



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DIANTE DE  
SABERES AMPLIADOS: HISTÓRIAS DE VIDA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE CONTEÚDOS  
EXTRACURRICULARES**

**Rafael Moreira Lima**

**Brasília-DF**

**2021**

**RAFAEL MOREIRA LIMA**

**A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DIANTE DE  
SABERES AMPLIADOS: HISTÓRIAS DE VIDA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE CONTEÚDOS  
EXTRACURRICULARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos e coorientação do Prof. Dr. Frederico Coelho Krause.

**Brasília-DF**

**2021**

Ficha catalográfica

**A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DIANTE DE  
SABERES AMPLIADOS: HISTÓRIAS DE VIDA PEDAGÓGICA DE  
PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE CONTEÚDOS  
EXTRACURRICULARES**

RAFAEL MOREIRA LIMA

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida em 25/08/2021, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos e coorientação do Prof. Dr. Frederico Coelho Krause. Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos  
(FE/UnB, presidente)

Prof. Dr. Lúcio França Teles  
(FE/UnB, membro titular interno)

Profª. Dra. Iara Regina Nocentini André  
(UFC Virtual/UFC, avaliadora externa)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa  
(FE/TEF/UnB, suplente)

## DEDICATÓRIA

Dedico, especialmente, a Deus por me fortalecer e continuar me dando forças para seguir com disciplina, humildade e responsabilidade.

Dedico a meus familiares. Em especial, a minha mãe Dalva, as minhas irmãs Aparecida e Ana Maria e a minha sobrinha Fernanda. Por mais distante que eu estivesse de todas, nunca deixaram de acreditar no meu sonho.

A meus avós, Maria do Socorro Lima (*in memorian*) e Evangelista Moreira da Silva (*in memorian*), que se foram, mas deixaram uma linda lição de amor, honestidade, integridade e vida.

A meus amigos, que sabiam lidar com a minha ausência, meus tropeços, minhas fragilidades, mas que sempre me cederam um ombro, uma palavra de incentivo me dando forças para chegar até aqui.

Dedico, ainda, a todos aqueles que, de perto ou de longe, puderam me inspirar para ser uma pessoa melhor, um ser humano diferente e um profissional que acredita na educação com ética, respeito e muito estudo.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela dádiva da vida, pela motivação, pela inspiração e por estar comigo em todos os momentos até aqui.

Ao professor **Gilberto Lacerda Santos**, por ser uma inspiração de vida, de competência profissional e pessoal, bem como por acreditar que, depois de tantas idas e vindas, o meu momento chegou.

Ao coorientador, professor **Frederico Coelho Krause**, pelas correções, pelas motivações e por fazer parte de um trabalho tão expressivo em minha vida.

Ao professor **Lúcio Teles**, por aceitar o desafio de ser parte do meu sonho e colaborar com tantos conhecimentos para que este mestrado pudesse ser concluído.

A professora **Iara Nocentini**, pelo carisma, pelo carinho, pelo respeito e por todas as interferências diante da minha produção, não medindo esforços para contribuir com esta etapa acadêmica.

Ao professor **Carlos Alberto Lopes**, por fazer parte deste momento tão rico e cheio de possibilidades para o universo acadêmico.

Aos amigos e professores da Faculdade UniBrasília, sobretudo, às queridas professoras do curso de Pedagogia.

À Escola Classe 01 do Gama, na pessoa do diretor Jones Revson, que, gentilmente, cedeu o espaço para realização da pesquisa.

Às professoras entrevistadas, sem elas esta pesquisa não teria sido tão rica diante da problemática dos saberes extracurriculares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

E, nomeadamente, agradeço às colegas de turma Ana Claudia Braga, Jackeline Bellucci, Lorena Braga e Zeli Isabel Ambros, pelos incentivos e motivações diante de um processo tão único que é o mestrado.

“A ciência humana de maneira nenhuma nega a existência de Deus. Quando considero quantas e quão maravilhosas coisas o homem compreende, pesquisa e consegue realizar, então reconheço claramente que o espírito humano é obra de Deus, e a mais notável.”

(GALILEU GALILEI)

## RESUMO

Diante das implicações que cercam a docência, grandes são os desafios que colaboram para a construção da identidade do professor. Ao longo de uma trajetória docente, associam-se experiências de saberes presentes na formação e nas histórias de vida durante a atuação profissional. São conhecimentos que colaboram para a construção de novos conhecimentos, novas descobertas e novas possibilidades que se estendem aos diferentes modos de ensinar e de aprender. Dado o exposto, esta dissertação aborda a seguinte problemática: de que forma o pedagogo integra, em sua prática profissional, conhecimentos extracurriculares? Nesta perspectiva, a investigação tem como objetivo principal verificar como se realizam movimentos de encaixe de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares de modo que os professores aumentem seus repertórios docentes e enriqueçam as relações educativas. O referencial teórico é composto pelos estudos e pesquisas de Nunes (2001); Nóvoa (1995); Gauthier *et al.* (2013); Demo (1993); Guimarães (2006); Kenski (2012); Pimenta (1999); Lacerda Santos (2014); Perrenoud (1999); Shulman (1987); Freire (1996); Saviani (1996) e Tardif (2002). No que se refere à metodologia de pesquisa da História de Vida, buscamos subsídios em alguns estudos de Gil (2008); Josso (2010); Nóvoa (2002); Souza (2013); Guerra (2006), dentre outros. Três pedagogos da rede pública de ensino do Distrito Federal, regentes no 4º ano do Ensino Fundamental, na Escola Classe 01, no Gama/DF, participaram da pesquisa. A averiguação foi conduzida por meio de entrevistas individuais estruturadas com os pedagogos. A produção dos dados e a análise dos mesmos permitiram a elaboração de respostas que compõem o entendimento acerca do modo de atuação profissional dos pedagogos quando se trata de ampliar os saberes curriculares por meio da adoção de conteúdos extracurriculares. No que se refere aos objetivos específicos, observamos que existem diferentes modos de encaixe dos conteúdos extracurriculares nas diversas práticas em sala de aula, conforme sinalizam as participantes ao buscarem conhecimentos não formais que estão fora do currículo de base. Ao longo da produção, apresentamos o modo como os professores fizeram a integração de conteúdos extracurriculares, tendo como propostas uso de jogos, buscas em revistas, pesquisas na internet, consultas em vídeos, acesso a *podcast*, entre outras formas de expor o conteúdo curricular fora do livro didático. Essas são algumas das estratégias que as participantes indicaram como relevantes na composição das aulas, considerando também a influência das experiências de vida pessoais e pedagógicas. Os resultados da investigação indicaram que, cada vez mais, os professores podem se apropriar dos conteúdos extracurriculares, para que, no exercício da ação docente, façam com que as aulas sejam mais dinâmicas, mais ricas, mais relevantes, optando pela integração de recursos outros que aqueles determinados pelo currículo, indo além do livro didático. Dessa forma, o aluno terá maior facilidade em aprender, em envolver sua realidade no contexto da aula e ampliará as possibilidades de tornar-se um agente social reflexivo.

**Palavras-chaves:** Saberes Educacionais – História de Vida Docente – Saberes Ampliados – Experiências – Conteúdos Curriculares e Extracurriculares – Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão



## **ABSTRACT**

In view of the conclusions that surround teaching, great are the challenges that contribute to the construction of the teacher's identity. Throughout a teaching trajectory, experiences of knowledge present in education and in life stories during professional performance are associated. These are knowledge that contribute to the construction of new knowledge, new discoveries and new possibilities that extend to different ways of using and learning. Given the above, this dissertation addresses the following issue: how does the pedagogue integrate extracurricular knowledge in their professional practice? In this perspective, an investigation has as main objective to verify how movements of fitting between extracurricular and curricular contents are carried out in order to broaden their teaching repertoires and enrich educational relationships. The theoretical framework comprises the studies and researches of Nunes (2001); Novoa (1992); Tardif (2014); Gauthier et al. (2013); Demo (1993); Guimarães (2006); Kenski (2015); Pepper (1999); Lacerda Santos (2020); Perrenoud (1999); Shulman (1987); Freire (1996); Saviani (1996) and Tardif (2002). With regard to the life history research methodology, we searched for subsidies in some studies by Gil (2008); Josso (2010); Nova (2002); Souza (2013); Guerra (2006), among others. Three pedagogues from the public school system of the Federal District, regents of the 4th year of elementary education, at Escola Classe 01, in Gama/DF, participated in the research. The investigation was conducted by means of structured individual interviews with the educators. The production of data and its analysis allowed the elaboration of answers that compose the understanding about the pedagogues' professional performance when it comes to expanding the curricular knowledge through the adoption of extracurricular contents. In relation to the specific objectives, we observed that there are different ways of fitting extracurricular content into the various classroom practices, as indicated by the participants when they seek non-formal knowledge that is outside the core curriculum. Throughout the production, we present how teachers integrated extracurricular content, using games, magazine searches, internet research, video consultations, and podcast access, among other ways to expose curricular content outside the textbook. These are some of the strategies that the participants indicated as relevant in the composition of the classes, also considering the influence of personal and pedagogical life experiences. The research results indicated that teachers can increasingly take advantage of the extra-curricular contents, so that, in the exercise of teaching action, they can make their classes more dynamic, richer, and more relevant, opting for the integration of resources other than those determined by the curriculum, going beyond the textbook. In this way, the student will find it easier to learn, to involve his reality in the classroom context, and will expand the possibilities of becoming a reflective social agent.

**Keywords:** Educational Knowledge - History of Teaching Life - Expanded Knowledge - Experiences - Curriculum and Extracurricular Content - Digital Technologies of Information Communication and Expression

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo I.....	18
Contexto geral da investigação: o professor e os saberes extracurriculares.....	18
1.1.    Objetivos geral e específicos .....	22
Capítulo II.....	24
A problemática dos saberes escolares, sua multiplicidade e seu emprego nas relações educativas .....	24
Capítulo III .....	33
Quadro teórico específico: a diversidade dos saberes no exercício da ação docente .....	33
Capítulo IV .....	47
Estado da arte: a importância da integração do saber extracurricular no exercício da ação docente .....	47
Capítulo V.....	56
Abordagem metodológica: história de vida.....	56
5.1. Instrumentos de produção e coleta de dados.....	64
Capítulo VI.....	71
Descrição do processo de produção, coleta e análise dos dados à luz do quadro teórico específico.....	71
Considerações finais.....	93
Referências Bibliográficas.....	100
ANEXO .....	107
Perguntas realizadas na entrevista .....	108
Termo de consentimento livre e esclarecido .....	109
Resultado do IDEB da Escola Classe 01 do Gama/DF. ....	110
Termo de autorização da Regional de Ensino do Gama para realização da pesquisa na Escola Classe 01 do Gama.....	111

# **INTRODUÇÃO**

**G**randes e significativas mudanças no conhecimento educacional estão cada vez mais presentes na sociedade, gerando transformações científicas, sociais e tecnológicas. Almeja-se que a escola deixe de ser apenas um espaço em que o aluno está limitado a alguns saberes apresentados em determinados contextos. E que o professor possa assumir um papel multidisciplinar, despertando novos olhares para a integração de diferentes modos de aprendizagem e promoção de conhecimentos.

Nesse percurso, é essencial que seja percebido o quão importante é a participação do professor na formação do aluno. Com isso, torna-se ainda mais relevante entender os saberes educacionais e a forma como são integrados à vida pessoal, profissional e escolar de seus alunos.

Esses saberes, segundo Cortella (2016), têm significados expressivos e modificadores. Por isso que, na ação docente, é essencial compartilhar informações com os aprendentes, uma vez que não se esgotam. Todos os saberes são construídos, diariamente, com as experiências, com a formação e com a prática docente que permitem a construção de novos conhecimentos.

Assim, a atuação do docente pode ir além do espaço da sala de aula e envolver os alunos com diferentes saberes construídos e atrelados aos múltiplos cenários em que esse profissional está inserido. Englobando diferenças, contextos, percurso profissional e possibilidades diversificadas, é possível a construção de uma prática pedagógica significativa e relevante para os alunos.

Considera-se como prática pedagógica tudo que envolve possibilidades de descobertas correlacionadas à integração de conhecimentos que permitam a construção

de um espaço dinâmico, crítico, motivador e promotor de diferentes aprendizagens. Luckesi (1994) entende que a educação é uma prática humana multifacetada, o que implica que o pedagogo tem que ir para a sala de aula munido de saberes formais oriundos de sua formação profissional e de saberes não formais, originários de sua experiência de vida e de uma diversidade de fontes.

Nesse sentido, a ação docente de modo qualificado deve oferecer possibilidades que contribuam para a formação de seus discentes. O professor tem um papel fundamental para a formação de uma consciência cidadã, já que incentiva alunos a perceberem sua importância e a reconhecer a escola e os professores como fatores colaborativos para a realidade deles.

A prática pedagógica deve valorizar habilidades e competências dos alunos, demonstrando que, durante o percurso escolar, existe um grupo de indivíduos que vai demandar maior atenção. Por isso, os estímulos educativos dos docentes são cada vez mais necessários. Nesse percurso, é fundamental que o pedagogo conheça as características da turma de modo que os alunos possam absorver os conteúdos de forma mais contundente e permanente possível.

É justamente pela relevância do papel do pedagogo, que toda a sua prática pedagógica precisa ir além do que é proposto por currículos, exigindo que o profissional esteja preparado para integrar novos saberes a sua prática, a fim de torná-la mais dinâmica, interessante e conectada com o que se passa fora da sala de aula. Mas como isso acontece? De que forma o pedagogo integra em sua prática os conhecimentos extracurriculares? Como ele busca conhecimentos não formais, não propostos pelo currículo, mas que enriquecem e os integram às atividades de ensino propostas aos alunos? Como são conectados conteúdos extracurriculares nas aulas? Quais influências as suas histórias de vidas pessoais e pedagógicas trazem para sua prática?

Esses questionamentos formam o tema da investigação relatada nesta dissertação. São indagações que buscamos responder com base na experiência pedagógica de três pedagogos acerca do uso de conteúdos extracurriculares. Para tanto, aplicamos técnicas de produção e coleta de dados especificamente no que se refere à prática pedagógica dos docentes entrevistados, tendo como foco as questões de pesquisa que delimitam a investigação. Considerando os relatos, os fatos sobre a vivência dos sujeitos, as experiências construídas, as memórias e os acontecimentos, pudemos construir nossa investigação baseados no método história de vida, reconhecendo o trajeto histórico como parte essencial de uma vida, como afirmam Spindola e Santos (2003).

A dissertação foi dividida em 7 capítulos. O capítulo 1 é constituído pela introdução e a apresentação dos temas. No capítulo 2, consta o contexto geral da investigação e o quadro teórico geral e a problemática dos saberes pedagógicos, sua multiplicidade e seu emprego nas relações educativas. Além da explanação sobre a diversidade dos saberes no exercício da ação docente, o capítulo 3 apresenta o quadro teórico específico com o estado da arte sobre a diversidade dos conhecimentos no exercício da ação docente. No capítulo 4, é exposto um detalhamento sobre a abordagem metodológica adotada para dar forma à pesquisa. Ela foi desenvolvida em torno da coleta de histórias de vida docente dos pesquisados. O capítulo 5 é reservado aos instrumentos de produção e à apuração de dados em rodas de conversa virtuais e nas entrevistas estruturadas. Já no capítulo 6, há uma descrição do processo de produção e coleta de dados, analisados à luz do quadro teórico específico. Por fim, no capítulo 7, as conclusões da pesquisa e dos relatos apresentados pelos professores foram desenvolvidas com fundamento no objetivo geral da presente dissertação.

## **Capítulo I**

### **Contexto geral da investigação: o professor e os saberes extracurriculares**

**A** atuação do profissional docente exige, além de uma formação adequada e de saberes específicos, conhecimentos práticos e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do cumprimento da função da pedagógica. Neste percurso de descobertas e ressignificação de possibilidades, o profissional da educação deve estar atento às mudanças que acontecem dentro e fora do contexto escolar, inclusive as que são relativas à inserção de novas metodologias de ensino.

É preciso ter atenção ao que se passa dentro e fora da sala de aula para que se crie uma conexão com as propostas pré-estabelecidas. Embora o professor não seja obrigado a enriquecer as dinâmicas curriculares com conteúdos extras, o comprometimento desse profissional proporciona a ampliação dos saberes.

Justamente devido às possibilidades de incrementação, o professor que escolhe estar envolvido com as suas funções deve estar atento ao que está sendo proposto pelo currículo, visando também o encaixe de conteúdos extracurriculares que irão complementar e ampliar a troca de saberes. Esses saberes estão ligados ao que é apresentado pelo professor sem desvalorizar o que os alunos trazem das suas experiências de vida.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 25)



Para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental assumir uma responsabilidade social no exercício da sua profissão. E, durante sua atuação profissional, torna-se importante não somente a exploração das temáticas curriculares, mas o reconhecimento, a integração e a avaliação dos conteúdos extracurriculares em sua prática docente.

O professor tem um papel essencial: ensinar. E, quanto mais amplitude é empregada nessa atividade, mais significativos serão os resultados, junto aos alunos, em termos de aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Há de se notar que existem conteúdos extracurriculares que possibilitam ir além da proposta escolar. Tendo em vista a construção de uma relação educativa, é preciso ser menos mecânico e mais liberto quanto às chamadas grades curriculares. Muitos professores dão aulas por longos períodos sem explorar conteúdos extracurriculares, mas, nem por isso, são considerados maus professores. Todavia, é importante que o professor dinamize sua aula, tornando-a mais conectada com o que acontece fora dela para trazer reflexões e significados aos seus discentes.

Apresentamos, no contexto geral dessa investigação, uma reflexão sobre a importância da construção de conteúdos extracurriculares e como eles podem ser abraçados e integrados aos curriculares, de modo a beneficiar as relações educativas com uma proposta mais dinâmica e ampliada. Essa reflexão pode colaborar para a criação de trajetórias escolares mais estimulantes, pelo uso docente de estratégias pedagógicas com temáticas que integrem conteúdos além do currículo, incrementando, de diferentes formas, as propostas dos programas escolares e das grades curriculares.

Essas temáticas são encontradas fora do contexto escolar e são relevantes para a composição das atividades diante das diferentes ações pedagógicas. O termo extracurricular<sup>1</sup> apresenta o significado de que não é parte da relação de disciplinas ou atividades que constituam o currículo regular de uma escola, de qualquer nível. Tendo isso em vista, o professor pode integrar diferentes conteúdos, visando colaborar com a informação que está sendo ministrada naquele contexto.

A integração de conteúdos extracurriculares colabora para que os conhecimentos propostos pelo currículo formal possam ser ampliados. Essa dinâmica em que o professor faz conexão de determinado tema com elementos extracurriculares é essencial para que a

---

<sup>1</sup> Significado segundo o dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extracurricular/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

relação educativa ultrapasse o formalismo do que é proposto na grade curricular, despertando no aluno novas possibilidades de conhecer mais sobre os conteúdos. Além disso, o educando dinamiza os espaços nos quais é visto como centralizador do desenvolvimento, contando apenas com a sua visão.

O professor pode dar continuidade em sua formação após sair da universidade, pois os saberes adquiridos nesse espaço podem ganhar amplitude de modo a possibilitar novas práticas. Tornar-se um profissional capacitado e especializado faz parte de um trajeto contínuo. Ensinar é um trabalho dos seres humanos sobre os seres humanos e para os seres humanos, reforça Tardif (2002). Por isso, a articulação mediada pelos professores deve cada vez mais valorizar as teorias, as práticas e as experiências de todos a fim de promover diferenças na grade curricular. Além do mais, as trocas de experiências entre docentes e discentes permitem que ambos contribuam para a significação do material extracurricular. Durante sua prática pedagógica, o docente deve rever de que modo o seu trabalho tem sido importante para o exercício da sua função, sendo possível compreender a relevância da sua identidade profissional.

Para subsidiar o presente trabalho, cuja temática gira em torno da ação profissional de pedagogos atrelada às suas histórias de vida pedagógica com relação ao uso de conteúdos extracurriculares, foi composto um quadro teórico geral baseado em: Demo (1993) que traz reflexões sobre a importância de aprender a aprender; Guimarães (2006) que contribui com uma visão ampliada acerca do saber plural; Kenski (2012), Nóvoa (2002) e Pimenta (1999) que fornecem fundamentos acerca da relevância dos saberes na formação de professores; Lacerda Santos (2014) que discute as relações entre as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) e a construção de saberes; Perrenoud (1999) que nos auxilia a entender como os saberes devem ser integrados nas práticas escolares; Shulman (1987) que apresenta uma tipificação dos saberes envolvidos no trabalho pedagógico quanto ao conteúdo, à parte pedagógica e à curricular; Freire (1996) que coloca em evidência a importância dos saberes necessários à prática educativa; Saviani (1996) que aborda os saberes que implicam na formação do educador; Gauthier (2013) que discute o ofício dos saberes na prática pedagógica e Tardif (2002), autor central no quadro teórico, que contribui com sua visão acerca dos saberes educacionais e sua relação com a pedagogia e o ensino.

## **1.1. Objetivos geral e específicos**

A investigação foi delimitada por três objetivos específicos e pautada por um objetivo geral que consiste em identificar como os pedagogos realizam movimentos de encaixe de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares, de modo a expandirem seus repertórios docentes e enriquecerem as relações educativas.

O primeiro objetivo específico do trabalho foi entender como, ao longo de suas histórias de vida docente, pedagogos experientes integraram conteúdos extracurriculares nas relações educativas que conduziram. Para subsidiar teoricamente este primeiro objetivo específico, recorreremos à Marie Christine Josso (2004), que discorre sobre vivências como processos de transformação em que o sujeito vai integrando as suas experiências e cria cada vez mais significados da sua própria vida.

O segundo objetivo específico foi explicitar, por meio de entrevistas, como pedagogos realizaram movimentos de encaixe de conteúdos extracurriculares em curriculares. Como subsídio teórico, recorreremos a Gil (1999), que afirma que “a entrevista [...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”.

Já o terceiro objetivo foi a identificação, com base nos relatos dos professores e no quadro teórico da investigação, de modos de integração de conteúdos extracurriculares em curriculares. Para tanto, travamos um diálogo com os teóricos já citados, detalhando as entrevistas de modo que estivessem correlacionadas a como os professores fizeram as buscas de conteúdos extracurriculares para compor sua prática docente.

