

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ATUANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS QUANTO ÀS CONTRIBUIÇÕES DE VISITAS EXTRAESCOLARES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS

Bruno Inácio da Silva Pires, Pedro Donizete Colombo Junior

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11279>

Submetido em: 2025-02-16

Postado em: 2025-02-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ATUANTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS QUANTO ÀS CONTRIBUIÇÕES DE VISITAS EXTRAESCOLARES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS**BRUNO INÁCIO DA SILVA PIRES¹**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2683-7568>
<brunoinacio2005@hotmail.com>**PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-5859>
<pedro.colombo@uftm.edu.br>¹Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais (MG), Brasil.²Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa investigou a contribuição de atividades extraescolares como fomento para a formação integral dos alunos, no olhar de quatro professoras atuantes na Educação Básica de escolas públicas da cidade de Uberaba/MG. Atividades extraescolares podem ser entendidas como ações que considerem a relação com a sociedade na formação do aluno, sendo experiências que permitem conectar o aluno ao seu potencial de integralidade de formação acadêmica e sociocultural. A investigação foi dividida em dois blocos, sendo a oferta de um curso de formação continuada para professores e o acompanhamento das suas práticas em atividades extraescolares, com os seus alunos, no pós-curso de formação. Neste artigo, trazemos à luz discussões relativas ao segundo bloco, sendo este o corpus de investigação. Em uma abordagem qualitativa de pesquisa, adotamos, na construção de dados, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes e observações não participante das visitas por elas realizadas. A análise dos dados se pautou na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin. Os resultados evidenciaram a relevância das atividades extraescolares na construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos discentes. Entretanto, desafios também foram identificados, como: práticas excludentes na seleção de alunos para as visitas extraescolares e falta de envolvimento das professoras na organização de atividades, ficando sob responsabilidade, muitas vezes, da gestão escolar e falta de apoio institucional para a realização de atividades extraescolares.

Palavras-chave: atividades extraescolares, formação integral, educação básica, inclusão escolar, políticas públicas.

PERCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS WORKING IN PUBLIC SCHOOLS IN MINAS GERAIS REGARDING THE CONTRIBUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL VISITS TO THE INTEGRAL EDUCATION OF STUDENTS

ABSTRACT: This research investigated the contribution of extracurricular activities as a way to promote the integral education of students, from the perspective of four teachers working in Basic Education in public schools in the city of Uberaba/MG. Extracurricular activities can be understood as actions that consider the relationship with society in the student's education, being experiences that allow the student to connect to their potential for comprehensive academic and sociocultural education. The research was divided into two blocks, the offer of a continuing education course for teachers and the monitoring of their practices in extracurricular activities, with their students, after the training course. In this article, we

bring to light discussions related to the second block, which is the research corpus. In a qualitative research approach, we adopted semi-structured interviews with the participating teachers and non-participant observations of the visits they carried out in the construction of data. Data analysis was based on Content Analysis, from the perspective of Laurence Bardin. The results highlighted the relevance of extracurricular activities in the construction of more meaningful and contextualized learning, contributing to the cognitive, social and cultural development of students. However, challenges were also identified, such as: exclusionary practices in the selection of students for extracurricular visits and lack of involvement of teachers in the organization of activities, often falling under the responsibility of school management, and lack of institutional support for carrying out extracurricular activities.

Keywords: extracurricular activities, comprehensive education, basic education, school inclusion, public policies.

PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE MAESTRAS ACTUANTES EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS EN MINAS GERAIS CUANTO A LAS CONTRIBUCIONES DE VISITAS EXTRAESCOLARES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ALUMNOS

RESUMEN: Esta investigación analizó la contribución de actividades extraescolares como fomento para la formación integral de los alumnos, en la perspectiva de cuatro profesoras actuantes en la Educación Básica de escuelas públicas de la ciudad de Uberaba/MG. Actividades extraescolares pueden ser comprendidas como acciones que consideran la relación con la sociedad en la formación del alumno, siendo experiencias que permiten conectar el alumno a su potencial de integralidad de formación académica y sociocultural. La investigación fue dividida en dos partes, siendo la oferta de un curso de formación continuada para maestros y el acompañamiento de sus prácticas en actividades extraescolares, con sus alumnos, en el momento después del curso de formación. En ese artículo, evidenciamos las discusiones relativas a la segunda parte, siendo este el corpus de investigación. En un abordaje cualitativo de pesquisa, adoptamos, en la construcción de datos, encuestas semiestructuradas con las profesoras participantes y observaciones no participante de las visitas por ellas realizadas. El análisis de los datos se pautó en la Análisis de Contenido, en la perspectiva de Laurence Bardin. Los resultados evidencian la relevancia de las actividades extraescolares en la construcción de un aprendizaje más significativas y contextualizadas, contribuyendo para el desarrollo cognitivo, social y cultural de los discentes. Todavía, los desafíos también fueron identificados, como: prácticas excluyentes en la selección de alumnos para las visitas extraescolares y falta de involucramiento de las profesoras en la organización de actividades, bajo la responsabilidad, muchas veces, de la gestión escolar y falta de apoyo institucional para la realización de actividades extraescolares.

