EDUR • Educação em Revista.2026;42;e57509
DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469857509
Preprint: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11279

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ARTIGO

PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ATUANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS MINEIRAS QUANTO ÀS CONTRIBUIÇÕES DE ATIVIDADES EXTRAESCOLARES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS[1]

BRUNO INÁCIO DA SILVA PIRES[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2683-7568
<brunoinacio2005@hotmail.com>
PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR[1]
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3324-5859
<pedro.colombo@uftm.edu.br>

[1] Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa investigou a contribuição de atividades extraescolares para a formação integral dos alunos, na perspectiva de quatro professoras atuantes na Educação Básica de escolas públicas da cidade de Uberaba, Minas Gerais. Atividades extraescolares podem ser entendidas como ações que consideram a relação com a sociedade na formação do aluno, constituindo experiências que permitem conectá-lo ao seu potencial de formação acadêmica e sociocultural integral. A investigação foi dividida em dois blocos: a oferta de um curso de formação continuada para professores e o acompanhamento de suas práticas em atividades extraescolares com os alunos após o curso de formação. Neste artigo, são apresentadas discussões relativas ao segundo bloco, que constitui o *corpus* da investigação. Em uma abordagem qualitativa de pesquisa, foram adotadas, na construção dos dados, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes e observações não participantes das atividades por elas realizadas. A análise dos dados pautou-se 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 alunos. Entretanto, também foram identificados desafios, como práticas excludentes na seleção de alunos para as atividades extraescolares, falta de envolvimento das professoras na organização das atividades, que ficam, muitas vezes, sob responsabilidade da gestão escolar, e falta de apoio institucional para sua realização.

Palavras-chave: atividades extraescolares, formação integral, Educação Básica, inclusão escolar, políticas públicas.

[1] Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

PERCEPTIONS AND PRACTICES OF PUBLIC-SCHOOL TEACHERS IN MINAS GERAIS REGARDING THE CONTRIBUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES TO STUDENTS' HOLISTIC EDUCATION

ABSTRACT: This study investigated the contribution of out-of-school activities to students' holistic education from the perspective of four Basic Education teachers working in public schools in the city of Uberaba, Minas Gerais, Brazil. Out-of-school activities can be understood as educational experiences that take into account students' relationship with society and foster an integrated academic and sociocultural education. The study was divided into two phases: the provision of a continuing teacher education course and the subsequent monitoring of the teachers' practices in out-of-school activities with their students. This article discusses the second phase, which constitutes the corpus of the study. Within a qualitative research approach, data were generated through semi-structured interviews with the participating teachers and non-participant observations of the activities they conducted. The data were analyzed using Content Analysis based on Laurence Bardin's approach. The results highlighted the relevance of out-of-school activities to fostering more meaningful and contextualized learning experiences and to enriching students' cognitive, social, and cultural education. However, challenges were also identified, including exclusionary practices in selecting students to participate in out-of-school activities, limited teacher involvement in organizing these activities, which are often left to school administrators, and a lack of institutional support for their implementation.

Keywords: out-of-school activities, holistic education, Basic Education, inclusive education, public policies.

PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE MINAS GERAIS SOBRE LAS CONTRIBUCIONES DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO

RESUMEN: Esta investigación analizó la contribución de las actividades extraescolares a la formación integral del alumnado desde la perspectiva de cuatro docentes de Educación Básica que trabajan en escuelas públicas de la ciudad de Uberaba, Minas Gerais, Brasil. Las actividades extraescolares pueden entenderse como experiencias educativas que consideran la relación del alumnado con la sociedad y favorecen el desarrollo de su potencial de formación académica y sociocultural integral. La investigación se dividió en dos etapas: la oferta de un curso de formación continua para docentes y el posterior seguimiento de sus prácticas en actividades extraescolares con el alumnado. En este artículo se presentan las discusiones relativas a la segunda etapa, que constituye el corpus de la investigación. Desde un enfoque cualitativo, los datos se produjeron mediante entrevistas semiestructuradas con las docentes participantes y observaciones no participantes de las actividades realizadas por ellas. Los datos se analizaron mediante el análisis de contenido, desde la perspectiva de Laurence Bardin. Los resultados evidenciaron la relevancia de las actividades extraescolares para promover aprendizajes más significativos y contextualizados y contribuir al desarrollo cognitivo, social y cultural del alumnado. Sin embargo, también se identificaron desafíos, como prácticas excluyentes en la selección del alumnado para participar en las actividades extraescolares, la escasa participación de las docentes en su organización, que a menudo queda a cargo de la gestión escolar, y la falta de apoyo institucional para su realización.

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 (2013), as salas de aula são espaços de 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 assume um caráter progressista; entretanto, as diretrizes desse documento revelam uma subordinação aos interesses econômicos e mercadológicos, expressa 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.

A tendência neoliberal presente na educação tem apontado para a redução do papel da escola e de sua importância social, além de fomentar a restrição da educação à aquisição de habilidades e competências exigidas pelo mercado. Concordamos com Hill (2003, p. 37) quando aponta que "[...] a educação não é uma mercadoria, para ser comprada e vendida". Ao referendar a responsabilidade individual do aluno em seu processo de aprendizagem, a BNCC ignora as desigualdades que afetam o acesso à própria educação integral. A escola, embutida em uma sociedade desigual, tem a responsabilidade de fornecer elementos para que todos possam se desenvolver na sua plenitude, conforme aponta o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 5, de 4 de maio de 2011, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2011). Nesse sentido, a escola, "[...] embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (Brasil, 2011, p. 25). Constitui-se, assim, como 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, em um movimento de integração desses com a sociedade, propiciando ao aluno a vivência em várias frentes, sejam elas econômicas, sociais, culturais, emocionais, dentre outras (Pires, 2024). Defendemos uma formação integral que valorize a interação entre a educação formal, informal e não formal. 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, em uma visão holística. Existem diferentes vertentes de classificação da educação formal, informal e não formal, e concordamos que a educação formal 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), o Ensino Técnico e o Ensino Superior. Essa modalidade é regulamentada por leis, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Já a educação informal ocorre de maneira natural, pelas próprias relações humanas, e é espontânea, sem intencionalidade. 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 (Libâneo, 2010). Há muitas críticas relacionadas à falta de alinhamento da educação formal com a sociedade, em particular de aproximação com as famílias (Costa; Moita; Costa, 2023), sendo esse processo essencial para o desenvolvimento integral.

