas, que se encontram na seção anterior. Percebemos que a cursista 24 trabalhou de maneira muito diversificada com os alunos, propondo, antes da atividade extraescolar, rodas de conversa, músicas e atividades diversificadas e, após a atividade extraescolar, o bingo e a confecção da carteira de motorista. Essas atividades demonstram uma compreensão da importância do uso de métodos lúdicos na educação, que têm sido amplamente discutidos como ferramentas eficazes no engajamento e na aprendizagem (Santos et al., 2023). Estudos indicam que práticas lúdicas como bingo e a confecção de materiais próprios dos alunos contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas (Gonçalves & Pereira, 2023).

Esse movimento diversificado acaba integrando e possibilitando o envolvimento de mais alunos. Além disso, a diversidade de atividades antes e depois da principal, que incluiu o bingo e a confecção das carteiras de motorista, contribuiu para a integração e o engajamento dos alunos de várias maneiras. A combinação de métodos lúdicos e educativos possibilitou que alunos com diferentes estilos de aprendizagem encontrassem formas de se envolver e participar ativamente. Esse movimento diversificado acaba auxiliando no processo de integração, possibilitando o envolvimento de mais alunos, respeitando as múltiplas inteligências e oferecendo uma experiência educativa mais diversificada e abrangente. A

abordagem de Gardner (2020) sobre as múltiplas inteligências reforça a necessidade de variação nas práticas educacionais para englobar diferentes tipos de aprendizes. A integração de diversas atividades propicia o desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas e promove uma aprendizagem mais inclusiva (Almeida & Souza, 2021).

Os professores devem abandonar a velha e rotineiramente abordada prática escolar de pensar na escola sob a ótica exclusiva da Educação Formal (EF). Acreditamos que cabe à Educação Formal se aproximar da Educação Não Formal (ENF) e até da Educação Informal (EI) e que as atividades extraescolares, aqui representadas pela ENF, sejam vislumbradas num processo orgânico, sem a necessidade de escolarização, já que o processo de interação com o meio e com os colegas é de suma importância para o desenvolvimento dos discentes. Sobre a proposta de avaliação da cursista 41, ela nos disse que: “... *a atividade proposta complementa o aprendizado durante as aulas...*”.

Termos como o abordado pela cursista 41, em destaque, nos revelam o processo de escolarização dessas atividades, que acaba por transformar a saída a campo em um processo penoso para os alunos e também para os professores, ou até bom em determinado momento, mas que os priva das relações e conexões possíveis (Cazelli, Costa e Mahomed, 2010). Linzmayer Gutierrez (2004) reflete sobre essa relação, que:

O espaço extraescolar é ideal para desenvolver com eficácia a autonomia e a liderança dos alunos, devido a que a participação é livre, isto é, não existe a obrigatoriedade das regras escolares (tais como, frequência e qualificações); a participação é normatizada por cada grupo a partir da convivência e dos objetivos que se propõe. O que não acontece quando é a escola ou o professor quem oferece e gerencia uma atividade do conteúdo curricular. [...] O espaço extraescolar não deveria ter como objetivo assistir, suprir ou complementar o ato educativo formal, senão a procura da autonomia através da apropriação e prática dos conhecimentos necessários para exercer a cidadania (Linzmayer Gutierrez, 2004, p. 26).

A professora (cursista 41) tinha uma proposta de roda de conversa, que é uma opção salutar para perceber ali os aspectos positivos e que merecem atenção em próximas atividades. Porém, temos um agravante: como fazer uma roda de conversa em uma turma em que vários alunos foram privados de ir à atividade desenvolvida? Nesse movimento, a cursista nos relatou que: “... *falei para eles assim, para os que foram, não é para vocês comentarem para os demais ficarem com vontade...*”.

A proposta de atividade após a saída a campo acaba sendo frustrante quando as etapas de antes e durante a atividade extraescolar são frágeis. Vale lembrar que os alunos foram selecionados para participarem dessa atividade levando em consideração critérios subjetivos como comportamento e notas escolares. Essa indisciplina observada pela professora não seria uma consequência dessas escolhas? Como a roda de conversa não fruiu, a

professora recaiu sobre a solicitação de relatórios e desenhos, fato esse que nem todos os alunos que foram realizaram a atividade. Aos que entregaram a atividade, ela apenas foi vistada e devolvida aos alunos, sem maiores abordagens.

Aos alunos que foram, observamos três relatos que nos foram disponibilizados, conforme o quadro 29.

Quadro 29: Relatório elaborado por alunos que foram à atividade extraescolar (cursista 41).

Aluno	Relato
1	<i>“Eu amei! Foi bastante bom aprender e ver as coisas do passeio. Eu não fui só para me divertir, fui mesmo para aprender e gostei bastante, foi divertido e legal e brinquei bastante. Minha sincera reação foi que eu amei. Não jogue óleo na pia nem no vaso, por favor.”</i>
2	<i>“Eu gostei do passeio, achei muito legal e uma coisa que eu não sabia que uma das coisas que eles usavam na limpar a água eram bactérias, isso pra mim era novidade, pois eu não sabia e também não sabia que o óleo que terminamos de usar não pode jogar na pia. A parte mais legal foi o final que nós brincamos no parquinho, comemos um lanche e bebemos guaraná e ainda ganhamos um copo da CODAU.”</i>
3	<i>“A parte que mais gostei do passeio foi a parte das barrigudas. A parte que eu não esperava era a parte do lanche, massa que lanche bom! O que eu não gostei foi a parte do esgoto, porque fede, mas foi até legal.”</i>

Fonte: material disponibilizado pela cursista 41, durante entrevista final do Bloco 2.