Palabras clave: actividades extraescolares, formación integral, educación básica, inclusión escolar, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A formação integral deve ser compreendida, atualmente, como uma necessidade urgente, na busca de uma escola que de fato consiga integrar o conteúdo à prática e às necessidades sociais, para uma vida com significado e integrada às demandas e perspectivas sociais. Segundo Arroyo (2019), a educação básica pode e deve ser um espaço de disputa e construção de identidades e de cidadania, considerando o currículo como um território em disputa, no qual se discuta, inclusive, o papel da escola frente às necessidades contemporâneas.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) busque, segundo os seus textos introdutórios, promover uma formação que considere o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2018), é necessário observar as contradições que surgem dessa proposta e relacioná-las ao neoliberalismo. O discurso da formação integral e do desenvolvimento pleno dos alunos se assemelha a um caráter progressista, porém, as diretrizes desse documento revelam uma subordinação aos interesses econômicos e mercadológicos, expressado pela ênfase na formação por competências, que, muitas vezes, prioriza o desenvolvimento de habilidades voltadas ao mercado de trabalho, deixando em segundo plano a formação cidadã crítica e a educação voltada para a emancipação social.

Concordamos com Libâneo (2015), que reflete sobre a tendência neoliberal que se apresenta na educação, que reduz o papel da escola à preparação de mão de obra qualificada, restringindo a educação à aquisição de habilidades e competências exigidas pelo mercado. Ao referendar a responsabilidade individual do aluno no seu processo de aprendizagem, como é prática da BNCC, são ignoradas as desigualdades que afetam o acesso à própria educação integral. Charlot (2013) lembra que a escola, embutida numa sociedade desigual, tem a responsabilidade de fornecer elementos para que todos possam se desenvolver na sua plenitude. Esse autor defende que a escola deve ser um espaço no qual se aprende a construir o próprio sentido de pertencimento e identidade, algo essencial na formação de cidadãos críticos e participativos.

Entendemos a formação integral como o desenvolvimento de habilidades para além dos componentes curriculares da escola formal, num movimento de integração desses com a sociedade, propiciando ao aluno a vivência em várias frentes, sejam elas econômicas, sociais, culturais, emocionais, dentre outras. Defendemos uma formação integral que valorize a interação entre a educação formal (EF), informal (EI) e não formal (ENF). Não buscamos modelos que se sobreponham, mas que interajam, cada qual com suas nuances, na busca da formação integral que valorize e trabalhe com o aluno em sociedade, articulado com as questões do dia a dia, numa visão holística. Existem vertentes de classificação da EF, EI e ENF e concordamos que: 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 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 de maneira alinhada para a formação integral do ser humano, representando os vários vieses da sociedade, seja por instituições ou pela organização civil. Existem algumas críticas severas aos caminhos trilhados pela EF e à conseqüente falta de alinhamento com a sociedade.

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.

A escola, nesse contexto, deve ser um espaço que promova a articulação entre os conhecimentos dos componentes curriculares e aqueles construídos nas diversas experiências de vida do aluno. Ao aproximar esses diferentes tipos de educação, a escola contribui para o desenvolvimento integral do estudante, preparando-o para viver em uma sociedade complexa e em constante transformação. Sabemos que esse processo não é fácil, visto que vários são os entraves enfrentados. Preciozo, Adams e Nunes (2022) apontam um importante desgaste quando se fala em formação integral, ao considerarem que:

Não há como formar cidadãos sem professores altamente qualificados, munidos de materiais didáticos e condições de trabalho favoráveis para a promoção de uma educação científica voltada para a cidadania rumo à construção de uma sociedade mais democrática (Preciozo; Adams; Nunes, 2022, p. 14).

Dito isso, a presente pesquisa investigou como professoras que atuam na Educação Básica de escolas públicas do município de Uberaba/MG interpretam as contribuições de ambientes e atividades extraescolares para a formação integral dos alunos, em diálogo com a escola. A investigação foi dividida em dois blocos, sendo o Bloco 1 destinado à oferta de um curso de formação de professores atuantes na educação básica, em escolas públicas de Uberaba/MG e configurado como um curso de extensão universitária. O Bloco 2 foi destinado ao acompanhamento de quatro professoras, egressas do curso de formação, em atividades extraescolares com os seus alunos, a fim de relacionar o discurso dessas professoras com a sua prática em atividades extraescolares. Ambos os blocos configuram recortes de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UF'TM). Devido à extensão do texto, trazemos à discussão os resultados do segundo bloco da pesquisa, buscando responder a seguinte inquietação de pesquisa: “quais as relações entre o discurso e as atividades extraescolares realizadas pelas professoras egressas do curso de formação continuada com seus alunos?” e “no olhar das professoras, de que forma atividades extraescolares se apresentam como contribuintes para uma formação integral dos alunos?”.

