

Visitas extraescolares como recurso pedagógico para uma formação integral do aluno

Extracurricular visits as a pedagogical resource for comprehensive student training

Bruno Inácio da Silva Pires
Pedro Donizete Colombo Junior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta e discute os resultados oriundos da realização de um curso de formação continuada de professores. Os participantes foram professores da rede pública de ensino da cidade de Uberaba/MG. A partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa, os instrumentos de construção dos dados adotados foram questionários estruturados, registros em diário de campo e observação participante, além de diálogo com os participantes ao longo de todo o processo do curso. Os dados construídos foram organizados e analisados a partir da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin. Os resultados evidenciaram a necessidade de um maior alinhamento entre políticas públicas, em particular municipais, e formação continuada, de modo a proporcionar maior autonomia pedagógica aos professores na e para a elaboração e desenvolvimento de atividades extraescolares com os seus alunos.

Palavras-chave: Formação Integral; Formação de Professores; Educação Básica.

Abstract

This article presents and discusses the results arising from the completion of a continuing teacher training course. The participants were teachers from the public school system in the city of Uberaba/MG. Based on a qualitative research approach, the data construction instruments adopted were structured questionnaires, field diary records and participant observation, in addition to dialogue with participants throughout the course process. The constructed data was organized and analyzed using Content Analysis, proposed by Laurence Bardin. The results highlighted the need for greater alignment between public policies, particularly municipal ones, and continuing training, in order to provide greater pedagogical autonomy to teachers in and for the design and development of extracurricular activities with their students.

Keywords: Comprehensive Training; Teacher training; Basic Education.

Introdução

Qual é o papel da escola frente às demandas contemporâneas que se apresentam na educação? Essa é uma pergunta sobre a qual muitos pesquisadores e educadores têm refletido diariamente, especialmente na busca por inovação e pelo interesse dos alunos em uma educação que faça sentido quando aprendem e que os motive a estarem diariamente na escola. Santos (1994) reflete sobre a temporalidade aliada ao processo de ensino e aprendizagem, numa relação recíproca com a própria sociedade, pontuando que:

[...] para ter eficácia o processo de aprendizagem deve em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isso significa saber como o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É deste modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (Santos, 1994, p. 121).

Pensar o papel da escola é refletir sobre uma sociedade em constante (trans) formação. São tão vertiginosas as mudanças que, por vezes, não são acompanhadas no mesmo ritmo pelos currículos engessados e distantes da realidade dos alunos, configurando um movimento de práxis, em que a ação pedagógica não é refletida e, sobretudo, tem-se uma tentativa de promover uma formação integral que se distancie do eixo principal: a própria sociedade. O fato é que, de maneira intencional ou não, aprendemos em todos os lugares e a todo momento, o que nos leva a repensar o termo “educação” para além dos muros da escola. Brandão (2007) argumenta que:

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

Assim, se a educação é inevitável, se ninguém escapa dela e se acontece em distintos ambientes, por que a centralidade apenas no que ocorre dentro dos muros que cercam as escolas? É evidente a importância da escola frente aos processos educacionais. Isso é inquestionável e não está em disputa. Porém, é igualmente inquestionável que outros ambientes também contribuem para os processos educacionais. Essa percepção não busca diminuir ou empobrecer o papel da escola, pelo contrário, visa chamar a atenção para outros ambientes que podem ajudar a superar desafios enfrentados nesses processos.

Importa, assim, pensar em outros nichos, ou seja, a educação numa visão integradora pode ser delineada com aspectos que a classificam em Educação Formal (EF), geralmente vinculada às escolas; Educação Não Formal (ENF), ocorrendo em diferentes ambientes extraescolares e Educação Informal (EI), geralmente associada à vivência em família. A EF tem uma de suas representações na própria educação básica, com as suas promoções e certificações ao final de cada etapa, pela sua intencionalidade e sendo respaldada por leis específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/1996). A EI é definida pelas relações e diálogos não intencionais que ocorrem no nosso âmbito social e familiar. Já a ENF carrega consigo intencionalidades em suas ações, embora não integre promoções e progressões por ciclos e certificações. A ENF pode ser representada por instituições, como museus, teatros, zoológicos, aquários ou, ainda, por ambientes que sejam utilizados com intencionalidades educativas, como uma praça, uma trilha ou mesmo o entorno da escola (Gomes; Cazelli, 2016; Marandino, 2001; Trilla, 2003). No contexto desta pesquisa, adotamos o termo “ambientes extraescolares” em referência à ENF, visto que essa é uma nomenclatura mais usual entre os professores que atuam na Educação Básica.

Moss e Petrie (2002) pontuam que ambientes extraescolares são espaços que, além de físicos, também são sociais, culturais e discursivos, sendo lugares de vida cívica. Os autores acrescentam que:

[...] nestes lugares as crianças encontram-se umas com as outras e com os adultos. Eles colocam o presente em primeiro plano mais do que pensarem no futuro: são parte da vida, não apenas uma preparação para a vida. São espaços para os temas de interesse das crianças, ainda que não excluam as agendas dos adultos. Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte (Moss; Petrie, 2002, p. 120).