Nos trechos observados do quadro 29, os alunos lidam com a atividade extraescolar como passeio. Uma hipótese para que os alunos tratassem a atividade extraescolar como passeio pode ser a forma como os alunos foram selecionados para essa atividade, pois, na mentalidade dos alunos, se não fosse um passeio, todos teriam direito? Porém, por mais que alguns percalços tenham marcado essa atividade extraescolar, os alunos ainda registraram aprendizado, como a questão do óleo, abordada pelo aluno 1, e sobre as bactérias, para o aluno 2. Estudos recentes apontam que a percepção de atividades extraescolares como lazer pode estar relacionada à maneira como a experiência é apresentada e ao processo de seleção (Silva e Matos, 2023). A forma de engajamento dos alunos em atividades assim, impacta os resultados de aprendizado (Pereira et al., 2022). Além disso, pesquisas destacam a importância de integrar aspectos lúdicos, interativos e educacionais para garantir o sucesso de atividades extraescolares, especialmente no contexto de ciências e saúde (Almeida, 2021; Lima, 2020).

Já a cursista 1 relatou que a atividade extraescolar foi vislumbrada como a culminância de um projeto e foram realizados registros em desenhos pelos alunos. A cursista nos disse que a saída a campo ocorreu apenas após trabalharem bastante o tema em sala de

aula, como em rodas de conversa, músicas e atividades diversas, ou seja, abordou atividades antes da saída a campo, assim como a intencionalidade de um contato direto com a comunidade, por meio da elaboração dos panfletos pelos próprios alunos. Atividades dessa forma demonstram aos alunos a necessidade da relação com a comunidade, colaborando para o desenvolvimento de habilidades que envolvem a questão social, interpessoal e crítica. É importante que as atividades conectem a escola com a comunidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas nos alunos (Ferreira et al., 2022). Além disso, a utilização de práticas diversificadas em sala de aula como roda de conversa e atividades artísticas, tem sido apontada como fundamental para a construção de um aprendizado com mais significado para o aluno, quando conectados à sua realidade (Silva, 2021; Araújo, 2023). A elaboração de panfletos, por exemplo, não só aproxima os alunos da comunidade, mas também incentiva a participação ativa em questões sociais, fortalecendo o senso de cidadania (Gomes, 2020).

A pesquisa respondeu às perguntas iniciais por nós formuladas, cumprindo o objetivo principal de investigar como os professores da Educação Básica de escolas públicas do município de Uberaba/MG interpretam as contribuições de ambientes e atividades extraescolares para a formação integral dos alunos, estabelecendo um diálogo com a escola. Além disso, respondeu aos objetivos específicos de compreender a concepção desses professores sobre ambientes e atividades extraescolares, analisando também a relação entre escola e as atividades extraescolares para a formação integral dos estudantes, assim como a prática dos professores egressos do curso de extensão, em atividades extraescolares.

A pesquisa trouxe evidências importantes sobre a concepção dos professores antes e após o curso de formação. Antes do curso, muitos professores entendiam as atividades extraescolares como meras extensões das salas de aula, sem grandes vínculos com a formação integral. Contudo, após o curso, houve uma transformação no entendimento dos professores, que passaram a perceber e reconhecer a importância das atividades extraescolares como parte fundamental de um processo de aprendizado mais significativo e contextualizado.

No entanto, algumas práticas que observamos durante a pesquisa, nas escolas demandam revisão urgente, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar e às atividades extracurriculares. Práticas excludentes, como a seleção de alunos para essas atividades por meio de sorteios ou notas, vão contra o princípio de equidade e podem aprofundar desigualdades entre os estudantes, deixando de fora justamente aqueles que mais poderiam se beneficiar dessas iniciativas.

Em síntese, a pesquisa ressaltou a necessidade de uma maior inserção e valorização das atividades extraescolares na formação dos alunos, e mostrando que, apesar de avanços, ainda há um longo caminho para alinhar teoria e prática nesse contexto. Finalizadas as análises do Bloco 2, procederemos às considerações finais da presente tese, na busca de que tais análises possam frutificar em ações concretas de mudanças de paradigmas e crescimento de nossa comunidade.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o objetivo proposto para a pesquisa, de investigar como os professores da Educação Básica de escolas públicas do município de Uberaba/MG interpretam as contribuições de ambientes e atividades extraescolares para a formação integral do aluno, em diálogo com a escola, e como objetivos específicos: compreender a concepção de professores da Educação Básica sobre o que entendem como ambiente extraescolar e atividade extraescolar; analisar a concepção relacional de professores da Educação Básica entre escola, atividades extraescolares e formação integral do aluno e relacionar o discurso de professores com a sua prática em atividades extraescolares, apontamos as considerações finais acerca das descrições e análises realizadas.

Para o primeiro objetivo específico, percebemos que os professores da educação básica que atuam em escolas públicas, participantes do curso de formação e da presente pesquisa, entendiam atividades extraescolares antes do curso de formação como àquelas realizadas exclusivamente fora da escola, como uma extensão da sala de aula. São professores que na sua maioria, não tiveram durante sua formação inicial, tampouco enquanto alunos da educação básica, contato com experiências de interação entre modelos educacionais na busca de uma formação que de fato fosse integral.

Compreendiam também formação integral como a maximização do tempo que o estudante ficava na escola, seja em aulas regulares considerando os componentes regulares ou mesmo em oficinas promovidas dentro do ambiente escolar.