A educação não formal possui intencionalidade no processo de aprendizagem, porém a aprendizagem está muito relacionada às 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 citar como espaços de ocorrência da educação não formal 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.

Nesse contexto, defendemos que a escola deve ser um espaço que promova a articulação entre os conhecimentos dos componentes curriculares e aqueles construídos nas diversas experiências de vida do aluno e abarque aspectos da educação não formal e da educação informal. Como mencionado por Rego e Previtali (2025), a educação acontece em todos os espaços, e os processos de aprendizagem também ocorrem, como mencionado por (Coutinho *et al*., 2026, p. 2), de "[...] maneira contínua e em múltiplos espaços, uma vez que a educação se constitui como um processo integrado que envolve as dimensões formal, informal e não formal". Dessa forma, ao aproximar esses diferentes tipos de educação, a escola contribui para o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para viver em uma sociedade complexa e em constante transformação. Esse processo não é fácil, visto que vários são os entraves enfrentados. Preciozo, Adams e Nunes (2022, p. 14) 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".

Dito isso, investigamos, neste estudo, como professoras que atuam na Educação Básica de escolas públicas do município de Uberaba, Minas Gerais (MG), interpretam as contribuições de ambientes e atividades extraescolares para a formação integral dos alunos, em diálogo com a escola. Dividimos a investigação 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. No Bloco 2, acompanhamos 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 (UFTM).

Devido à extensão do texto, trazemos à discussão os resultados do segundo bloco da pesquisa, buscando responder às seguintes questões de pesquisa: Quais as relações entre o discurso e as atividades extraescolares realizadas pelas professoras egressas do curso de formação continuada com seus alunos? No olhar das professoras, de que forma as atividades extraescolares contribuem para a formação integral dos alunos? Pontuamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 55035722.8.0000.5154 e o Parecer nº 5.237.806, com o consentimento de todos os participantes formalizado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

DESENHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é classificada como qualitativa, na qual buscamos realizar uma análise aprofundada do objeto em investigação, em consonância com as tipificadas nessa abordagem. Vilela (2003, p. 458-459) sintetiza algumas peculiaridades da pesquisa qualitativa:

> 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 [...].

Tendo como base as características elencadas pelo autor, preocupamo-nos 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 meio de 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 imergir na situação que está sendo pesquisada. Neste estudo, o ambiente natural correspondeu aos espaços em que acompanhamos os participantes durante as atividades extraescolares.

(ii) **Dados descritivos** – a investigação qualitativa é descritiva, sendo necessário ao pesquisador descrever os elementos e achados da investigação. Nesse aspecto, nesta pesquisa, a descrição ocorreu por meio da transcrição de entrevistas semiestruturadas, bem como da 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. Neste estudo, esse aspecto foi considerado na 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.

(iv) **Importância do "significado"** – é necessário que o pesquisador se preocupe em investigar como os participantes da pesquisa encaram os elementos pesquisados. Utilizamos a Análise de Conteúdo, que, entre suas características, possibilita analisar o processo de (des)construção durante essa etapa e, portanto, extrair 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. Nessa etapa, é importante ressaltar que os dados empíricos construídos ao longo da pesquisa extrapolaram as entrevistas semiestruturadas, incluindo também a observação durante as atividades extraescolares, o que possibilitou relacionar essas 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 atuavam em cinco escolas, todas pertencentes à rede municipal de Uberaba/MG, sendo duas na Educação Infantil, uma nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma nos anos finais do Ensino Fundamental. Mantendo o anonimato, são identificadas como Ângela, Diana, Beth e Zuleica. Ângela possuía dois anos de atuação como docente e desenvolveu a atividade extraescolar com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental (crianças de 8 anos). Diana tinha 12 anos de experiência e atuava, durante a pesquisa, com crianças pequenas (4 anos). Já Beth tinha 11 anos de experiência e atuava com o sexto ano do Ensino Fundamental (crianças de 12 anos). Zuleica tinha 31 anos de experiência e desenvolveu a atividade extraescolar na Educação Infantil, com crianças pequenas (5 anos).

As entrevistas inicial e final foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas para a constituição do *corpus*, que também incluiu as descrições das atividades extraescolares que acompanhamos *in loco*. A entrevista inicial foi realizada sempre uma semana antes da atividade extraescolar, e a entrevista final, uma semana após a atividade. Esse critério deveu-se à necessidade de analisar as propostas das professoras antes da atividade extraescolar, bem como perceber o que foi, de fato, realizado após a atividade.