Tendo em vista que a sala de aula se estende a espaços não escolares, enxergamos a educação como base fundamental para melhoria do sujeito, apresentando elementos constitutivos de uma visão comportamental e social, oportunizando saberes diferentes. Nessa percepção de ensino, o professor é um dos grandes responsáveis pelo fomento do saber e pela abertura de conhecimentos presentes dentro e fora do contexto escolar. Como sinaliza Silva (2006), pode-se ainda disponibilizar múltiplas janelas na integração dos saberes e nas intervenções pedagógicas com os alunos.

A escola, por sua vez, pode oportunizar um ambiente interdisciplinar, multidisciplinar e/ou transdisciplinar, que promova estratégias relevantes quanto aos conteúdos curriculares apresentados, sendo o professor um facilitador do saber que

dissemina novos olhares para a aprendizagem de forma rica, expressiva e significativa diante dos conteúdos.

Toda a contextualização dos saberes extracurriculares é relevante para melhor compreensão de como os autores das produções selecionadas, a respeito da temática central dessa dissertação, fizeram a ampliação dos conteúdos em suas práticas. Ao avaliar os relatos, atentamo-nos aos detalhes das respostas para que nos registros as correlações fossem feitas respeitando as narrativas ligadas à divisão de quatro categorias delimitadas pelo autor da presente dissertação. Tais categorias envolvem formação, histórias de vida pedagógica, conteúdo extracurricular e integração de conteúdo.

Ao detalharmos as perspectivas das professoras entrevistadas, apreciamos a perspectiva da importância de sair do contexto sala de aula e ampliar as possibilidades de conhecimento. Evidenciamos o motivo pelo qual as entrevistadas foram atrás de conteúdos extracurriculares para compor as suas aulas, melhorando o ambiente educativo e motivando os alunos em ângulos além do livro didático.

As contribuições descritas ao longo dessa produção ampliam possibilidades para enxergar a atuação docente além da sua prática em sala de aula, observando de que modo a integração extracurricular acontece, fenômeno pouco explorado na literatura técnica do campo da educação. Entender essa dinâmica de integração de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares pode favorecer o aprendizado além motivar os alunos, fazendo com que as práticas escolares possam ser mais atrativas e dinamizadoras para além da sala de aula.

## **Capítulo II**

### **A problemática dos saberes escolares, sua multiplicidade e seu emprego nas relações educativas**

**T**ardif *et al.* (1991) apontam que parece banal dizer que o professor é alguém que ensina algo para alguém. Para além da aparente obviedade, contudo, devemos compreender que esse primeiro “alguém” é um indivíduo com sua subjetividade, que interpreta os saberes curriculares e extracurriculares e o reelabora para emprega-lo dentro de uma relação educativa a um outro alguém, que também o reelabora. Depreende-se daí, que esse “algo” a ser ensinado não se encontra no vácuo, mas antes é uma construção da qual o próprio professor participa. É claro que os professores trazem saberes consigo, mas o que realmente sabem? Quais são estes saberes? De que modo os professores integram os saberes em suas práticas pedagógicas? E quais são as funções das trocas de saberes? Esses e tantos outros questionamentos são apontados pelo autor quando ele busca estabelecer relações entre os professores e os seus saberes.

Tardif (2005) percebe que existem poucos estudos sobre o contexto da problemática dos saberes e aponta que de forma crescente novas pesquisas focadas neste tema de investigação. Cada vez mais, é necessário entender sobre saberes extracurriculares diante de diversas práticas educativas. Foi, nesse contexto, que os primeiros estudos internacionais sobre a temática docente buscavam novas compreensões sobre essa atividade profissional, integrando a importância dos seus saberes com suas histórias de vida.

As possibilidades de entender melhor os docentes permitem descobertas a serem estudadas, compreendidas e aplicadas em sua atuação. Por isso, Nóvoa (2002) aponta uma abordagem que compreende a identidade profissional sem limitar a relação educativa

apenas como competências e técnicas, mas integrando novos conhecimentos que estejam dentro da realidade profissional, sem a separação do pessoal.

Diante de tantas transformações que fazem parte da profissão docente, a função e a representação social estiveram presentes no modo como a sociedade enxergava o que era ser professor. Ele era visto como centralizador na sala de aula, porém esta atividade não era simples de se definir, porque as suas dimensões teóricas, práticas e experienciais incorporam o seu conhecimento, como pontua Nóvoa (2002). Essa visão limitada era direcionada para as implicações de um contexto específico, sem uma visão ampla das possibilidades de acesso a outras formas de conhecer o mundo.

A escola tem um papel essencial na trajetória do ser humano. A docência tem funções sociais, que empregam práticas nas relações educativas, visando significância nas vidas dos estudantes. Saberes diversificados são essenciais para a vida, por isso, é necessário rever como as relações educativas estão sendo inseridas nas práticas.

Um dos grandes pioneiros sobre essas questões que envolvem a problemática do trabalho docente é o psicólogo educacional americano Shulman (1987). Em seus estudos, ele apresentou cinco programas que apontavam para o trabalho docente e o ensino, descritos no quadro apresentado a seguir:

**Tabela 1** - Ensino e Docência

TIPO	DENOMINAÇÃO	FOCO
Programa 1	Pesquisa processo-produto	Função docente como comportamento diante do rendimento dos alunos.
Programa 2	<i>Academic learning time</i>	Atuação docente ligada ao tempo de aprendizagem dos alunos.
Programa 3	Cognição dos alunos	Relacionar a cognição dos alunos com os professores.
Programa 4	<i>Classroom ecology</i>	Tinha como premissa uma abordagem qualitativa e via o ensino e a aprendizagem como relações existentes em sala de aula.
Programa 5	Cognição dos professores	Olhar para os conhecimentos dos professores, suas experiências, seus saberes e suas práticas

**Fonte:** Shulman (1987)

Ao rever estudos, Shulman percebeu, com novas pesquisas, a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados. Em função disso, surge um programa que buscava entendimentos sobre os conteúdos ensinados e o modo como os conhecimentos eram aplicados em sala de aula.

Dessa forma, fez uma divisão dos conhecimentos dos docentes e os categorizou em três tipos: assunto de conhecimento<sup>2</sup> – o que sabem do que ensinam; conhecimento pedagógico<sup>3</sup> – conhecimento da matéria a ser ensinada; e conhecimento curricular<sup>4</sup> – o que se tem disponível para ensinar.<sup>5</sup>

Os novos olhares a partir da visão de Shulman permitiram que outros estudos internacionais pudessem investigar o campo dos saberes dos docentes, surgindo então diferentes pesquisas no cenário dessa práxis. Neste contexto, segundo Soares e Valle (2019), na busca do entendimento sobre a base dos conhecimentos docentes, é que surge também um movimento pela profissionalização docente. No estudo das autoras, encontramos a manifestação do reconhecimento do papel do profissional da educação, mais precisamente a profissionalização da função dos professores.

Tardif (2002) aponta que, na Europa e em outros países latino-americanos, o movimento sobre a profissionalização esteve presente, logo:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para qual o convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2002, p.54).

Essas pesquisas, em que a centralidade sobre a profissionalização docente busca respostas para melhor compreensão dos saberes utilizados na prática escolar dos professores, trazem uma fundamentação teórica que reforça a existência de saberes específicos da profissão docente. Saberes estes desenvolvidos pelas experiências, pelas histórias de vida, pela atuação profissional e a busca de aprimoramento em cursos de formação de professores.

E, no Brasil, na década de 90, surgiram pesquisas com temáticas sobre os saberes educacionais e, por tal influência, tivemos reformas e políticas educacionais que elevaram

---

<sup>2</sup> *Subject knowledge matter*

<sup>3</sup> *Pedagogical knowledge mater*

<sup>4</sup> *Curricular knowledge*

<sup>5</sup> Livre tradução



a visibilidade da profissão do professor. Para Borges e Tardif (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram alguns dos documentos que tiveram fortes influências na aparição da valorização de saberes extracurriculares na prática docente.

Em vista disso, nota-se que a representatividade da LDB abrange todo um contexto histórico e possui grande relevância social. Sendo ela a Lei que regulamenta o ensino do nosso país, garante o direito à educação presente em nossa Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>. A presente lei além de colaborar para a prática docente, tornou-se um marco expressivo para todos os níveis escolares.

Já os PCNs, colaboram para o cotidiano escolar, zelam pela qualidade do ensino, respeitando os conteúdos curriculares propostos. Sendo que uma das principais abordagens dos parâmetros curriculares está ligada a transmissão de conteúdo, propondo que o docente seja capaz de explorar novas formas de mediação de conhecimentos, criando elo entre conteúdos curriculares e extracurriculares.

Além disso, é importante perceber que a multiplicidade dos saberes é oriunda de diferentes fontes que estão ligadas ao ato de ensinar. Trata-se de conhecimentos, habilidades e competências profissionais integrados às relações educativas. Ainda que o professor traga conhecimentos limitados, construídos em sua formação, é de extrema importância que ele os aprofunde com novas experiências e faça com que as questões teóricas de conteúdos, baseadas em suas histórias de vida, sejam apresentadas no contexto escolar por meio da sua prática docente.

Tendo em consideração que a formação profissional docente é metódica e sistematizada por “fórmulas didáticas”, além do domínio de alguns conteúdos específicos, no embate real, com alunos e colegas, o docente pode ressignificar sua formação profissional na prática do ambiente escolar. Uma vez que, após a formação acadêmica, a atuação profissional, no dia a dia, acrescenta conhecimentos além das teorias vistas.

As práticas têm potencial de serem significativas para quem ensina e para quem aprende. Desta forma, Tardif (2002) discorre:

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a função de transmissão de conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações e isso pode definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).

---

<sup>6</sup> Constituição Federal 1988. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 2 maio, 2021.

Neste contexto, Tardif (2002) compreende que a prática docente acolhe diversos saberes, apresentando relações que não restringem a ação docente em um único saber. Assim, apresentamos alguns saberes que são fundamentais para compor as relações educativas e destacamos os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes disciplinares pelas Ciências da Educação – Didática, Psicologia Educacional, Tecnologia Educacional etc. – englobam os pedagógicos, os quais, na prática docente, são integrados aos sociais para que, no percurso da formação (inicial ou contínua), os professores percebam a dinamização dos conteúdos que integram estes saberes entre os diversos campos do conhecimento. A configuração dos saberes disciplinares representa ligações às disciplinas, em faculdades de educação ou em cursos, que irão formar professores.

Quanto aos saberes curriculares, eles são construídos com as experiências da profissão docente e estão integrados ao contexto institucional, no qual o professor está vinculado, categorizados como discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Muitas vezes eles são apresentados como pontos em que o professor aprende e aplica, conforme aponta Tardif (2002).

Já os saberes experienciais são desenvolvidos com o exercício da profissão, tendo como base as práticas pedagógicas, o trabalho do seu cotidiano e todas as experiências construídas no convívio com os outros. São saberes práticos que se integram às experiências individuais e coletivas reforça Tardif (2002).

Com isso, os saberes extracurriculares, nas relações pedagógicas, atribuem múltiplas funções, articulam a teoria e a prática docente, dentro e fora da sala de aula. Os professores podem desenvolver os seus saberes a partir dos conhecimentos adquiridos nas experiências cotidianas com seus amigos, familiares e pares, empregando novas formas de integrar os conhecimentos, seja do currículo, das disciplinas ou das experiências individuais ou em grupo. Porém, trata-se de uma decisão dele, parte do seu engajamento colaborar com a dinamização e ampliação do ensino.

Neste mesmo contexto, Tardif dialoga sobre os saberes e sua multiplicidade diante das relações educativas. Gauthier *et al.* (2013) consideram que, de acordo com um senso comum, os saberes pedagógicos partem de premissas – como conteúdo, cultura, bom-senso, talento, experiências, entre outras –, que fazem parte de outras profissões. No ponto de vista dos autores, falta uma consideração real da situação do professor em sala.

Percebe-se, então, que não basta ter conhecimentos específicos apenas para poder ensinar, mesmo que o sujeito conheça os conteúdos ou tenha facilidades para ensinar. Falta uma consideração, no cenário da atuação profissional, de uma formalização para poder ensinar. Nas duas perspectivas, os autores consideram a abrangência dos saberes, conforme ilustra o quadro abaixo:

**Tabela 2** - Emprego dos saberes educacionais

<b>SABERES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Saberes disciplinares	Compreendem como saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento cabendo ao professor entender, conhecer o assunto com profundidade.
Saberes curriculares	Correspondem à transformação da disciplina em programa de ensino e cabe ao professor ter um conhecimento mínimo a respeito dos programas escolares.
Saberes das Ciências da Educação	Correspondem àqueles saberes adquiridos pelos professores ao longo da sua formação e se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e a sua própria profissão docente.
Saberes da tradição pedagógica	Correspondem aos saberes adquiridos em etapas anteriores ao ingresso da carreira, referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar e que será modificado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica.
Saberes experienciais	Correspondem aos saberes constituídos por professores por meio da vivência estabelecida, essencialmente, no exercício da sua atividade profissional. Relacionam-se às vivências no espaço escolar e resultam da sua própria atividade.
Saberes da ação pedagógica	Correspondem aos saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula.

**Fonte:** Gauthier *et al.* (2013)

Ao empregar as relações dos saberes, Pimenta (1999) percebe a ligação com a prática do professor e, por isso, a autora divide os saberes em três tipos:

**Tabela 3** - Multiplicidade dos saberes educacionais

<b>SABERES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Saberes da experiência	Correspondem àqueles aprendidos pelo sujeito quando foi aluno, com os seus professores, assim como, o que é produzido na prática em um processo de reflexão.
Saberes do conhecimento	Correspondem àqueles da formação específica (matemática, história, geografia).
Saberes pedagógicos	Correspondem àqueles que viabilizam a ação do ensinar.

**Fonte:** Pimenta (1999)

Nos diferentes modos de empregar os conhecimentos diante das relações docentes, os autores Tardif (2002), Shulman (1987), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (1999) pontuam sobre a importância dos saberes e apontam como devem ser inseridos, conectados e explorados durante a prática profissional. Cada saber apresenta características distintas, e, durante o trabalho pedagógico, deve ser avaliado pelo professor o modo como os seus saberes estão sendo compartilhados.

E como podemos validar os saberes extracurriculares diante da problemática do saber docente? E os conteúdos extracurriculares? O que realmente os professores sabem? De onde eles trouxeram os conhecimentos que serão ensinados durante todo o percurso escolar? Essas e tantas outras dúvidas fazem parte de um conjunto de inquietações sobre a natureza dos saberes que os professores trazem para a sua realidade escolar.

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (GAUTHIER *et al.*: 2006, p.31)

Tanto Tardif (2002) como Pimenta (1999) explanam os saberes docentes percebendo que o professor tem um papel de ensinar configurado por funções construídas

ao longo da vida. É primordial que o professor saiba avaliar e escolher os conteúdos extracurriculares relevantes para a sua prática em sala de aula.

Quando um conteúdo extracurricular é selecionado para compor as atividades educativas, o professor precisa saber de que modo pode colaborar com o conteúdo curricular. Cabe ao professor validar se realmente essa ampliação do conteúdo vai colaborar para melhor compreensão dos assuntos e se vai complementar o que está descrito no livro didático.

Se já existe um conteúdo curricular embasado por um currículo de base, o professor precisa avaliar em sua prática pedagógica, sobre possíveis dificuldades no envolvimento dos conteúdos extracurriculares, considerando que não existe caminho único para que essa ação aconteça. Trazer algo novo para a sala de aula é uma prática positiva, exigindo intencionalidade para que tal fim seja cumprido diante do que foi objetivado pelo docente.

Deste modo, compreendemos que a fundamentação de saberes extracurriculares envolve a percepção dos docentes em optar por: estar além de uma grade curricular e transferir conhecimentos baseados em experiências de vida e abordagens atentas. Tudo isso sem deixar de contextualizar a teoria e a transformá-la em práticas significativas.

## **Capítulo III**

### **Quadro teórico específico: a diversidade dos saberes no exercício da ação docente**

**A** identidade docente é construída a partir dos conhecimentos construídos ao longo da história de vida do docente e daqueles gerados por meio de suas práticas pedagógicas no exercício da sua ação. Autores como Tardif, Lessard, Lahaye, Perrenoud, Saviani e tantos outros percebem que existe uma relação entre o que é ensinado pelos professores e a sua identidade profissional, correlacionando conhecimentos que dominam com a formação docente.

O tema da formação docente é alvo recorrente em pesquisas acadêmicas que objetivam refletir sobre a profissão e a prática pedagógica do professor. Nesse contexto, consideramos a relevância das temáticas a respeito dos diversos saberes inclusos nessa formação e traremos como pertinente a consideração dos saberes construídos ao longo da trajetória de vida dos professores, que são possíveis de integração aos diferentes saberes no exercício da ação docente.

Considerando a possibilidade de constituir conteúdos extracurriculares e agregar ao ensino, alguns pedagogos buscam absorver mais informações acerca de questões sociais. Sendo assim, deduz-se que quanto mais o professor vivencia integrações entre seu trabalho em sala de aula e sua vida fora dali, mais ele se torna aberto a transcender o currículo, a diversificar em sua aula, a buscar complementos para suas práticas, sob a forma de conteúdos extracurriculares.

São diversos saberes que integram a ação docente ao ensinar, além das experiências necessárias para o exercício da profissão, segundo Tardif (2002):

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no

conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, p. 39).

Com essa perspectiva, o professor deve ser um agente motivador de novos conhecimentos, zelando pela criticidade dos alunos e estimulando-os para que sejam protagonistas na integração de novos saberes, novas descobertas e novos sentidos aos conteúdos apresentados. O professor, neste percurso, por sua vez, explora os seus saberes pedagógicos e suas diferentes experiências para que os saberes curriculares possam ser integrados na sua prática docente.

Todos os saberes são essenciais para o exercício da ação docente. As experiências construídas, ao longo da profissão, colaboram para que o professor saiba lidar com a diversidade dos seus alunos, seja na disseminação dos conteúdos, na organização das aulas, na condução das atividades práticas ou na forma de mensurar o aprendizado da turma. Os saberes adquiridos com as relações educativas permitem uma melhor forma de avaliar os alunos e de reconduzir os conteúdos curriculares, pois, segundo Gauthier (1998):

[...] quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer dos problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos (GAUTHIER, 1998, p. 20).

Ensinar é ampliar trocas de saberes de modo que os conhecimentos não se limitem apenas aos conteúdos disciplinares e nem aos saberes curriculares. A ampliação dos saberes exige cada vez mais do docente a convivência com as diversas experiências dos seus alunos, fazendo com que eles também apresentem seus saberes e ensinamentos construídos ao longo da vida.

Os ensinamentos, segundo Freire (1996), fazem parte do exercício da ação docente e estão categorizados por diferentes saberes do docente. Para Tardif (2002) os diferentes saberes estão em áreas categorizadas como saberes dos professores e representam fontes sociais de aquisição e modos de integração ao seu trabalho docente, conforme quadro abaixo:



**Tabela 4** - Os saberes dos professores

<b>SABERES DOS PROFESSORES</b>	<b>FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO</b>	<b>MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Fonte:** Tardif, 2002, p.48

Essa relação entre às vivências e experiências do professor, que colaboram para que o exercício da ação docente possa motivar seus alunos, provoca o estímulo para irem além da sala de aula e apresentarem suas práticas sociais, seus relatos de vidas. Além disso, traz diferentes percepções dos conteúdos curriculares.

As práticas extracurriculares podem ser promovidas por um conteúdo específico do livro didático, por uma situação real em que o professor já tenha vivenciado, pelos relatos de vida de outros professores ou familiares e, ainda, das experiências ao longo do seu trajeto profissional. É preciso pensar fora da sala de aula sem isolar os conteúdos provenientes do currículo de base.

Entre os apontamentos de Tardif (2014), nota-se que a realidade prática do professor sempre será uma disseminadora de variados conhecimentos, seja de ordem externa (o que ele já construiu) ou de ordem interna (o que ele está construindo). Associando à prática docente produzida, surge uma aproximação cada vez mais natural entre o conhecimento curricular e o conhecimento extracurricular de alunos e professores.

É importante perceber que, no entendimento de Tardif (2002), os saberes dos professores estão congruentes com as experiências, com o meio social de convívio, com os lugares em que atuaram, com as organizações em que trabalham e com tantas outras fontes de aquisição do saber.

Considera-se que os diferentes saberes dos professores não foram construídos só por eles. Existiram, ainda, contribuições “exteriores”, conforme analisado na tabela anterior, que foram acumuladas em seu percurso pessoal ou profissional. Como percebemos, as experiências viabilizam uma formação que subsidia novas possibilidades profissionais docentes.

Pensar na diversidade dos saberes diante do exercício da ação docente é também visualizar diferentes sapiências, sejam de conteúdo, das questões pedagógicas, dos saberes experienciais, da profissão docente e dentre outros. A intensificação das práticas, durante a atuação profissional, é necessária para ampliar conhecimentos curriculares e extracurriculares.

Os saberes curriculares na prática docente precisam estar presentes no cotidiano para colaborar com as práticas pedagógicas, construindo uma relação com os demais saberes que também são essenciais para o exercício do saber docente e da profissão. (MONTEIRO, 2001).

Mizukami (2008) entende que abrangem três êxitos: conhecimento sobre os alunos, conhecimento da matéria ensinada, conhecimento de formas de avaliação e de manejo de classe. Já Goodson (1995) afirma que são socialmente construídos para uso em escolas e contempla que os saberes curriculares incluem os estudos sobre o real desenvolvimento dos cursos de estudo, planos curriculares nacionais, roteiros das matérias, e assim por diante. Para Gauthier (1998), saberes sofrem transformações para se tornarem um programa escolar de ensino.

Nesta dialogicidade entre as percepções citadas acima, é possível perceber que mesmo com diferentes entendimentos os autores correlacionam suas falas com a importância do currículo, propondo que o professor amplie seus saberes e tenha êxito em sua ação docente. E, tendo em vista que os conteúdos curriculares são embasados teoricamente, um ponto fundamental que deve ser observado é a conexão com a vivência dos alunos para a melhoria no alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

Os conteúdos devem ter coesão, clareza e significados em sua constituição, focando em determinada área disciplinar na qual estão inseridos. Por isso que, desde o princípio, os saberes curriculares devem apresentar informações substanciais que

englobem conteúdos, objetivos, métodos e avaliação. Importante considerar que os saberes curriculares fazem parte do processo educativo escolar, observando a sua seriedade para a instituição em que está ligada à política nacional curricular, às práticas educativas entre o docente e seus educandos.