Durante o curso de extensão, percebemos um processo de (des) construção, evidenciado pela compreensão do que vem a ser os ambientes e atividades extraescolares, bem como o processo de inserção de tais atividades como proposta de formação integral. Esse movimento de formação é necessário e urgente nos tempos atuais, tempos em que pela falta de conhecimento técnico com a temática, gestores e equipes pedagógicas percebem atividades extraescolares como ação assistencialista ou meramente como “atividades diferentes” ou mesmo quando são fora do ambiente escolar, como “passeio”.

Para o segundo objetivo específico, analisamos a concepção relacional dos professores da Educação Básica entre a escola, as atividades extraescolares e a formação integral do aluno. Verificamos que os professores que participaram do curso de extensão passaram a enxergar uma conexão mais profunda entre a escola e as atividades extraescolares. Os professores iniciaram um processo de compreensão de que essas atividades representam

opção para estabelecer a formação integral do aluno, num processo de aprendizagem mais contextualizado e com significado para o aluno, num movimento de relação com a sociedade, pois como formar para a vida se a escola estiver enclausurada nos muros que a cercam? Esse movimento de compreensão da relação e importância das atividades extraescolares, representa uma mudança significativa de percepção, pois anteriormente, muitas vezes, atividades extraescolares eram vistas como meros eventos isolados ou recreativos, sem um vínculo direto com a intencionalidade do professor no processo de desenvolvimento integral dos alunos, portanto, os dados confirmaram que os professores passaram a enxergar essa relação de maneira mais profunda e contextualizada.

No entanto, os resultados também apontaram desafios, como a dificuldade em transformar esse entendimento teórico em práticas educacionais mais efetivas, o que reflete a complexidade do processo de implementação de atividades extraescolares focadas na formação integral. É importante salientar que esse entendimento teórico, pelos cursistas, não se traduz automaticamente na prática adotada por eles. Profissionais que nunca tiveram contato com a perspectiva de atividades extraescolares e formação integral dos alunos, mesmo que na teoria se apresentem cientes dessa integração, podem encontrar dificuldades na implementação prática. Como percebemos em estudos anteriores, já mencionados na presente tese, os cursos de formação de professores que envolvem essa temática, no município de Uberaba/MG, até o ano de 2019, eram muito escassos, e esse movimento de apropriação é um processo.

O curso de extensão foi extremamente importante na percepção dos cursistas, porém cabe a nós, pesquisadores, salientarmos que foi um primeiro passo na vida desses professores, diálogos com a temática precisam se tornarem permanentes no âmbito educacional e todos da equipe pedagógica e gestora das unidades de ensino devem ter acesso a esse processo formativo, pois o processo de incorporação de atividades extraescolares de maneira eficaz exige uma mudança de mentalidade e a aquisição de novas habilidades pedagógicas. Isso envolve planejamento, coordenação e uma abordagem interdisciplinar que muitas vezes não é familiar aos professores, ou mesmo às equipes gestoras. Portanto, é emergente que haja um apoio contínuo para que os profissionais da educação possam desenvolver a confiança e a competência necessárias para integrar essas atividades de forma eficaz no cotidiano escolar.

Esse movimento de mudança de percepção que a escola está para além dos muros que a cercam, como característica essencial para a formação integral, é um movimento de mudança para os alunos e também para os professores, que precisam se apropriar de habilidades específicas com a temática e aprender que novas formas de ensino e interação

com os alunos são possíveis e necessárias. Esse processo pode ser desafiador e exige um ambiente de apoio, onde os professores possam compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas, conquistas e angústias. Assim, as atividades extraescolares podem realmente cumprir seu potencial de contribuir para a formação integral dos alunos, ampliando suas experiências e preparando-os para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de forma crítica e consciente.

Porém, foi necessário analisar, na prática, como esses professores que tiveram acesso ao curso de extensão se portaram em uma atividade extraescolar, até para que pudéssemos compreender mais esse processo de formação continuada envolvendo essa temática e propormos ações efetivas para os órgãos centrais, visando a maximização de tais possibilidades formativas, tendo como foco o aluno.

Procedemos a essa análise por meio do Bloco 2 da pesquisa em tela, acompanhando professores egressos do curso de extensão às atividades extraescolares, perfazendo assim as análises do terceiro e último objetivo específico, relacionar o discurso de professores com a sua prática em atividades extraescolares.

Percebemos que professores tinham propostas de atividades extraescolares que não foram viabilizadas por falta de transporte escolar, em regra, para locais institucionalizados, distantes das escolas desses professores. Fato é que muitas atividades extraescolares podem ser vislumbradas no próprio bairro que a escola está inserida e não precisam necessariamente de transporte escolar. Não estamos aqui reiterando que as atividades extraescolares em locais mais distantes das escolas não sejam importantes, são sim, até porque estudos citados por nós durante essa pesquisa nos mostram que os museus, teatros, cinemas ou centros culturais, geralmente estão localizados longe de onde se concentram as camadas mais empobrecidas da sociedade.

Dos quatro professores que acompanhamos as atividades extraescolares, quanto ao transporte escolar, duas atividades não demandaram transporte e duas sim. Das duas que demandaram transporte, uma delas foi iniciativa pela comemoração da semana da água, da CODAU, que ofertou o transporte, sendo pela escola, a turma sorteada para participar desse momento. A outra atividade extraescolar foi iniciativa da cursista e o transporte foi ofertado também pela CODAU. Um ponto de atenção é que de todas as atividades extraescolares propostas, viabilizadas ou não, não tivemos nenhuma com transporte ofertado diretamente pela SEMED ou SRE. Esse dado reforça a necessidade de formação continuada para as equipes gestoras, sejam elas das unidades de ensino ou mesmo dos órgãos centrais.