Para a análise dos dados empíricos, utilizamos a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2011), referência nessa metodologia de análise (Mozzato; Grzybovski, 2011). Como pontuam Valle e Ferreira (2025, p. 3), "[...] diversos estudos destacam a relevância e as contribuições dessa técnica para a interpretação de dados complexos". 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 Análise de Conteúdo divide-se em três etapas fundamentais: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; e (iii) tratamento do material, análise e interpretação. Na etapa de pré-análise, organiza-se o material construído ao longo da pesquisa empírica. Essa etapa 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. Já a exploração do material é a etapa que sucede à pré-análise e precede o tratamento dos resultados. Bardin (2011) comenta que essa 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. 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, pautada no tratamento dos dados construídos, conforme descrito por Bardin (2011). A autora também destaca que toda mensagem se baseia em uma premissa básica: a existência de um emissor (quem produz a mensagem) e de um receptor (quem recebe a mensagem). A partir dessa comunicação, surgem pontos de inferência que necessitam de análise. No Quadro 1, condensamos cada uma dessas etapas, 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 o vídeo das entrevistas, assim como as anotações da observação não participante.
Escolha dos documentos	Delimitação do *corpus*, que compreende um conjunto de documentos considerados para análise. 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 *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 objetivos	Nem sempre as hipóteses são estabelecidas durante a pré-análise e não é obrigatório, para o método de Análise de Conteúdo, estabelecer as hipóteses nesse momento. No entanto, é importante que os objetivos e as questões que norteiam a pesquisa estejam claros e precisos para garantir a qualidade da pesquisa.	Adotamos como hipótese de pesquisa que, após o curso de formação – Bloco 1 –, o discurso e a percepção das professoras estariam alinhados às suas práticas em uma atividade extraescolar. Assim, o objetivo consistiu em relacionar o discurso dessas professoras com a sua prática em atividades extraescolares.
Referenciação dos índices e elaboração de indicadores	O foco recai sobre os elementos que serão analisados.	Consideramos como referenciação dos índices a relação estabelecida pelas professoras entre as atividades extraescolares e a sua contribuição para a formação integral do aluno, bem como a relação entre o curso e a prática docente por meio do acompanhamento de uma atividade extraescolar.
Preparação do material	Fase também conhecida como "edição". Essa etapa precede a exploração do material, o qual deve ser adequadamente preparado.	As entrevistas semiestruturadas foram transcritas, assim como os áudios e os vídeos das atividades extraescolares. 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 *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.	As unidades de contexto e as categorias não foram definidas *a priori*. Escolhemos esse caminho para possibilitar o processo de categorização com acesso ao *corpus* completo, entendendo que esse

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.	movimento deve ser realizado como parte integrante da análise dos resultados.
Tratamento dos resultados		
Inferência e intepretação	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, apresentamos a descrição e a análise do acompanhamento das atividades extraescolares para cada uma das categorias delineadas na 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, o quadro reúne 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 após a atividade extraescolar.

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)	Atividade extraescolar no 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 Secretaria Municipal de Educação (Semed).	Não foram desenvolvidas pela professora ações antes da saída a campo – atividade extraescolar.	Oficina com materiais recicláveis e uma peça teatral sobre o tema da água.	Desenho sobre a experiência no caderno. Questionou os alunos sobre o que acharam da atividade.
Diana Crianças pequenas (~4 anos)	Saída a campo para atividade extraescolar no entorno do Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) onde atua, para explorar o tema "Trânsito". Idealizada pela própria professora.	Atividades diversas, como contação de histórias, vídeos ilustrativos, rodas de conversa, desenhos, escrita espontânea, músicas e atividades impressas com sinalização no trânsito.	Atividade extraescolar mostrando as placas de sinalização horizontal e vertical e permitindo que os alunos falassem sobre suas funções e a relação com o que tinham estudado. Enfatizou-se a segurança e o bem-estar social no trânsito.	Foram retomadas as atividades, em um diálogo que conectou o que fizeram antes e durante a saída a campo. Bingo relacionado ao tema e confecção de uma carteira de motorista com os alunos

Beth 6º ano (~12 anos)	Atividade extraescolar no CETA, na Estação de Tratamento de Água (ETA) e na Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), ambas mantidas pela CODAU. Idealizada pela própria professora.	Textos e atividades diversas, tendo como respaldo o livro didático, com o tema proposto.	Observação da ETA e da ETE e relação com o conteúdo estudado em sala de aula.	Relatório e desenho sobre o que mais gostaram na saída a campo.
Zuleica Crianças Pequenas (~5 anos)	Saída a campo em atividade extraescolar no entorno do Cemei onde atua, para explorar o tema "Dengue". Idealizado pela própria professora.	Contação de histórias, vídeos ilustrativos, rodas de conversa, desenhos, escrita espontânea, músicas e atividades impressas com o tema dengue.	Observação no entorno da escola para verificar a existência de recipientes que pudessem servir como criadouros do mosquito da dengue e sensibilização da comunidade sobre a temática.	Momento de reflexão da professora e da turma. Roda de conversa. Desenho e escrita espontânea.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A partir da análise de todo o *corpus* da pesquisa, delineamos uma unidade de contexto, intitulada "Acompanhamento das atividades extraescolares", e três categorias de análise: CI – "Entraves e dificuldades no desenvolvimento de atividades extraescolares", que apresenta e discute os percalços enfrentados pelas professoras quanto ao desenvolvimento de atividades extraescolares; CII – "Contribuições das atividades extraescolares para o processo de ensino e aprendizagem", que elenca e analisa as potencialidades das atividades extraescolares evidenciadas nas propostas e atividades desenvolvidas e suas relações com o curso de extensão (Bloco 1); e CIII – "Propostas de processos avaliativos frente às atividades extraescolares pelas professoras", que congrega as propostas de avaliação das atividades extraescolares desenvolvidas e os resultados dessas avaliações, verificando as potencialidades ou as fragilidades do processo avaliativo.

Categoria CI - Entraves e dificuldades no desenvolvimento de atividades extraescolares

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 habilidades que não foram desenvolvidas na formação inicial, a escassez de informações sobre a temática entre os seus pares, dentro do ambiente escolar e fora dele, como entre 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 comuns 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 das escolas onde atuam.

Todas as professoras manifestaram não sentir apoio, seja da escola, seja da Semed, para a realização de saídas a campo. Ângela, por exemplo, refletiu sobre seu período como estudante em 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.