Pontuamos que a pesquisa foi recomendada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UF'TM, tendo o consentimento de todas as participantes, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

DESENHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, na qual buscamos realizar uma análise profunda do objeto em investigação, em consonância às tipificadas nesta abordagem de pesquisa. Vilela (2003, p. 458-459) 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 (VILELA, 2003, p. 458-459).

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 nos centrarmos em alguns autores que não apenas utilizam essa abordagem, mas também colaboram para o seu entendimento por estudos e pesquisas, especialmente na área da Educação. Para Bogdan e Biklen (1994), 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. Neste estudo, o ambiente natural é interpretado como o acompanhamento dos participantes nas suas atividades extraescolares;
- (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 pela observação durante as atividades extraescolares;
- (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 pela relação entre o curso de extensão realizado pelas professoras e as atividades extraescolares por elas desenvolvidas, a fim de estabelecer uma relação entre percepções e práticas, durante as 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 Análise de Conteúdo, na qual dentre as suas características está analisar o

processo de (des)construção durante esta etapa, portanto, a extração de significados e códigos da abordagem realizada com os 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 as entrevistas semiestruturadas, incluindo também a observação durante as atividades extraescolares, vinculando os pesquisadores às relações dessas observações com todo o *corpus* da pesquisa.

Dessa forma, na construção dos dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas inicial e final com as quatro professoras e observação não participante durante as atividades extraescolares. As participantes são atuantes em cinco escolas, todas pertencentes à rede municipal de Uberaba-MG, sendo duas atuantes na Educação Infantil, uma nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma nos anos finais do Ensino Fundamental. Mantendo o anonimato, as chamaremos de Ângela, Diana, Beth e Zuleica. Ângela possui 2 anos de atuação como docente e desenvolveu a atividade extraescolar com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 8 anos). Diana tem 12 anos de experiência, atuando durante a pesquisa, com crianças pequenas (4 anos). Já Beth tem 11 anos de experiência e atua com o sexto ano do Ensino Fundamental (crianças de 12 anos). Zuleica tem 31 anos de experiência e desenvolveu a atividade extraescolar na Educação Infantil, com crianças pequenas (5 anos).

As entrevistas (inicial e final) foram realizadas pela plataforma Google Meet, sendo gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas para a constituição do *corpus*, sendo que esse também inclui a descrição da atividade extraescolar, das quais acompanhamos *in loco*. A entrevista inicial ocorreu sempre uma semana antes da atividade extraescolar e a entrevista final, uma semana após a atividade extraescolar. Esse critério se deve à necessidade de analisar as propostas dos professores antes da visita extraescolar, bem como perceber o que foi de fato realizado após a atividade.

Para a análise dos dados empíricos, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011), que é uma referência nesta metodologia de análise (Mozzato; Grzybovski, 2011). Bardin (2011, p. 48) define a 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.

A AC se divide em três etapas fundamentais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento do material, análise e interpretação. Na Pré Análise se organiza 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, bem como preparação do material. Já a Exploração do material é a etapa que sucede à pré-análise e precede o tratamento dos resultados. Bardin (2011) comenta que esta é uma etapa longa que requer bastante atenção. Nessa etapa, ocorrem a codificação e a categorização. Codificar significa agregar e enumerar. Essa atividade corresponde a uma transformação que permite representar o conteúdo pela agregação. A codificação é organizada em três etapas: escolha das unidades de análise; definição das regras de contagem e seleção das categorias. Já a última etapa, Tratamento dos resultados, também conhecida como etapa da intuição ou das inferências e interpretações, é compreendida como uma análise reflexiva e crítica, conforme descrito por Bardin (2011), sendo pautada no tratamento dos dados construídos. Essa autora 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 de uma análise. No Quadro 1, condensamos cada uma dessas etapas a serem seguidas, assim como a relação de cada uma com a presente pesquisa.