Duas cursistas (24 e 01) que idealizaram e executaram suas propostas de atividades extraescolares com momentos antes, durante e depois da visita, tiveram excelentes resultados junto às suas turmas, por mais que todas as visitas observadas careçam de atenção quanto a um ponto crucial: inclusão escolar e atividades extraescolares. É essencial que esse tema seja abordado nas propostas de formação cotinuada, referendando que incluir, é de fato participar, com suas limitações e possibilidades, mas ter de fato, acesso às possibilidades. A exclusão explícita ou implícita de alunos com deficiência ou de alunos tidos como “indisciplinados” nada colabora para uma a construção de uma sociedade justa e participativa.

Tínhamos como hipótese de pesquisa que os ambientes extraescolares pudessem ser promotores, em diálogo com a escola, da formação integral dos alunos da educação básica. Após a pesquisa, defendemos a tese de que os ambientes extraescolares são importantes elementos para a promoção da formação integral e esperamos contribuir com a literatura acadêmica dessa temática, com a formação integral de nossas crianças e jovens das mais próximas ou distantes localidades, mas em especial à cidade de Uberaba/MG, por meio de parcerias e apresentações desses achados de pesquisa para representantes dos órgãos centrais e também lideranças políticas na cidade, na busca de sensibilizar esses atores quanto à necessidade de um olhar mais atento as possibilidades educacionais que extrapolem o tradicional e busquem a construção de uma sociedade educadora.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, H.; EATON, S. **Formal, non formal and informal learning in the science.** Calgary: Jacquelyn Clydesdale, 2000. 48 p. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511414.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

ALARCÃO, Izabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALLARD, M.; BOUCHER, S. **L'école et le musée.** Montréal: HMH, 1991.

ALMEIDA, A.; SOUZA, J. **A importância das múltiplas inteligências na educação contemporânea.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-15, 2021.

ALMEIDA, J. **A importância das atividades lúdicas no ensino de ciências.** *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 34, p. 12-24, 2021.

ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales.** 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ANDRADE, Carla M. **Desenvolvimento socioemocional e atividades extracurriculares: uma análise contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2023.

ANDRÈ, M. E. A; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, Celso. **Aprendizagem significativa: como transformar as atividades extracurriculares em experiências de impacto.** São Paulo: Moderna, 2021.

APPIO, C.; EWALD, I.; SILVA, V. **A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos.** *Metodologias E Aprendizado*, v. 1, p. 11-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/metapre.v1i0.1100>. Acesso em: [18 de março de 2024].

AQUINO, J. G.(Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria S. F. **Educação inclusiva: o que é e como fazer.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ARAÚJO, M. **Metodologias ativas no ensino básico: Estratégias para o engajamento dos alunos.** *Revista de Educação e Pesquisa*, v. 22, p. 45-57, 2023.

AROUCA, L. S. **Educação Extra-escolar e a realidade brasileira, Política Governamental para a formação de recursos humanos.** Tese (Doutorado) – PUC/SP, 1983.

ASSMANN, H. **Críticas à lógica de exclusão: ensaios sobre economia e teologia.** São Paulo: Paulus, 1994.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica.** Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf Acesso em: 26 mar. 2024.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T.A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado... Educação em Revista, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BAE, Sang Hoon. **Concepts, models, and research of extended education.** IJREE–International Journal for Research on Extended Education, v. 6, n. 2. 2019. Disponível em: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3224/ijree.v6i2.06>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianédia – GO (2001 – 2006).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Museu vivo: massificação e escolarização dos museus.** Revista Olhar, v. 4, p. 70-78, jul. 2003.

BEZZON, Rodolfo Zampieri. **Espaços e atividades extraescolares segundo professores de ciências: contradições e possibilidades.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48136/tde-28062021-201323/publico/RODOLFO_ZAMPIERI_BEZZON_rev.pdf. Acesso em: 1 abr. 2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BOMFIM, Natanael Reis; GARRIDO, Walter Von Czékus. **Pesquisa solidária e colaborativa em educação**. Revista Educação em Debate, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 148-162, jan./abr. 2019.

BORGES, K. P. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica Social do Julgamento**. São Paulo: Editora Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre, and Jean-Claude Passeron. **Os herdeiros: o ensino superior e as desigualdades sociais**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. – Florianópolis: Editoria UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Constituição (1988).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9394/1996**.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP nº01/99**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 04, de 4 de abril de 2024.** Define as diretrizes para a formação continuada de professores no âmbito da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 5 abr. 2024.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. **A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora.** Rev. bras. Estud. pedagóg., Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: [18 de março de 2024].

Castro, R. F., & Silva, E. B. **"Initial Teacher Education and Teaching Practice: Cultural-Historical Research on 5th Grade Teachers in Porto Velho, RO, Brazil."** Educação & Formação, vol. 7, no. 1, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832022000100133&script=sci_arttext&tlng=en.

CATARINO, G. F. de C; QUEIROZ, G. R. C.; BARBOSA – LIMA, M. da C. de A. **O formal, o não formal e as outras formas: a aula de física como gênero discursivo.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 499-517, abr./jun. 2017.

CAVALCANTE, C. E.; CAVALCANTE, T. K. N. **Espaços de criação do conhecimento em uma agência bancária.** Anais Do Congresso Brasileiro De Custos - ABC, 2009. Recuperado de <https://anaiscbc.abcustos.org.br/anais/article/view/1031>.