Apesar dessa importância, diversas pesquisas têm evidenciado que pouco se explora sobre as interações e possibilidades entre as escolas e os ambientes extraescolares, inclusive indicando uma escassez de formação continuada de professores que abordem tais possibilidades (Pires; Colombo Junior, 2021). Dito isso, o presente artigo busca apresentar e discutir os resultados da realização de um curso de formação continuada com professores, atuantes na Educação Básica, que teve como temática central as visitas extraescolares e a sua apropriação pelos professores. Interessa-nos refletir sobre as percepções dos participantes quanto à contribuição desse tipo de atividade para a formação integral do aluno. Assim, são analisadas as seguintes indagações: quais as contribuições das visitas extraescolares na

perspectiva dos professores? Como um curso sobre a temática “visitas extraescolares” pode auxiliar os professores a pensar na formação integral do aluno?

Abordar a temática da formação integral remete, inclusive, perpassar pelo modelo minimalista das políticas públicas e, em especial, pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, embora defina o termo formação integral como sinônimo de formação cidadã, propõe a constituição de um currículo que atenda aos interesses de classes privilegiadas que detêm maior acesso aos bens socioculturais disponíveis na nossa sociedade. Temos aqui, portanto, um desafio a ser enfrentado, especialmente pelos professores que atuam nas escolas públicas, que é de fato aproximar e proporcionar acesso, pela escola, aos ambientes extraescolares. Tal contexto delineou a presente pesquisa a partir de um curso que teve como público-alvo professores que atuam nas escolas públicas no município de Uberaba/MG.

Entendemos como formação integral a potencialidade da escola em alinhar suas propostas numa formação para a vida, num movimento de aproximação da sociedade e do entorno escolar, para que o aluno perceba que a escola faz parte da sociedade e que ele está imerso nessa sociedade/escola. Destaca-se o modelo de formação integral que desenvolva no aluno habilidades emocionais, sociais, culturais, políticas e mesmo econômicas, cujas atividades extraescolares podem se constituir como fortes aliadas nesse processo. É importante ressaltar que, para que a formação integral aconteça, não é necessariamente preciso que o aluno esteja em tempo integral na escola (jornada excedente, além do mínimo obrigatório constitucional na escola), ou seja, essa é uma visão estereotipada do tema. A formação integral ultrapassa a mera consideração temporal e vai ao encontro de uma educação contínua e atemporal, que envolve o aluno em todos os momentos, lugares e ações da sua vida cotidiana, ou seja, é uma formação integrante de sua história construída também para além dos muros da escola. Em um estudo recente, sobre o impacto das vivências na atuação de educadores sociais, De Castro Pitano e Ramos Borges (2025) avaliam que o contato com a formação integral, que é construída ao longo de nossa trajetória, reverbera durante toda nossa vida e, enquanto futuros profissionais, que acabam atuando de maneira holística, seja qual for seu campo de atuação, no caso do estudo citado, educadores sociais.

A importância dessa temática se centra no fato de que, se por um lado os ambientes extraescolares podem se constituir como peças potenciais na promoção da formação integral dos alunos, por outro, há carência de formação continuada de professores que proporcione subsídios para que as visitas sejam vislumbradas sob esse prisma. Pontuamos que o presente

texto é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em andamento, sem financiamento, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tendo aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAA 55035722.8.0000.5154.

Visitas extraescolares e formação integral: em que estamos de acordo?

Muito se discute acerca do tema formação integral (Parente, 2017; Moll, 2014; García; Calderón, 2018; Zingano, 2023), mas será que, de fato, a escola a promove? Como ofertar uma formação integral num modelo de distanciamento da sociedade e que avança para além de seus domínios? Essas são inquietações que nos levam a refletir sobre a contribuição das visitas extraescolares como fomento à formação integral dos alunos, sejam elas em espaços institucionalizados (museus, parques, teatros, cinemas, dentre outros) ou em espaços não institucionalizados (praças públicas, comércio local, arquitetura local, entorno da escola, dentre outros). Em que se considere essa discussão, parece existir um claro embate entre os resultados e indicações de pesquisas educacionais e o que se materializa por meio de políticas públicas, que servem aos interesses de uma camada peculiar da sociedade. Nesse contexto, podemos alinhar uma crítica à própria BNCC, o que afirma Pereira e Jardimino (2024, p. 3),

A afirmação da agenda neoliberal está no campo da disputa, ou seja, ela se dá num contexto histórico específico, portanto, contraditório e de resistência. Resistência e disputa que o sistema busca identificar na educação escolarizada, especialmente nos sujeitos da mediação docente, conferindo centralidade às reformas curriculares com potencial de disciplinamento político-pedagógico e técnico-ideológico dos professores, que, por sua vez, se apresentam à disputa com uma pauta formativa para além da alienação intelectual e de controle formal da práxis social.

Aliado a essa perspectiva, é necessário questionar o atual cenário educacional, pois trabalhar na perspectiva de formação integral, acaba sendo uma prática além de ousada, que vai na contramão das propostas previstas nas agendas neoliberais, que visam a educação para o mercado de trabalho, e não para a emancipação. Farias, Oliveira e Lima (2024) dissertam sobre essa questão, ao apontarem que,

Diante desse cenário, é fundamental questionar e resistir a uma visão da educação voltada exclusivamente para as demandas do mercado, defendendo uma formação mais ampla, crítica e emancipatória para os professores. É necessário repensar o papel da educação na sociedade e buscar alternativas que promovam uma verdadeira transformação social através da educação, indo além das demandas imediatas do mercado de trabalho (Farias; Oliveira; Lima, 2024, p. 12).