Quadro 1: Organização metodológica segundo Bardin (2011) e relação com a pesquisa

ETAPAS	DESCRIÇÃO	RELAÇÃO COM A PESQUISA
Pré Análise		
Leitura Flutuante	Primeiro contato com todo o material construído. Visão global do que será lapidado nas fases seguintes da análise. É apenas pela leitura flutuante que podemos proceder à escolha dos documentos.	Essa etapa consistiu na análise de todo o material empírico, abrangendo o áudio e vídeo das entrevistas, assim como nas anotações da observação não participante.
Escolha dos documentos	Delimitação do <i>corpus</i> , 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; Regra da representatividade; Regra da homogeneidade e Regra da pertinência.	Adotamos como <i>corpus</i> 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 objetivos	Bardin (2011) reflete que nem sempre as hipóteses são estabelecidas durante a pré-análise e que não é obrigatório, para o método de AC, estabelecer as hipóteses nesse momento, porém, é importante que os objetivos e questões que norteiam a pesquisa estejam claros e precisos para garantir a qualidade da pesquisa.	Trazemos como hipótese de pesquisa que, após o curso de formação – bloco 1, o discurso e percepção das professoras estão alinhados às suas práticas em uma atividade extraescolar. Assim, o objetivo caminha em relacionar o discurso dessas professoras com a sua prática em atividades extraescolares.
Referenciação dos índices e elaboração de indicadores	O foco é nos elementos que serão analisados.	Consideramos como referenciação dos índices a relação estabelecida pelos professores entre as atividades extraescolares e a sua contribuição para a formação integral do aluno, bem como a relação entre o curso e a prática do professor pelo acompanhamento de uma atividade extraescolar.
Preparação do material	Fase também conhecida como “edição”. Esta etapa precede a exploração do material, o qual deve ser adequadamente preparado (Bardin, 2011).	As entrevistas semiestruturadas foram transcritas, assim como o áudio e vídeo da atividade extraescolar. A observação não participante fomentou a construção de relatórios.
Exploração do Material		
Codificação	Para escolher as unidades de análise, é essencial realizar os recortes do <i>corpus</i> , de modo que este represente adequadamente as categorias de análise relevantes. Para tal, organizam-se as unidades de registro e as unidades de contexto.	As unidades de contexto e as categorias não foram definidas <i>a priori</i> . Escolhemos esse caminho para possibilitar o processo de categorização com acesso ao <i>corpus</i> completo, entendendo que esse movimento deve ser realizado como parte integrante da análise dos resultados.
Categorização	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.	
Tratamento dos Resultados		
Inferência e interpretação	A etapa da intuição ou das inferências e interpretações é compreendida como uma análise reflexiva e crítica. É pautada no tratamento dos dados construídos. 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 de uma análise.	Para organizar os dados, apresentaremos a descrição/análises quanto ao acompanhamento das atividades extraescolares, para cada uma das categorias delineadas para a presente pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

DOS ACHADOS DA PESQUISA ÀS ANÁLISES

Iniciamos esta seção apresentando em síntese as quatro atividades extraescolares desenvolvidas pelas professoras que acompanhamos (Quadro 2). Assim, é elucidada a descrição das atividades, a proposta desenvolvida na escola com os alunos, a proposta planejada pela professora para a realização durante a atividade e, por fim, a proposta desenvolvida pela professora no pós-visita.

Quadro 2: Síntese das atividades extraescolares acompanhadas na pesquisa

Professora/ turma	Descrição da Atividade/Idealização	Proposta desenvolvida antes da atividade	Proposta desenvolvida durante a atividade	Proposta desenvolvida depois da atividade
Ângela 3º ano (~ 8 anos)	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). Idealizado pela CODAU, em parceria com a Semed.	Não foi desenvolvido pela professora ações antes da saída a campo – visita extraescolar.	Oficina com materiais recicláveis e uma peça teatral sobre o tema da água.	Desenho sobre a experiência, no caderno. Questionou o que acharam da atividade.