Quando Mizukami (2008) apresenta seu entendimento sobre os eixos temáticos do currículo, ela também aborda que o conhecimento dos alunos deve ser valorizado para que o docente crie métodos que colaborem com a aprendizagem e os desenvolva. A autora entende que quando se trata das matérias que precisam ser ensinadas, deve haver uma expansão do papel educacional e é preciso fazer com que o conteúdo proposto tenha sentido no contexto da mediação. Além disso, Mizukami (2008) compreende que devemos observar as realidades em diferentes momentos do cotidiano, exigindo que o docente saiba lidar com esse público diverso.

Já para Goodson (1995) e Gauthier (1998), os saberes são vistos como meios de transformações sociais, colaborando para o sucesso no âmbito escolar diante dos programas de ensino. Nesse contexto, há uma correlação entre os planos curriculares nacionais em consonância com as realidades da instituição na qual os sujeitos estão inseridos e, ainda, com os conteúdos que serão estruturados.

Saberes extracurriculares, entre tantos outros estão atrelados na prática docente, abraçam possibilidades de integrar novos saberes aos conteúdos curriculares. Essa integração faz com que o docente perceba além do espaço escolar.

Os saberes extracurriculares estão além do currículo para se somarem às práticas curriculares docentes, permitindo que os estudantes construam um processo de investigação e reflexão de suas práticas na própria formação com as realidades locais. Por exemplo, é comum que alunos participem de momentos de compras em mercados com os seus pais/responsáveis, se o professor decide promover uma aula de cálculos e medidas com a participação de cada um com determinado produto/alimento, além de trazer o conteúdo curricular, ele poderá dinamizar e contextualizar a aula, instigando ainda raciocínios lógicos e noções de empreendedorismo, que estão num campo extracurricular.

Neste percurso, em que as influências escolares estarão presentes na formação do sujeito, torna-se essencial que a integração dos saberes motive os discentes para que tenham mais envolvimento com a escola e com as possibilidades promovidas pelo espaço educativo. Saberes extracurriculares podem proporcionar experiências inovadoras, reconhecer talentos e ainda integrar os alunos aos contextos além das salas de aula.

As constantes mudanças no dia a dia proporcionam ao docente a possibilidade de repensar suas práticas pedagógicas e promover novos olhares, de modo a ampliar o repertório dos alunos. Diante da mediação distintas atividades, a formação discente terá uma visão diferenciada justamente pela oportunidade de ver as teorias fora do contexto escolar.

Nesta perspectiva, torna-se importante a utilização de recursos didáticos e paradidáticos – que podem envolver músicas e materiais de leitura que desenvolvam questões éticas e morais, por exemplo –, colaborando para que ocorram resultados positivos no processo de aprendizagem. “A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que estamos oferecendo” (BITTENCOURT, 2008, p. 299).

Paralelamente ao que é proposto pelo currículo escolar, os saberes ampliados se estendem, se desenvolvem, se encaixam e vão contribuindo para que novas descobertas apresentadas em prol do conhecimento. Tudo isso só é possível com a motivação do docente, integrando os conteúdos do currículo às bases temáticas relevantes, enriquecendo a aprendizagem significativa em um contexto educacional dinâmico e multifacetado.

A motivação docente se torna essencial para que o professor enxergue possibilidades didáticas além dos processos de ensino, das metodologias e dos conteúdos que deverão ser ministrados. Dessa forma, o professor pode explorar situações subjetivas, fazendo com que as interações pedagógicas sejam mais humanizadoras e menos mecanizadas, visando ainda mais a ampliação dos saberes.

Pensar em saberes ampliados é perceber que na natureza dos saberes existem dimensões históricas, populares, filosóficas, religiosas, sociais e acadêmicas. Na visão de diferentes autores, é possível notar que há uma reflexão entre as relações dos saberes com o mundo. Uma das percepções é a de Chariot (2000, p.80), que afirma o seguinte:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber (CHARIOT, 2000, p. 80).

A partir dessa visão, ressaltamos que o aluno precisa ser confrontado com a necessidade de aprender e transformar ações em seu dia a dia. Estando o docente disposto a lidar com isso, ele trará diferentes possibilidades de práticas pedagógicas, respeitando

os tempos dos alunos e dinamizando os espaços para que sejam promotores de novas descobertas. Essa dinamização requer do profissional docente o domínio do que está sendo compartilhado, envolvendo cada vez mais os alunos para que estendam os saberes para além das suas práticas locais. Tardif (2002), por sua vez, pontua que os saberes ampliados estão além do currículo escolar, possibilitando interação fora da sala de aula de modo que novas descobertas sejam integradas aos ensinamentos diários.

O docente pode aplicar um determinado conteúdo de diferentes formas, seja ao integrar saberes construídos fora do currículo escolar, seja com os ensinamentos da vida ou pela lembrança da atuação dos seus professores, enquanto aluno. Ilustremos uma situação em que determinado momento da sua aula o docente esteja dialogando sobre cidadania. Nesta contextualização, além de conceitos e explanações teóricas, o docente também pode abranger a sua identidade profissional, podendo apresentar aos alunos algo além do previsto pelo currículo. Pode-se aproveitar o momento para dialogar sobre questões sociopolíticas da profissão, dimensões da ação docente, a importância da profissão, o contexto histórico, os saberes necessários para compor a prática e tantas outras correlações com o tema da aula.

Com isso, a busca incessante pela identidade docente também se associa aos saberes que são expressos pelo próprio profissional, permitindo que o acúmulo de saberes sempre promova novas aberturas para o aprendizado. Esses saberes vão além das salas escolares, produzindo novos olhares e perspectivas por meio da ação do docente. Neste sentido, Tardif (2002, p.11) aponta o seguinte:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc.

Neste entendimento, o autor aponta que o professor sempre estará em aprimoramento, carregando experiências da sua formação inicial e espelhando os bons exemplos dos diferentes professores que foram fundamentais para a constituição de sua identidade profissional, por esses motivos, devemos motivá-lo para que incentive seus discentes a seguirem em busca de ampliação dos seus saberes além das salas de aula.

Gauthier *et al.* (2013) trazem a ideia de que toda profissão exige conhecimentos para o exercício das suas atribuições profissionais. Considerá-los, no campo da educação, como algo a ser desenvolvido continuamente, propicia construções mais elaboradas.

No primeiro momento, o autor discorre que os saberes são oriundos de características presentes em outras profissões, como: conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom-senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. No segundo momento, ele nos proporciona o entendimento de que o profissional docente além de abarcar tais características, consideradas generalizadas, existem muitas outras em constante desenvolvimento oriundas de diferentes campos, mas com origem nas Ciências da Educação. Assim, temos o quadro intitulado reservatório de saberes: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das Ciências da Educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o da ação pedagógica.

Nos estudos de Tardif (2002) e Gauthier (2013) existe uma semelhança entre visões sobre perceberem que o saber é plural, ou seja, o saber docente é tomado de muitos outros. Os autores afirmam, ainda, a existência de fatores colaborativos que fortalecem o processo de construção dos saberes. Valorizam, portanto, que todo o processo de construção carrega vivências, experiências e saberes.

Nesta mesma linha de entendimento, Guimarães (2006) enfatiza que é fundamental que seja exercitada a pluralidade de saberes na construção da identidade profissional docente, pois isso amplia o repertório de atuação. Para tanto, é necessário respeitar a formação desde a base até o momento em que será compartilhado seus conhecimentos com os alunos. O autor aponta que é necessária uma revisão da forma como a educação de base tem sido promovida no cenário social, considerando ainda a quantidade de novos estudos que estão sendo realizados sobre a atuação docente, o que torna cada vez mais essencial entender seus saberes.

Na visão de Demo (1993), por sua vez, a constituição dos saberes e dos conhecimentos construídos não serão esquecidos e nem anulados, eles deverão compor a formação continuada, ampliando o repertório docente no que representa a sua prática, pois existe um sujeito histórico que foi acumulando saberes, mas que não se desprende do que já fora construído em seu trajeto social. Além de apresentar reflexões que apontam o papel da escola como parte essencial para a cidadania, o autor provoca que a educação forme para a vida.

Neste sentido, devemos ainda observar que, durante a construção do conhecimento com a aquisição de novos saberes, é possível que surjam problemáticas e desafios, mas que essas experiências colaborem para avanços e descobertas, pois são saberes sociais que referenciam o conjunto de conhecimentos dos quais dispõe o indivíduo. Importante considerar que, no transcorrer da formação, existem realidades e

contextos diferentes, que serão entendidos no caminhar: seja na construção dos vários saberes do fazer docente (saberes disciplinares), seja na transmissão de saberes (saberes curriculares) ou na sua prática social (saberes experienciais). Outro ponto que deve ser considerado são as questões contemporâneas ligadas ao saber da pesquisa científica e erudita, ambas situadas como produção do conhecimento e relacionadas à formação (TARDIF, 2002).

A formação trata-se de um conjunto de saberes dos docentes que envolve os saberes prévios, didáticos, pedagógicos, curriculares, extracurriculares e, ainda, os ampliados. Durante um trajeto profissional, o conhecimento docente deve ser um agente de construção e colaboração na formação discente.

Como Freire (1996) pontua na Pedagogia da Autonomia, um docente precisa do discente, pois também é um eterno aprendiz e deve investir em sua formação. Reconhece também, o autor, que é necessária a promoção da autonomia do aprender. Entende que existem saberes fundamentais que são necessários para a prática educativa, criando possibilidades ilimitadas na produção do saber e do conhecimento partilhado entre o professor e o aluno.

Falando em autonomia<sup>7</sup>, o docente precisa estimular e incentivar os alunos a serem proativos e protagonistas de descobertas, capazes de desenvolver pensamentos críticos sobre diversos assuntos. O professor está à frente do processo de ensino e de aprendizagem, sendo um facilitador que pode envolver diferentes maneiras para compor a sua prática escolar, incorporando, no exercício da ação docente, diferentes recursos pedagógicos.

Na visão de Tardif (2002), a subjetividade pode fazer parte da construção dos saberes educacionais e colaborar para a formação dos alunos. Nesse sentido, o docente assume um papel de visibilidade e representatividade social, não anulando as questões subjetivas e as interrogações que poderão surgir em seu cotidiano. É necessário, ainda, considerar os novos conhecimentos devem permitir reflexões e entendimentos que sejam relevantes para a transformação social.

E de que modo o professor pode contribuir para a formação dos alunos? Além dos conteúdos curriculares, é possível agregar experimentos práticos, produção de trabalho

---

<sup>7</sup> Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania. Significado segundo o dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/> Acesso em: 2 maio, 2021.

de campo, exposição de vídeos, apresentação de diferentes teorias e compartilhamento de casos reais que sirvam de reflexões para dentro e fora da sala de aula. Essas ações colaboram para a formação crítica do aluno em seu trajeto escolar, bem como ampliam possibilidades de aplicação de outros saberes que serão utilizados ao longo da vida.

Tais trocas envolvem experiências que colaboraram para a construção de novos saberes integrando as relações sociais e os diálogos com teóricos que proporcionaram novas visões diante de inquietações, por isso que Shulman (2014) pontua que existem, pelo menos, quatro notáveis fontes basilares de conhecimento para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o fazer dos professores; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática. Essa prática, deve compor diversos saberes que signifiquem para que os conteúdos não fiquem apenas na sala de aula e nem com o conteúdo do livro didático. O professor pode dinamizar a sua prática escolar convidando os alunos para que compartilhem suas experiências extracurriculares e as correlacione com a disciplina, contribuindo de diferentes formas para a formação de todos.

A formação é algo que aprimora os novos conhecimentos, permite uma ampliação do repertório conceitual e bibliográfico dos conteúdos e insere os discentes em um patamar de representação crítica e reflexiva, respeitando a natureza dos conhecimentos e permitindo que haja o interesse pelo aprofundamento em novas pesquisas. O autor (2014) salienta que, além dos materiais didáticos, devemos observar as questões da estrutura profissional docente e do contexto territorial no qual se situam os sistemas de ensino. Aponta ainda que não é necessária a sustentação de uma literatura específica como fonte do conhecimento, todavia é importante que se conheça o território no qual irá inserir as diferentes possibilidades de ensinar.

Sabendo que o quadro teórico-conceitual aborda pontos diferentes entre teorias, teóricos e as práticas, a construção do conhecimento se associa com essa diversidade dos múltiplos saberes, que colaboram para melhor atuação no exercício da ação docente. Dessa forma, Shulman (1987) apontou que o professor precisa de determinados conhecimentos para saber ensinar que estão descritos no quadro abaixo:



**Tabela 5** - Saberes necessários para ensinar

CONHECIMENTOS	DESCRIÇÃO
Conhecimento do conteúdo específico	Está ligado à sua área de atuação em que inclui conceitos, procedimentos e bases epistemológicas da área.
Conhecimento pedagógico geral	Está ligado ao conhecimento das teorias, bem como aos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo fatores organizacionais da sala de aula.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Está ligado com a relação ao conteúdo específico e às vivências em sala de aula.
Conhecimento do currículo	Está ligado aos programas curriculares, à organização e a todos os aparatos para o ofício docente.
Conhecimento a respeito do aluno	Está ligado aos conhecimentos dos alunos, às suas particularidades e às aprendizagens.
Conhecimento do contexto educacional	Está ligado às especificidades da escola, rotinas, gestão, estrutura.
Conhecimento dos fins educacionais	Está ligado ao conhecimento das bases históricas, filosóficas além da finalidade do processo educativo.
Conhecimento pessoal	Está ligado à sua identidade, aos seus alcances e às suas limitações.

**Fonte:** Shulman (1987).

São muitos saberes necessários para ensinar, justamente pela necessidade de atender às demandas da profissão docente com possibilidades didáticas que integrem novas visões, experiências, teorias e práticas pedagógicas. Quando Zabala (2002) apresenta que o ensino abrange além<sup>8</sup> dos conteúdos curriculares, desenvolve possibilidades para que os sujeitos sejam capazes de resolver problemas de cunho pessoal, social, profissional. Assim, podemos subentender que o autor está chamando a atenção para questões extracurriculares.

E por qual motivo o professor decide ampliar seus saberes de modo extracurricular? Será mesmo que as atividades extracurriculares geram efeitos quando relacionadas aos conteúdos curriculares? Diante de tantas inquietações, é preciso entender

---

<sup>8</sup> O termo além permite, entre tantos significados, olhar para fora, adiante, longe. Significado segundo o dicionário de Língua Portuguesa Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/al%C3%A9m/>.

de que modo as atividades, os saberes e as práticas extracurriculares podem complementar os conteúdos curriculares.

As explicações apresentadas pelos autores são fundamentais para compreensão epistemológica dos conceitos, pois tudo é muito fundamental para a aplicação das teorias em diferentes contextos práticos. Veremos, na consolidação das entrevistas, que o modo como os professores integraram em suas práticas curriculares o encaixe de conteúdos extracurriculares, mas de que modo nós podemos ilustrar essas possibilidades de encaixe?

De imediato, vamos observar uma possibilidade extracurricular em que o professor escolhe um conteúdo do livro didático. Ilustraremos, entre outros conteúdos, a temática sobre a Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, que compõe a disciplina de Ciências Naturais. Essa teoria explica que a sobrevivência das espécies está relacionada à seleção natural e que os seres vivos, de alguma forma, lutavam pela sobrevivência no meio ambiente. A explicação da teoria e toda a contextualização sobre o caminho percorrido, locais visitados, tempo da expedição e outras informações são compartilhadas pelo professor. Porém, ele pode promover novas possibilidades de integrar o conteúdo apresentando vídeos, demonstrando fotos, incentivando buscas virtuais por pesquisadores que já fizeram o mesmo trajeto de Darwin e, ainda, apresentar algum museu virtual que remeta ao percurso da expedição darwiniana.

Toda essa contextualização é intencional e pedagógica. O professor quando decide ampliar diferentes formas para que os alunos compreendam, na prática, os conceitos ligados ao conteúdo, está incentivando-os a buscar novas formas de aprender e de compartilhar os saberes.

Desse modo, quando novas possibilidades de explorar os conteúdos são acolhidas pela prática docente, acreditamos que facilita a compreensão dos alunos diante dos conteúdos em que estão sendo trabalhados. E, mesmo que seja uma ação positiva, o conteúdo extracurricular não deve sobrepor o conteúdo curricular, pois eles devem caminhar juntos.

A sala de aula é um espaço de oportunidades, descobertas, incentivos e aprendizagens, conseqüentemente, o professor também precisa ser um agente de mudança que apresente atividades extracurriculares que possam ser interessantes e significativas. Com essa dinamização no uso de conteúdos extracurriculares, é que a escola pode ser um espaço mais atrativo, mais dinâmico, mais significativo.

Freire (1989) apresenta como atividades extracurriculares grandes oportunidades em que a escola possui participação na promoção do desenvolvimento dos alunos, não

sendo apenas o lado cognitivo. O autor reforça ainda sobre a importância da construção de experiências e das relações sociais com o outro. Já Marsh (1992) sinaliza que as atividades extracurriculares elevam o rendimento escolar, motivando os alunos e colaborando para a aprendizagem. E, nessa mesma linha de entendimento, Peixoto (2003) e Beckett (2002) apontam que as atividades extracurriculares são essenciais e colaboram para o rendimento escolar.

Neste contexto, a realização das atividades extracurriculares pode gerar diferentes sensações e entendimentos por parte dos alunos. Cabe ao professor aproveitar a interação e contextualizar as participações correlacionando o conteúdo curricular. E, se caso não houver entendimento do conteúdo, mesmo que seja por um único aluno, o professor pode apresentar o conceito de modo diferente e optar por integrar recursos para compor a sua explicação.

Esses recursos podem ser tecnológicos ou não. O foco da explicação não será a funcionalidade deles, mas a integração do conteúdo, anteriormente apresentado, com novas possibilidades de explanação dos conceitos. Quando o professor decide incorporar na sua aula algum tipo de recurso, é necessário que saiba por qual motivo ele será integrado ao conteúdo e de que modo a explicação não compreendida será retomada de um novo ponto.

Entre tantas possibilidades didáticas, o professor, para o exercício da docência, precisa deter conhecimentos amplos e específicos. Sabemos que o docente pode ainda optar por não buscar materiais extracurriculares para suas atividades, limitando as suas práticas. Mas, de outro lado, existem professores que desfrutam de novos desafios e que estão em constante aprimoramento no que representa a sua atuação além da sala de aula. Esses professores podem integrar em suas aulas: gamificação, passeios extraclasse, jogos pedagógicos, *podcasts*, laboratórios virtuais, pesquisas virtuais, pesquisa de campo, vídeos educativos, gincanas do conhecimento e muitas outras possibilidades extracurriculares para compor o currículo.

Dessa forma, cada vez mais o professor pode estimular a aprendizagem significativa, desenvolvendo nos alunos habilidades e competências para que estejam mais preparados para os desafios do mundo contemporâneo. E que as práticas escolares perpassem pelas salas de aula e reconheça as experiências e capacidades, bem como estimule cada vez mais os alunos para que possam seguir adiante com a educação.

## **Capítulo IV**

**Estado da arte: a importância da integração do saber extracurricular no exercício da ação docente**

**E**timologicamente, a palavra “saber”<sup>9</sup> apresenta algumas conotações: ter conhecimento de; conhecer; ter conhecimento específico ou ser instruído em determinada área de conhecimento; estar consciente de algo; ter a certeza; possuir talento, habilidade, jeito ou força para fazer algo; ter adquirido determinada capacidade ou habilidade por meio da aprendizagem. Esses significados demonstram a importância das habilidades e competências específicas para a atuação em determinada profissão. No caso da docência, vai além. Carece de experiências adquiridas ao longo da vida. Nesta ótica, Tardif (2008, p. 240) afirma que “[...] é preciso reconhecer que os professores são sujeitos que possuem e criam conhecimentos”. Já o significado da palavra “extracurricular”<sup>10</sup> refere-se a que não é parte da relação de disciplinas ou atividades que constituem o currículo regular de uma escola de qualquer nível, de uma faculdade etc.

E, para compor o presente estudo, temos o **saber extracurricular**, que é o conceito central da presente dissertação, que tem o objetivo geral de buscar entender como pedagogos no exercício da profissão fazem movimentos de busca de saberes extracurriculares e de sua integração em suas dinâmicas curriculares. Para compor este estado da arte, que visa delimitar um quadro geral a respeito da pesquisa atualmente realizada sobre esta temática, as buscas foram realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da Capes, Scielo, Google acadêmico e no Repositório Institucional da Universidade de Brasília. Evidentemente,

---

<sup>9</sup> Significado disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/saber/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

<sup>10</sup> Etimologia de extracurricular disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extracurricular/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

trata-se de um estado da arte parcial, dada a impossibilidade de se esboçar um quadro exaustivo acerca da pesquisa sobre a temática que nos interessa, em todo o país e em todo o mundo. No entanto, o estado da arte aqui apresentado permite que possamos entender como o tema tem sido abordado em outras pesquisas de mestrado e de doutorado, de modo a tornar-se um exercício de conexão com os pesquisadores que porventura tenham enveredado por estes mesmos caminhos epistemológicos.

Antes de apresentar os resultados das buscas nas bases citadas, teceremos considerações sobre a importância da ação docente no contexto escolar. É justamente na ação docente que a integração de conteúdos extracurriculares pode ampliar conteúdos curriculares que estão sendo apresentados em sala de aula, possibilitando novas formas de compreensão dos assuntos. Ao buscar identificar e empregar conteúdos extracurriculares, o professor pode explorar diferentes recursos digitais, apresentar reportagens relacionadas ao contexto do conteúdo, fotografias, jornais impressos, jogos e incentivar para que os alunos busquem informações significativas, as quais permitem interação com os saberes curriculares e a consequente ampliação do processo de construção de conhecimentos.

É bastante evidente que está dinâmica bastante específica da ação docente não é tarefa simples nem compulsória. É preciso que o professor tenha formação, preparação, disposição e motivação para atuar desta forma, buscando constantemente ampliar o currículo e enriquecê-lo com dimensões e conteúdos extracurriculares, de modo a identificar e a adotar conhecimentos relevantes para a composição sua prática pedagógica e a contribuir para que os alunos enxerguem além dos conhecimentos compartilhados na sala de aula.