Visitas extraescolares como recurso pedagógico para uma formação integral do aluno

Para que o professor possa trabalhar em uma perspectiva de educação para a vida, no contexto da educação cidadã, é necessária, sobretudo, uma formação continuada de professores adequada que propicie subsídios ao seu trabalho. Perissé (2014) faz um apontamento acerca da necessidade de atentarmos à importância formativa dos professores:

Para que a formação integral dos nossos alunos seja possível, há um pressuposto: atuando como educadores, precisamos receber de modo ativo a orientação pedagógica adequada para realizarmos o nosso papel. De fato, ninguém dá aquilo que não tem. [...] Despertar no professor o compromisso de dedicar-se mais intensamente à própria preparação, como condição sine qua non (sem o qual não pode ser – em tradução livre) para realizar com plenitude a sua missão profissional (Perissé, 2014, p. 3).

Esse contexto nos leva a pensar na formação continuada de professores, ou seja, no preparo daquele que guiará todo o processo formativo dos alunos. Destarte, evidencia a necessidade de proporcionar a esses profissionais novos horizontes que permitam ampliar e maximizar sua atuação frente aos processos de ensino e aprendizagem. Dentre esses horizontes, outros espaços, como os extraescolares, apresentam-se como caminhos potenciais que podem auxiliar nessa tarefa.

Nessa conjectura, Fonseca e Ferreira (2023) identificaram, como achados de pesquisa, a necessidade de atenção à formação inicial de professores, levando em consideração os ambientes não escolares (ambientes extraescolares), pela disciplina de estágio supervisionado. Para essa questão, os autores consideram que:

Dessa forma, é possível compreender a importância do estágio supervisionado em ambientes não escolares como um componente curricular obrigatório do curso de pedagogia, uma vez que o pedagogo (a) vem ganhando cada vez mais espaço em diversos ambientes de trabalho-saindo de dentro das paredes das instituições formais de ensino. Isso acontecerá especialmente em detrimento das múltiplas exigências do mundo contemporâneo que necessita cada vez mais de alguém capaz de organizar, planejar, executar e mediar atividades educativas nos espaços formais e não-formais de ensino, como maneira de articular as práticas educativas a elementos do cotidiano de uma determinada sociedade, com o intuito de contribuir para a formação integral dos indivíduos como cidadão críticos e atuantes no seio social (Fonseca; Ferreira, 2023, p. 13-14).

Alguns autores criticam fortemente os currículos atuais de muitas licenciaturas, que ainda não consideram os ambientes extraescolares como pontos importantes para compor a estrutura curricular de formação (Pereira; Silva; Reis, 2021). Se a formação inicial de professores carece desse olhar atento às novas demandas educacionais, a formação continuada não se apresenta de forma diferente, especialmente no município alvo da

pesquisa em andamento. Pontua-se que, em trabalhos anteriores no contexto do município de Uberaba/MG, contatamos que, entre os anos de 2012 e 2018, foram ofertados pela Casa do Educador Professora Dedê Prais, 364 cursos, dos quais apenas dois abordavam a temática de Educação Não Formal (ENF) (Pires; Colombo Junior, 2021).

Para analisarmos a apropriação dos professores quanto à contribuição das atividades extraescolares para a formação integral dos alunos, ofertamos uma proposta de formação continuada, por um curso de extensão, com o intuito de contribuir com os professores, proporcionando-lhes respaldo em uma formação que sustente a organização e preparo para saídas a campo por visitas extraescolares.

Desenho metodológico da pesquisa

Esta pesquisa foi delineada a partir de um curso de extensão intitulado “Visitas Extraescolares como Recurso Pedagógico para a Formação Cidadã Integral do Aluno”. O curso foi ofertado em duas edições, contando com 43 cursistas na turma 1 e 30 na turma 2, e estruturado em seis encontros, dos quais 48 finalizaram os cursos. O primeiro e o último encontro foram presenciais, enquanto os demais ocorreram em formato remoto síncrono. O primeiro encontro aconteceu nas dependências da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e o último no Museu do Zebu, ambos em Uberaba/MG. A proposta incluiu uma visita ao museu seguida de uma roda de conversa. Cada encontro foi conduzido por um discente (mestrando ou doutorando) do Programa de Pós-Graduação da UFTM e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC), com alinhamento às pesquisas desenvolvidas no grupo. A organização dos encontros, bem como a justificativa para cada temática, está detalhada no Quadro 1.

Quadro 1. Organização e temáticas trabalhadas nos encontros do curso

Encontro	Tema
01	Ambientes extraescolares: o que são e quais as suas potencialidades
02	Formação integral cidadã: em que estamos de acordo?
03	Acessibilidade em atividades extraescolares
04	A constituição identitária de estudantes em diferentes ambientes educacionais
05	Possibilidade e desafios do desenvolvimento curricular em aproximação com atividades extraescolares
06	Compartilhando experiências com atividades extraescolares

Fonte: Autores (2024)

A pesquisa se classifica como qualitativa, utilizando observação participante para a construção dos dados empíricos. Foram adotados questionários estruturados com os

participantes, aplicados antes e depois do curso, com o intuito de verificar inicialmente as expectativas e conhecimentos que eles traziam das temáticas a serem trabalhadas e, ao final, levantar parâmetros para verificar os pontos positivos ou fragilidades do curso. Durante todos os encontros, os pesquisadores realizaram observação participante, a fim de contribuir ao máximo com cada tema abordado.