<p>Diana Crianças Pequenas (~4 anos)</p>	<p>Saída à campo para visita extraescolar no entorno do Cemei onde atua, para explorar o tema “Trânsito”. Idealizado pela própria professora.</p>	<p>Atividades diversas, como contação de histórias, vídeos ilustrativos, rodas de conversa, desenhos, escrita espontânea, músicas e atividades impressas com sinalização no trânsito.</p>	<p>Visita extraescolar mostrando as placas de sinalização horizontal e vertical e deixando que os alunos falassem as suas funções e a relação com o que tinham estudado. Enfatizou-se a segurança e o bem-estar social no trânsito.</p>	<p>Foram retomadas as atividades, num diálogo que conectou o que fizeram antes e durante a saída a campo. Bingo relacionado ao tema e a confecção de uma carteira de motorista com os alunos.</p>
<p>Beth 6º ano (~11 anos)</p>	<p>Visita ao CETA e à Estação de Tratamento de Água (ETA) e à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), ambas mantidas pela CODAU. Idealizado pela própria professora.</p>	<p>Textos e atividades diversas, tendo como respaldo o livro didático, com o tema proposto.</p>	<p>Observação da ETA e ETE e relação com o conteúdo estudado em sala de aula.</p>	<p>Relatório e desenho sobre o que mais gostou na saída a campo.</p>
<p>Zuleica Crianças Pequenas (~5 anos)</p>	<p>Saída a campo em visita extraescolar no entorno do Cemei onde atua, para explorar o tema “Dengue”. Idealizado pela própria professora.</p>	<p>Contação de histórias, vídeos ilustrativos, rodas de conversa, desenhos, escrita espontânea, músicas e atividades impressas com o tema dengue.</p>	<p>Observação no entorno da escola se tem recipientes que podem servir como criadouros do mosquito da dengue e sensibilização da comunidade com a temática.</p>	<p>Momento de reflexão da professora e da turma. Roda de conversa. Desenho e escrita espontânea.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A partir da constituição da análise de todo o *corpus* da pesquisa, delineamos uma unidade de contexto, intitulada: “Acompanhamento das atividades extraescolares” e três categorias de análises, sendo: CIB – “Entraves e dificuldades no desenvolvimento de atividades extraescolares”, que 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”, que elenca e analisa as potencialidades das atividades extraescolares evidenciadas nas atividades propostas e desenvolvidas e suas relações com o curso de extensão (Bloco 1) e CIIIB – “Propostas de processos avaliativos frente às atividades extraescolares pelos professores”, que congrega as propostas de avaliação das atividades extraescolares desenvolvidas e os resultados dessas avaliações propostas, verificando as potencialidades ou as fragilidades no processo avaliativo.

Categoria CIB

Essa categoria busca apresentar e discutir os desafios que as professoras enfrentaram ao desenvolverem atividades extraescolares. Muitas vezes, essas 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 o desenvolvimento de atividades extraescolares um verdadeiro desafio para as professoras.

Um dos entraves mais comum é o transporte escolar para a realização de atividades extraescolares. Das quatro professoras que acompanhamos, duas (Ângela e Beth) necessitaram de transporte, que foi ofertado pela CODAU, e duas (Diana e Zuleica) não precisaram de transporte, pois desenvolveram as atividades extraescolares no entorno da escola onde atuam.

Toda as professoras manifestaram não sentirem apoio, seja na escola ou da secretaria municipal de educação, para a realização de saídas à campo. Ângela, por exemplo, refletiu sobre seu tempo de estudante de escolas públicas da educação básica, em que os seus 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. Ângela 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 alunos, já que um dos pressupostos da formação integral é justamente a ampliação do repertório social, cultural e até econômico disponível na sociedade. Em pesquisas anteriores (Pires; Colombo Junior, 2021), evidenciamos possibilidades de desenvolvimento de atividades extraescolares, especialmente em locais não institucionalizados, próximos às unidades educacionais municipais de Uberaba/MG. 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 se torna 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 (Scremin; Junqueira, 2012).

Quanto à organização didática, percebemos a insegurança das professoras, às vezes por não terem tido acesso, como 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 possibilidades e maneiras de organizar uma atividade extraescolar. Sobre esse ponto, Diana, menciona 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 é preocupante. Diversos professores, frequentemente, não tiveram acesso a essas experiências na sua própria trajetória profissional ou durante a sua formação inicial. 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, deixando lacunas nesse processo.

Tais lacunas geram muitas dificuldades, já que são ainda mais acentuadas pela falta de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, que promovam uma reflexão crítica sobre a educação não formal e a 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.

É salutar destacar que as atividades extraescolares oferecem oportunidades únicas para que os alunos se conectem com o mundo real, ampliando as 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 as suas experiências educacionais e proporcionando uma aprendizagem que vai além dos muros da escola. 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; 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 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 (INEP, 2024).

Esses números revelam uma clara insuficiência no acesso a espaços culturais essenciais para a formação integral dos estudantes, pelos seus formadores, os professores. Ademais, estes dados corroboram com resultados de pesquisas anteriores, realizadas no âmbito da rede pública em Uberaba/MG, evidenciando que os professores não têm o hábito de frequentarem ambientes extraescolares, nem com as suas turmas, tampouco com as suas famílias ou mesmo sozinhos (Pires; Colombo Junior, 2021). 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.

A escassez de oportunidades para experiências extracurriculares pode contribuir para a desigualdade educacional, em que 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 por Ângela, 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 contemplada. Para que o professor tenha segurança nas suas ações, assim como para realizar o desenvolvimento que pretende com os 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.

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 o 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).

O que ocorreu com Ângela 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 de Ângela.