Dessa forma, o professor tem a opção de limitar a sua prática docente apenas com o livro didático sem apresentar novas possibilidades de explanação dos conteúdos curriculares. E, para que as aulas possam ser atrativas, é necessário que ele tenha interesse em trazer novos conteúdos não previstos na grade curricular e ampliar contextos fora da sala de aula, além de motivar os alunos. Para Saviani (1996), a educação é um fenômeno específico dos seres humanos em que apresenta vínculo entre a educação e a humanidade. Desse modo, compreender a natureza da educação requer o entendimento da natureza humana, pois ambas implicam diretamente na construção dos múltiplos saberes, visto que o ser humano vive em constante processo de construção.

Saviani (1996) aponta ainda que os saberes são classificados em categorias. O **saber atitudinal** é aquele construído com o domínio do comportamento e das vivências

atreladas ao trabalho educativo; o **saber crítico-contextual** é aquele relacionado ao contexto histórico e social que determina a tarefa educativa; os **saberes específicos** são aqueles ligados às disciplinas integrantes do currículo escolar, considerando práticas socialmente construídas que farão parte do processo de formação; o **saber pedagógico** é aquele que considera os conhecimentos adquiridos com as ciências da educação e com as teorias educacionais, tendo como foco a identidade do educador diante do trabalho educativo; e o **saber didático-curricular** compõe o conjunto dos saberes necessários ao educador que farão parte de todo o seu processo de formação.

E os saberes extracurriculares? Onde estão? Por quais motivos são integrados no exercício da ação docente? Como são selecionados? Com que frequência estes saberes estão presentes em sala de aula? Existe um único modo de fazer com que o conteúdo extracurricular possa ser integrado ao conteúdo curricular? Como ocorrem estas experiências de integração de conteúdos extracurriculares no currículo? Estas são as inquietações iniciais que delimitam esta procura para entender como este fenômeno é abordado por pesquisadores da área da educação.

Apontamos duas importantes inferências sobre as questões extracurriculares: a primeira é quando Valença (1999) percebe que existe uma ligação paralela curricular, sendo visto como indispensável, com o extracurricular tido como colaborativo. A segunda é quando Fior e Mercuri (2003) compartilham que o saber extracurricular deve ter ligação com o conteúdo curricular, permitindo que ambos facilitem a aprendizagem.

Apesar de parcial, o estado da arte aqui apresentado percorreu 123 produções diretas ou indiretamente relacionadas com a temática de investigação.

Na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**, portal teses e dissertações de instituições de ensino e pesquisa brasileiras, o descritor pesquisado (saber extracurricular) apresentou 63 produções no total.

No **Portal de Periódicos da Capes**, repositório com mais de 22.000 títulos de periódicos nacionais e internacionais, nossa pesquisa por trabalhos sobre saberes extracurriculares apontou apenas 25 produções no total.

Na base **SciELO**, considerada muito relevante na América Latina, foram identificados 5 resultados referentes ao descritor em foco.

Ao pesquisar o descritor saber extracurricular no **Google Acadêmico**, mais de 300 publicações foram identificadas, dentre as quais consideramos apenas os 20 primeiros resultados apresentados, referentes a trabalhos mais recentes.

Por fim, o **Repositório Institucional da Universidade de Brasília**, que reúne as dissertações e teses da instituição, apontou para a existência de 10 produções sobre o tema.

Após identificação das produções nas bases de dados relacionadas, efetuamos um procedimento de depuração, mediante leitura dos resumos de todos os trabalhos e, em seguida, do corpo daqueles percebidos como sendo mais pertinentes. No quadro apresentado a seguir, estão os trabalhos relevantes do presente estudo da arte, valorizando o saber extracurricular na integração do trabalho docente.

**Tabela 6** - Publicações relevantes sobre saber extracurricular

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>BASE DE DADOS</b>	<b>ANO</b>
A arte urbana em contexto pedagógico: reflexões sobre uma unidade curricular	José Pedro Regatão	Google acadêmico	2021
Propondo as trilhas de matemática como uma ação pedagógica para a (re)descoberta do conhecimento matemático fora das salas de aula	Jéssica Rodrigues, Daniel Clark e Orey Milton Rosa	Google acadêmico	2021
Ensinação de cálculo às equações de Maxwell no ensino médio: proposta extracurricular à luz da aprendizagem significativa	Paulo Roberto Ferreira	BDTD	2017
Histórias de vida e saberes de professores de educação física que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990	Catia Silvana da Costa	BDTD	2017
Mapeamento da inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática de ensino de professores de matemática	André Tenório Roberto de Oliveira Thaís Tenório	Capes	2016
Formação de professores de matemática de etnomatemática: estado de desenvolvimento	Hilbert Blanco Álvarez Alicia Fernández Oliveras Maria Luisa Oliveras	Capes	2016
Práticas de escrita no âmbito escolar: entre saber, saber e saber	Maximiliano Rua	Scielo	2016



As atividades formativas na formação de professores de física: contribuições dos projetos de extensão e PIBID	Soraya Rodrigues	BDTD	2015
Educação para o lazer nas aulas de educação física escolar na perspectiva dos alunos de licenciatura	Claudia Maria de Souza Ribeiro	Repositório Institucional da UnB	2011
Formação continuada em serviço e prática pedagógica	Andréa de Carvalho Silva	Repositório Institucional da UnB	2007

**Fonte:** O autor

As publicações apresentadas, no quadro, trazem novas possibilidades ao percebermos como os saberes extracurriculares podem ser integrados na ação docente, promovendo novas descobertas, novos olhares e novos entendimentos diante dos conteúdos curriculares.

No artigo de Regatão (2021), o autor desenvolve seu trabalho no âmbito da Unidade Curricular Arte Urbana, que integra a Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias do Instituto Politécnico de Lisboa. O trabalho apresenta possibilidades didáticas de integração extracurricular para o Ensino Superior Artístico em Portugal, ampliando os conteúdos para as práticas externas da escola proporcionando uma interação com novos mundos além de significativas experiências que se correlacionam com o que Dewey (2005) defende: “o saber e o fazer”.

Já o artigo de Rodrigues, Orey e Rosa (2021) apresenta uma visão bem parecida com o artigo acima. Tem, porém, a disciplina de matemática como foco central e busca evidenciar como essa integração curricular pode trazer olhares diversos para o conteúdo formal. Toda essa integração extracurricular tem como objetivo vivenciar a matemática nas ruas, fazendo com que os alunos percebam conceitos matemáticos no contexto social, direcionando-os para novas formas de aprender o conteúdo curricular.

A dissertação de Ferreira (2017) explora os conteúdos extracurriculares ligados aos conteúdos disciplinares de Matemática e Física, em uma perspectiva ausubeliana de promoção de aprendizagens significativas. Essa produção apresenta conclusões que compreendem como os conteúdos extracurriculares permitem que os alunos entendam melhor os conteúdos curriculares. Isso se dá pela forma em que os conteúdos extracurriculares são incorporados aos conteúdos curriculares. A dissertação, todavia, não explora nem explicita estas formas.

Já na tese de Costa (2017), a autora apresenta ligação com o presente estudo quando aponta as narrativas das histórias de vida de alguns professores aposentados que

atuaram no Ensino Fundamental da rede de ensino estadual paulista nas décadas de 1980 e 1990. O estudo traz considerações interessantes no que se refere às percepções, às práticas e ao envolvimento de docentes com o que a autora chama de “trajetórias extraescolares. No desenvolvimento do estudo, é possível observar que, nos relatos das entrevistas, os professores apontam para as suas experiências profissionais, experiências de vida e motivações pessoais. Ao longo das narrativas, os docentes falam sobre a importância da motivação no contexto escolar e da integração de novos conteúdos para a dinamização nas aulas. Autores como Tardif (2008), Josso (2004), Freire (1996), Libâneo (2001), Mizukami (2008) estão presentes ao longo da produção, além de tantos outros que ressaltam a importância de se abordar as histórias de vida de docentes, suas práticas e seus saberes.

O artigo de Tenório, Oliveira e Tenório (2016) apresenta uma investigação com professores de Matemática do estado do Rio de Janeiro. O estudo revela que os professores fazem o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em suas aulas e incentivam que os alunos também façam uso na realização de atividades extraclasse. Os professores exploram conteúdos diversos nas plataformas educacionais, focando em conteúdos de matemática, contribuindo para o aprendizado dos alunos. O resultado da pesquisa realizada com sessenta e dois docentes professores considera necessário o uso de diferentes recursos didáticos e tecnológicos, além dos conteúdos extracurriculares explorados na prática docente.

Já no artigo de Álvarez, Oliveras e Oliveras (2016) os autores fizeram uma investigação com professores de matemática denominada “estado do conhecimento”. A pesquisa teve como foco periódicos das bases de dados *Web of Science*, *Scopus*, *Springer*, *Redalyc*, *Scielo* e *Google*. Os autores classificaram como dimensão didática as experiências dos alunos, os conhecimentos prévios e os saberes do conteúdo de matemática. Um dos objetivos do trabalho foi incentivar que os professores pudessem proporcionar saberes extracurriculares aos alunos, além dos conteúdos curriculares, integrando a realidade, as experiências e as vivências. E, na conclusão do artigo, os autores criaram três dimensões. A primeira, denominada epistêmica, estava ligada ao currículo escolar e aos saberes matemáticos do professor; a segunda, chamada de prática, tinha envolvimento com a natureza da matemática, as atividades curriculares e extracurriculares; já a terceira dimensão, chamada de investigativa, fazia correlação da formação dos professores com outras áreas para a sua atuação docente.

Já no artigo de Rua (2016), o autor apresenta um estudo realizado em uma escola primária da Província de Buenos Aires e descreve as observações das aulas com foco na prática descrita implantada no cotidiano escolar. Ao detalhar a pesquisa, o autor relata a importância dos diferentes saberes com o saber escolar e sinaliza que, durante todo o processo de construção do conhecimento, é necessário envolver os saberes extracurriculares aos conteúdos curriculares. Este envolvimento se dá por meio de ilustrações, representações gráficas, experiências fora da sala de aula e vivências com outras instituições sociais.

Dialogando sobre a formação docente para licenciados em Física da Universidade Federal do Paraná, a autora Soraya (2015), na sua dissertação sobre Formação de Professores, relaciona a sua pesquisa com os saberes necessários ao exercício da docência propostos por Maurice Tardif (2008). A autora comenta que o docente, no exercício da sua profissão, deve trazer novidades para o campo didático e realizar projetos de extensão para que os alunos possam vivenciar na prática alguns conteúdos curriculares, além integrar atividades complementares e extracurriculares no contexto das suas aulas. Em suas considerações, a autora sinaliza que as vivências, experiências e atividades extracurriculares são fundamentais para a formação de professores de Física, objeto de estudo da dissertação.

Já a dissertação de Ribeiro (2011) a autora realizou uma pesquisa em duas faculdades do Distrito Federal com alunos de Educação Física, objetivando analisar a educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar. Além da entrevista, a autora fez uma análise das duas grades curriculares do curso de Educação Física para compreender se havia contradições entre relações teóricas e práticas. O estudo revelou preocupação com a formação crítica dos acadêmicos do curso analisado e sugere modificações, comenta a autora. Como a dinâmica do curso apresenta algumas disciplinas práticas, as questões extracurriculares são promovidas com o envolvimento de jogos, vivências, saberes sociais e saberes culturais.

Na dissertação da Silva (2007), a autora apresenta estudos de casos em que traz a proposta de formação continuada no Colégio Marista de Brasília. Ao longo da pesquisa, foi perceptível o quanto a filosofia da instituição colabora para que os professores tenham êxito em suas práticas integrando conteúdos extracurriculares. A aproximação do professor como aluno é um fator de relevante na formação e na prática docente. Alguns dos principais autores na pesquisa, Demo (2002), Freire (1989), Libâneo (2001), Nóvoa

(1995) e Tardif (2002), figuras relevantes para o presente que também são citadas ao longo desta dissertação.

E a que conclusão nos leva este levantamento do estado da arte acerca da investigação sobre a integração curricular de conteúdos extracurriculares? Sem dúvida, a de que temos aí um campo fértil para pesquisas relativas às questões centrais que dão forma a esta dissertação de mestrado. Afinal, de acordo com os trabalhos consultados, ainda há muitas lacunas de conhecimento na área, as quais corroboram tanto nossa questão geral, quanto nossas questões específicas de pesquisa, girando em torno dos seguintes questionamentos: como acontece o fenômeno de integração de conteúdos? De que forma o pedagogo integra em sua prática os conhecimentos extracurriculares? Como ele busca conhecimentos não formais, não propostos pelo currículo, mas que o enriquecem, e os integra às atividades de ensino propostas aos alunos? Como são integrados conteúdos extracurriculares nas suas aulas? O que suas histórias de vida profissional revelam a respeito?

## **Capítulo V**

### **Abordagem metodológica: história de vida**

Conforme já indicado, a investigação proposta foi realizada por meio da abordagem metodológica da história de vida, em torno de práticas educativas de apropriação de conteúdos extracurriculares executado por três docentes que atuam diretamente com o ensino de Ciências Naturais nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais que atuam no Ensino Fundamental I da Escola Classe 01 do Gama/DF.

A escolha da E.C. 01 do GAMA como espaço para realização da pesquisa se justifica pelos seguintes motivos:

1. Possui relevância histórica local, uma vez que foi a primeira escola pública da cidade;
2. Apresenta bom desempenho no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que, em 2019, chegou ao índice 7.0;
3. De três instituições procuradas, foi a que se dispôs a fazer parte da pesquisa e colaborar;
4. É considerada uma escola de excelência na comunidade local.

A história de vida como abordagem metodológica apresenta grande relevância teórica, respeitando particularidades provenientes dos seus contextos históricos e integrando todo o percurso dos professores, em suas práticas profissionais, perante os alunos, diante de realidades particularizadas.

Gil (1999) define como uma pesquisa social a aquisição de novos conhecimentos no campo da realidade social, como processo que, utilizando a metodologia científica,

permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Alguns entendimentos conceituais dessa abordagem metodológica:

Para Henry Rousso (2002):

Seu atributo [da memória] mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao “tempo que muda”, as rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui [...] um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros (ROUSSO, 2002, p. 94-95).

De acordo com Passeggi (2008):

Todo trabalho de pesquisa, a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação, permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (PASSEGGI, 2008, p.25).

Já para Josso (2010):

Implica a produção de relatos de vida centrados na reconstrução da história da formação de alguém. É uma abordagem que alterna tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo articulados a uma leitura de relatos com olhares cruzados. O dispositivo integra, portanto, a criação de ligações consigo mesmo e com os outros (JOSSO, 2010, p.19).

Na visão de Rousso (2002), Passeggi (2008) e Josso (2010), a palavra tempo está associada com as vivências e aos relatos, ou seja, com as memórias das experiências construídas ao longo da vida. É importante perceber que o conceito do termo tempo<sup>11</sup> refere-se a um período de momentos, horas, dias, semanas, meses, anos etc., no qual os eventos se sucedem, dando-se a noção de presente, passado e futuro. Sendo assim, Rousso (2002) sinaliza que as histórias de vida como aporte metodológico englobam todo um envolvimento representativo de um passado em que o sujeito está inserido em diferentes contextos sociais.

Josso (2004) tem grande notoriedade no campo da metodologia focando sobre a formação de adultos, além de abordar relevantes estudos (auto) biográficos como método de investigação. A pesquisadora suíça vem desde os anos 80 apontando estudos que correlacionam as experiências com conhecimentos. Na sua percepção, entende-se que existem narrativas tidas como heranças memoráveis que estão no contexto dos projetos de vida, nas novas experiências e na relação da social do indivíduo (JOSSO, 2002).

Ainda de acordo com Josso (2004), percebe-se que essa metodologia está cada vez mais presente nas ciências humanas, ampliando novas percepções ao ressignificar

---

<sup>11</sup> Significado disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tempo/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

experiências como forma de compreender singularidades do ser humano. A autora ainda afirma que, com o passar dos anos, foram feitas muitas contribuições de outras áreas, com inferências de diferentes interações, com uma visão mais sistêmica do que estava sendo observado e de modo mais interdisciplinar.

Hatch e Wisniewski (1995) explicam que a abordagem sobre a história de vida foi apresentada em meados de 1920, relacionada aos entendimentos apontados pela Escola de Chicago, mas relembram que foi com Znaniecki, na Polônia, que originou seu desenvolvimento. Descrevem que as definições iniciais faziam abordagens para narrar as questões antropológicas e, em seguida, interligá-las com os entendimentos da antropologia e a psicologia. Já na década de 80, essa abordagem trouxe novos rumos e olhares diante de um cenário de tantas representações e das mudanças sociais, esse ponto de vista se constituiu com estratégias das memórias vividas e despertou diferentes interesses para o seu uso como pesquisa e coleta de dados sobre o homem diante das suas vivências e experiências.

Vários termos fazem parte da composição da história de vida e mesmo com diferentes modos de expressão definem um elemento. Atkinson (2002) descreve que o termo história de vida apresenta modos diferentes no uso das expressões, relembra que, na década de 70, houve uma interpretação diferente na concepção do sociólogo americano Denzin, que apontou diferenças nos termos *life story* (sendo história ou relato de vida) e *life history* (sendo estudo de caso clínico).

O autor reforça que, quando usada, a expressão *life story* está se referindo ao contexto histórico da vida de alguém descrita por meio de relatos já vivenciados. Na visão de Pailot (*apud* BERTAUX, 1980), a história de vida, compreende-se, além da narrativa, um entendimento de todos os documentos que possam ser consultados, caracterizando-se como uma técnica de estudo de caso clínico (BERTAUX, 1980).

Embora cada história de vida contenha uma ótica individual, a vida humana engloba uma série de dimensões e traz informações sobre a sociedade em que esta pessoa está inserida, sobre seus valores sociais e culturais, sobre seu contexto histórico e econômico, sobre as organizações e instituições de sua época, entre outros aspectos. Desta forma, a abordagem de história de vida permite levar o escopo de estudo de processos de aprendizagem do âmbito individual para o social, possibilitando uma compreensão destes processos contextualizando-os não apenas no campo organizacional, mas no macro contexto em que ocorrem (CLOSS; ANTONELLO, 2012, p. 108).

Mesmo com essa visão singular para o indivíduo, valorizar o seu relato de vida é fundamental para que seja percebido o universo da história que está sendo compartilhada,



quais são as características marcantes e relevantes que estão sendo descritas e que experiências ficaram diante dos saberes que foram construídos ao longo das lembranças.

Essas particularidades narradas pelo indivíduo fazem parte de uma construção do ambiente social em que ele está inserido. Por isso, cada detalhe deve ser ouvido de modo muito atencioso, uma vez que a dinâmica da história de vida demanda uma escuta sensível, atenciosa e participativa, fazendo com que haja diálogo mais próximo do pesquisador com o público pesquisado, suscetível de reconstituir seu percurso com as experiências compartilhadas (NOGUEIRA, 2004).

Este método de pesquisa contempla não somente as vivências dos indivíduos, mas pode integrar a realidade atual, de modo descritivo dos conhecimentos diante de suas experiências, pois cada um é quem sabe fazer essa exposição dos seus trajetos com maior propriedade e miudezas de informações.

Queiroz (1998) entende que os relatos devem ser alinhados com a reconstrução dos acontecimentos, descrevendo de que modo as experiências, como contexto familiar, social e profissional, puderam colaborar para a sua vida de forma significativa. Já Bosi (1994), entende que não é apenas uma apresentação de fatos históricos dos sujeitos, mas são ilustrações históricas que falam das lembranças, das vivências e da comunidade na qual o sujeito é integrante.

Claro que as histórias fazem parte da vida dos indivíduos e, por isso, Spindola e Santos (2003) afirmam que o pesquisador deve ter atenção em tudo o que está sendo compartilhado e não deve duvidar da veracidade dos fatos narrados. Desse jeito, o foco precisa estar centrado nas falas de quem está narrando a sua história e não no confronto com as informações que estão sendo levantadas.

O quadro abaixo apresenta algumas características do método da história de vida, na visão de Silva *et al.* (2007):

**Tabela 7 - Método história de vida**

Preocupação com o vínculo entre pesquisador e pesquisado	Há uma produção de sentido tanto para o pesquisador quanto para o sujeito	História contada conforme as características do sujeito	Ponte entre individual e social
--	---	---	---------------------------------

**Fonte:** Adaptado de Silva *et al.*, 2007, p.28.

Entre as constatações citadas, no quadro acima, está a relação do pesquisador com quem ele está sendo pesquisado. Para que a pesquisa possa ser representativa e não traga induções do pesquisador, deve-se pensar nas questões éticas e na cumplicidade de todos os envolvidos. Já quem está contando a sua história de vida e descrevendo fatos diante dos questionamentos elencados é fundamental que se faça correlação com o foco na entrevista.

Cada história trará subsídios para que o pesquisador possa descrever os fatos relevantes, esses devem ter sentidos para quem fala e para quem ouve. Neste contexto, toda descrição das histórias contadas permitirá que o indivíduo possa ressignificar memórias ao longo da sua vida. Silva *et al.* (2007) pontuam como uma grande possibilidade daquele que narra sua história experimentar uma ressignificação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente ao relato elaborado.

Certamente, todos os apontamentos narrados irão provocar reflexões para que o pesquisador saiba relacionar com o foco do estudo. E, mesmo com todos os questionamentos estruturados, perguntas prontas e direcionamentos organizados para dialogar com o entrevistado, é possível que as narrativas sejam subjetivas e elementos não perguntados possam surgir ao longo da entrevista, pois os fatos memoráveis aparecem nas narrativas. Bosi (1994) menciona que:

O privilégio pertence a todos aqueles cuja memória sabe discernir para além do presente o que está enterrado no mais profundo passado e amadurece em segredo para os tempos que virão. Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente (BOSI 1994, p.89).

Essa correlação da memória com o conhecimento é essencial para que o pesquisador possa se situar diante do que está sendo falado. Isso é fundamental com o intuito de que, nas inferências posteriores correlacionadas com as perguntas, oportunize-se conexões das narrativas com as fundamentações teóricas, colaborando de modo pontual na construção das considerações das entrevistas realizadas. Ante o exposto, Silva *et al.* (2007) citam que a relação entre o pesquisador e o indivíduo pesquisado vai colaborar para a qualidade das entrevistas.

Diante das grandes mudanças sociais que afetaram a dinamização da escola, devido ao momento pandêmico em que estamos vivendo, adaptamos a forma de condução da metodologia da pesquisa. Algumas ações aconteceram de forma presencial para explanação da pesquisa e conhecimento do espaço, da coordenação e dos professores.