Esse dado nos remete ao compromisso do serviço público em ofertar uma formação integral aos alunos, alinhado ao que pressupõe a BNCC. Em pesquisa anterior (Pires; Colombo Junior, 2022), evidenciamos possibilidades de desenvolvimento de atividades extraescolares, especialmente em locais não institucionalizados, próximos às unidades educacionais municipais de Uberaba/MG. Contudo, os bens socioculturais institucionalizados, representados por instituições que ofertam educação não formal, como museus, teatros e cinemas, nem sempre 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, em espaços de educação não formal, representam uma possibilidade maior de integração com a sociedade, colaborando com a formação integral dos alunos (Souza; Rocha; Santos, 2024).

Quanto à organização didática, percebemos a insegurança das professoras, às vezes por não terem tido acesso, durante os cursos de licenciatura que fizeram, a oportunidades de experienciarem e aprofundarem teoricamente possibilidades e maneiras de organizar uma atividade extraescolar. Sobre esse ponto, Diana mencionou: "[...] 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 [...]". Tais ponderações remetem à importância da formação docente, visto que os professores contribuem para a formação cidadã das pessoas e necessitam de uma base sólida de conhecimentos para tal, principalmente durante a formação inicial, cuja procura tem diminuído nos últimos anos (Rego; Previtali, 2025). Assim, 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; assim, a ausência de uma formação que contemple a educação não formal e as atividades extraescolares limita a capacidade de os docentes planejarem e executarem 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. Na maioria das vezes, a formação inicial dos professores ainda é centrada em um modelo de ensino que privilegia apenas 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. Acrescentamos, ainda, que muitos "[...] conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor" (Gatti, 2010, p. 1368).

É salutar destacarmos 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, construindo autonomia, criticidade e protagonismo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2023). 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 que o professor experimente esse processo para que perceba que o contato com o novo também se constitui e se consolida em aprendizagem. Como propõe o esquema de Quadra e D'Ávila (2016, p. 23):

> 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.

Corroborando esse dado, os microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019, cujos relatórios foram divulgados somente em 2024, apontam que, segundo questionário respondido por professores que atuam na Educação Básica da rede pública de Uberaba/MG, quando questionados se vão a exposições (museus, centros culturais), 7% nunca foram, 65% foram poucas vezes, 21% foram muitas vezes e apenas 7% vão sempre (QEdu, 2024).

Esses números revelam uma clara insuficiência no acesso dos professores, formadores dos estudantes, a espaços culturais essenciais para a formação integral. Ademais, esses dados corroboram resultados de pesquisas anteriores realizadas no âmbito da rede pública de Uberaba/MG, evidenciando que os professores não têm o hábito de frequentar ambientes extraescolares, nem com as suas turmas, tampouco com as suas famílias ou mesmo sozinhos (Pires; Colombo Junior, 2022). 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 atividades.

A escassez de oportunidades para atividades extraescolares pode contribuir para a desigualdade educacional, em que somente alunos de escolas com melhores recursos têm acesso regular a atividades culturais (Cazelli, 2005). É crucial, portanto, 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 em suas ações e consiga desenvolver o que pretende com os seus alunos, é crucial que o planejamento da atividade extraescolar parta do próprio professor. O planejamento docente é essencial para garantir a integração de atividades desenvolvidas pelo professor e o currículo, possibilitando estabelecer uma conexão entre a prática e a teoria, o que perpassa, inclusive, pelos momentos de estágios na formação inicial (Pimenta; Lima, 2012).

Quando o planejamento 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. Quando o professor não participa do planejamento, a atividade pode ser percebida apenas como um passeio, perdendo o seu valor educativo (Pires; Colombo Junior, 2022). 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.

A professora Ângela relatou uma experiência em que não foi ela quem idealizou e planejou a atividade extraescolar. Essa situação gerou um sentimento de desmotivação, já que a professora, em vez de dar continuidade ao seu plano de ensino, teve de retrabalhar o planejamento já finalizado para ajustar a nova atividade extraescolar. 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, a sobrecarga de trabalho docente é um fator que pode desestimular práticas inovadoras, em particular quando o professor busca adaptar suas práxis às novas demandas oriundas da sociedade, como foi o caso de Ângela.

Nessa perspectiva, questionamos: Como definir quem vai à atividade extraescolar por meio de um sorteio, como ocorreu na escola em que Ângela atua? Seria essa uma forma (in)consciente de proporcionar acesso ao desenvolvimento sociocultural apenas a uma parcela dos alunos? A exclusão de qualquer grupo por meio de mecanismos de sorteio fere o princípio de equidade na educação. É, portanto, questionável a prática de selecionar alunos para essas atividades por sorteio, já que isso pode comprometer a democratização do conhecimento e o acesso igualitário às oportunidades educativas. Ademais, "[...] a escola deve ser um espaço de valorização das diferenças, em que todos os sujeitos possam se desenvolver integralmente, superando barreiras físicas, educacionais e atitudinais" (Jesus; Guimarães; Silva, 2025, p. 179), ficando a cargo da escola prover meios para a inclusão de todos.

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 podem criar um cenário de meritocracia que desconsidera as necessidades e as potencialidades de todos os estudantes. Freire (1987), embora não discuta diretamente o uso de sorteios, destaca 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. Assim, a gestão escolar e o corpo docente devem estar atentos para evitar que práticas excludentes ocorram, uma vez que a educação integral pressupõe a inclusão de todos os alunos nas oportunidades educativas, sejam elas formais ou não formais, pautando sempre pela participação e pelo protagonismo crítico do estudante (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2023). 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, visto que práticas que não levem em consideração as desigualdades preexistentes podem perpetuar e maximizar as desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2014).