Nessa perspectiva, questiona-se: como definir quem vai à atividade extraescolar por um sorteio, como foi realizado pela escola que Ângela atua? Seria essa uma forma (in)consciente de proporcionar acesso ao desenvolvimento sociocultural apenas a uma parcela educacional? Segundo Libâneo (2015), 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, sendo, portanto, questionável a prática de selecionar alunos para essas atividades por sorteios, já que isso pode comprometer a democratização do conhecimento e o acesso igualitário às oportunidades educativas.

Práticas semelhantes também foram observadas na experiência de Beth, em que 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) sugere que práticas que não levem em consideração as desigualdades

preexistentes podem perpetuar e maximizar as desigualdades, pois práticas justas devem sempre beneficiar os menos favorecidos.

Diana e Zuleica, que idealizaram as suas próprias atividades extraescolares, conseguiram estabelecer os momentos da atividade em três etapas: antes, durante e depois. Segundo Diana, “[...] 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, Diana 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, a docente 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.

Zuleica realizou rodas de conversa com os seus alunos sobre a temática, eles 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. 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 a sua relação com o ambiente ao seu redor.

Já Beth, que utilizou como critério de seleção para participar da atividade extraescolar notas e comportamento adequado, usou o momento pós-visita: “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”. É 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 envolve, quando possível, outros professores. Exemplo desse fato é Zuleica, que relatou que: “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. Zuleica exemplifica essa dinâmica ao envolver as 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 a autorização dos responsáveis são fundamentais para o sucesso das saídas pedagógicas.

No caso de Ângela, 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 contratemplos. 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.

Na atividade extraescolar proposta por Beth, que utilizou como critério de participação a nota e a participação dos alunos, não tinham alunos com atipicidade participando da atividade, 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 das suas condições.

Já na atividade extraescolar de Diana, dois dos três alunos com atipicidade faltaram no dia, pois as 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 dos 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 (Gesser; 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, passando segurança e conforto a eles ou, ainda, poderiam ter estabelecido uma parceria com as famílias para que pudessem, inclusive, acompanhar essa atividade.

Durante a organização da atividade extraescolar de Zuleica (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. Esse 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 a 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).

Toda a equipe escolar estar atenta às suas responsabilidades na contribuição para a formação integral dos alunos seria essencial. Diana 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 lidarem com atividades extraescolares, especialmente no que diz respeito ao planejamento e à percepção dos benefícios que essas atividades podem proporcionar ao desenvolvimento dos alunos. O relato de Diana 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.

Zuleica 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.

Categoria CIIB

As atividades extraescolares desenvolvidas pelas professoras revelam diversas potencialidades que enriquecem significativamente o processo educativo. Tais atividades permitem ampliar o repertório cultural e social dos alunos, oferecendo-lhes experiências práticas e concretas.

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. As atividades extraescolares são experiências enriquecedoras e as professoras reconhecem e elencam as diferenças entre alunos que possuem acesso e aqueles que não possuem acesso a elas. Sobre esse aspecto, Diana pontua 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.

A professora aponta que os alunos envolvidos em atividades extraescolares desenvolvem habilidades e talentos de maneira mais significativa. Isso é essencial para a formação integral do aluno, contribuindo para a 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, em que os alunos desenvolvem a sua empatia e habilidades de trabalho em equipe. Ao participarem de atividades extraescolares, os alunos têm oportunidades de aprimorar as 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.

Além do mais, essas atividades favorecem o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, fatores cruciais para a formação de cidadãos críticos e ativos (Mendes, 2020).

As atividades extraescolares facilitam a criação de redes sociais diversificadas, proporcionando aos alunos interações com diferentes grupos e contextos, o que enriquece as suas experiências e aprendizado. Esse foi um fato observado por Zuleica, a qual, ao desenvolver a saída à campo com os 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 extraescolar eleva a autoestima e melhora as habilidades de socialização dos alunos. 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 de Beth. 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 a sua formação

As atividades extraescolares promovem, ainda, a integração entre a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos sociais e educativos. Essa integração é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais coeso e colaborativo. Observamos essa relação, exemplificada por Ângela, 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 os alunos que participam regularmente de atividades extraescolares tendem a ser mais protagonistas no seu processo de aprendizado. Eles demonstram liberdade para expressar os seus anseios, propostas e ações, indicando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, o que auxilia no processo de colaboração, de criatividade e criticidade com o meio que os cerca.

Para Ângela, alunos que participam regularmente dessas atividades se tornam mais protagonistas do seu próprio aprendizado, demonstrando maior liberdade para expressarem os 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 professora exemplifica essa dinâmica ao relatar uma atividade extraescolar específica: uma atividade que envolveu uma apresentação sobre preservação ambiental. Os alunos se mostraram 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 fato também é exemplificado pela atividade proposta por Diana, 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, às redes sociais e esquecem que a criança está ali.