Após autorização da Regional de Ensino, a direção da E.C. 01 do Gama/DF fez todo o trabalho de acolhimento e apresentação da escola, permitindo que a pesquisa pudesse ter elementos substanciais na sua realização com informações necessárias e relevantes. Em um outro momento presencial, a coordenação pedagógica também demonstrou disponibilidade em querer ajudar, compartilhando informações relevantes sobre o público-alvo. Atualmente, a escola possui sete turmas de 5º ano, alocadas no turno vespertino. Todos os professores concursados trazem experiências da educação fora da E.C. 01 do Gama.

Já em outro momento presencial, o coordenador do 5º ano ficou responsável por entender melhor como seria a escolha dos professores do projeto como um todo. Ele foi designado pela direção para ser o elo de comunicação, prestar atendimento e coletar todas as informações necessárias para a realização da pesquisa de campo. Desde a construção da abordagem metodológica, a ideia não era selecionar professores, mas, sim, que eles se apresentassem de forma voluntária e se sentissem confortáveis para colaborar com a pesquisa.

Muitos professores da escola testaram positivo para a Covid-19<sup>12</sup> e todas as atividades presenciais, com eles, foram suspensas até que a situação fosse normalizada. Diante dessa situação, alguns foram afastados das atividades e substituídos por professores temporários para suprir as ausências momentâneas. Além disso, ainda aconteceram várias mudanças, inclusive trocas de professores.

Como não foi possível a realização de um momento presencial com todos os professores do 5º ano, alinhamos uma estratégia com o coordenador para convidar aqueles que pudessem contribuir com as entrevistas, no caso, apenas três pedagogos.

Um dos recursos de abordagem da escola com os professores tem sido a ferramenta comunicacional de mensagens instantâneas, WhatsApp<sup>13</sup>. Por esse aplicativo, foi compartilhado um vídeo do pesquisador sobre a pesquisa, os objetivos e o contexto metodológico. Formalizou-se, ainda, o convite para que todos daquele segmento pudessem colaborar com as entrevistas que seriam realizadas posteriormente.

Depois de uma semana, o coordenador pedagógico apresentou os nomes dos professores voluntários interessados em participar. Consequente, as entrevistas foram

---

<sup>12</sup> Doença infecciosa global, potencialmente grave, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Possui elevada transmissibilidade. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 2 maio, 2021.

<sup>13</sup> Ferramenta desenvolvida para serviços de mensagens e chamadas. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

agendadas e realizadas individualmente, com sucesso, via plataforma digital do Google Meet<sup>14</sup>.

Por questões éticas, não teremos a identificação dos professores. Usaremos na apresentação dos relatos numerações para cada participante, usando a seguinte denominação: professor 1, professor 2 e professor 3. Antes da realização das entrevistas individuais, todos os participantes, de modo virtual, tiveram orientações necessárias sobre o contexto temático da presente dissertação com a explanação de informações relevantes para a realização da entrevista.

Méllo *et al.* (2007) dizem que “roda de conversa” em toda pesquisa deve ter uma apresentação inicial do pesquisador para que assim prossigam ao diálogo. Assim, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos professores e foram gravadas com a autorização dos participantes para fins de consulta relacionadas ao contexto da dissertação.

O professor 1 foi entrevistado no dia 7/4/2021, às 9h54. O professor 2 foi entrevistado no dia 8/4/2021, às 17h08. Já o professor 3 foi entrevistado no dia 9/4/2021, às 10h17. Apenas um professor, no dia agendado, fez modificações de horários para participação da entrevista, justificando que as demandas da escola surgiram ocasionalmente.

Antes da apresentação da entrevista individual, todos os professores tiveram maiores informações sobre a dissertação, seus objetivos e quais expectativas estavam sendo esperadas com a participação de cada um. Durante a entrevista todos os professores foram respeitados em suas falas, nos apontamentos, nas memórias de vida, nas lembranças profissionais e no posicionamento das questões levantadas nas entrevistas estruturadas. Este momento permitiu o fechamento do ciclo da produção e da coleta de dados e a obtenção de informações para aprofundar conhecimentos a respeito do movimento de encaixe de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares realizados pelos pedagogos observados, bem como as suas histórias de vida docente.

---

<sup>14</sup> Ferramenta de comunicação on-line com recursos avançados de videochamada. Disponível em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/>. Acesso em: 2 maio, 2021.

## 5.1. Instrumentos de produção e coleta de dados

Sabemos que a metodologia de história de vida é tida como técnica de pesquisa qualitativa e visa aprofundamento nos relatos dos participantes, correlacionando os contextos citados pelos indivíduos com a análise e interpretação diante das diferentes literaturas que integram o presente estudo. A pesquisa realizada teve os seguintes instrumentos de produção e de coleta de dados: rodas de conversa virtuais e entrevistas estruturadas.

Os instrumentos acima citados foram necessários para a organização e análise dos dados levantados diante das falas dos participantes na pesquisa, juntando de maneira subjetiva as experiências dos pedagogos com as perguntas realizadas nas entrevistas individuais. Os apontamentos levantados de acordo com os instrumentos de produção e de coleta de dados contribuem para a avaliação das informações levantadas nas entrevistas. Luckesi (2011) entende que:

Usualmente, denominamos os testes, os questionários com perguntas abertas e fechadas, as fichas de observação, as redações, os simuladores, entre outros, de instrumentos de avaliação. Na verdade, eles não são “instrumentos de avaliação”, mas sim instrumentos de coleta de dados para a avaliação (LUCKESI, 2001, p.299).

Essa avaliação das falas dos entrevistados contribuiu para produção e análise dos dados à luz do quadro teórico específico, valorizando detalhes com experiências pessoais, trajetórias profissionais, percepções de vida, integração dos conteúdos extracurriculares ao currículo escolar e novas possibilidades pedagógicas, na dinamização da ação profissional docente, no exercício da profissão.

Antes de detalhar a descrição do processo de produção dos dados juntamente com a coleta das informações nas entrevistas apresentadas, apresentamos algumas percepções teóricas sobre a importância das rodas de conversa e de que modo as entrevistas estruturadas devem ser construídas.

A roda de conversa é essencial, amplia possibilidades, abre novos olhares e ainda permite que as informações levantadas contribuam para a produção da pesquisa. Como ferramenta metodológica, a roda de conversa tem influências na observação da fala dos indivíduos que são protagonistas das suas diferentes experiências. Entre diálogos e descobertas que favorecem a construção do conhecimento, podemos citar que, na década

de oitenta, Freire (1996) cria o método chamado Círculo de Cultura – método que produz conhecimento por meio de diálogo –, considerando a democratização dos saberes.

Já a respeito do uso da entrevista estruturada como instrumento de coleta, existem várias concepções teóricas e diferentes entendimentos sobre as possibilidades, o alcance e as limitações deste procedimento. É essencial que as entrevistas tenham direcionamentos para que o entrevistado possa contribuir com suas respostas sobre os diferentes contextos existentes na pesquisa, enriquecendo a coleta e as análises dos dados, focando nos objetivos da pesquisa.

Para Gil (2008):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

A entrevista é um instrumento que se relaciona às experiências subjetivas do sujeito com sua realidade. A entrevista qualitativa é relevante pela integração do cotidiano com as questões que estão sendo levantadas nas pesquisas (GASKEL, 2014; MINAYO, 2011). Na entrevista, é importante focar na necessidade de valorização dos detalhes e na observação de mensagens contidas nas entrelinhas, tanto nos gestos quanto na fala, para uma melhor qualidade das informações levantadas.

A entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010).

Essa interação amplia a visão do pesquisador para que possa categorizar as respostas dos entrevistados, visando uma melhor organização descritiva das falas. Isto posto, é possível correlacionar os pontos mais relevantes com os dados coletados dos participantes, mesmo que sejam falas subjetivas.

As entrevistas são mais flexíveis e podem criar diferentes percepções, seja para quem responde ao que está sendo perguntado ou para o pesquisador quando da análise das respostas. Segundo Gil (2008), há vantagens e limitações nas entrevistas, mesmo

sabendo que ela colabora para a coleta das informações acerca do que os entrevistados falam, acreditam, sabem, esperam e fazem. Essas vantagens e limitações estão descritas no quadro abaixo:

**Tabela 8 - Vantagens e limitações da entrevista**

<b>VANTAGENS</b>	<b>LIMITAÇÕES</b>
A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social.	A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas.
A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.	A inadequada compreensão do significado das perguntas.
Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.	O fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes.
Não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever.	Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência de insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos.
Possibilita a obtenção de maior número e respostas, posto que é mais fácil deixar e responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado.	Influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado.
Oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.	A influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.
Possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas.	Os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas.

**Fonte:** Gil (2008)

As vantagens sempre abarcam novas possibilidades de fazer com que o conteúdo da entrevista se torne mais interessante, mais atrativo e seja integrado aos objetivos propostos. Quanto às limitações, o uso das entrevistas como instrumento de coleta de dados pode comprometer a qualidade do que se pretende saber diante dos questionamentos levantados. Por isso que é de extrema relevância, segundo Gil (2008), que o responsável pelo planejamento da pesquisa dedique-se a analisar seletivamente todas as informações contidas no conteúdo das respostas.

Ainda em Gil (2008), vamos encontrar que as entrevistas trazem formatos distintos para focos específicos e que devem ser construídas com objetivos claros. Nesse sentido, elas são classificadas como: informais, focalizadas, formalizadas e por pautas. Na presente dissertação, usamos apenas a entrevista estruturada, que segundo o autor:

Desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais. Entre as principais vantagens das entrevistas estruturadas estão a sua rapidez e o fato de não exigirem exaustiva preparação dos pesquisadores, o que implica custos relativamente baixos. Outra vantagem é possibilitar a análise estatística dos dados, já que as respostas obtidas são padronizadas. Em contrapartida, estas entrevistas não possibilitam a análise dos fatos com maior profundidade, posto que as informações são obtidas a partir de uma lista prefixada de perguntas (GIL, 2008, p. 113).

No roteiro de entrevista em que o pesquisador constrói as perguntas estruturadamente, destaca-se a precisão e a essencialidade das informações coletadas, pois apenas o que interessa saber e que tenha um foco com o objeto de estudo será perguntado. Neste caso, a integração extracurricular nas práticas de sala de aula e as histórias de vidas pedagógicas dos entrevistados foram o foco dos nossos questionamentos.

Toda pergunta apresentada deve ter sentido que se conecte na construção e análise de todos os dados coletados. Além da preparação do roteiro, segundo Gil (2008), exige alguns cuidados como: a) as instruções para o entrevistador devem ser elaboradas com clareza; b) as questões devem ser elaboradas de forma a possibilitar que sua leitura pelo entrevistador e entendimento pelo entrevistado ocorram sem maiores dificuldades; c) questões potencialmente ameaçadoras devem ser elaboradas de forma a permitir que o entrevistado responda sem constrangimentos; d) questões abertas devem ser evitadas; e) as questões devem ser ordenadas de maneira a favorecer o rápido engajamento do respondente na entrevista, bem como a manutenção do seu interesse.

Pela relevância da pesquisa em que os pedagogos participantes relatam suas experiências, suas vivências e seus trajetos pessoais e profissionais, as entrevistas estruturadas como instrumento de coleta de dados foram construídas a partir de cuidados minuciosos na elaboração das questões. Como bem pontua Gil (2008), existem algumas orientações na formulação das perguntas:



a) só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa; b) devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo; c) deve ser feita uma pergunta de cada vez; d) as perguntas não devem deixar implícitas as respostas; e) convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte (GIL, 2008, p.117).

Marconi e Lakatos (1996) consideram a entrevista como um encontro de duas pessoas, a fim de que uma extraia informações de algum assunto mediante natureza profissional, podendo diagnosticar algo ou coletar dados. Para tanto, deve-se fazer a diferentes sujeitos o mesmo conjunto de perguntas. O principal motivo disto é fazer com que as diferenças nas respostas reflitam diferenças entre os respondentes e não diferenças no conteúdo a ser coletado nas perguntas. Listamos abaixo o roteiro das perguntas que foram realizadas nas entrevistas individuais com os pedagogos da E.C. 01 do Gama.

### **Identificação**

Pseudônimo

Idade

Tempo de exercício na docência

Tempo de atuação na Escola Classe 01 do Gama

Tempo de formação em Pedagogia

Possui alguma outra formação na área da educação

Sexo

### **Experiência Profissional**

Quais foram as suas experiências com a docência antes da Escola Classe 01 do Gama? (A questão visa correlacionar aos saberes curriculares, caso tenham outras experiências escolares)

Como avalia sua experiência como pedagogo(a)? É positiva? É negativa? É prazerosa?

A pedagogia foi sua primeira opção profissional? Por que se tornou pedagogo(a)?

Ser pedagogo(a) lhe deixa plenamente satisfeito(a) como profissional?

Como avalia as condições objetivas de seu trabalho docente (escola, infraestrutura, salário, reconhecimento social)?

### **Atuação profissional**

O que você entende por material didático extracurricular? Para que servem? Onde podem ser encontrados?

Ao longo dos anos de seu exercício profissional, você recorreu aos materiais didáticos extracurriculares? Com que frequência? Em que circunstâncias?

Você percebeu barreiras em sua atuação profissional ao recorrer aos materiais extracurriculares? Se sim, de que forma isso aconteceu?

### **Prática docente**

Como você buscou os conteúdos extracurriculares para compor as suas aulas?

Por qual razão os conteúdos extracurriculares foram integrados em sua prática docente?

Como foram integrados aos conteúdos extracurriculares nas suas aulas?

Existem situações específicas que você integrou os conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes? De que forma isso aconteceu?

Por qual motivo você considerou os conteúdos extracurriculares como importantes em sua prática docente?

Na construção do planejamento das aulas, os conteúdos extracurriculares já estão integrados? De que forma?

Quais foram os principais elementos positivos na integração dos conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes?

Que situações você encontrou maior dificuldade na integração dos conteúdos extracurriculares? Quais pontos negativos podem ser apontados?

Caso não tivesse integrado aos conteúdos extracurriculares em suas práticas, quais impactos teria?

Ao integrar os conteúdos extracurriculares em suas atividades docentes, como avalia esta experiência?

Como avalia a integração dos conteúdos extracurriculares em sua prática docente?

Na execução da entrevista, foi possível verificar com maior profundidade as histórias de vida pedagógica e como os entrevistados usaram os conhecimentos extracurriculares e os relacionaram aos componentes curriculares. Estas informações serão descritas no próximo capítulo.

Devido à pandemia de coronavírus, foi possível constatar uma revisão da prática docente, como a busca por novas respostas a situações que estão atreladas aos possíveis

acontecimentos educacionais relacionados à imposição do isolamento social. A dinâmica da sala de aula foi adaptada para o cenário virtual, no qual as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) permitiram que a ação docente pudesse rever as práticas pedagógicas e integrar conteúdos extracurriculares aos currículos formais de forma mais dinâmica e interativa.

## **Capítulo VI**

**Descrição do processo de produção, coleta e análise dos dados à luz do quadro teórico específico**

Um dos mais importantes momentos da apresentação da pesquisa é a descrição dos dados levantados, relacionando-os com os objetivos e também dialogando com o quadro teórico construído ao longo da produção. O momento vai além de categorizar as informações coletadas, mas proporciona uma análise pelas falas narradas ao logo das entrevistas, como é o caso da nossa abordagem metodológica, que foi a da história de vida.

A descrição deve apresentar todo o percurso construído para coleta dos dados diante do que os entrevistados trouxeram das suas experiências, das suas realidades, das suas práticas profissionais e das particularidades de acordo com as perguntas apresentadas no decorrer da entrevista. Neste contexto, Silva *et al.* (2007) dizem que as entrevistas contribuem para que haja ressignificação das informações compartilhadas pelos entrevistados além de colaborar para o estudo do pesquisador.

A abordagem história de vida permite aprofundamento dos fatos que estão sendo narrados, podendo investigar hábitos, crenças, atitudes, valores além de observar representações do entrevistado no momento da interação dialógica, que na visão de Freire (1996) consiste na construção e no diálogo, promovendo a curiosidade. Neste sentido, Nogueira (2004) compreende que deve haver uma cumplicidade entre o pesquisador e o entrevistado e que os relatos narrados precisam ter sentido. Meneghel (2007) colabora quando cita:

Há um consenso entre os pesquisadores que trabalham com histórias de vida, que uma boa história “desborda” deixando vir à tona elementos sequer imaginados e surpreendendo o próprio narrador. A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação

particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários (MENEGHEL,2007, p. 119).

Por isso, na estruturação da entrevista, o pesquisador buscou relacionar como os pedagogos realizam movimentos de encaixe de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares, de modo a ampliarem seus repertórios docentes e enriquecerem as relações educativas, compartilhando suas histórias de vida pedagógica. Descrevemos, a seguir, o processo de produção e coleta de dados.

O ponto de partida do processo de coleta de dados foi o contato telefônico para explicar sucintamente como iria ocorrer a entrevista. Este contato foi realizado com todos os professores voluntários da pesquisa no dia 06/04/2021, ocasião em que houve agendamento das entrevistas que iriam acontecer via sala virtual do Google Meet. Respeitando a disponibilidade dos entrevistados, os dias e horários foram propostos por eles, fazendo com que o pesquisador pudesse se adaptar à rotina daqueles que estavam colaborando com a pesquisa. Afinal, “para que a entrevista seja adequadamente desenvolvida, é necessário, antes de mais nada, que o entrevistador seja bem recebido” (GIL, 2008, p. 135).

Ressaltamos que nenhum entrevistado foi indicado pela direção ou coordenação pedagógica, todos participaram voluntariamente da pesquisa. O pesquisador foi informado de que, devido contexto decorrente da pandemia de Covid-19, vários professores com mais tempo de atuação na escola estavam afastados das suas atividades, sendo esses substituídos por professores de contrato temporário. A informação foi repassada devido o intuito da coordenação de não querer influenciar na decisão voluntária dos professores participantes.

O vídeo que o pesquisador fez para convidar os professores a participarem da pesquisa foi gravado em seu próprio *smartfone*, sendo este um recurso atrativo para que os possíveis voluntários se sensibilizassem com relação ao convite para contribuir com a investigação. O vídeo teve a duração de dois minutos. Este foi compartilhado no grupo de WhatsApp do 5º ano da E.C. 01 do Gama pelo coordenador pedagógico da escola. Além do vídeo, o pesquisador também fez um texto curto que foi enviado junto ao mesmo. Estes foram os meios de comunicação direta com os todos os professores do 5º ano. Importante compartilhar que, no dia 30/03/2021, o grupo de professores teve acesso ao vídeo e ao texto produzido pelo pesquisador. As entrevistas foram gravadas com

conhecimento de cada participante, reforçando que todos os nomes seriam fictícios, quando usados.

Moraes (1999) diz que, para a coleta dos dados levantados, utilizamos categorias e subcategorias diante do conteúdo das entrevistas. Todas as informações extraídas das entrevistas servem para construção da análise de conteúdo em que envolvam os objetivos da pesquisa, dialogando com os teóricos presentes na dissertação.

Explorando a visão de Gil (2008):

A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais (Gil,2008, p. 132).

As perguntas foram divididas por categorias, conforme apresentação abaixo dos quadros: 9 (formação), 10 (histórias de vida pedagógica), 11 (conteúdo extracurricular) e 12 (integração de conteúdo). Essa categorização permitiu uma melhor descrição literal da fala dos participantes e facilitou a contextualização das respostas, as quais foram correlacionadas com o quadro teórico específico. As perguntas foram construídas visando uma melhor compreensão das práticas docente, experiências de vida, práticas pedagógicas escolares, relações extracurriculares e motivações que os professores tiveram para o exercício da docência.

**Tabela 9** - Categoria formação

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Formação	Descobrir quem são as pedagogas que participaram da pesquisa e o que trazem de experiências iniciais.

**Fonte:** o pesquisador (2021)

Na categoria sobre a **formação**, integramos o contexto sobre a identificação inicial das participantes. A entrevista foi realizada com três pedagogas, todas são profissionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e possuem entre um e cinco anos de docência na E.C. 01 do Gama. Duas delas foram professoras de contrato temporário em outra escola. A idade das profissionais chega, no máximo, até quarenta anos. Elas trazem experiências na docência de quatro, oito e treze anos.

O primeiro momento foi essencial para que o pesquisador pudesse acolher cada participante e apresentar todo o contexto da pesquisa. Nesse momento inicial, contribuiu

para que as participantes apresentassem com mais detalhes as suas experiências, suas trajetórias, suas histórias e suas práticas pedagógicas, tornando o diálogo enriquecedor.

A professora 1 não tem nenhuma outra formação, além da licenciatura em Pedagogia. Já a professora 2, foi advogada. E a professora 3 foi educadora física. Todas elas não atuam mais em outra área profissional, estão apenas na docência. As duas professoras com formação extra mencionam que estão mais satisfeitas com a docência, mais especificamente com a atuação em sala de aula.

Podemos observar que as professoras, mesmo inicialmente, já apresentaram informações que são riquíssimas para composição das suas práticas docentes. Por isso, integramos a visão de Cortella (2016), Spindola e Santos (2003) e Tardif (2002) quanto ao que explanam sobre a importância das experiências e dos diversos saberes para o exercício da ação docente.

Essas experiências anteriores das pedagogas trouxeram novos olhares para a sala de aula, permitindo que as práticas pedagógicas fossem mais atrativas e pudessem envolver os alunos nas diferentes formas de compartilhamento dos saberes. Nesse contexto, Tardif (2002) apresenta a importância das experiências construídas ao longo da vida, podendo colaborar ainda mais para que no exercício da ação docente as práticas pedagógicas sejam mais significativas e dinamizadoras.

Quando o docente envolve diferentes experiências em sua atuação profissional, está motivando os alunos também, ao longo da vida escolar, a compartilharem as suas realidades.

Descobrimos que a professora 1 atuou no comércio, antes de ingressar na docência, e relatou que essa experiência foi aproveitada em suas aulas quando o conteúdo curricular permitia fazer conexões com situações que remetiam ao seu passado profissional. O relato dela permite que tenhamos uma visão curricular e extracurricular ampliada se relacionarmos a sua experiência com as possibilidades dentro de sala de aula. Claro que não delimitamos um conteúdo específico, mas podemos ilustrar que se essa professora estivesse trabalhando em sala um conteúdo sobre operações matemáticas, além do conteúdo do livro didático e das conexões extracurriculares com o tema da aula, os relatos de sua experiência seriam importantes para o momento da aula.