CAVALCANTE, Lélia Adriana Daher. **Diálogos entre a escola e o museu com foco na aprendizagem baseada em problemas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.

CAVALIERI, Ana. **Educação Integral. Verbete. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Dalila A. Oliveira et al. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, v. 1, 2010.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CAZELLI, S. **Jovens nos museus: quem são, aonde vão e com quem visitam?**In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 402-426. Disponível em: LIVRO 5 FINAL 708 PAGINAS - OK.pdf (wordpress.com). Acesso em: 20 jul. 2023.

CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A. Q. **Avaliação da Atividade Visita Escolar Programada do Museu de Astronomia e Ciências Afins.** 1º ENCONTRO NACIONAL DA REDE DE EDUCADORES EM MUSEUS E CENTROS CULTURAIS, Mesa-redonda Avaliar as ações educativas em museus como, para que e por quê?. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro – RJ, 18 de setembro de 2007.

CAZELLI, S.; COSTA, A. F.; MAHOMED, C. **O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de museu?** Ensino em Re-vista, Uberlândia, v.17, n. 2, p.579 -595, 2010.

CAZELLI, Sibeles; BARATA, Germana Fernandes; CAMARGO, Vera Regina. **É proibido mexer: divulgação científica e a Seara da Ciência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida.** Petrópolis: Vozes, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COELHO, G. R.; BREDA, V. de C.; BROTTTO, T. R. de A. **Atividades em um centro de ciências: motivos estabelecidos por educadores, suas concepções e articulações com a escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 525-538, abr./jun. 2016.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração.** Traduzido por Iuri Duquia Abreu. 10 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CORREIA, M.C. **A observação participante enquanto técnica de investigação.** Pensar Enfermagem, 1999.

COSTA, W.L. da; FRANCISCO, W.; RIBEIRO, I. H. S.; VASCONCELOS, M. H. **Educação não formal: a diferença entre trabalhar com ela e conhecê-la.** In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia. Atas... Águas de Lindóia, 2013.

CYRINO, M. C. de C. T.; GUIMARÃES, R. S.; OLIVEIRA, A. M. P. de. **Pontos de enfoque de pesquisas brasileiras sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática.** Revista Eletrônica de Educação, v. 17, p. 1-19, e6243100, jan./dez. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996243>.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio-ago. 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local.** La Piragua (Revista Latinoamericana de Educación y Política), Panamá, v. 3, n. 24, p. 123-139, 2006.

DUARTE, Luciana R. **Planejamento pedagógico: desafios e perspectivas para uma prática educativa de qualidade.** São Paulo: Editora Contexto, 2018.

ESTRELA, Maria Tereza. **A formação contínua entre a teoria e a prática.** In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA FILHO, L.M.; VIDAL, D.G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, nº. 14, São Paulo: ANPED, 2000, pp. 19-34.

FARIA, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **Infância no Sótão.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 144p.

FERNANDES, M. **Autonomia docente e sua influência nas práticas pedagógicas.** *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 32, p. 45-60, 2021.

FERREIRA, C.; SOUZA, L.; OLIVEIRA, P. **A relação entre escola e comunidade: Contribuições das atividades extracurriculares.** *Educação e Sociedade*, v. 43, p. 70-85, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia em espaços não escolares.** Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, n. 68, p. 17-44, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. 3. ed. New York: Basic Books, 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GESSER, Mariane; OLIVEIRA, Lucas S. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

GOHN, M. da G. **Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos**. Investigar em educação, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal: Direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do coronavírus.** Humanidades & Inovação, v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3259>. Acesso em: [11 de março de 2024].

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, A. **A importância da participação ativa dos alunos em projetos comunitários.** *Cadernos de Educação e Sociedade*, v. 30, p. 33-47, 2020.

GONÇALVES, R.; PEREIRA, L. **O papel das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil.** *Educação e Psicologia*, v. 28, p. 65-79, 2023.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real.** Traduzido por Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

Grupo de pesquisa em educação não formal e ensino de ciências – GENFEC. 2023. Disponível em: <https://genfec.com.br/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** *Cadernos Cenpec | Nova Série*, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2>. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>. Acesso em: 28 fev. 2022.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino.** U N I F E B / C E T E C e F I S O – Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escolanova.htm>. 2009.

HARGREAVES, Andy. **Professores em tempos de mudança.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2010.** Brasília: MEC, 2011.

JANUZZI, Paulo; JACOBİK, Guilherme Santinho. **Crianças e suas práticas socioculturais matemáticas: entre contextos escolares e extraescolares.** Campinas: UNICAMP, 2014. Tese (Doutorado).

KISIEL, J. F. **Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience.** *Journal of Science Teacher Education*, v. 14, n. 1, p. 3-21, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar.** In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa.** Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 20-31.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 7. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Antônio Carlos Santos de; OLIVEIRA, Gicele Rose dos Santos. ORCID: [link para o ORCID]. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e14011729698, 2022. (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.2969821>.

LIMA, Carla P.; ALVES, Rodrigo M. **Educação ao ar livre: impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.** São Paulo: Cortez, 2022.

LIMA, Carlos E. **Flexibilidade e autonomia em atividades extraescolares: caminhos para uma educação integral.** Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

LIMA, Licínio C.; CATANI, Afrânio. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino: um estudo da escola pública em regiões metropolitanas de Brasil e Portugal.** São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, R. **A integração de atividades extracurriculares no currículo escolar.** *Educação em Revista*, v. 45, p. 30-40, 2020.

LIMA, Roberto S. **Interações sociais e aprendizagem: uma análise sobre o papel da comunidade no desenvolvimento cognitivo dos alunos.** Brasília: Editora UnB, 2020.