O relato descreve uma atividade educativa sobre segurança no trânsito, destacando a importância da conscientização não apenas dos alunos, mas também das 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 as 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 os 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.

Durante a atividade proposta por Beth, percebemos um processo de escolarização da atividade extraescolar quando as monitoras estabeleceram prazos e regras pouco flexíveis para exploração daquele momento, como 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 com os colegas, sendo esse fato observado e relatado por Beth, 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”.

Fica evidente a necessidade de reflexões e outros momentos de formação sobre a temática, nesse ponto em que recai na professora 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 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 (2020) 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 por Zuleica reflete a necessidade de inserir os alunos em todos os momentos, seja no planejamento, execução ou mesmo finalização, relatando 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.

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. Para 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. Essa 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 deste evento.

Zuleica 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).

As discussões apresentadas nesta categoria evidenciam 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. 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.

Categoria CIIB

Essa categoria reúne as propostas de avaliação pós-atividades extraescolares planejadas pelas professoras, discutindo potencialidades e fragilidades identificadas. Em síntese, as propostas de processos avaliativos referentes as atividades realizadas foram assim delineadas: Ângela: desenho sobre a atividade extraescolar; Diana: bingo e confecção de uma carteira de motorista; Beth: relatório, que pode ser escrito ou um desenho e Zuleica: desenho sobre a atividade extraescolar.

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. 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-se, significativamente, pois refletem o arcabouço cultural que cada aluno já possui (Cazelli; Costa; Mahomed, 2010).

A formação integral envolve não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento emocional, social e cultural do aluno. Antunes (2021) 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 o seu desenvolvimento integral.

Ângela 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?

A professora 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 lembrar aqui que a seleção da sua turma foi realizada por sorteio. Quanto à solicitação do desenho pelos alunos, analisamos ser essa 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).

Diana, 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 professora 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).

Esse movimento diversificado integra e possibilita 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. Um fator observado pela professora Beth foi que: “[...] a atividade proposta complementa o aprendizado durante as aulas [...]”.

Termos como o abordado por Beth (em destaque), nos revelam o processo de escolarização dessas atividades, que transforma a saída a campo em um processo penoso para os alunos e para os professores ou até bom em determinado momento, mas que os priva das relações e conexões possíveis (Cazelli; Costa; Mahomed, 2010).

Beth tinha uma proposta de roda de conversa, que é uma opção salutar para perceber 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 professora 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 é 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 vista e devolvida aos alunos, sem maiores abordagens. Aos alunos que foram, observamos três relatos que nos foram disponibilizados, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Relatório elaborado por alunos que foram à atividade extraescolar de Beth

Aluno	Relato
1	“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.”.
2	“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.”.
3	“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”.

Fonte: Material disponibilizado por Beth (2024)

Os excertos apresentados evidenciam que os alunos lidam com a atividade extraescolar como um passeio e não como uma atividade didático-pedagógica, integrada ao currículo escolar. 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; 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 Zuleica relatou que a atividade extraescolar foi vislumbrada como a culminância de um projeto e foram realizados registros em desenhos pelos alunos e 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. Em outras palavras, ela abordou atividades antes da saída a campo, assim como a intencionalidade de um contato direto com a comunidade, pela 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). 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 (Franco, 2008).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas demonstram evidências importantes sobre as percepções das professoras participantes sobre o desenvolvimento de atividades extraescolares, os entraves para a realização delas e as suas angústias relacionadas ao tema no cotidiano escolar. As professoras passaram a perceber e reconhecer a importância das atividades extraescolares como parte fundamental de um processo de aprendizado mais significativo e contextualizado, no momento que foi idealizado a atividade extraescolar, no caso de Diana, Beth ou Zuleica, ou mesmo que não tenha sido, como ocorreu com Ângela, que mesmo com dificuldades, tentou organizar-se e alinhar uma proposta de ação com os alunos, seja durante ou após a atividade.

Algumas práticas corriqueiras relatadas durante a pesquisa demandam reflexões urgentes, especialmente no que diz respeito à inclusão escolar e à autonomia docente para a realização de atividades extracurriculares. Práticas excludentes, como a seleção de alunos para essas atividades por sorteios ou notas, vão contra o princípio de equidade e podem aprofundar desigualdades entre os estudantes, deixando de fora justamente àqueles que mais poderiam se beneficiar dessas iniciativas. A pesquisa ressaltou, ainda, a necessidade de uma maior inserção e valorização das atividades extraescolares na formação dos alunos, mostrando que, apesar de avanços, ainda há um longo caminho para alinhar teoria e prática nesse contexto, permitindo condições de autonomia aos professores no planejamento e realização de tais ações com os alunos.