Ao longo da explanação do conteúdo e da provocação para resolver operações básicas da matemática, a professora poderia agregar alguma experiência de quando ela estava inserida no comércio. Essa explanação dela integra de forma muito oportuna a contextualização para que os alunos possam visualizar situações do seu cotidiano, citando



exemplos que presenciaram, colaborando com o contexto da aula. Toda essa explanação em que se encaixa diferentes saberes que Freire (1996) entende como ensinamentos.

As três pedagogas na E.C. 01 do Gama consideram fundamental todas as experiências, agregando à prática docente e reconhecendo cada vez mais a formação complementar para o exercício da docência. Todas as falas das participantes são relevantes sobre a temática e veremos mais adiante.

Pensar em formação é entender que diariamente aprendemos algo novo, como compreende Cortella (2016). As descobertas não se esgotam e são fundamentais para compor novos desafios, novas experiências e novas informações. A formação docente é composta por saberes das experiências, saberes curriculares e por saberes formais e não formais, como descreve Luckesi (1994), quando diz que a sala de aula é um encontro de trocas de diferentes fontes de saberes entre o professor e os alunos.

Quando a professora 2 cita que “*não teve muita afinidade na área jurídica*”, observamos que, embora ela não tenha se enquadrado no trabalho anterior, suas experiências são indispensáveis e relevantes para aplicações no contexto escolar. Vejamos que, antes de atuar na escola, ela construiu um repertório de diferentes saberes, alguns mais focados na profissão em que atuava e outros que são mais amplos. E nada se perde. A professora, de alguma forma, pode agregar seus conhecimentos em uma aula expositiva, na explanação de conceitos que remetam o que foi vivenciado. Ela é capaz de promover novas descobertas para que, cada vez mais, os alunos possam ampliar suas experiências.

É possível relacionar os relatos das pedagogas com a visão de Saviani (1996), quando classifica o saber atitudinal, o autor considera que experiências, vivências, comportamentos colaboram para o trabalho educativo. As experiências individuais das professoras, compartilhadas até o presente momento, promovem novas formas de agregar diferentes saberes em suas atividades docente. Saberes que são construídos com diferentes fontes de aquisição, relata (TARDIF, 2014, p.63).

Um fator que não está diretamente ligado ao contexto da pesquisa, mas que é uma realidade escolar, foi citado na fala de uma entrevistada sobre o fato de existirem poucos professores do sexo masculino na educação infantil. Para as sete turmas de 5º ano que a escola possui, havia somente um professor. Na ocasião, este não se voluntariou para a pesquisa por estar afastado das atividades devido à sua saúde.

**Tabela 10** - Categoria histórias de vida

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Histórias de vida pedagógica	Entender as motivações para escolha da atuação docente e como reconhecer as experiências profissionais além da docência.

**Fonte:** o pesquisador (2021)

Ao descrever sobre as histórias de vida das entrevistadas, é preciso afirmar que não estamos apresentando somente falas, experiências e detalhes particulares das profissionais. Estamos dando vida aos relatos compartilhados pelas pedagogas. As entrevistas vão além de narrativas, são relatos de histórias, memórias e possibilidades pedagógicas, que convidam o leitor para viajar entre os relatos memoráveis de cada professora. Dessa forma, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p. 55).

Relatamos abaixo as experiências profissionais com as **histórias de vida pedagógicas**:

**Professora 1** – Antes de ingressar na E.C. 01 do Gama, atuou em uma escola particular, já foi professora temporária de uma outra escola pública e, atualmente, atua como professora efetiva. A experiência na escola particular não tinha um papel totalmente definido, era uma professora que “tapava buraco” e cobria as ausências de outros professores. A professora diz que Pedagogia é uma experiência prazerosa e que permite perceber, ao longo do ano, como os estudantes estão aprendendo. Afirma que os ensinamentos são para a vida e que o professor também aprende quando ensina. Cita que a sua experiência anterior era no comércio, mas sempre tinha como meta cursar uma faculdade e queria Pedagogia, pois já sabia que iria contribuir para a educação. Relata que a decisão em se tornar professora foi pensada e que lembra do seu passado que brincava de ensinar. Comenta ser uma professora que procura estudar mais, fazer cursos e, por ser muito perfeccionista, se considera uma boa profissional. Fala que a escola atual tem muitos recursos que facilitam a atuação docente, favorecendo a realização de atividades e coisas diferentes, que permitem colaborar com o aprendizado dos alunos. Salienta ainda que a profissão docente era mais respeitada e tinha mais conhecimento (Entrevista virtual, realizada em 07/04/2021).

**Professora 2** – Por ser advogada, a pedagoga relata que tomou a decisão de atuar na docência por não estar feliz na área jurídica. Comenta que já tinha um perfil para atuar na educação e, quando teve experiência na docência, sentiu que realmente estava mais feliz e apaixonada. Cita que as suas experiências na educação têm sido positivas, com liberdade e que sente uma ampliação para o trabalho em conjunto, além de poder agregar novas experiências para colaborar com o aprendizado dos alunos. Cita que, mesmo sendo uma profissão desvalorizada, ela está no lugar certo e que ainda continua estudando. Lembra que os recursos tecnológicos precisam de mais investimentos,

mesmo a escola tendo uma ótima infraestrutura, a internet deve ter mais acesso. Ressalta que, de modo geral, a sociedade não valoriza o professor e mesmo que alguns pais elogiem, há uma cultura que o profissional ganha muito e trabalha pouco e prega ideologias na cabeça dos alunos. (Entrevista virtual, realizada em 08/04/2021).

**Professora 3** – Sendo também educadora física, a pedagoga relata que sempre esteve envolvida na educação e que essas vivências foram fundamentais. Relata que não teve experiência como estagiária e que não cursou magistério e que muita coisa aprendeu na prática docente e com os ensinamentos de uma “amiga” pedagoga, com mais de 20 anos de experiência, ter ajudado ao longo das práticas pedagógicas. Sinaliza que muita coisa foi aprendendo na prática, com diferentes formas de ministrar as aulas, nas interações com os alunos. Comenta que a experiência como pedagoga é muito positiva, pois a prática materializa as teorias estudadas na faculdade e que, ao longo das suas aulas, pôde incorporar diferentes modos de experimentação. Reforça ainda que nem tudo é acerto, mas com os erros é possível fazer diferente. Afirma que desde a infância sempre quis ser professora e que a sua experiência docente foi na igreja. O que mais incentivou a entrevistada a fazer Pedagogia foi a sua mãe querer cursar junto com ela. Na ocasião, relata, com muita emoção, que a sua segunda formação foi ao lado de alguém muito importante na sua vida. Compartilha que já atuou em uma escola rural do Gama e que essa escola não tinha recursos suficientes para colaborar com o aprendizado dos alunos, inclusive de infraestrutura. Cita que a escola que hoje atua possui melhor infraestrutura e recursos que colaboram com o trabalho docente. Ressalta que o reconhecimento do profissional da educação hoje é algo triste, a demanda profissional vai além da sala de aula e que o professor busca constantemente conteúdos além do curricular, e mesmo assim ainda não é valorizado. Aponta que nem o governo tem olhado para estes profissionais da educação, pois não tem vacina para todos. Lembra que os concursos públicos para a educação são defasados e mal remunerados (Entrevista virtual, realizada em 09/04/2021).

Quando relatamos as experiências de cada professora, estamos dando vida dentro de um contexto histórico que apresenta particularidades, inquietações, sonhos, anseios e desejos atrelados ao contexto histórico da vida de cada uma entrevistada. Existem motivações individuais que incentivaram para que as professoras pudessem ingressar na docência, pois cada uma já tinha experiência anterior antes de atuar em sala de aula. Essas experiências representam saberes da vida e devem ser integrados aos saberes curriculares.

Ao analisar as explanações das pedagogas, é possível associar a fala de Chariot (2000), que cita o saber como experiência com o mundo. Todas as pedagogas trouxeram diferentes campos de atuação profissional até a chegada da docência, com isso, percebemos que é interessante trazer outras experiências para compor as práticas em sala de aula. Neste contexto, Tardif (2002) entende que há uma interação fora da sala de aula, pois os relatos colaboram com os ensinamentos diários e se encaixam ao contexto escolar quando o docente apresenta os conteúdos da aula.

As histórias relatadas pelas pedagogas, que, de acordo com Tardif (2008), envolvem os saberes pessoais dos professores, são conhecimentos que não serão

esquecidos. E, mesmo sabendo que todas elas estão mais satisfeitas com a educação, nenhuma experiência anterior poderá ser anulada, pois todas essas experiências primárias são relevantes para integrar ao trabalho docente.

Para Josso (2008, p. 19) a abordagem sobre histórias de vida é:

[...] “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOSSO, 2008, p. 19).

Quando as entrevistadas relataram que ser pedagoga é uma experiência positiva e prazerosa com muitas questões que devem ser revistas para maior visibilidade na educação, podemos analisar as falas como possibilidades de mudanças para melhoria da educação. O docente precisa de subsídios, para melhoria da sua função, que “desenvolvam saberes específicos para que motivem os alunos durante o seu cotidiano” (TARDIF, 2002, p. 39). Por isso, correlacionamos a fala do autor com a fala da professora 3: “*o reconhecimento do profissional da educação hoje é algo triste, a demanda profissional vai além da sala de aula e o professor busca constantemente conteúdos além do curricular, e mesmo assim ainda não é valorizado*”.

Retomando o contexto sobre as motivações para a docência, todas as entrevistadas sinalizaram positivamente quando decidiram ter a Pedagogia como profissão. E mesmo as histórias de vida das pedagogas apresentando contextos diferentes, observamos que as decisões para atuação na educação sempre foi algo pertencente à vida de cada uma das entrevistadas, seja por meta, por influência de professores e por motivação familiar, como é o caso da professora 3, que cursou toda a sua graduação com sua mãe e isso fez com que ela tivesse mais apreço pela educação.

Neste percurso, é importante perceber que toda história de vida pode apresentar detalhes relevantes ou não. As lembranças podem retomar experiências que não foram significativas para compor a prática profissional docente. A educação envolve diferentes experiências, como expressa Tardif (2002).

Quando Shulman (1987) comenta sobre os saberes necessários para ensinar, o autor sinaliza que o conhecimento pessoal é fundamental, pois cada professor traz sua identidade, seus alcances e suas limitações. A fala do autor pode ilustrar o que a professora 3 comentou ao longo da entrevista: “*nem tudo é acerto, mas com os erros é possível fazer diferente*”. Dessa forma, podemos entender que o professor também está

aprendendo diariamente, que, ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, os erros poderão acontecer, mas o docente precisa se conhecer também.

Nesta categoria, todos os relatos das entrevistadas trouxeram novas percepções das suas histórias de vida relacionadas à educação, foram explanações significativas e que contribuíram bastante para que nós pudéssemos compreender como essas histórias são motivadoras.

Sem nenhuma pretensão comparativa, a professora 3 apresentou mais detalhes da sua trajetória pessoal e da sua história de vida, representados por sonhos e vontades para que, cada vez mais, ela pudesse colaborar com a educação. Em sua fala, é possível perceber o quanto a professora foi motivada por uma colega pedagoga, que lhe apresentou dicas construídas em caminhos já percorridos em mais de 20 anos de experiência na docência. Essa sensibilidade da professora mais experiente colaborou e incentivou a entrevistada para que ela pudesse levar para a sua ação docente novos saberes, novas práticas e grandes possibilidades de transformações. E como Goodson (1995) e Gauthier (1998) comentam os saberes são vistos como meios de transformações sociais.

Em princípio, as experiências anteriores citadas pelas entrevistadas trazem conhecimentos que podem ser apresentados nas aulas na composição de relatos das suas histórias de vida, no envolvimento dos conteúdos curriculares, na ampliação de saberes que foram construídos ao longo da vida e na integração extracurricular dos conteúdos curriculares.

**Tabela 11** - Categoria conteúdo extracurricular

<b>CATEGORIA</b>	<b>OBJETIVO</b>
Conteúdo extracurricular	Analisar a atuação profissional das pedagogas e o que elas entendem sobre conteúdo extracurricular.

**Fonte:** o pesquisador (2021)

A presente categoria denominada **conteúdo extracurricular** é, sem dúvidas, uma das mais relevantes para a pesquisa. Essa ponderação se dá por um simples motivo: caso as pedagogas não integrassem em suas práticas escolares o conteúdo extracurricular, por qualquer motivo que seja, a pesquisa iria se encerrar e as perguntas sobre esse contexto extracurricular não seriam respondidas. Mas, pela importância e relevância de integrar ao conteúdo curricular, todas as professoras sinalizaram que exploram materiais extracurriculares e integram-nos em suas práticas docentes.

Devemos perceber que o conteúdo curricular já está pronto no livro didático. O professor é quem decide se deve olhar para além da escola e se deseja acolher os conteúdos extracurriculares. Quando na ação docente há uma dinamização das aulas, o conteúdo curricular fica mais claro e os alunos podem visualizar na prática todo o encaixe extracurricular dos conteúdos ministrados, facilitando a explicação dos conceitos apresentados.

Motivos diversos podem ser apresentados quando se decide ampliar as possibilidades didáticas para apresentar os conteúdos curriculares. Porém, o mais importante é que o professor tenha uma intencionalidade pedagógica, para que na sua prática docente, o conteúdo extracurricular possa ser integrado de modo significativo, ou seja, o professor precisa saber encaixar este conteúdo ao que está sendo apresentado em sala.

Ao longo da descrição literal das entrevistas, contextualizamos o que as participantes consideraram como conceito de material didático extracurricular e de que modo fazem uso no exercício da profissão docente.

Relatamos abaixo a fala das entrevistadas sobre a atuação profissional e descrevemos o que entendem por conteúdo extracurricular:

**Professora 1** – Considera o material extracurricular como tudo o que não está no livro didático, pois os livros são curriculares. Sinaliza como importante o extracurricular e fala que é tudo que pode agregar ao conteúdo curricular na escola. Entende que pode buscar em lugares diferentes (revistas, vídeos, artigos, reportagens). Comenta que usa com frequência os materiais extracurriculares, pois são essenciais para instigar o senso crítico das crianças e colaborar com o aprendizado. Ressalta a importância de usar jogos e de falar o mais próximo da linguagem da criança. Diz ainda que nunca teve barreiras ao buscar por conteúdos extracurriculares (Entrevista virtual, realizada em 07/04/2021).

**Professora 2** – Entende que o conteúdo extracurricular é todos os meios pedagógicos que ajudam na reflexão dos conteúdos curriculares abordados, pois considera que o ensino ainda é muito conteudista. Aponta que é necessário ir além da sala e buscar novas formas de provocar os alunos, apresentando situações de mundo, das pessoas, do cenário brasileiro e ainda apresentar questões da humanidade. Sinaliza que jogos, vídeos e vivências reais favorecem a aprendizagem e permite com que os alunos saibam que a professora está colaborando para a vida. Cita que, quando trabalha matemática, gosta de ilustrar com receitas de bolo, placas de carros e tudo que possa reforçar o conteúdo curricular, de modo intencional e multidisciplinar. Comenta que não teve resistências por usar muitos recursos extracurriculares, mas percebe que alguns professores se isolam nos conteúdos e não querem modificar o contexto escolar, sendo resistentes (Entrevista virtual, realizada em 08/04/2021).

**Professora 3** – Entende que o extracurricular é tudo que vai além do quadradinho da sala de aula e que pode ser agregado ao conteúdo curricular.

Comenta que usa diariamente e com muita frequência, pois os alunos precisam ir em lugares não vistos na sala de aula e essa integração é possível de ser realizada. Cita que usa muita música, vídeo, foto, reportagem, *podcast*, jogos e outros recursos que possam facilitar no aprendizado dos alunos. Comenta que teve um aluno de onze anos que não sabia o que era escada rolante na escola rural em que atuou e isso fez com que ela pudesse cada vez mais incentivar as práticas extracurriculares com a apresentação de coisas além da escola, como cinema, teatro, zoológico. Entende que todo conteúdo ou material extracurricular vai clarear o conteúdo curricular e deve ser sempre integrado um ao outro. Sinaliza que, por sempre fazer uso de material extracurricular, nunca sentiu barreiras na escola, mas existem questões de estruturas que nem sempre colaboram para a integração extracurricular em determinadas aulas (Entrevista virtual, realizada em 09/04/2021).

A questão extracurricular vai além de um conceito de olhar para adiante. É, sem dúvidas, uma decisão que o docente percebe que existe relevância e traz para os conteúdos curriculares novas possibilidades de entender aquele conteúdo que está sendo ministrado. Isso não é uma tarefa simples. É fundamental que o docente saiba buscar novos recursos, novos materiais e novos saberes, bem como apresente aos alunos de modo significativo, promovendo reflexos positivos que possam colaborar com a aprendizagem de todos.

De acordo com as entrevistas, podemos entender que o conteúdo extracurricular está bem relacionado com a visão das três participantes. A professora 1 considera “*o material extracurricular como tudo o que não está no livro didático, pois os livros são curriculares*”. Já a professora 2, entende que “*o conteúdo extracurricular é todos os meios pedagógicos que ajudam na reflexão dos conteúdos curriculares abordados, pois considera que o ensino ainda é muito conteudista*”. E a professora 3 entende que “*o extracurricular é tudo que vai além do quadradinho da sala de aula e que pode ser agregado ao conteúdo curricular*”.

Todos estes relatos abarcam novas possibilidades para que o professor amplie de diferentes formas a apresentação dos conteúdos curriculares, fazendo com que as aulas sejam mais dinâmicas, interessantes e mais motivadoras. Neste percurso, cabe ao professor saber por qual motivo está integrando o conteúdo extracurricular em suas explicações, justamente por considerar a fala da professora 1 “*que é preciso ter intencionalidade pedagógica*”. Neste contexto, correlacionamos a fala de Freire (1989) em que percebe que as atividades extracurriculares oportunizam desenvolvimento dos alunos.

Para Gauthier (1998), é preciso saber muito mais do que a matéria, por isso, quando o docente decide agregar ao conteúdo das aulas a jogos, vídeos, reportagens e outros materiais didáticos, precisa saber de que modo essa ação pode colaborar para o

aprendizado dos alunos. Neste ponto, enxergamos que todas as professoras fazem essa correlação do curricular com o extracurricular, objetivando que o aluno compreenda o que está sendo apresentado. A professora 2 aponta, ainda, que: *“é necessário ir além da sala e buscar novas formas de provocar os alunos, apresentando situações de mundo, das pessoas, do cenário brasileiro e ainda apresentar questões da humanidade”*.

Quando as professoras citam que o uso de diferentes recursos didáticos extracurriculares são fundamentais na ação docente, podemos observar que cada professora faz uma conexão diferente ao apresentar um determinado conteúdo do livro didático. A professora 1 comenta que *“usa com frequência os materiais extracurriculares, pois são essenciais para instigar o senso crítico das crianças e colaborar com o aprendizado”*. A professora 2 cita que *“quando trabalha matemática, gosta de ilustrar com receitas de bolo, placas de carros e tudo que possa reforçar o conteúdo curricular, de modo intencional e multidisciplinar”*. Já a professora 3 entende que *“todo conteúdo ou material extracurricular vai clarear o conteúdo curricular e deve ser sempre integrado um ao outro”*.

Com essas explicações, é possível observar que um conteúdo visa colaborar com o outro, mas que o conteúdo curricular pode ser ampliado para melhor entendimento dos alunos. Logo, podemos correlacionar essas práticas com a fala de Tardif (2008) em que a realidade prática do professor sempre será uma disseminadora de variados conhecimentos.

Consideramos com essas entrevistas que todas as participantes da pesquisa sabem o que é um material didático extracurricular e demonstram facilidade em fazer buscas externas para ampliar os conteúdos curriculares em suas práticas locais. Certamente, as aulas das professoras 1, 2 e 3 trazem novas perceptivas de um ensino dinâmico, atrativo e que está além da sala de aula.

Quando as professoras buscam correlacionar os conteúdos didáticos com músicas, filmes, vídeos, fotos, exposições e tantas outras possibilidades pedagógicas, estão oportunizando não só a aprendizagem daquele conteúdo, mas preparando para que sejam sujeitos críticos, reflexivos e pesquisadores. Durante toda essa motivação em querer facilitar o conteúdo de diferentes modos, o professor precisa se organizar para pesquisar, correlacionar e perceber se o encaixe do conteúdo extracurricular será entendível pelos alunos. Por isso, correlacionamos com a visão de Gauthier (1998) quando cita que quem ensina deve saber planejar, organizar e saber perceber as diferenças entre os alunos.



**Tabela 12** - Categoria integração do conteúdo

CATEGORIA	OBJETIVO
Integração do conteúdo	Entender de que formas as professoras integram o conteúdo extracurricular ao curricular na prática docente.

**Fonte:** o pesquisador (2021)

A prática docente está atrelada a diferentes saberes que são necessários para o exercício da profissão. Estes saberes perpassam por experiências de vida, por formação inicial e continuada, por referências de outros profissionais, pelo contato com livro didático e por diversas fontes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

É justamente com a dinamização da prática docente que o professor precisa saber integrar os conteúdos em sua realidade, fazendo com que as aulas não sejam repasses de conteúdo sem estimular os alunos para o despertar de novos olhares diante da temática da aula. Cada professor tem a sua didática para mediação do conteúdo e, mesmo que não tenha uma receita pronta para compor a ação docente, torna-se fundamental que essa prática não se limite exclusivamente ao livro didático. Existem possibilidades e potencialidades de expandir os conteúdos curriculares, mas, o professor deve perceber que, ao integrar os conteúdos extracurriculares em suas práticas, é preciso que tenha um planejamento que contemple o envolvimento de conteúdos não disponíveis no livro didático.

Autores como Tardif (2002), Gauthier (1998), Freire (1996), Mizukami (2008) Goodson (1995) e Chariot (2000) trazem conceitos e contextos que dialogam sobre a diversidade dos saberes no exercício da ação docente. Não podemos apenas entender que os saberes são diversos, que possuem origens e se estendem por todas as áreas do conhecimento. Precisamos aplicar estes saberes em nossas práticas e provocar diferentes formas de promover o conhecimento, zelando por uma educação de qualidade, que contribua de forma substancial para a formação de todos.

Claro que, ao visualizarmos a dimensão dos saberes, talvez não saibamos de que forma eles poderão ser empregados nas práticas pedagógicas e por qual motivo eles devem dinamizar conteúdos curriculares. O docente precisa ampliar o conteúdo para que, ao longo das aulas, os alunos percebam que estão saindo da sala de aula sem necessariamente sair do espaço físico da escola.