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 [em que] 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 Pires (2024). 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, ressaltando a importância de um planejamento que contemple o desenvolvimento integral do aluno. Esse tipo de abordagem reforça as indicações de Allard, Boucher e Forest (1994) segundo as quais o planejamento em etapas de uma visita extraescolar (originalmente contextualizada para museus na relação com a escola) 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. Segundo Pires (2024), 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 as notas e o comportamento adequado, planejou o momento pós-atividade extraescolar da seguinte forma: "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 ressaltarmos que as interações ocorrem prioritariamente entre os alunos e o ambiente e, dessa forma, são únicas. Correlacionar as atividades trabalhadas na escola, com as atividades extraescolares e, por fim, a retomada no retorno às salas de aula são fundamentais, visto que "[...] a qualidade da atividade e seu significado pedagógico dependem da qualidade do cuidado do professor no momento do planejamento da atividade" (Pacheco, 2012, p. 68-69). Assim, não seria possível, por meio de uma roda de conversa, suprir o caráter excludente do processo de seleção, de modo que os demais alunos fossem beneficiados somente pelo relato daqueles que participaram da atividade.

Quando uma professora consegue perceber a importância das atividades extraescolares, ela envolve, quando possível, outros professores. Exemplo desse fato é Zuleica, que relatou: "Na escola tem três turmas de Pré dois e achei pertinente chamar minhas colegas de turma para fazerem a atividade, elas toparam e fizemos juntas". Essa ação enfatiza 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 (1998), 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. Nas palavras do autor, "[...] a colaboração pode ser uma forma de ajudar os professores a trabalharem juntos na prossecução ou na revisão dos seus próprios objetivos enquanto comunidade profissional" (Hargreaves, 1998, p. 20). 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 destacarmos que 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, reforçando a indicação de Costa, Moita e Costa (2023, p. 1) de que "[...] a Família e escola precisam trabalhar juntas para promover um melhor desempenho dos alunos".

No caso de Ângela, a ausência das autorizações assinadas pelos responsáveis por 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. A organização prévia e o envolvimento da família são essenciais para o sucesso das atividades extraescolares, garantindo que todos os alunos possam participar sem contratempos, seja pela autorização necessária para a saída da escola, seja pelo preparo das atividades previamente indicadas pelos professores. Essa situação evidencia a importância de estabelecer uma comunicação efetiva entre a escola e a família.

Na atividade extraescolar proposta por Beth, que utilizou como critérios de participação as notas e a participação dos alunos, não havia alunos com atipicidade participando da atividade. Práticas excludentes como essas vão de encontro às políticas educacionais que promovem a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas condições. Como enfatiza Monteiro e Marchi (2023, p. 7), "[...] é preciso buscar meios e estratégias para garantir uma educação de qualidade para todos, e, principalmente, sem discriminação, segregação, exclusão ou falsa inclusão, pois se trata de um direito".

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. A efetiva inclusão no contexto escolar depende 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. Como pontuam Hollerweger e Santa Catarina (2014, p. 6), "[...] a presença e [o] acompanhamento da família, na vida de qualquer criança, é muito importante para o seu desenvolvimento pleno. Seu papel é o de oferecer-lhe um lugar onde possam desenvolver-se com segurança e aprender a se relacionar em sociedade. [Esse] esforço torna-se, sem dúvida, mais difícil para as famílias dos deficientes". Um dos alunos com atipicidade que participou da atividade mostrou-se extremamente engajado, demonstrando que, quando adequadamente integradas, as atividades extraescolares podem proporcionar oportunidades valiosas de desenvolvimento para alunos com deficiência.

Sobre a ausência de crianças com atipicidade na atividade extraescolar, nota-se uma importante oportunidade para a gestão escolar atuar como mediadora, construindo um diálogo prévio com as famílias e oferecendo segurança ou formatos diferenciados de acompanhamento. Entendemos que o diálogo escola-família pode favorecer os processos de inclusão no contexto escolar, além de ampliar caminhos para a participação desses estudantes (Hollerweger; Santa Catarina, 2014; Monteiro; Marchi, 2023).

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 as práticas disciplinares na escola para assegurar que não prejudiquem o acesso dos alunos a experiências de aprendizado fora da sala de aula.

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. É necessário desenvolver abordagens inclusivas e estratégias de apoio para que todos possam participar dessas atividades, promovendo um ambiente educacional mais justo e inclusivo (Freire, 1987).

Diana relatou: "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. O relato de Diana mostra que, quando há 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. Se a professora tivesse se mantido inerte diante da resistência de sua liderança, a atividade não teria ocorrido. Ao contrário, a professora mostrou não somente a necessidade, mas também a possibilidade de as atividades extraescolares contribuírem para a formação integral dos alunos.

Zuleica relatou dificuldades em realizar alguns alinhamentos com a coordenação pedagógica, ao afirmar 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 CII – Contribuições das atividades extraescolares para o processo de ensino e aprendizagem

Atividades desenvolvidas em ambientes extraescolares apresentam potencialidades que podem enriquecer o processo educativo e maximizar a aprendizagem dos alunos (Colombo Junior; Silva, 2020). Em tais atividades, nota-se a ampliação do repertório cultural e social dos alunos por meio de experiências práticas e concretas. A dinâmica dessas atividades pode fomentar o exercício da colaboração, a criatividade e o pensamento crítico, ao envolver os alunos em projetos que exigem resolução de problemas e trabalho em equipe. Observa-se, ainda, que esse engajamento tende a estimular a motivação e o desenvolvimento de habilidades voltadas à formação integral. Os alunos, durante essas atividades, desenvolvem, inclusive, a imaginação na tentativa de conectar o meio à história. Esse processo colabora para a apropriação e o sentimento de pertença ao grupo em que estão inseridos. Em consonância com essa perspectiva, as professoras identificam disparidades pedagógicas entre alunos que possuem acesso a essas atividades e aqueles que não possuem. Sobre esse aspecto, Diana pontuou:

> 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. Essa análise sustenta a tese de que alunos com acesso a atividades extraescolares têm condições ampliadas em diferentes aspectos em comparação com aqueles que não têm acesso.