Esperamos que nossos resultados possam contribuir com reflexões na área de educação, na formação inicial e continuada de professores e nas políticas desenvolvidas junto às secretarias de educação, no sentido de pensar a formação integral dos alunos. Ademais, sensibilizamos profissionais da educação (professores, formadores e gestores) quanto à necessidade de um olhar mais atento as possibilidades educacionais que extrapolem o tradicional e busquem a construção de uma sociedade educadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC), pela parceria na idealização e oferta do curso de extensão, bem como pela sensibilidade com pesquisas relacionados à ENF. Agradecemos também aos professores que participaram do curso, assim como os membros da banca de defesa e qualificação da tese, que muito contribuíram com as suas sugestões e direcionamentos realizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Antônio. A importância das atividades lúdicas no ensino de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências*, v. 34, p. 12-24, 2021.

ANTUNES, Celso. *Aprendizagem significativa: como transformar as atividades extracurriculares em experiências de impacto*. São Paulo: Moderna, 2021.

ARANHA, Maria do Carmo Brant. *Educação inclusiva: o que é, por que e como fazer*. São Paulo: Moderna, 2018.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14/01/2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

CAZELLI, Sílvia. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

CAZELLI, Sílvia; COSTA, Ana Fátima; MAHOMED, Cristina. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de museu? *Ensino em Re-vista*, v. 17, n. 2, p. 579-595, 2010.

CHARLOT, Bernard. *Educação, sociedade e cultura*. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Carlos; SOUZA, Lucas; OLIVEIRA, Patrícia. 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*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GESSER, Vivian; OLIVEIRA, Marina. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2020.

HARGREAVES, Andy. *Professores em tempos de mudança*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP. *Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2024*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 20-31.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Campinas: Papyrus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

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.

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*, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

OLIVEIRA, Ana P.; SOUZA, Marcos R. *Atividades comunitárias na escola: desafios e potencialidades da aprendizagem prática*. São Paulo: Cortez, 2020.

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, Patrícia; SANTOS, Antônio; CARVALHO, Rodrigo. 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.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O Museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Revista Tempo e Argumento*, v. 04, n. 02, p. 63-81, dez. 2012. <<http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012063>>

PARO, Vitor H. *Educação escolar, políticas públicas e democracia*. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Fernanda; SILVA, Aandré; GONÇALVES, Mariana. 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, Bruno Inácio da Silva; COLOMBO JUNIOR, Paulo Domingos. A escola vai ao museu(!)(?): um olhar de coordenadores pedagógicos e da gestão educacional de Uberaba, Minas Gerais. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, n. 1, e53678, 2021. <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53678>>

PRECIOZO, Sandra Regina Nascimento; ADAMS, Fábio William; NUNES, Sílvia Maria Teixeira. Dificuldades e desafios dos professores do ensino fundamental 1 em relação ao ensino de ciências. *Revista Devir Educação*, v. 6, n. 1, e-536, 2022.

QUADRA, Gabrielle Rabello; D'ÁVILA, Sthefane. Educação Não-Formal: qual a sua importância? *Revista Brasileira de Zootecias*, v. 17, n. 2, p. 22-27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/zoociencias/article/view/24644/13817>. Acesso em: 28/11/2024.

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, Carlos F. *Aprendizado prático e socioemocional: a importância das atividades extraescolares*. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

SANTOS, Fernanda; FERREIRA, Vinícius; LIMA, Gustavo. Práticas lúdicas e seu impacto no desenvolvimento cognitivo. *Revista Psicopedagógica*, v. 29, p. 50-64, 2023.

SCREMIN, Francine; JUNQUEIRA, Lilian. *Turismo pedagógico como prática educativa*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Daniela. A influência da autonomia docente nas práticas escolares. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v. 24, p. 15-30, 2022.

SILVA, L.; MATOS, P. Percepções de alunos sobre atividades extracurriculares: Passeio ou aprendizagem? *Ensino e Pesquisa*, v. 16, p. 75-88, 2023.

SILVA, Maria Aparecida; GOMES, Mariana. A importância da comunidade na educação escolar. *Revista Educação e Sociedade*, v. 42, p. 234-245, 2021.

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.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, João Marcos de Oliveira; OTA. *As atividades ecológicas e planejamento de trilhas interpretativas*. Maringá: Departamento de Agronomia, UEM, 2000.

VEIGA, Ilma P. *Planejamento educacional e gestão escolar: princípios e práticas*. São Paulo: Papirus, 2020.

VILELA, Ricardo Antônio Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, v. 21, n. 02, p. 431-466, 2003.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Construção dos dados de pesquisa, análise dos dados e escrita colaborativa do artigo.

Autor 2 – Orientador da pesquisa, revisão do texto e escrita colaborativa do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.