Com as grandes possibilidades tecnológicas, é possível que o docente envolva diferentes recursos didáticos, com a integração de jogos ligados ao conteúdo da aula, com o uso de aplicativos pedagógicos, com a busca por recursos digitais que ilustrem a temática da disciplina e por tantos outros motivos intencionais para compor o saber curricular. Podemos agregar conteúdo curriculares às novas formas de ilustrar a informação, não se limitando aos recursos disponíveis na sala de aula.

Na presente categoria denominada **integração do conteúdo**, apresentaremos a prática docente das pedagogas entrevistadas e entenderemos de que forma elas fazem o encaixe dos conteúdos extracurriculares nos conteúdos curriculares.

**Professora 1** – Para buscar os conteúdos extracurriculares, comenta que é preciso saber pesquisar em locais confiáveis. Cita que usa sites diversos, como a Revista Superinteressante<sup>15</sup>, a Revista Mundo Estranho<sup>16</sup> e um canal virtual do Felipe Castanhari<sup>17</sup>. Reconhece que a prática não pode ficar no livro didático, é preciso que os conteúdos extracurriculares ampliem e complementem o material curricular, considera ainda que o conteúdo que chega na escola é pobre e isso incentiva que os professores busquem novos conteúdos para instigar os alunos, fazendo das aulas mais prazerosas. Comenta que o uso do material extracurricular é positivo, que usa com muita frequência e que, neste momento remoto, tem usado ainda mais novas interações entre o curricular e o extracurricular. Cita que está criando um material ilustrado sobre a covid para que as crianças possam ter mais informações sobre os cuidados necessários com medidas preventivas. Relata que quando vai trabalhar o sistema de numeração decimal envolve o jogo chamado “nunca dez” e que ainda ensina os alunos a produzir o material dourado em casa, fazendo das aulas um momento de diversão e aprendizado. Reforça que toda aula tem um planejamento prévio e que, na construção das atividades, sempre vê possibilidades além do que o livro traz, que busca de forma intencional conteúdos extras para agregar as aulas. Comenta que vive atenta diante de informações e conteúdos que possam ser relevantes para compor uma determinada aula, sempre na perspectiva extracurricular. Afirma que existem muitos pontos positivos, se bem escolhidos os conteúdos extracurriculares de modo correto, mas que sempre há limitações estruturais na escola, que acredita ser um ponto negativo. No geral, avalia que é fundamental a composição do conteúdo extracurricular ao conteúdo curricular, dinamizando as aulas e saindo das páginas do livro didático. Reforça que essa ação de integrar um conteúdo ao outro é fundamental, que todos os professores deveriam fazer e que a ação colabora para desmistificar que o ensino é mecanizado (Entrevista virtual, realizada em 07/04/2021).

**Professora 2** – Relata que na construção do planejamento já realiza uma integração dos conteúdos extracurriculares, buscando em vídeos, sites e em outros recursos didáticos que possam endossar os conteúdos do livro didático. Cita que o ensino remoto permite fazer uma viagem pela internet, sempre de modo intencional e que seja significativa para os alunos. Comenta que é possível

---

<sup>15</sup> Revista brasileira, publicada mensalmente pela Editora Abril, que faz a divulgação de conteúdos científicos e culturais. Disponível em: <https://super.abril.com.br/>. Acesso em: 15 maio, 2021.

<sup>16</sup> Foi inspirada na Revista Superinteressante e é conhecida como ME. Também trata de curiosidades científicas e culturais. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/>. Acesso em: 15 maio, 2021.

<sup>17</sup> Felipe Mendes Castanhari é um brasileiro, influenciador digital, conhecido por seus vídeos no YouTube no Canal Nostalgia, que traz produções sobre referências culturais. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I\\_qgnBJCuQ](https://www.youtube.com/channel/UCH2VZQBLFTOp6I_qgnBJCuQ). Acesso em: 15 maio, 2021.

fazer um passeio por um museu virtual e depois trazer aquela experiência para a sala de aula. Entende que só os conteúdos dos livros não são suficientes, é preciso ampliar visões que complete de modo extracurricular o que, além de enriquecer as aulas, prende a atenção dos alunos. Cita que consulta muitos conteúdos extracurriculares, pois o livro didático é específico e precisa de complementos. Aponta que com o uso das tecnologias ficou mais fácil de agregar os conteúdos extracurriculares nas práticas de sala de aula, mas que no ensino presencial também é possível fazer esse encaixe. Sinaliza que nas aulas a interação do conteúdo é contextualizada por histórias de vida, pelas vivências dos alunos, pelos conteúdos curriculares e por novidades que atraíam a atenção dos alunos naquele momento. Relata que trabalhou sobre o aniversário de Brasília, que integrou outras disciplinas e que foi possível promover desenhos, poemas e relatos além do conteúdo planejado, fazendo com que a aula pudesse ser mais atrativa, mais prazerosa e que fosse importante para a aprendizagem. Cita que não tem muita dificuldade na integração dos conteúdos extracurriculares, mas que nem todos os alunos percebem que quando a professora apresenta coisas novas, faz perguntas aos alunos e tenta dinamizar a aula, ainda há aluno que pensa que a aula é só do conteúdo curricular. Neste momento, a entrevistada cita que, na explanação do conteúdo de modo diferenciado, uma aluna perguntou se não teria aula ou se a professora ficaria apenas conversando. Entende que se não tivesse explorado os conteúdos extracurriculares as aulas ficariam mecanizadas, sem brilho e que somente o repasse de conteúdo não amplia a possibilidade de todos olharem para fora da escola. Considera que a experiência de envolver os conteúdos é positiva, mas que assuntos polêmicos como religiosidade e sexualidade devem ser tratados com muito cuidado, mesmo que traga elementos extracurriculares para o contexto da aula, pois é preciso respeitar todos os alunos, justamente por não saber muitos detalhes da vida deles. Finaliza comentando que o professor não deve passar ideologias, mas que é fundamental que em todas as aulas tenham conteúdos (Entrevista virtual, realizada em 08/04/2021).

**Professora 3** – Comenta que existe todo um contexto para integrar o conteúdo extracurricular na aula e que as buscas não devem ser aleatórias e sem foco. Lembra que em uma aula sobre bullying, na disciplina de História, foi possível apresentar vários vídeos e uma reportagem com conceitos, tipos de bullying, quem é o agressor, de que modo ele age e ainda fez perguntas para que os alunos pudessem apresentar situações reais do cotidiano. Relata que sempre utiliza vários recursos didáticos extracurriculares para clarear os conteúdos didáticos e que os alunos precisam entender que o ensino não é só a voz da professora e o quadro escolar. Sinaliza que todo planejamento precisa de foco e que não serão todos os conteúdos disponíveis no livro didático que serão facilmente correlacionados com os conteúdos extracurriculares. Percebe, ao buscar os conteúdos extracurriculares, que é preciso saber pesquisar, pois alguns temas são mais difíceis de achar. Relata que fez um trabalho sobre a consciência negra e que conseguiu muita coisa extracurricular para compor a sua aula, mas que se não tivesse achado nada, iria explorar a sua fala e experiência de vida. Cita que a experiência em envolver nos conteúdos curriculares os materiais extracurriculares têm sido positivos, os alunos conseguem ver coisas diferentes em quebra-cabeça, desafios. Tudo isso faz com que o professor use novas metodologias ativas e incentive os alunos para que eles saiam da caixinha. Comenta ainda que existem pontos negativos também, pois alguns conteúdos têm muita coisa disponível para correlacionar com os alunos e caso não tenha foco definido, com um bom planejamento, a aula pode se perder e não irá cumprir seu objetivo. Reconhece que sem os conteúdos extracurriculares as aulas poderiam ficar limitadas, mas que iria “se virar” para que os alunos não fossem prejudicados. Entende que o material extracurricular é bom, positivo e agrega ao conteúdo convencional, mas que não é indispensável, pois o professor já traz outros saberes que podem ser expostos em uma aula do livro didático. Considera que a experiência ao integrar os conteúdos extracurriculares nas aulas é muito positiva, pois os alunos conseguem ver na prática os conceitos do livro e que não importa que essa integração seja feita com um quebra-cabeça. Provoca uma

reflexão para que os professores não usem somente o “arroz com feijão” e que motivem os alunos com temperos de conteúdos além da sala de aula, permitindo que o envolvimento dos conteúdos extracurriculares possa contribuir para a aprendizagem. Finaliza comentando que antigamente o professor não colocava imagem na prova, que existia uma limitação de recursos e que já para realização de trabalho escolar teve que ouvir uma música várias vezes para anotar a letra da canção e assim realizar a atividade, mas que hoje tudo chega muito rápido e o professor pode explorar imagens, letras de músicas, vídeos, e tudo o que a tecnologia permite para a dinamização da aula. Concluiu falando que o “Google<sup>18</sup>” te ensina a buscar conteúdos para compor as aulas, é só fazer a primeira busca (Entrevista virtual, realizada em 09/04/2021).

Os relatos das entrevistadas ampliam novas possibilidades de envolver os conteúdos curriculares aplicados em diferentes práticas escolares. Cada relato expressa, de modo significativo, como e por qual motivo as professoras decidiram fazer a integração extracurricular com a curricular.

Inicialmente, para que haja conexão entre conteúdos na prática docente, as buscas devem ser significativas e apresentar relevância para correlacionar o conteúdo da aula. Por esse motivo, as professoras percebem em suas práticas que não é apenas uma decisão de querer agregar um conteúdo diferente, mas é saber se realmente o que foi pesquisado terá efeito positivo no contexto escolar.

Como já citado na categoria conteúdo extracurricular, os conteúdos podem ser buscados em diferentes fontes. O livro didático é apenas uma das possibilidades para que o professor apresente os seus saberes e envolva diferentes recursos nas aulas, despertando novas possibilidades de visualizar aquele conteúdo curricular fora da prática convencional do docente. Para Tardif (2002), são saberes exteriores que os docentes integram em suas práticas.

Dentre tantas razões para a integração do conteúdo extracurricular em suas práticas docentes, a dinamização, o enriquecimento curricular e a ampliação dos conteúdos estiveram juntos com a decisão das professoras em fazer das suas aulas um universo mais atrativo. Entre outras razões para tal integração extracurricular, as entrevistadas consideraram: professora 1 considera ainda que *“o conteúdo que chega na escola é pobre, e isso incentiva que os professores busquem novos conteúdos para instigar os alunos, fazendo das aulas mais prazerosas”*. A professora 2 entende que *“só os conteúdos dos livros não são suficientes, é preciso ampliar visões que completem, de modo extracurricular, o que, além de enriquecer as aulas, prende a atenção dos alunos.”*

---

<sup>18</sup> É uma ferramenta de busca, conhecida pelo próprio nome da empresa, que oferece pesquisas sobre todos os tipos de conteúdo ou assunto na internet. Atualmente, é o serviço de busca mais usado e famoso.

Já a professora 3 reconhece que *“existe todo um contexto para integrar o conteúdo extracurricular na aula e que as buscas não devem ser aleatórias e sem foco”*.

Com a fala das professoras e a visão de Mizukami (2008), percebemos que o conteúdo curricular é fundamental para a promoção da aprendizagem. Todavia, é necessário expandir os conteúdos para novos contextos de modo que haja sentido no que está sendo ensinado.

Quando as professoras relataram de que forma trouxeram os conteúdos extracurriculares para as suas dinâmicas de sala de aula, percebemos que, além da motivação em dinamizar as aulas, surgiram diferentes estímulos para que a aprendizagem pudesse acontecer de modo significativo.

A professora 1 apresentou duas possibilidades reais diante da integração com conteúdo extracurricular, sendo a construção do material informativo sobre a covid e a explanação do conteúdo de matemática com envolvimento de um jogo. Já o envolvimento da professora 2 foi com um trabalho sobre o aniversário de Brasília, além da história da capital, a professora incentivou os alunos a fazerem atividades tendo como base o que foi explicado em sala de aula. E a professora 3 envolveu diferentes recursos didáticos para compor a sua explicação sobre o bullying, oportunizando, além do conteúdo curricular, os relatos dos alunos diante o fato exposto.

Percebemos que, neste contexto, existe um conteúdo específico sendo trabalhado e, por opção das professoras, elas trouxeram outras possibilidades de integrar o que estava sendo elucidado com estratégias que envolvem uma reportagem, um jogo, um contexto histórico. As buscas puderam ilustrar os conteúdos curriculares de modo mais amplo, integrando os saberes específicos das professoras com a ampliação dos conteúdos específicos de cada disciplina.

De modo geral, toda essa movimentação em integrar os conteúdos, nas práticas em sala de aula, é fazer com que as professoras percebam a diversidade dos alunos em suas realidades escolares, criem diferentes mecanismos que facilitem a aprendizagem e saibam lidar com as diferenças, bem como sinaliza Mizukami (2008).

De modo muito significativo, todas as professoras entrevistadas disseram que não existe um único conteúdo curricular específico ou determinada situação para que os saberes extracurriculares fossem associados com as suas práticas em sala de aula. Outro ponto essencial nas entrevistas, é que, quando realizado os planejamentos das suas atividades, as pedagogas fazem correlação com o que será possível agregar ao conteúdo,

dando mais vida às aulas e ampliando concepções vistas pelos alunos na associação dos assuntos disciplinares.

Nesse contexto, a professora 1 entende que *“Toda aula tem um planejamento prévio e que, na construção das atividades, sempre vê possibilidades além do que o livro traz, que busca de forma intencional conteúdos extras para agregar as aulas. Comenta que vive atenta diante de informações e conteúdos que possam ser relevantes compor uma determinada aula, sempre na perspectiva extracurricular”*. Já a professora 3 sinaliza que *“todo planejamento precisa de foco e que não serão todos os conteúdos que estão disponíveis no livro didático que serão facilmente correlacionados com os conteúdos extracurriculares.”* Percebe, ao buscar os conteúdos extracurriculares, que *“é preciso saber pesquisar, pois alguns temas são mais difíceis de achar”*.

As falas das professoras estão diretamente conectadas com o que entende Gauthier (1998), quando diz que o docente precisa planejar suas aulas para que os conteúdos sejam interessantes, dinâmicos, motivadores e que os docentes saibam o que estão ensinando. É preciso envolver estratégias pedagógicas relevantes para que os alunos possam compreender os assuntos e aplicar em suas práticas.

A decisão das professoras em abraçar os conteúdos extracurriculares para compor as suas atividades em sala de aula se deu por diversos motivos, conforme já citado na categoria sobre o conteúdo extracurricular. Porém, quando as pedagogas relatam que é fundamental sair do conteúdo básico, estão promovendo uma visão para além da sala de aula. As entrevistadas consideram que o livro didático precisa ser ampliado com outras referências didáticas que contextualizem. Torna-se necessário que o docente saiba envolver o conteúdo em sua prática na sala de aula.

Essa percepção está expressa na fala da professora 1 na qual avalia que *“é fundamental a composição do conteúdo extracurricular ao conteúdo curricular, dinamizando as aulas e saindo das páginas do livro didático”*. E é reforçada com o entendimento da professora 3, no qual *“os alunos conseguem ver na prática os conceitos do livro e que não importa que essa integração seja feita com um quebra-cabeça. Provoca uma reflexão para que os professores não usem somente o “arroz com feijão” e que motivem os alunos com temperos de conteúdos além da sala de aula, permitindo que o envolvimento dos conteúdos extracurriculares possa contribuir para a aprendizagem”*. E, mesmo sendo uma ação necessária para dinamizar as aulas, a professora 2 comenta que *“não tem muita dificuldade na integração dos conteúdos extracurriculares, mas que nem todos os alunos percebem que, quando a professora*

*apresenta coisas novas, faz perguntas aos alunos e tenta dinamizar a aula. Ainda há aluno que pensa que a aula é só do conteúdo curricular”.*

De acordo com Tardif (2005), Mizukami (2008) e Gauthier (1998), a integração dos saberes extracurriculares são fundamentais para que os conteúdos estejam mais próximos da realidade dos alunos, valorizando experiências e saberes, permitindo que as avaliações futuras tragam bons resultados devido o envolvimento de diferentes formas em apresentar o conteúdo didático.

Considerando que o encaixe dos conteúdos extracurriculares são fundamentais para a aprendizagem e para melhor compreensão dos conceitos, as professoras sinalizam que essa ação é positiva por alguns motivos: abrange novas formas de apresentação dos conteúdos; os alunos apresentam maior facilidade em compreender os conteúdos; as aulas ficam mais atrativas; os alunos participam mais; os recursos paradidáticos são significativos; as interações entre o professor e o aluno são mais dinâmicas; os resultados das avaliações são melhores.

Quando Bittencourt (2008) compreende que a escolha de diferentes materiais para uso na prática docente pode colaborar com o aprendizado dos alunos, a autora reforça que é necessário saber buscar conteúdos extracurriculares relevantes ao que está sendo apresentado no currículo de base. Pois, um conteúdo dinâmico e atrativo precisa do envolvimento didático do docente, seja com uma estratégia para que o aluno leia o conteúdo de uma revista, seja para acessar um vídeo virtual, seja para assistir um documentário selecionado pelo docente e tantas outras fontes que o professor considerar relevante para compor a sua prática em sala de aula.

Nesse cenário, a fala da professora 2 expressa que é fundamental ter cuidado com a abordagem de algumas temáticas apresentadas em sala, pois considera que *“a experiência de envolver os conteúdos é positiva, mas que assuntos polêmicos como religiosidade e sexualidade devem ser tratados com muito cuidado, mesmo que traga elementos extracurriculares para o contexto da aula, é preciso respeitar todos os alunos, justamente por não saber muitos detalhes da vida deles”*. A professora 3 complementa dizendo que *“a experiência ao integrar os conteúdos extracurriculares nas aulas é muito positiva, pois os alunos conseguem ver na prática os conceitos do livro e que não importa que essa integração seja feita com um quebra-cabeça”*.

As falas das professoras se encontram com o que Tardif (2002) cita ao perceber que é necessário promover novas descobertas com os ensinamentos diários. Já para Peixoto (2003) e Beckett (2002) percebem que as atividades extracurriculares colaboram

para o rendimento escolar, facilitando a compreensão dos conteúdos que são apresentados pelos professores.

E, mesmo que toda a ação de envolver os conteúdos extracurriculares para dentro do contexto de sala de aula seja positiva, alguns pontos negativos foram acentuados pelas professoras em suas práticas escolares. A professora 1 cita que *“sempre há limitações estruturais na escola, que acredita ser um ponto negativo”*. Já a professora 2 fala que *“ainda há aluno que pensa que a aula é só do conteúdo curricular”*. A professora 3 comenta que *“alguns conteúdos têm muita coisa disponível para correlacionar com os alunos e, caso não tenha foco definido, com um bom planejamento, a aula pode se perder e não irá cumprir seu objetivo”*. As três falas das professoras podem ser conectadas com o que Gauthier (1998) entende sobre as transformações no contexto escolar, uma vez que ao longo do trajeto docente muitos ajustes serão realizados para que os saberes se tornem significativos.

Quando refletimos que, se as pedagogas não tivessem integrado os conteúdos extracurriculares em suas aulas, alguns impactos iriam fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem, mas as aulas iriam acontecer assim, como relata uma das entrevistadas. Sempre que o professor opta por fazer uma varredura em conteúdos que vão além do livro didático, existe muito mais do que uma decisão de ilustrar as aulas. O professor deseja por meio das suas experiências de sala de aula, reinventar a forma como compartilha os conteúdos dando significado aos assuntos integrados ao contexto temático da sua aula.

Sob a ótica de considerar relevante o encaixe de um conteúdo ao momento da aula, a professora 2 entende que *“se não tivesse explorado os conteúdos extracurriculares, as aulas ficariam mecanizadas, sem brilho e que somente o repasse de conteúdo não amplia a possibilidade de todos olharem para fora da escola”*. E a professora 3 considera que *“não é indispensável, pois o professor já traz outros saberes que podem ser expostos em uma aula do livro didático”*. E, mesmo havendo divergência entre a fala das professoras 2 e 3, os saberes estão sempre inseridos nos conhecimentos dos professores, assim colabora Demo (1993, p. 244) quando diz que *“os saberes são construídos, não esquecidos e nem anulados”*. De certa forma ambas as professoras trazem falas relevantes, mas a 3, em toda a sua entrevista, defende a importância de integrar os conteúdos extracurriculares nas práticas de sala para que as aulas sejam mais atrativas, mais relevantes e promovam significados para os alunos.



Quando questionado às professoras sobre a experiência de envolver os conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes, de forma unânime, as entrevistadas consideraram que é uma experiência positiva, necessária, motivadora e fundamental para complementar a prática docente. Relataram ainda, professora 1, no geral, avalia que *“é fundamental a composição do conteúdo extracurricular ao conteúdo curricular, dinamizando as aulas e saindo das páginas do livro didático”*. Reforça que *“essa ação de integrar um conteúdo ao outro é fundamental, que todos os professores deveriam fazer e que a ação colabora para desmistificar que o ensino é mecanizado”*. A professora 2 finaliza comentando que *“o professor não deve passar ideologias, mas que é fundamental que em todas as aulas tenham conteúdos”*. Já a professora 3 comenta que *“antigamente o professor não colocava imagem na prova, que existia uma limitação de recursos e que já para realização de trabalho escolar teve que ouvir uma música várias vezes para anotar a letra da canção e, assim, realizar a atividade, mas que hoje tudo chega muito rápido e o professor pode explorar imagens, letras de músicas, vídeos, e tudo o que a tecnologia permite para a dinamização da aula”*. Concluiu falando que *“o Google te ensina a buscar conteúdos para compor as aulas, é só fazer a primeira busca”*.

Em todas essas explanações das professoras 1, 2 e 3, é possível correlacionar os autores Shulman (1987), Zabala (2002), Marsh (1992), Peixoto (2003), Beckett (2002), Freire (1989) pelas explanações diante da importância dos conteúdos extracurriculares nas práticas, fazendo com que a dinâmica das aulas saia da “padronização simples” de repassar o conteúdo didático. Um ponto essencial que podemos comentar diante da fala das professoras é a visão da integração das tecnologias nas práticas em sala de aula como um dos fatores considerados relevantes, mas elas não se limitam ao uso de internet como recurso extracurricular. As entrevistadas citam que é possível facilitar o conteúdo explorando recursos visuais, imagéticos e materiais físicos.