Linzmayr Gutierrez, Luis Alberto. **Espaço extra-escolar: fundamentação acadêmica e importância do professor de Educação Física.** Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Lopes, M. M. **A favor da desescolarização dos museus.** *Revista Educação e Sociedade*. S. Bernardo do Campo, Instituto Metodista de Ensino Superior, n. 40, 1991.

MARANDINO, M. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Helena S.; SOUSA, João R. **Escola e comunidade: práticas de integração e fortalecimento de vínculos sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701151678>.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Enicéia G. **Práticas inclusivas na educação básica: desafios e alternativas**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MENDES, João P. **Autonomia e responsabilidade na educação básica: o papel das atividades extraescolares**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

MORAES, R. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, L. R. de; MENDES SEGUNDO, M. das D.; AQUINO, C. A. B. de. **Do docente efetivo ao docente uberizado: a precarização contratual do professor no Brasil**. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 67–85, 2022. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.29404. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/29404>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. **Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios**. Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Bimestral.

NORONHA, Olinda Maria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4847/art09_20.pdf.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas.** In: Revista Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p.11-20, 1999.

NUNES, C.A.R. **A atuação do Profissional de Educação Física e as novas dinâmicas das atividades físicas escolares e extraescolares: lições do tempo da pandemia.** Filosofia e Educação. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662104>.

OLIVEIRA, Amanda T. **A escola e a comunidade: fortalecendo os vínculos através da educação contextualizada.** Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Ana P.; SOUZA, Marcos R. **Atividades comunitárias na escola: desafios e potencialidades da aprendizagem prática.** São Paulo: Cortez, 2020.

Oliveira, C. M., Brito, D. A., & Silva, S. P. **"Tutorial Education Program (TEP-Education): Contributions to the Teacher Training of Cecitec-UECE Students."** Educação & Formação, vol. 7, no. 1, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832022000100127&script=sci_arttext&tlng=en.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Maria Marta. **Gestão democrática e educação inclusiva.** Curitiba: Ed. CRV, 2015.

OLIVEIRA, Maria T. **Educação e planejamento: a importância de um ensino organizado em etapas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

OLIVEIRA, Maria T.; SANTOS, Paulo R. **Inclusão e desenvolvimento: o impacto das atividades extraescolares na formação dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2022.

OLIVEIRA, P.; SANTOS, A.; CARVALHO, R. **O protagonismo docente na organização de atividades extracurriculares.** *Ensino e Pesquisa em Educação*, v. 18, p. 27-35, 2023.

OLIVEIRA, Ricardo M. **A participação da família na escola: construindo pontes para o sucesso educativo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, S. R. **Metodologia da pesquisa aplicada.** São Paulo: Atlas, 1997.

OVIGLI, D. F. B. **Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo.** Ensaio em Pesquisa em Educação em Ciência, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 133-149, set./dez. 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **O Museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus.** Revista Tempo e Argumento, [S.I.], v. 04, n.02, p. 63-81, 1 dez. 2012. Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012063>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PADILHA, Paulo R. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez/ IPF, 2007.

PARO, Vitor H. **Educação escolar, políticas públicas e democracia**. São Paulo: Cortez, 2016.

PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PEREIRA, F.; SILVA, A.; GONÇALVES, M. **O impacto das atividades extracurriculares na aprendizagem dos alunos**. *Cadernos de Educação*, v. 27, p. 50-64, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIRES, B. I. S. **A escola vai ao museu!? Investigando as ações de Educação Não Formal nas séries finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Uberaba - MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, p. 151, 2019.

PIRES, B. I. S.; COLOMBO JUNIOR, P. D. **A escola vai ao museu (!)(?): um olhar de coordenadores pedagógicos e da gestão educacional de Uberaba, Minas Gerais**. *ACTA SCIENTIARUM. EDUCATION (ONLINE)*, v. 44, e53678, p. 1-13, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. **Museus de Uberaba, 2019**. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,619>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes Curriculares Municipal do conteúdo de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental II**. 2014b. p. 8. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/educacao/Formacao%20Profissional/Matrizes/MATRIZES%20CIENCIAS%20DA%20NATUREZA.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal Municipal de Educação de Uberaba (PDME – 2014-2024)**. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Casa do Educador Profª. Dedê Prais. (2013-2016; 2017-2020)**. 2019 a. p. 19-43.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2005-2008; 2009-2012; 2013-2016; 2017-2020)**.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2013.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. **Educação Não-Formal: qual a sua importância?** Revista Brasileira de Zootecias, [S.I.], v. 17, n. 2, p. 22-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/zoociencias/article/view/24644/13817>. Acesso em: 28 jul. 2022.

QUEIROZ, G.; GOUVÊA, G.; FRANCO, C. **Formação de professores e museu de ciência**. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências**. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 207-220.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **A profissionalização docente e seus desafios**. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra Unesco. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015.

Ramos, J.P.B., & Santos, D.G. dos. **Contaçon de Histórias e o ensino de Geografia em atividades extraescolares**. observatoriogeograficoamericalatina.org.mx. 2012. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/41.pdf>.

RAWLS, John. **A Theory of Justice**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REGO, T. C. R. **A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana**. In: AQUINO, J. G.(org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

RIBEIRO, M.R. **A formação continuada de professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental em Castanhal/PA: continuidade ou descontinuidade?** Dissertação de mestrado, São Luís, 2005.