O envolvimento dos alunos em atividades extraescolares é uma forma de expandir suas capacidades de liderança e de desenvolver habilidades essenciais no mundo contemporâneo. A visita a um museu, como espaço extraescolar, por exemplo, pode promover um ambiente inclusivo, em que os alunos desenvolvem a empatia e habilidades de trabalho em equipe. Como argumenta Marandino (2001, p. 98), os museus e as escolas "[...] são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente e ambos são imprescindíveis para formação do cidadão cientificamente alfabetizado". Além do mais, atividades extraescolares podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade, fatores cruciais para a formação de cidadãos críticos e ativos.

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 seu aprendizado. Esse foi um fato observado por Zuleica, que, ao desenvolver a saída a campo com os seus alunos para trabalhar o tema dengue, relatou que elaborou panfletos informativos e cartazes, não somente para sair da escola e observar, mas também para interagir com a sociedade, entregando esses panfletos e conscientizando a comunidade sobre esse problema recorrente de saúde pública. A participação em atividades extraescolares 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.

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. A participação nessas atividades fora da escola estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são importantes para a sua formação. A visita a um museu de ciências, por exemplo, "[...] pode propiciar o surgimento de um emaranhado de sensações objetivas e subjetivas, que norteiam as ações e relações humanas na construção do pensar e na relação com o meio em que interagem" (Rolim; Folador; Colombo Junior, 2025, p. 4).

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 no relato de Ângela, durante o trajeto da escola até a atividade extraescolar, quando ela afirmou: "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, suas propostas e suas ações, indicando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, o que auxilia no desenvolvimento da colaboração, da criatividade e da criticidade em relação ao meio que os cerca.

A professora exemplifica essa dinâmica ao relatar uma atividade extraescolar que envolveu uma apresentação sobre preservação ambiental. Os alunos se mostraram entusiasmados e engajados. Embora não tenham conseguido participar da primeira parte da atividade extraescolar, que consistia em uma oficina com materiais recicláveis, durante a apresentação teatral ficaram atentos não apenas ao conteúdo apresentado, mas também ao percurso da atividade, demonstrando interesse ativo e consciência ampliada sobre questões ambientais. Esse fato também é exemplificado pela atividade proposta por Diana, que relatou 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 da mãe, e a professora respondeu enfatizando a necessidade de educar sobre os perigos de não usar o cinto de segurança. Ações educativas que envolvem as realidades cotidianas dos alunos e das escolas, bem como vivências extrassala de aula com as famílias, contribuem para a maximização da aprendizagem e para a construção de uma cultura de segurança. É preciso entender a realidade como ela se apresenta para nós (Fiorio; Lyrio; Ferraço, 2012). 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 o que aprenderam sobre atravessar a rua com segurança e usar corretamente o 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 Pires e Colombo Junior (2025). 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 a exploração daquele momento, como o limite de dois minutos para que os alunos pudessem observar o centro de captação de água. Situações assim privam os alunos da interação com o ambiente e com os colegas, fato observado e relatado por Beth, ao afirmar: "Eu achei que foi bem legal, os alunos gostaram muito, só percebi que eles poderiam ter participado mais, eles são assim um pouco retraídos". Essa situação contrasta, sobretudo, com as indicações de Martins (2024), segundo as quais a gestão do tempo é fundamental – e também um grande desafio – para o desenvolvimento dos alunos em contextos de aprendizagem fora da sala de aula e de interação com o meio.

Fica evidente a necessidade de reflexões e de outros momentos de formação sobre a temática, especialmente porque, nesse ponto, recai sobre a professora toda a responsabilidade por não ter conseguido alcançar os objetivos propostos com os alunos. Esse alcance seria, de fato, complexo diante do processo de escolarização imposto pelas monitoras durante a atividade e do fato, já discutido anteriormente, de terem sido adotados critérios de seleção para a participação dos alunos na atividade extraescolar. Essa complexidade também é evidenciada quando a professora relatou que "[...] os alunos gostam muito de sair da sala, agora porque e para que, eles não sabem. A sala é um pouco rebelde [...]". A experiência com a atividade proposta por Zuleica foi muito positiva e evidencia a necessidade de inserir os alunos em todos os momentos, seja no planejamento, na execução ou mesmo na finalização, como relatou a professora:

> 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. 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 (Fiorio; Lyrio; Ferraço, 2012). Essa atividade evidenciou a complexidade de organizar ações fora da escola, especialmente com crianças pequenas e alunos com deficiência, sublinhando a necessidade de preparo adequado e suporte contínuo para garantir a segurança e o sucesso da atividade.

Zuleica destacou que, embora a maioria dos alunos conheça o bairro, a atividade proporcionou uma nova perspectiva, fazendo com que 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, a escola e a comunidade, promovendo um aprendizado prático e significativo, conforme aponta Pires (2024). 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 conectar o conhecimento teórico com experiências práticas e reais, estando imersos na sociedade, em meio a um processo de aprendizagem que lhes faça sentido. Essas atividades são essenciais para ampliar o repertório dos alunos, permitindo que desenvolvam competências socioemocionais e cognitivas de maneira mais concreta.

Categoria CIII - Propostas de processos avaliativos frente às atividades extraescolares pelas professoras

Nesta categoria, reunimos as propostas de avaliação planejadas pelas professoras e realizadas após as atividades extraescolares e discutimos as potencialidades e as fragilidades identificadas. Em síntese, as propostas de processos avaliativos referentes às atividades realizadas foram assim delineadas: Ângela: desenho sobre a atividade extraescolar; Diana: bingo e confecção de uma carteira de motorista; Beth: relatório escrito ou desenho; e Zuleica: desenho sobre a atividade extraescolar.

Avaliar atividades extraescolares em uma perspectiva de desenvolvimento e formação integral do aluno é um tema delicado e novo. 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; Costa; Mahomed, 2010).