Para a análise dos dados, foram criadas unidades de contexto (UC) e categorias (C), pautadas nos constructos teóricos da Análise de Conteúdo (AC), conforme definido por Bardin (2011). A autora define a AC como:

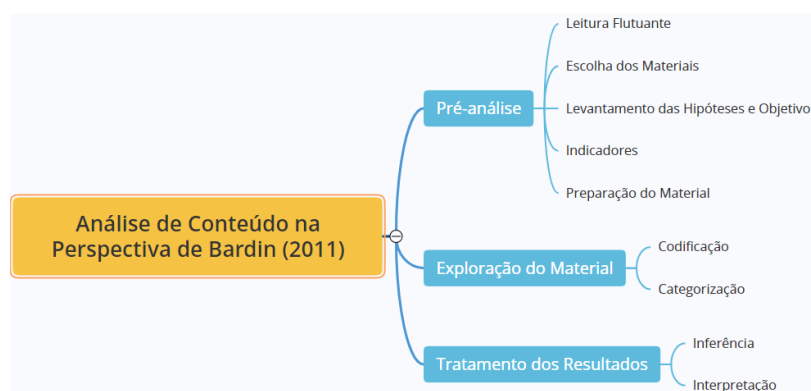
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens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

Bardin (2011) pontua que a análise de conteúdo pode ser interpretada como uma metodologia de análise que representa um

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

Nesse sentido, a proposição da Análise de Conteúdo persegue três etapas interligadas, sendo elas: pré-análise, exploração dos materiais e tratamento dos resultados, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Estrutura metodológica da Análise de Conteúdo



Fonte: Autores (2024)

Da Pré-análise

Na presente pesquisa, definimos como leitura flutuante todo o corpus selecionado a partir dos questionários e da observação participante. Devido à natureza do curso de formação e aos objetivos claramente delineados, optamos por não excluir nenhum material, para que possamos avaliar adequadamente o progresso das turmas em relação à temática abordada. Decidimos também não formular hipóteses a priori, optando por elencá-las posteriormente, apenas no tratamento dos resultados.

Quanto aos indicadores da pesquisa, segundo Bardin (2011), o foco está nos elementos que serão analisados. Portanto, consideraremos como indicadores desta pesquisa o processo de construção e desconstrução dos conhecimentos pelos professores durante o curso e a relação estabelecida por eles entre as atividades extraescolares e sua contribuição para a formação integral do aluno.

Para a preparação do material, os dados dos questionários foram tabulados, os encontros foram gravados em áudio e vídeo, sendo posteriormente transcritos, e as observações realizadas em cada encontro resultaram na elaboração de relatórios. Esse conjunto de materiais constituirá o nosso corpus de pesquisa.

Da Exploração do material

Após finalizar a pré-análise, procederemos à exploração do material. Nessa fase da pesquisa, Bardin (2011) aborda que:

(i) É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por ‘caixas’ de que já falamos aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos; (ii) o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por ‘acervo’. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação (Bardin, 2011, p. 149).

Portanto, não procedemos com a definição antecipada de Unidade de Contexto (UC) e de Categorias (C) até que tivéssemos à disposição todo o material para uma análise mais aprofundada. A partir desse exame mais completo do material, estabelecemos uma UC e duas C que se alinharam melhor com o objetivo proposto.

Do Tratamento dos resultados

Neste momento, é realizada uma análise reflexiva e crítica dos dados, visando compreender as nuances do processo e as mensagens das informações tratadas. Nessa fase, ocorre a significação dos dados que permitem a elaboração de textos, quadros, tabelas ou

esquemas que condensam os resultados. A partir deles, é possível realizar as inferências e interpretações que dialogam com os objetivos previstos (Bardin, 2011).

Bardin (2011) também menciona que nesta fase podem ocorrer descobertas inesperadas. Nesse aspecto, ela se refere às inferências realizadas durante a análise dos dados, partindo do pressuposto das mensagens e das potencialidades comunicativas. Por esse motivo, essa fase é a última, sendo realizada somente depois que todo o material foi processado e categorizado. Nessa parte, conseguimos, pelas unidades de contexto e pelas categorias construídas, organizar e categorizar todo o corpus e, dessa forma, fazer essa relação com os objetivos propostos.

Resultados e discussões

O corpus foi constituído a partir dos concluintes do curso, totalizando 48 participantes (28 da primeira edição e 20 da segunda edição). A partir dos dados dos questionários, dos relatórios de atividades realizadas ao longo do curso e das transcrições das falas/interações dos participantes nos encontros, delineamos uma Unidade de Contexto (UC) e duas Categorias (C), conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Unidade de contexto e categoria da pesquisa

Unidade de contexto (UC)	Categorias delineadas	Descrições
Visitas Extraescolares como recurso pedagógico para a formação cidadã integral do aluno	A. entre descobertas e inquietações	Percepções prévias dos participantes quanto aos ambientes extraescolares e suas potencialidades.
	B. percepção quanto à relação entre atividades extraescolares e a formação integral do aluno	Aborda a relação entre os ambientes extraescolares e a formação cidadã, sob o prisma dos participantes.