RIBEIRO, Paulo A. **Práticas pedagógicas integradas: como planejar atividades que contemplem o antes, durante e depois da ação educativa**. Curitiba: CRV, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SANTOS, B. de. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Carlos F. **Aprendizado prático e socioemocional: a importância das atividades extraescolares.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SANTOS, F.; FERREIRA, V.; LIMA, G. **Práticas lúdicas e seu impacto no desenvolvimento cognitivo.** *Revista Psicopedagógica*, v. 29, p. 50-64, 2023.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SCREMIN, Juliane; JUNQUEIRA, Sérgio. **Aprendizado diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar.** *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Turismo*, Curitiba, v. 1, p. 26-42, jan./dez. 2012.

SEN, Amartya. **Development as Freedom.** New York: Alfred A. Knopf, 1999.

SILVA, Ana Maria Costa. **A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.** *Educação e Sociedade. Revista quadrimestral de Ciências da Educação.* Campinas, SP: n° 72, ago./2000.

SILVA, D. **A influência da autonomia docente nas práticas escolares.** *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 24, p. 15-30, 2022.

SILVA, Juliana R.; GOMES, Carlos A. **Educação para o trânsito: práticas pedagógicas e formação cidadã.** São Paulo: Cortez, 2021.

SILVA, L.; MATOS, P. **Percepções de alunos sobre atividades extracurriculares: Passeio ou aprendizagem?** *Ensino e Pesquisa*, v. 16, p. 75-88, 2023.

SILVA, Maria F. **O papel das atividades extraescolares no desenvolvimento das competências socioemocionais.** Porto Alegre: Artmed, 2021.

SILVA, Maria L.; GOMES, Aline R. **A interação escola-comunidade e o impacto nas aprendizagens dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2021.

SILVA, Ricardo H.; GOMES, Aline M. **Educação e cidadania: o papel das atividades extraescolares na formação integral dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

SILVA, T. **Práticas pedagógicas diversificadas e o impacto na aprendizagem significativa.** *Ensino em Revista*, v. 29, p. 25-40, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, Maria Fernanda Clemente da. **A avaliação escolar e a sua influência na autoestima do aluno**. Pindamonhangaba: FUNVIC - Fundação Universitária Vida Cristã, 2017. 21f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia).

SOARES, Luís F. **Habilidades para o futuro: a importância das atividades extracurriculares no desenvolvimento de lideranças**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUSA, João F. **Educação e sociedade: a importância da escola na formação de uma consciência cidadã**. São Paulo: Cortez, 2020.

SOUSA, Suelen Gomes de. **A Indisciplina na Escola: Um Estudo com Alunos de Escola Pública Considerados Indisciplinados**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

SOUZA, Maria F. **Planejamento inclusivo e as atividades extracurriculares: estratégias para o sucesso educacional**. Curitiba: CRV, 2019.

Souza, Tiago Zanquêta de; Novais, Gercina Santana; Vasconcelos, Valéria Oliveira de. **A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais**. Horizontes, Itatiba, SP, Brasil, e023042, 2023. DOI Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP, Brasil – e023042.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. (Série pesquisa em Educação, 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Tirolí, Luiz Gustavo; Jesus, Adriana Regina de. **Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada**. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, e-20732.066, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: [26 de março de 2024].

TOMASI, N. G. S.; YAMAMOTO, R. M. **Metodologia da pesquisa em saúde: fundamentos essenciais**. Curitiba: As autoras, 1999.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Fundação Cultural. **Museus de Uberaba**. 2006.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Informativo Municipal. Proposta Institucional de Formação Continuada**. 2005.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Gestão Municipal de Educação (2009-2012; 2013-2016; 2017-2020)**. 2013. p. 5.

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. **Informativo Municipal. Casa do Educador Profa. Dedê Prais, instituída pelo Decreto nº 2.319/2014. LEX 03, 2014. p. 320**.

VAN DUSEN, B.; OTERO, V. **Changing Roles and Identities in a Teacher Driven Professional Development Community**. Proc. 2011 Physics Education Research Conference. 2012. Disponível em: <http://arxiv.org/abs/1209.1369v1>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VASCONCELLOS, João Marcos de Oliveira; OTA. **As atividades ecológicas e planejamento de trilhas interpretativas**. Maringá: Departamento de Agronomia, UEM, 2000.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. **A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC**. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.

VEIGA, Ilma P. **Planejamento educacional e gestão escolar: princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2020.

VIEIRA, P. Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997, 10a. ed.

VILELA, R. A. T. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 431-466, jul./dez. 2003.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**. Ciência em Tela, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2000.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto: Porto Editora, 1996.

Apêndices

A - Questionário inicial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

(Para participantes do Bloco I: Cursistas do curso de extensão “**Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno**”)

Questionário Inicial

- 1.0 Qual seu nome completo?
- 2.0 Qual seu CPF?
- 3.0 Você atua em qual rede de ensino?
 - a) Rede pública municipal.
 - b) Rede pública estadual.
 - c) Atuo na rede pública, mas também na rede privada.
 - d) Atuo exclusivamente na rede privada.
- 4.0 Qual seu vínculo com a rede pública?
 - a) Efetivo
 - b) Contratado
 - c) Comissionado
 - d) Não atuo na rede pública
- 5.0 Você atua em qual(is) etapa(s) da educação?