A formação integral envolve não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento emocional, social e cultural do aluno. 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 e ela desconhecia os detalhes da atividade. Vale relembrarmos aqui que a seleção da sua turma foi realizada por sorteio. Quanto à solicitação do desenho pelos alunos, observa-se que a atividade foi estruturada como um fechamento da proposta. Nota-se, contudo, um espaço para a diversificação dessa prática, incluindo etapas de socialização entre eles. Essa é uma ação que tem grande potencial para ampliar as trocas de saberes e a socialização de conhecimentos 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 extraescolares corroboram a relevância da participação ativa na organização de propostas educacionais (Marandino, 2001; Martins, 2024; Pires; Colombo Junior, 2025; Silva; Colombo Junior; Marques, 2025).

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 (Brougére, 2002).

Essa diversidade de atividades possibilita o envolvimento de mais alunos. Além disso, a realização de diferentes atividades antes e depois da atividade extraescolar, incluindo 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. Essa percepção também aparece no relato da professora Beth, segundo o qual "[...] a atividade proposta complementa o aprendizado durante as aulas [...]".

Beth tinha uma proposta de roda de conversa, que é uma opção salutar para perceber os aspectos positivos e aqueles que merecem atenção em próximas atividades. No entanto, temos um agravante: como fazer uma roda de conversa em uma turma em que vários alunos foram privados de

participar da 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 anteriores e aquelas desenvolvidas durante a atividade extraescolar são frágeis. Vale relembrarmos que os alunos foram selecionados para participar 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 recorreu à solicitação de relatórios e desenhos, que nem todos os alunos participantes da atividade realizaram. As atividades entregues apenas receberam visto e foram devolvidas aos alunos, sem maiores abordagens. Entre os alunos que participaram, tivemos acesso a três relatos, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Relatos elaborados por alunos que participaram da 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 [para] 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: Elaborado pelos autores. 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 o fato de os alunos tratarem a atividade extraescolar como passeio pode estar relacionada ao modo como eles foram selecionados para essa atividade, pois, na percepção dos alunos, se não fosse um passeio, todos teriam direito a participar? Contudo, por mais que alguns percalços tenham marcado essa atividade extraescolar, os alunos ainda registraram aprendizados, como a questão do óleo, abordada pelo Aluno 1, e a menção às bactérias, feita pelo Aluno 2. A percepção de atividades extraescolares como lazer pode estar relacionada à maneira como a experiência é apresentada ou planejada, contrapondo-se às indicações de Allard, Boucher e Forest (1994) quanto ao preparo para uma visita em três momentos: antes, durante e após a visita.

A participante Zuleica relatou que a atividade extraescolar foi concebida como a culminância de um projeto, com a realização de registros em desenhos pelos alunos, e que a saída a campo ocorreu apenas após terem trabalhado amplamente o tema em sala de aula, por meio de rodas de conversa, músicas e atividades diversas. Nesse processo, ela desenvolveu atividades antes da saída a campo e estabeleceu a intencionalidade de um contato direto com a comunidade, por meio da elaboração de panfletos pelos próprios alunos. Atividades dessa natureza demonstram aos alunos a necessidade de estabelecer relações com a comunidade, colaborando para o desenvolvimento de habilidades sociais, interpessoais e críticas.

É importante que as atividades em ambientes extraescolares, por vezes tipificados como espaços de educação não formal, conectem a escola à comunidade e promovam o desenvolvimento de habilidades sociais e críticas nos alunos, considerando a construção coletiva do conhecimento, a aprendizagem colaborativa e as interações sociais (Souza; Rocha; Santos, 2024). Assim, concordamos com Souza, Rocha e Santos (2024, p. 729) quando afirmam que "[...] a educação deve ser compreendida como um elemento crucial para a realização da cidadania. Ela deve ser refletida para além dos contextos formais [escolares]", indo ao encontro de uma educação integral que contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas apresentam evidências importantes sobre as percepções das professoras participantes acerca do desenvolvimento de atividades extraescolares, dos entraves para a sua realização e das 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. Nos casos de Diana, Beth e Zuleica, as atividades extraescolares foram idealizadas pelas próprias professoras. No caso de Ângela, embora a atividade não tenha sido idealizada por ela e tenha enfrentado dificuldades, a professora tentou organizar-se e alinhar uma proposta de ação com os alunos durante e 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 extraescolares. Práticas excludentes, como a seleção de alunos para essas atividades por sorteios ou notas, vão contra o princípio da equidade e podem aprofundar desigualdades entre os alunos, deixando de fora justamente aqueles que mais poderiam se beneficiar das atividades extraescolares. A pesquisa ressaltou, ainda, a necessidade de maior inserção e valorização das atividades extraescolares na formação dos alunos, mostrando que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho para alinhar teoria e prática nesse contexto, garantindo condições de autonomia aos professores no planejamento e na realização de tais ações com os alunos. Existe, portanto, a necessidade de alinhamento entre o arcabouço teórico do desenvolvimento integral por meio de atividades extraescolares e práticas que reflitam tais características, de modo a promover uma formação que, de fato, esteja de acordo com o que é proposto nos documentos oficiais, como a própria BNCC.

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

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC) e aos professores participantes do curso de extensão que viabilizou esta pesquisa. O segundo autor agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de produtividade em pesquisa (Processo nº 307471/2026-8).

REFERÊNCIAS

ALLARD, Michel; BOUCHER, Suzanne; FOREST, Lina. The museum and the school. *McGill Journal of Education*, Montreal, v. 29, n. 2, p. 197-212, 1994. Disponível em: https://mje.mcgill.ca/article/view/8169. Acesso em: 8 out. 2026.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2011].

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/ceb/2011/pceb005_11.pdf. Acesso em: 9 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jan. 2025.

BROUGÉRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002. https://doi.org/10.26512/lc.v8i14.2985

CAZELLI, Sibele. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas*: quais as relações? 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://fiocruz.br/brasiliana/media/tese_sibelecazelli.pdf . Acesso em: 29 set. 2026.

CAZELLI, Sibele; COSTA, Andréa Fernandes; MAHOMED, Carla. O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 579-595, jul./dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11360 . Acesso em: 29 set. 2026.

COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete; SILVA, Cibelle Celestino. Relações articuladoras: viabilizando o uso instrumental do losango didático em sequências de ensino-aprendizagem. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, e12041, p. 1-17, 2020. https://doi.org/10.1590/21172020210108

COSTA, Antonia Kecya França Moita; MOITA, Iza Maria Coelho; COSTA, Leonardo Emanuel de Oliveira. A importância da interação escola-família no processo de ensino aprendizagem. *Revista Exitus*, Santarém, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2023. https://doi.org/10.24065/re.v13i1.2523

COUTINHO, Catiane da Cruz; GONÇALVES, Janaina Pinheiro; RIBEIRO, Daniel Pereira Lins; LUZ, Nayane de Jesus Sousa; SILVA, Ludimila dos Santos; MONTEIRO-ALVES, Raynon Joel; TERRA, Ionara Antunes; CARNEIRO, João da Silva. Piscicultura como uma atividade não formal para o ensino de química. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, Jundiai, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2026. https://doi.org/10.47820/recima21.v7i2.7258

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012. https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200013

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HILL, Dave. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. *Currículo sem Fronteiras*, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf . Acesso em: 9 out. 2026.

HOLLERWEGER, Silvana; SANTA CATARINA, Mirtes Bampi. A importância da família na aprendizagem da criança especial. *REI: Revista de Educação do IDEAU*, [*s. l.*], v. 9, n. 19, p. 1-12, jan./jun. 2014. Disponível em: https://rhemaeducacao.com.br/public/downloads/material-turma/db7f020db4ca3c21265dae1217aec796.pdf . Acesso em: 8 out. 2026.

JESUS, Dalci Mendes de; GUIMARÃES, Luciene Benjamin Silva; SILVA, Jeromice Moreira da. Currículo inclusivo: estratégias para superar a exclusão de minorias culturais no ambiente escolar. *Humanidades & Tecnologia (FINOM),* Paracatu, v. 58, n. 1, 2025, p. 170-182. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6275 . Acesso em: 8 out. 2026.

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

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2023.

MARANDINO, Martha. Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6692. Acesso em: 9 out. 2026.

MARTINS, Catarina Filipa Manteigas. *Aprender fora da sala de aula*: a visita de estudo como metodologia para o envolvimento na aprendizagem de estudo do meio. 2024. 131 f. Relatório de Investigação (Mestrado em Ensino) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2024. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/entities/publication/cc02f4af-6db5-493e-9fe7-1e3cf17ba5db. Acesso em: 9 out. 2026.

MONTEIRO, Janete Lopes; MARCHI, Rita de Cassia. Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 1-26, jan. 2023. https://doi.org/10.5902/1984686X69440

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. https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 63-81, jul./dez. 2012. https://doi.org/10.5965/2175180304022012063

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

PIRES, Bruno Inácio da Silva; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. A escola vai ao museu(!)(?): um olhar de coordenadores pedagógicos e da gestão educacional de Uberaba, Minas Gerais. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 44, n. 1, p. 1-13, dez. 2022. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53678

PIRES, Bruno Inácio da Silva; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Visitas extraescolares como recurso pedagógico para uma formação integral do aluno. *Revista Cocar*, Belém, v. 23, n. 41, p. 1-21, ago. 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8757. Acesso em: 8 out. 2026.

PRECIOZO, Sidélia Ribeiro Neto; ADAMS, Fernanda Welter; NUNES, Simara Maria Tavares. Dificuldades e desafios dos professores do ensino fundamental 1 em relação ao ensino de ciências. *Revista Devir Educação*, Lavras, v. 6, n. 1, e-536, maio 2022. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/536/336. Acesso em: 29 set. 2026.

QEDU. Uberaba: Questionário Saeb – Professores. *QEdu*, [*s. l.*], 2024. Disponível em: https://qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/3170107-uberaba. Acesso em: 9 out. 2026.

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

REGO, Thais Cristina Figueiredo; PREVITALI, Fabiane Santana. Falando em formação docente: perfil dos estudantes de licenciaturas em Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e48969, p. 1-23, 2025. https://doi.org/10.1590/0102-4698-48969https://doi.org/10.35699/edur.v41i41.48969

ROLIM, Camila Luqueis; FOLADOR, Heloisa Faria; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Memórias fossilizadas em meio ao despertar de emoções no museu dos dinossauros. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 18, n. esp. 2, p. 1-15, set. 2025. https://doi.org/10.18554/rt.v18iEsp.2.8307

SILVA, Camila Manoela; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete; MARQUES, Lucio Alvaro. O mito da caverna de Platão e suas sombras na educação contemporânea: contribuições dos espaços extraescolares. *In*: COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; USTRA, Sandro Rogério Vargas; MARTINS, Silvia (org.). *Museus de Ciências & Divulgação Científica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 141-162. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/coletanea-museus-de-ciencias-divulgacao-cientifica/. Acesso em: 8 out. 2026.

SOUZA, Francisca Alves de; ROCHA, Gabriel Kafure da; SANTOS, Débora Maria dos. A educação não formal e sua contribuição para a comunicação e formação social do sujeito. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 17, n. 49, p. 723-740, 2024. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3243. Acesso em: 9 out. 2026.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e49377, p. 1-21, 2025. https://doi.org/10.1590/0102-469849377

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759. Acesso em: 29 set. 2026.
02

Submetido: 19/02/2025
Preprint: 19/02/2025
Aprovado: 21/08/2026
Editora de seção: Regina Célia Passos Ribeiro de Campos

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

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.