Fonte: Autores (2024)

Entre descobertas e inquietações

A análise dos dados, pelo questionário inicial, evidenciou que 26% dos professores participantes nunca haviam realizado atividades extraescolares com as suas turmas ao longo da carreira. Embora a maioria dos participantes (74%) já tenha realizado visitas com seus alunos, o que pode parecer positivo à primeira vista, uma análise mais detalhada mostrou que

apenas 42% dessas visitas foram iniciativas próprias dos professores e a maioria foi direcionada pela secretaria de educação ou pela gestão escolar. Esse contexto pode prejudicar o aproveitamento completo dessas atividades, pois impede um planejamento prévio, que se associe ao conteúdo discutido em sala de aula, transformando essas atividades não apenas em um passeio, mas em momentos que devem ser antecedidos e sucedidos por objetivos pedagógicos claros (Martins, 2006).

Além disso, considerando que a maioria das atividades extraescolares são iniciativas da gestão escolar ou da secretaria municipal de educação de Uberaba/MG, apenas 27,4% dos professores participantes da pesquisa concordam que recebem apoio adequado dessas entidades para a realização dessas atividades. Isso sugere uma falta de autonomia e segurança didática, que se reflete na prática pedagógica dos professores. Pesquisas, como a desenvolvida por Sousa, Colares e Sartoli (2025), apontam que é necessário um maior alinhamento entre a equipe gestora das unidades escolas, com o corpo docente, na busca de uma educação que contemple a integralidade. Autores como Marandino (2001) e Allard *et al.* (1996) defendem que os professores devem se apropriar dos espaços pedagógicos, que incluem os ambientes extraescolares, para adaptar as temáticas aos anseios de seus alunos.

Essas percepções iniciais, elucidadas em nossas análises, nos levam a refletir sobre o papel do mediador no processo de ensino e aprendizagem. É fato que o professor atua como mediador na construção de conhecimentos com os alunos e, na perspectiva de formação integral, ele intensifica a relação entre o conhecimento vivido e o aluno, dirigindo esses momentos nas atividades extraescolares de forma a não as escolarizar (Gomes; Cazelli, 2016). Quando essas visitas são idealizadas por terceiros, há uma clara perda de autonomia da prática docente, o que pode descaracterizar as atividades extraescolares, podendo tornar a atividade um mero passeio escolar, sem a devida conexão com o conteúdo trabalhado em sala de aula pelos professores. Nesse contexto, é necessário que esses momentos sejam não apenas administrativamente programados, mas também concebidos como consequência de atividades que os antecedem e sucedem (Marandino, 2004; Pacheco, 2012).

Essa situação também pode indicar uma falta de formação adequada dos professores sobre como utilizar as visitas extraescolares como uma ferramenta para a formação integral, visto que menos de 9% dos participantes relatam que os professores da rede pública municipal reconhecem a importância desses ambientes. Pesquisas anteriores também apontam que o

município de Uberaba/MG carece de formação continuada que aborde essa temática (Pires; Colombo Junior, 2021).

Quando questionados sobre o que são os ambientes extraescolares e as suas potencialidades, as respostas reforçam a ideia de escolarização desses espaços, destacando a falta de formação específica sobre o assunto. Os professores tendem a ver as visitas extraescolares como meramente extensões da sala de aula, que “trazem sentido aos conteúdos estudados” (Cursista 46), favorecem o desenvolvimento de “habilidades trabalhadas nos conteúdos da sala” (Cursista 41) e se aproximam do que é abordado nos livros didáticos (Cursista 72). É evidente que, embora os espaços extraescolares contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, eles oferecem muito mais do que apenas conteúdo, sendo locais ricos em interações sociais, experiências culturais e momentos de descontração, todos fundamentais para uma educação integral. Assim, concordamos com Marandino (2001), quando considera que:

Em muitos casos as instituições culturais que se preocupam com a educação buscam na escola os referenciais para o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, cada uma dessas instituições possui uma lógica própria. Os museus também são espaços de cultura própria e, neste sentido, espera-se que ele ofereça ao público uma forma de interação com o conhecimento diferenciado da escola (Marandino, 2001, p. 26).

Como exemplo de ambiente extraescolar, a autora utiliza os museus, que possuem suas especificidades, abarcando um público diverso que passou, está passando ou nunca passará pela escola como instituição formal. Sendo assim, busca-se que tais ambientes se aproximem das escolas e que esse “chamamento” seja por uma educação que faça sentido, de fato, para as nossas crianças e jovens.

A formação continuada de professores pode, além de trazer segurança para o professor na apropriação dessas atividades, demonstrar que essas saídas a campo não são vistas apenas como passeios, mas como um direito do aluno, já que são palcos de acesso à educação na sua integralidade. No questionário inicial, 86,3% dos professores achavam que seus alunos não tinham “comportamento adequado” para saírem a campo, enquanto no questionário final, percebemos um índice de apenas 13% com essa percepção. A gestão da disciplina abarca o processo de constituição da identidade docente e, cientes das possibilidades metodológicas, a formação continuada de professores se mostra promissora também nesses desafios (Morgado, 2011; Nóvoa, 2019; Torres, 2011).