- a) Educação Infantil (turmas de zero a três anos)
 - b) Educação Infantil (turmas de quatro ou cinco anos)
 - c) Anos iniciais do Ensino Fundamental (Primeiro ao Quinto ano)
 - d) Anos Finais do Ensino Fundamental (Sexto ao Nono ano)
 - e) Ensino Médio
- 6.0 Qual(is) componente(s) curricular(es) você leciona? (Matéria)
- 7.0 Quanto à sua formação inicial para atuar na educação, você possui: (marque a titulação de maior nível)
- a) Magistério
 - b) Normal Superior
 - c) Graduação
- 8.0 Quanto a sua graduação, é em que área?
- 9.0 Além da graduação, você possui:
- a) Pós Graduação lato sensu
 - b) Pós Graduação stricto sensu, Mestrado.
 - c) Pós Graduação stricto sensu, Doutorado.
 - d) Não possuo pós graduação
- 10.0 Caso possua pós graduação, especifique a área.
- 11.0 Qual sua idade?
- a) entre 18 e 25 anos
 - b) entre 26 e 30 anos
 - c) entre 31 e 35 anos
 - d) entre 36 e 40 anos
 - e) tenho mais de 40 anos.
- 12.0 Qual o tempo que está atuando como professor(a)?
- a) menos de 3 anos
 - b) Entre 3 e 5 anos
 - c) Entre 5 e 8 anos
 - d) Entre 8 e 10 anos
 - e) Mais de 10 anos
- 13.0 Como você define espaços extraescolares? Cite dois exemplos.
- 14.0 Como você define atividades extraescolares?
- 15.0 Como os espaços extraescolares podem te auxiliar, enquanto professor(a)?

16.0 Você realizou, nos últimos três anos, atividades extraescolares com suas turmas? Em quais espaços?

17.0 Caso tenha realizado alguma atividade extraescolar com sua turma nos últimos três anos, a iniciativa da ação foi:

- a) Do professor (minha);
- b) Da coordenação pedagógica;
- c) Da gestão da escola;
- d) Da secretaria de educação;
- e) Não realizei atividades extraescolares nos últimos três anos.

18.0 Quais seriam, na sua avaliação, as maiores contribuições das atividades extraescolares para o aluno?

19.0 Responda aos questionamentos conforme seu grau de concordância.

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Os professores da rede que eu atuo conhecem a importância das atividades extraescolares					
Os professores têm apoio da direção escolar e coordenação pedagógica na realização das atividades escolares.					
A coordenação escolar e direção escolar estimulam o professor na realização das atividades extraescolares					
Os alunos durante as atividades extraescolares que realizei, me surpreenderam positivamente quanto às conexões realizadas.					
Meus alunos não possuem perfil adequado para que eu realize atividades extraescolares.					
Existe diferença entre os termos espaços e atividades extraescolares					

B - Questionário final



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba - MG
 Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
 Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
 CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

(Para participantes do Bloco I: Cursistas do curso de extensão “**Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno**”)

Questionário Final

- 1.0 Qual seu nome completo?
- 2.0 Qual seu CPF?
- 3.0 Como você define espaços extraescolares? Cite dois exemplos.
- 4.0 Como você define atividades extraescolares?
- 5.0 As atividades extraescolares podem ser desenvolvidas na escola? Como isso acontece?
- 6.0 Como os espaços extraescolares podem te auxiliar, enquanto professor(a)?
- 7.0 O curso de extensão “Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno” contribuiu com sua formação em quais aspectos?
- 8.0 Na sua avaliação, existem diferenças significantes para alunos que não realizam atividades extraescolares e alunos que realizam atividades extraescolares com frequência? Quais?
- 9.0 Caso julgue como positivo as atividades extraescolares, quais sugestões teria para que elas fossem realizadas pelas escolas/professores com mais frequência?
- 10.0 Você tem alguma atividade extraescolar prevista com sua turma para o segundo semestre? Para quando está prevista? Nos conte um pouco da faixa etária da turma e o que pretende abordar nessa atividade.

11.0 Responda aos questionamentos conforme seu grau de concordância.

	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Sem opinião	Discordo parcialmente	Discordo plenamente
Os professores da rede que eu atuo conhecem a importância das atividades extraescolares					
Os professores têm apoio da direção escolar e coordenação pedagógica na realização das atividades escolares.					
A coordenação escolar e direção escolar estimulam o professor na realização das atividades extraescolares					
Os alunos durante as atividades extraescolares que realizei, me surpreenderam positivamente quanto às conexões realizadas.					
Meus alunos não possuem perfil adequado para que eu realize atividades extraescolares.					
Existe diferença entre os termos espaços e atividades extraescolares					

C-Entrevista inicial



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para participantes do Bloco 2: Cursistas do curso de extensão selecionados)

1. Apresentação do professor.
2. Trajetória de atividades extraescolares durante a vida profissional.
3. Curso de extensão, sentimentos e perspectivas na primeira atividade extraescolar pós curso. Atividade extraescolar. Concepções e organização.
4. Habilidades que se espera que os alunos desenvolvam e motivação para que isso aconteça.
5. Modificação na organização e preparação para a atividade extraescolar antes e após o curso de extensão.

D – Entrevista final



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia
CEP: 38025-100 – Uberaba (MG) Telefone: (0**34) 3700-6776
E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para participantes do Bloco 2: Acompanhamento pós atividade extraescolar)

1. Relato da atividade extraescolar.
2. Habilidades previstas e Habilidades desenvolvidas.
3. O que falta na sua percepção para que as escolas desenvolvam mais atividades extraescolares?
4. Considerações Finais do professor.

Anexos

A - Aprovação do comitê de ética UFTM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A aproximação entre a escola e ambientes extraescolares na percepção de professores da Educação Básica: contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos

Pesquisador: Pedro Donizete Colombo Junior

CAAE: 55035722.8.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.237.806

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita de Apreciação da CONEP: Não

Uberaba, 11 de fevereiro de 2022