Quando questionados, no início do curso, sobre como as visitas extraescolares podem auxiliar no desenvolvimento da formação cidadã dos alunos, os cursistas possuíam como concepção que: “Conhecendo melhor a família, sua rotina, sua vida e o ambiente em que o aluno está inserido. Dessa forma, há melhor e maior integração das partes e consequentemente maior produção escolar” (Cursista 34) e “No conhecimento de vida do aluno, fazendo com que os mesmos possam realmente aprender as habilidades propostas” (Cursista 10). Já no questionário final, quanto ao mesmo tema, referendaram que: “Essas atividades melhoraram o engajamento, seus interesses e potencialidades, e ajudam a socializar para viver em sociedade” (Cursista 34) e “Pelas vivências, possibilitando seu crescimento no sentido geral do ser e os interesses e oportunizar um trabalho coletivo” (Cursista 10).

Evidenciados pelo questionário inicial, observamos que para as atividades extraescolares há uma conotação de escolarização desses ambientes. Porém, no questionário final, algo que nos chama a atenção são os termos: engajamento, interesses, potencialidades, socializar, viver em sociedade, crescimento no sentido geral do ser, interesses e oportunizar. Esses termos fogem da concepção de escolarização dos ambientes extraescolares e se aproximam da formação integral. A necessidade de características que privilegiam a formação integral vai ao encontro do que também consta na fala do cursista 56, que contextualiza que os ambientes extraescolares “oportunizam momentos prazerosos aos alunos, proporcionando novas experiências, vivências e conhecimento aos alunos, fazendo com que todos se incluam de forma prazerosa e criativa, com a exploração de interesses e habilidades individuais”.

Faz-se necessário reconhecer que as atividades extraescolares são prazerosas e trazem consigo novas experiências, vivências e conhecimentos, que é uma possibilidade criativa e de suma importância, visto que os vínculos (social e de pertencimento e apropriação de conhecimentos) estabelecidos pelo aluno nesses ambientes são únicos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, na integração escola e comunidade (Gutierrez, 2004). O cursista 21, ao refletir sobre tais contribuições das atividades extraescolares para o aluno, argumenta que, no viés do estudante, “Sua capacidade de observação, oralidade e criticidade é avançada em relação ao que não teve essa oportunidade. Os que possuem esse acesso têm a oportunidade de desenvolver habilidades e talentos específicos relacionados a essas atividades”.

Visitas extraescolares como recurso pedagógico para uma formação integral do aluno

Revelações como essa refletem o desenvolvimento dos cursistas quanto à percepção das potencialidades da aproximação da Educação Formal, escolar, com as atividades extraescolares, representando aqui a Educação Não Formal. É interessante que os próprios cursistas perceberam esse desenvolvimento durante o curso de extensão, fato observado, por exemplo, em depoimentos dos cursistas 54: “Esse tipo de formação faz com que o professor saia da zona de conforto e seja protagonista em todos os aspectos! Depois do curso, consegui enxergar com outro olhar, quando estou realizando um planejamento colocando atividades de explorar todo ambiente escolar”.

O aprofundamento das análises dos dados construídos na pesquisa revelou que a maioria das atividades extraescolares propostas pela escola ou secretarias de educação são expressas por questões que ferem a autonomia do professor, não sendo esses consultados sobre a atividade, tampouco chamados a planejar uma visita que se integre a sua prática de sala de aula. Tal fato marca uma preocupante perda da autonomia pedagógica desses profissionais e da sua atuação como mediadores de conhecimentos com os alunos. Quando uma atividade extraescolar não é proposta pelo professor, por mais bem intencionada que seja, pode não alcançar o seu potencial na totalidade. Fechando essa primeira categoria de análise, em que buscamos evidenciar descobertas e inquietações dos professores, suas percepções quanto aos ambientes extraescolares e suas potencialidades, pontuamos que a descoberta de novas possibilidades de trabalho com os alunos, por visitas planejadas e inseridas no contexto da sala de aula, foi um ponto de consenso revelado pelos professores nas discussões feitas ao longo das duas edições dos cursos realizados, bem como em diferentes momentos do questionário final trabalhado.

Por outro lado, o fato de apenas 42% das iniciativas dessas atividades extraescolares partirem dos professores, revela, sobretudo, uma restrição à autonomia docente. Esse fato se agrava à medida que um baixo percentual de professores diz ter apoio incondicional da equipe gestora para essas iniciativas, marcando, assim, os desafios para que de fato tenhamos ofertada nas escolas a formação integral. Esse dado corrobora com os achados na pesquisa de Lima (2023), que considera a falta de alinhamento entre equipe gestora de unidades educacionais com os docentes que nela atuam, algo para se pensar, numa escola que deveria ser em uma proposta freireana, como dialogal, participativa e democrática. Outrora, quando os professores têm oportunidade de ter essas iniciativas e elaborar os passos das atividades extraescolares, os benefícios são evidenciados.

Os posicionamentos dos cursistas revelam o valor de tais concepções e experiências extraescolares na promoção de uma educação com potencial para conectar a escola e a sociedade em busca da formação cidadã, mostrando na prática para o aluno que a escola não está dissociada da sociedade. Assim, é urgente que políticas públicas voltadas à formação de professores em diferentes âmbitos (municipal, estadual e federal), sejam pensadas no sentido de empoderar os professores a explorarem novos horizontes formativos, seus benefícios e descobertas, fortalecendo, sobretudo, a autonomia docente.

Percepção quanto à relação entre atividades extraescolares e a formação integral do aluno

Esta categoria de análise busca identificar, sob a percepção dos participantes, a relação entre as visitas extraescolares e a formação cidadã. Antes do curso, os cursistas relataram dificuldades em associar essas visitas com a formação cidadã, frequentemente limitando-as a um processo de escolarização dos ambientes. Após o curso, observamos o desenvolvimento de uma nova percepção sobre as potencialidades desses ambientes externos no processo de formação cidadã.

Os cursistas, agora imersos em um processo formativo sobre o tema, compreenderam a importância e a necessidade de novas projeções e perspectivas da educação formal frente às exigências contemporâneas da sociedade. Posteriormente, quando questionados sobre como as visitas extraescolares podem contribuir para a formação cidadã, um cursista comentou: “Os espaços podem tornar a aula mais lúdica, desenvolvendo o social e o emocional dos estudantes. O espaço educativo é aquele pensado para promover o aprendizado através da interação do educando com o espaço físico” (Cursista 64).

Essa visão sugere que a formação cidadã envolve o desenvolvimento de aspectos sociais e emocionais, oferecendo uma educação significativa que contextualiza o aluno dentro de um ambiente social mais amplo (Nascimento, 2018). A afirmação de outro professor reforça essa ideia: “o espaço educativo é aquele pensado para promover o aprendizado através da interação do educando com o espaço físico” (Cursista 10), alinhando-se à pedagogia de Freire (1996) sobre a criação de um ambiente educativo interativo e com significado. Alinhado a essa perspectiva, Da Silva, Souza e Freitas (2025), analisaram as potencialidades da ENF, como os zoológicos, e reforçam que esses ambientes, utilizados de forma pedagógica, muito contribuem para o desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, as respostas dos professores evidenciam um movimento contra a mera escolarização desses espaços, valorizando a visita extraescolar como um recurso pedagógico distinto, conforme discutido por Trilla et al. (2003). Um cursista destacou a intencionalidade pedagógica dessas atividades: “Propostas de atividades extraescolares melhoram o interesse da turma, oferecem mais significado na aprendizagem. O aluno percebe que existe uma relação entre o proposto e a sociedade, e a vivência oportuniza a transformação integral do aluno” (Cursista 30).

Essa abordagem ressalta a importância de uma experiência educativa que integre o aluno com seu contexto social e cultural, promovendo uma educação que transcende os limites tradicionais da escolarização. A visita extraescolar, portanto, deve atender a esses requisitos, servindo como um indicador para que os professores possam ajustar as suas metodologias.

Ao final desta análise, tornou-se evidente o crescimento na percepção dos cursistas sobre as potencialidades dos ambientes extraescolares, especialmente após comparar as respostas dos questionários inicial e final. O curso de extensão possibilitou aos cursistas uma nova compreensão das atividades extraescolares como facilitadoras da educação cidadã, promovendo uma aprendizagem vivencial, interativa e significativa, que conecta o currículo escolar com a sociedade (Moll, 2014; Freire, 1996; Parente, 2017).

Implicações da pesquisa

As análises dos dados construídos ao longo deste recorte de pesquisa evidenciaram a importância crucial do processo de formação continuada de professores. Observamos que, ao término do curso, os professores conseguiram conceituar visitas extraescolares e sua relação com a formação cidadã, bem como planejar visitas com as suas respectivas turmas. Adicionalmente, os resultados revelaram uma carência de formação continuada que aborde a temática de visitas extraescolares e formação cidadã. Essa lacuna foi evidenciada pela dificuldade inicial dos professores, conforme o questionário inicial, de relacionar as visitas com a formação cidadã. Isso ocorre porque, durante a formação inicial, eles não tiveram acesso a debates sobre esses temas, que são de uma abordagem relativamente recente.

A pesquisa evidenciou que, embora a formação continuada sobre visitas extraescolares e formação cidadã seja escassa, ela é extremamente necessária. Ao final deste processo de investigação, destacamos a necessidade de um olhar mais atento às matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, para que os futuros docentes já tenham acesso a essa

temática durante a sua formação inicial. Além disso, as contribuições de trabalhar este tema com os professores se estendem para as escolas e, conseqüentemente, para os alunos. Para a educação básica, aproximar a escola dos ambientes extraescolares pode potencializar a integração dos alunos, fazendo com que percebam que a escola mantém uma relação com a sociedade que transcende os documentos legais e que essa conexão é vivenciada na prática.

Acreditamos que, ao entender essas nuances, as escolas possam se aproximar dos ambientes extraescolares, de maneira que a própria sociedade possa repensar seus espaços, até que alcancemos a fase de uma cidade verdadeiramente educadora.

No âmbito das pesquisas acadêmicas, a investigação aqui relatada pode pavimentar o caminho para novos debates sobre a temática, fomentando um olhar cuidadoso e atento aos ambientes extraescolares e sua integração com a educação formal. Por fim, este estudo salienta a necessidade de investimentos em formação continuada para professores em exercício e em revisões das ementas e propostas curriculares dos cursos de formação inicial, a fim de incorporarem abordagens que dialoguem com as necessidades e anseios da sociedade, formando cidadãos críticos, participativos e bem preparados para a vida em sociedade.

Agradecimentos

Gostaríamos de expressar a nossa gratidão 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 pelo seu compromisso contínuo com pesquisas e estudos relacionados à ENF. Estendemos os nossos agradecimentos também aos professores que participaram do curso. Reconhecemos que oferecer um curso é apenas uma parte do processo e que a eficácia desse depende crucialmente da disposição e sensibilidade dos profissionais em reconhecer a importância da formação continuada de professores.

Referências

ALLARD, Marc et al. **La visite au musée**. Canadá: Réseau, 1996. p. 14-19.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

DA SILVA, Francisco Alves; SOUZA, Luciana Lopes de; FREITAS, Sandra Regina Silva de. Os zoológicos como espaços não formais e a ressignificação dos saberes no ensino de ciências. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9520>. Acesso em: 25 mar. 2025.

DE CASTRO PITANO, Suelen; RAMOS BORGES, Daiane. Tornar-se educador e educadora social: a relação entre as experiências vividas e o cotidiano profissional em SCFV. **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 40, p. 1-19, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8580>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FARIAS, Isabem Maria Sabino; OLIVEIRA, Juliano Cruz de; LIMA, Nara Lucia Gomes. A política de formação de professores no Brasil: o trabalho docente nas teias do capital. **Revista Cocar**, Belém, edição especial, n. 28, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9146>. Acesso em: 25 mar. 2025.

FONSECA, Vivia Nascimento; FERREIRA, Deyverson Luener de Oliveira. O Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares: um estudo na Associação Bem-Viver, em Santa Luzia do Pará (Km 47). **Revista Cocar**, Belém, v. 22, n. 39, p. 1-17, dezembro, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GARCÍA, Carlos Andrés Restrepo; CALDERÓN, Sebastián Molina. Os desafios da SENNOVA nos projetos de formação integral de formação profissional. **Revista Formación Sena**, Cartagena, v. 1, n. 8, p. 66-69, jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/download/1905/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GOMES, Isabel; CAZELLI, Sibeles. Formação de mediadores em museus de ciências: saberes e práticas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 23-46, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180102>. Acesso em: 15 mar. 2024.

GUTIERREZ, Luis Alberto Linzmayer. **Espaço extraescolar: fundamentação acadêmica e importância do professor de educação física**. Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo, 2004. f.76 Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Yago Felipe Campelo. **Cultura autoritária brasileira e gestão (anti)democrática da escola: contribuições da pedagogia freireana**. Monografia (Especialização em Gestão Escolar para os Profissionais da Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MARANDINO, Martha. Interfaces na relação Museu - Escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 85-100, jan. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6692>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 26, p. 95-183, fev. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n26/n26ao8.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2024.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**, 2004. 394f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Reflexões acerca da educação para a superação da extrema pobreza: desafios da escola de tempo completo e de formação integral - O Brasil sem Miséria**, Brasília, MDS, 2014. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/livro_o_brasil_sem_miseria/artigo_21.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 5, p. 29-42, jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MOSS, Peter; PETRIE, Pat. **From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood**. Londres: Routledge/Falmer, 2002.

NASCIMENTO, Marizete Batista do et al. Educação emocional e social como contribuição para formação integral dos estudantes. In: V CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47117>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, cidade, v. 2, n. 9, p. 36-42, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. O Museu na sala de aula: propostas para o planejamento de visitas aos museus. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 04, n. 02, p. 63-81, dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180304022012063>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PARENTE, Cláudia da Móta Darós. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr/jun 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2024.

PEREIRA, Willian Alves; SILVA, Juliane Barros da; REIS, Deyse Almeida dos. Investigando as relações entre as práticas em espaços de educação não formal e formal. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-21, jun. 2021.

PEREIRA, Renato José Dias; JARDILINO, José Rubens Lima. As políticas de formação de professores sob os efeitos do modelo gerencial: consequências e visão prospectiva: Teacher training policies under the effects of the managerial model: consequences and prospective view. **Revista Cocar**, Belém, edição especial, n. 28, p.1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9164>. Acesso em: 25 mar. 2025.

PERISSÉ, Gabriel. **Formação integral**: educação financeira como tema transversão. São Paulo: Editora DSOP, 2014.

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. e53678, jan. 2021.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e o meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SOUSA, Eriane Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Desafios da Educação Integral na Amazônia Paraense: o papel da formação de gestores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, n. 40, p. e14187, 2025.

TORRES, Leonor Lima. **A construção da autonomia num contexto de dependências**: limitações e possibilidades nos processos de (in) decisão na escola pública. Braga: Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/20935>. Acesso em: 24 abr. 2024.

TRILLA, Jaume *et al.* **La educación fuera de la escuela**: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación, 2003.

ZINGANO, Ester Miriane. **A arte no ensino médio integrado**: a importância do conhecimento em arte para uma formação integral e emancipatória. Bento Gonçalves: IFRS, 2023. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/973>, Acesso em: 24 abr. 2024.

Sobre os autores

Bruno Inácio da Silva Pires

Licenciado em Ciências Biológicas (UNIUBE), Pedagogia (UFU) e Matemática (FABRAS/SP). É especialista em: Ciências Biológicas; Mídias na Educação e Ensino de Valores Humanos. Doutor e Mestre em Educação pela UFTM. Atua como professor e coordenador pedagógico, na rede municipal de educação de Uberaba/MG e como professor do ensino superior no

Ecossistema Unibrasília. Já foi gestor escolar. É membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (UFTM).

E-mail: brunoinacio2005@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2683-7568>

Pedro Donizete Colombo Junior

Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pós-doutor em Educação (USP). Doutor em Ensino de Física pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP e Mestre em Ensino de Ciências pelo mesmo programa. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/242984>). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2).

E-mail: pedro.colombo@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-5859>

Recebido em: 19/05/2024

Aceito para publicação em: 26/03/2025