De modo geral, todas as categorias puderam ampliar o modo em que a prática docente de todas as entrevistadas é realizada no cotidiano, considerando experiências de vida, formação, atuação profissional e integração extracurricular em suas práticas docentes. Cada professora, mesmo atuando na mesma escola e no mesmo segmento, possui realidades diferentes e compartilham estratégias pedagógicas relevantes para o contexto escolar. Todas as entrevistadas criaram possibilidades de implementar novas práticas pedagógicas atreladas a qualquer disciplina e sem restrição de conteúdo, bastando apenas optar por querer fazer essa dinamização de assuntos além do livro didático.

## **Considerações finais**

**N**o presente estudo, buscamos responder uma série de questões referentes aos saberes extracurriculares e sua integração em sala de aula, dentre as quais: a forma como o pedagogo integra em sua prática os conhecimentos extracurriculares; como ele busca conhecimentos não formais, não propostos pelo currículo, mas que enriquecem e os integram às atividades de ensino propostas aos alunos; como são conectados conteúdos extracurriculares nas aulas; e quais influências as suas histórias de vidas pessoais e pedagógicas trazem para sua prática.

Para responde-las, realizamos, primeiramente, um aprofundamento teórico sobre a problemática dos saberes escolares, sua multiplicidade e seu emprego nas relações educativas. Essa revisão do tema nos permitiu constatar a importância de se considerar, na análise do processo de atuação docente, a história de vida dos professores, sua formação acadêmica e suas experiências didáticas individuais e coletivas. Também nos possibilitou identificar tipos distintos e inter-relacionados de saberes, incluindo os disciplinares, curriculares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais, e da ação pedagógica, bem como possíveis dificuldades em sua integração pelo docente.

Quanto a este último ponto, buscamos na segunda etapa de nosso aprofundamento teórico, referências capazes de relacionar de modo mais específico os diversos saberes com a ação docente. Nesse sentido, focamos na identidade docente, seus elementos constitutivos e os modos de integração dos saberes ao trabalho docente. Evidenciou-se, aqui, a importância do currículo e seu embasamento, de sua conexão com a vivência cotidiana dos alunos, e da estruturação de seus conteúdos de forma coesa, clara e objetiva. Aliado a ele, os conteúdos extracurriculares se mostraram como potenciais

facilitadores de investigações, de reflexão de práticas formativas, de integração às realidades locais, e de construção de autonomia. Recursos paradidáticos foram ressaltados como importantes elementos nesse processo.

Na terceira etapa de nossa revisão bibliográfica, realizamos um estudo do estado da arte sobre a importância da integração do saber extracurricular no exercício da ação docente. Tal estudo nos permitiu verificar muitas lacunas no que tange à forma de integração de conteúdos extracurriculares à sala de aula, como o pedagogo se posiciona nesse processo, quais conteúdos ele traz para que seja feita a integração, e como sua trajetória de vida e profissional influenciam essas questões. Essas lacunas reforçaram a importância do presente estudo e nos auxiliaram na constituição de nosso principal objetivo que foi identificar como os pedagogos realizam movimentos de encaixe dos conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares, podendo, desta forma, realizar a expansão de seus repertórios docentes e o enriquecimento das relações educativas. Para alcançar esse objetivo, realizamos entrevistas virtuais, individualmente, com três professoras da Escola Classe 01, do Gama, que se voluntariaram a participar da pesquisa. Também estabelecemos três objetivos específicos que nos permitiram caminhar, em etapas, em direção à realização de nosso objetivo geral.

Nosso primeiro objetivo específico foi, a partir das entrevistas, entender como as professoras, ao longo de suas histórias de vida docente, integraram conteúdos extracurriculares nas relações educativas conduzidas no meio escolar. Nossa análise encontrou diferentes estratégias pedagógicas compartilhadas pelas professoras entrevistadas. Ao explorar informações sobre suas vivências, suas experiências e seus relatos de vida nas práticas em sala de aula, percebemos o quanto tais situações integram suas fontes de inspiração para que as aulas fujam da mesmice do cotidiano escolar. Tal fato foi evidenciado pelos relatos das professoras acerca de vivências pessoais que foram trazidas à sala de aula, em forma de narrativas, para ilustrar conteúdos curriculares. Avaliamos que essa forma de abordagem permite aos alunos enxergar um determinado assunto por meio de simulações reais, como exemplos contextualizados, que apresentam os conteúdos curriculares de modo amplo, dinâmico e atrativo. Essa ação das pedagogas, de envolver suas experiências, quando integrado aos conteúdos didáticos, contribuiu para que seus educandos conseguissem interagir de maneira mais dinâmica e menos mecanizada.

Nosso segundo objetivo específico foi explicitar o modo como pedagogos realizam o encaixe de conteúdos extracurriculares em seus planejamentos

predeterminados pelo currículo escolar. Nossa pesquisa permitiu identificar que as professoras, além de quererem dinamizar suas aulas, também buscaram inserir em suas práticas vídeos, fotos, exposições virtuais, pesquisas na internet, jornais e revistas, além de possibilitarem a adoção de jogos e simulações realistas que exemplificam o conteúdo do livro didático. Com tais práticas, percebe-se que o encaixe dos conteúdos extracurriculares não aconteceu de forma aleatória, houve intencionalidade em querer integrar o conteúdo extracurricular ao curricular.

As professoras selecionam o tipo de recurso didático que poderá ser agregado na explanação dos conteúdos e de que modo será apresentado para os alunos. Nós entendemos ainda que, na construção do planejamento das aulas, as professoras delimitam palavras geradoras ou termos específicos para compor as buscas, facilitando e agregando o conteúdo curricular daquela disciplina que ministram.

Sobre o último objetivo específico, buscou-se a elaboração, com base nos relatos dos professores e no quadro teórico da investigação, de modos de integração de conteúdos extracurriculares em curriculares. Consideramos, a partir das entrevistas, que as professoras sabem o que realmente é um conteúdo extracurricular e, por isso, utilizam diferentes formas para dinamizar as suas aulas. Observamos, ainda, os modos como os conteúdos extracurriculares foram inseridos nas ações didáticas das professoras, seja por um tema específico, data comemorativa, ou um conteúdo que outrora não foi compreendido pelos alunos, seja por um assunto polêmico debatido em sala de aula ou por temas correspondentes às experiências que eles possuem em casa.

Entendemos que a integração entre os conteúdos curriculares e extracurriculares é um dos pontos que todas as professoras reconheceram como uma prática positiva, facilitadora da compreensão dos conceitos que são partes das disciplinas, principalmente, quando é trabalhada a matemática.

A partir da análise dos resultados alcançados, notamos que a integração de conteúdos extracurriculares aos conteúdos curriculares é fundamental para que as aulas tenham mais relevância e abracem os assuntos além do livro didático. Sendo assim possível concluir que toda essa ação de integração entre os conteúdos que estão fora do currículo de base, é uma prática positiva e necessária para colaborar com o aprendizado dos alunos de formas distintas do que já é esperado.

Ao longo das discussões com os teóricos apresentados na dissertação, percebemos o quanto os estudos sobre a atuação profissional docente precisam de mais visibilidade, mais reconhecimento, principalmente quando o foco está centrado na problemática dos

saberes docentes. Ainda que existam dúvidas sobre a aplicação dos saberes dos professores, evidenciam-se, nesta pesquisa, formas de poder inserir tais conhecimentos na prática escolar.

Sabemos, ainda, que as experiências de vida dos professores colaboram para apresentação do domínio dos saberes que serão compartilhados com os alunos. Por isso, é fundamental reconhecer que o docente, assim como na visão Tardif (2002), Gauthier (1998), Freire (1996), Chariot (2000) e outros do quadro teórico específico, é um sujeito com experiências múltiplas, que devem ser integradas e valorizadas no contexto escolar.

Retornando ao objetivo principal desse estudo, pudemos identificar uma série de fatores que atuam no encaixe, pelos pedagogos, de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares, na expansão dos repertórios docentes e no enriquecimento das relações educativas, conforme explicitaremos a seguir.

De modo geral, os saberes experienciais dos professores fazem parte da sua formação, como pudemos observar nas palavras das pedagogas entrevistadas. Elas trouxeram diversas experiências e formações associadas ao contexto da sala de aula, fazendo com que as práticas educativas fossem mais dinâmicas, mais motivadoras e menos mecânicas.

As histórias de vida pedagógica das professoras entrevistadas trouxeram, entre tantas narrativas, formas de ampliação da prática do professor em sala de aula. São histórias que podem inspirar e motivar o profissional da educação para que possa enxergar além do que é apresentado como conteúdo fundamental para uma educação de qualidade, olhando, assim, para janelas do conhecimento diferentes e trazendo conteúdos que já estão presentes na vida dos alunos.

Ponderamos, aqui, o quão relevante foram as falas das professoras que trouxeram formas e modos de integração dos conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes. As entrevistas foram essenciais para fundamentar esse trabalho e evidenciar que os conteúdos extracurriculares, quando bem aplicados, podem colaborar para um melhor aprendizado e, assim, contribuir com o processo formativo dos alunos. Os recursos didáticos citados pelas professoras para a integração do saber extracurricular ao saber curricular indicam a intencionalidade docente na busca por apresentar as informações de forma dinâmica e contextualizada para que sejam mais facilmente compreendidas.

Dada à importância central do tema, a integração dos conteúdos extracurriculares, realizada pelas professoras, trouxe possibilidades de enxergar na prática o uso de vídeos, revistas, jogos, campeonatos didáticos, buscas virtuais, passeios escolares, *podcast* e

tantas outras provocações pedagógicas para que o aluno possa sair da sala de aula se tornando um protagonista do seu conhecimento.

Um ponto relevante que devemos registrar é que as entrevistas foram realizadas com professoras de uma escola pública, onde os recursos são mais limitados, o acesso às tecnologias ainda é restrito e muitas questões burocráticas são tidas como empecilho na expansão da ação docente. Ainda assim, todas as participantes escolheram fazer com que a educação promovesse sujeitos críticos, reflexivos e cientes do seu papel de cidadão em uma sociedade que exige novos conhecimentos disponíveis não só no cotidiano escolar, mas também em suas vidas.

Toda a temática exposta aqui, nesta dissertação, é relevante para os sujeitos envolvidos no âmbito escolar. Para profissionais da educação, trata-se de um conteúdo relevante, atual e histórico, e que propicia novas reflexões ligadas à integração do que está pronto e do que pode ser feito ao longo da atuação docente, considerando as distintas realidades dos alunos. Para os estudantes de Pedagogia, incentiva-se que, ao longo da construção dos saberes acadêmicos, eles possam perceber de que modo irão integrar estes saberes em suas futuras práticas profissionais, observando as teorias e os teóricos que tratam do tema. E, para o pesquisador, por se tratar de um assunto profissional da área educacional, tais conhecimentos perpetuam a constante movimentação para aprender, ensinar, (re)aprender, acreditando na educação como possibilidade de transformação social fomentadora de novas pesquisas ligadas aos saberes docentes que venham a colaborar com todos os públicos envolvidos nas práticas citadas.

À vista disso, foi possível evidenciar a importância da integração dos conteúdos curriculares e extracurriculares, conforme o objetivo geral explanado nesta tese. Desse modo, expandimos nossos olhares em torno de repertórios docentes que são capazes de aprimorar as relações educativas. Embora a escolha de incrementar as práticas seja do educador, entendemos a relevância de se considerar possibilidades de dinamização da aula por meios de diferentes estratégias e ferramentas que se fazem relevantes para compor a prática escolar.

Isto posto, consideramos que, quando o professor promove de forma intencional a contextualização de saberes extracurriculares em sua aula, é possível fazer com que o conteúdo fique mais claro, compreensível e mais próximo do aluno, possibilitando êxitos na aprendizagem. Acreditamos ainda que é necessário que o professor saiba lidar com diferentes recursos didáticos, pois o uso deles pode colaborar com a criação de estratégias pedagógicas, além de promover diferentes modos de explanação dos saberes.

Compreendemos, ainda, que novas possibilidades de ampliação dos conteúdos surgem com as demandas de sala de aula, principalmente por conteúdos disciplinares que exigem novas dinâmicas para sair do livro didático sem desvalorizar o conteúdo curricular. Outro ponto que observamos na fala das professoras é que o encaixe de conteúdos extracurriculares traz elementos práticos e isso facilita a explicação de alguns assuntos que podem ser contextualizados. Para aqueles conteúdos curriculares que demandam diferentes formas de explicação, o professor deve estar consciente de que o proposto como aporte colaborativo ao conteúdo terá resultados expressivos na compreensão dos alunos diante da contextualização praticada.

Importante salientar que existe carência quanto aos estudos e às pesquisas, cuja temática tem a perspectiva sobre o conteúdo extracurricular, focando em possibilidades reais para que nós, professores, saibamos de que modo é possível ampliar um conteúdo curricular além do que está sendo proposto pelo sistema de ensino. Esperamos que novas pesquisas tragam, não apenas exemplos isolados, mas que se estendam para novos estudos, novas práticas e novas formas de facilitar a aprendizagem de saberes não programados, que podem ser agregados ao currículo escolar. Ponderamos a extrema relevância de que futuras pesquisas tragam elementos substanciais que comprovem a integração de um conteúdo extracurricular favorecedor do aprendizado dos alunos. No caso das participantes dessa pesquisa, foi evidenciado positivamente as estratégias de integração. Ressaltamos ainda que, no ensino fundamental I, existem questões que beneficiam a ilustração de conteúdos, como vídeos educativos, desenhos lúdicos, jogos simulados e buscas virtuais interativas, mas, que, talvez, em outros níveis escolares essas estratégias podem não ser tão eficazes, exigindo do professor novos olhares, novas práticas e novas formas de integração dos conteúdos. Sendo essa uma das grandes inquietações para que novos horizontes se abram para estudos sobre a importância da integração extracurricular, independente de disciplina curricular e nível de ensino.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, H.; FERNÁNDEZ, A.; OLIVERAS, M. L. Formação de professores de matemática de etnomatemática: estado de desenvolvimento. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 564-589, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a02>  
Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2017000200564&lng=pt&nrm=i&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000200564&lng=pt&nrm=i&tlng=es). Acesso em: 30 abr. 2021.

ATKINSON, R. The life story interview. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (org.). **The handbook of interview research: context and method**. London: Sage, 2002. p. 121-141.

BECKETT, A. Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? **Sociology of Education Albany**, 2002. p. 69-91

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em formação).

BLANCO-ÁLVAREZ, H.; FERNÁNDEZ-OLIVERAS, A.; OLIVERAS, M. L. Formación de profesores de Matemáticas desde la Etnomatemática: estado de desarrollo. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 58, p. 564-589, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n58a02>  
Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2017000200564&lng=pt&nrm=i&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2017000200564&lng=pt&nrm=i&tlng=es). Acesso em: 30 abr. 2021.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CHARIOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. História de vida: suas possibilidades para a investigação de processos de aprendizagem gerencial. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, Pernambuco, v. 10, n. 1, p. 105-137, jan./abr. 2012.

CORTELLA, M.S. **Professor tem de buscar a formação das famílias**. 2016.  
Disponível em <https://www.cpp.org.br/informacao/entrevistas/item/9160-professor-tem-de-buscar-a-formacao-das-familias-diz-cortella> Acesso em: 30 abr. 2021.

COSTA, C. S. **Histórias de vida e saberes de professores de educação física que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental nas décadas de 1980 e 1990**. 2017.557 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, SP, 2017.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, P. **Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

FERREIRA, P. R. **Ensino de cálculo às equações de Maxwell no ensino médio: proposta extracurricular à luz da aprendizagem significativa**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7434>. Acesso 28 abr. 2021.

FIOR, C. A.; MERCURI, E. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. *In*: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora, 2003. p. 129-154.

FREIRE, T. **Lazer e desenvolvimento humano**. *Jornal de Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 27-31, 1989.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, T. Lazer e desenvolvimento humano. *Jornal de Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 27-31, 1989.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre Saber Docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora, 2008.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: HATCH, J. A; WISNIEWSKI, R. (ed.). **Life history and narrative**. London: Routledge, 1995. p. 113-135.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas**, 15 set. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 23 set. 2020.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. 3. ed. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, v. 3, n. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KULICHESKI, S. R. **As atividades formativas na formação de professores de física: contribuições dos projetos de extensão e PIBID**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/61504/R%20-%20D%20-%20SORAYA%20RODRIGUES%20KULICHESKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 29 abr. 2021.

LACERDA SANTOS, G. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARSH, H. W. Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 4, p. 553-562, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.553>

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; DI PAOLO, A. F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300005>

MENEGHEL, S. N. Histórias de vida: notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital Revista de Pensamiento e Investigacion Social**, v. 12, p. 115-119, 2007.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261-297. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205117/mod\\_resource/content/1/%5BAula%204\\_Obrigat%C3%B3rio%5D%20MINAYO%2C%20M.%20C.%20S.%20T%C3%A9cnicas%20de%20pesquisa%20-%20observa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205117/mod_resource/content/1/%5BAula%204_Obrigat%C3%B3rio%5D%20MINAYO%2C%20M.%20C.%20S.%20T%C3%A9cnicas%20de%20pesquisa%20-%20observa%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em 28 abr. 2021.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

MIZUKAMI, M. G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. *In*: ENDIPE, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Endipe, 2008. Tema: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: Entre Saberes e Práticas. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100008>

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703>.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NOGUEIRA, M. L. M. **Mobilidade psicossocial: a história de Nil na cidade vivida**. 2004. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

PAILOT, P. Méthode biographique et entrepreneuriat: Application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée. **Revue de l'Entrepreneuriat**, v. 2, n. 1, p. 19-41, 2003.

PASSEGGI, M. C. (org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PEIXOTO, F. **Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar**. 2003. 419 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON, O. M. (org.) **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REGATÃO, J. P. A arte urbana em contexto pedagógico: reflexões sobre uma unidade curricular A arte urbana em contexto pedagógico: reflexões sobre uma unidade curricular. *In*: FERREIRA, N. M.; NUNES, C. (ed.). **Diversidades, educação e inclusão**. Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, 2021. p. 171-183. DOI: <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.099>.

RIBEIRO, C. M. **Educação para o lazer nas aulas de educação física escolar na perspectiva dos alunos de licenciatura**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio.se.df.gov.br/handle/123456789/477> Acesso em: 30 abr. 2021.

RODRIGUES, J.; OREY, D. C.; ROSA, M. Propondo as trilhas de matemática como uma ação pedagógica para a (re)descoberta do conhecimento matemático fora das salas de aula. **TANGRAM - Revista de Educação Matemática**, v. 4, n. 1, p. 24-45, mar. 2021. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/12813> . Acesso 28 abr. 2021.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. *In*: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (org.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002. p. 93-101.

RUA, M. Las prácticas de escritura em el entramado esoclar: entre conocer, saber y conocimiento. **Runa**, v. 37, n. 1, p. 105-121, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1808/180847332010/index.html>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 39-50.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Título original: Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform). Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>. Acesso em 23 set. 2020.

SILVA, A. C. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2007. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2925/1/2007\\_AndreadeCarvalhoSilva.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2925/1/2007_AndreadeCarvalhoSilva.pdf) Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, A. P.; BARROS, C. R.; NOGUEIRA, M. L. M.; BARROS, V. A. “Conte-me sua história”: reflexões sobre o método de história de vida. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SOARES, K. J. C. B.; VALLE, M. G. **Ser professor: a construção de saberes docentes na formação inicial**. Curitiba: Appris, 2019.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R. S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa. **Revista de Enfermagem USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TENÓRIO, A.; OLIVEIRA, R.; TENÓRIO, T. Mapeamento da inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática de ensino de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 1069-1089, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/24032/pdf> . Acesso em: 29 abr. 2021.

VALENÇA, O. A. A. **Currículo paralelo em medicina: o caso da Faculdade de Ciências Médicas de Pernambuco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, São Paulo, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000100018>

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## **ANEXO**



**Contexto: Identificação**

Pseudônimo

Idade

Tempo de exercício na docência

Tempo de atuação na Escola Classe 01 do Gama

Tempo de formação em Pedagogia

Possui alguma outra formação na área da educação

Sexo

**Contexto: Experiência Profissional**

Quais foram as suas experiências com a docência antes da Escola Classe 01 do Gama? (A questão visa correlacionar aos saberes curriculares, caso tenham outras experiências escolares)

Como avalia sua experiência como pedagogo(a)? É positiva? É negativa? É prazerosa?

A pedagogia foi sua primeira opção profissional? Por que se tornou pedagogo(a)?

Ser pedagogo(a) lhe deixa plenamente satisfeito(a) como profissional?

Como avalia as condições objetivas de seu trabalho docente (escola, infraestrutura, salário, reconhecimento social)?

**Contexto: Atuação profissional**

O que você entende por material didático extracurricular? Para que servem? Onde podem ser encontrados?

Ao longo dos anos de seu exercício profissional, você recorreu aos materiais didáticos extracurriculares?

Com que frequência? Em que circunstâncias?

Você percebeu barreiras em sua atuação profissional ao recorrer aos materiais extracurriculares? Se sim, de que forma isso aconteceu?

**Contexto: Prática docente**

Como você buscou os conteúdos extracurriculares para compor as suas aulas?

Por qual razão os conteúdos extracurriculares foram integrados em sua prática docente?

Como foram integrados aos conteúdos extracurriculares nas suas aulas?

Existem situações específicas que você integrou os conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes?

De que forma isso aconteceu?

Por qual motivo você considerou os conteúdos extracurriculares como importantes em sua prática docente?

Na construção do planejamento das aulas, os conteúdos extracurriculares já estão integrados? De que forma?

Quais foram os principais elementos positivos na integração dos conteúdos extracurriculares em suas práticas docentes?

Que situações você encontrou maior dificuldade na integração dos conteúdos extracurriculares? Quais pontos negativos podem ser apontados?

Caso não tivesse integrado aos conteúdos extracurriculares em suas práticas, quais impactos teria?

Ao integrar os conteúdos extracurriculares em suas atividades docentes, como avalia esta experiência?

Como avalia a integração dos conteúdos extracurriculares em sua prática docente?

## Perguntas realizadas na entrevista

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PEDAGOGOS DIANTE DE SABERES AMPLIADOS: HISTÓRIAS DE VIDA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES COM RELAÇÃO AO USO DE CONTEÚDOS EXTRACURRICULARES”, de responsabilidade de Rafael Moreira Lima, estudante de mestrado em educação da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é *Verificar como os pedagogos realizam estes movimentos de encaixe de conteúdos extracurriculares em conteúdos curriculares, de modo a ampliarem seus repertórios docentes e enriquecerem as relações educativas.* Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, observação de aulas, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *rodada da aula virtual; observação não participante e uma entrevista.* É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *conhecer as históricas de vida pedagógica dos professores para composição das práticas extracurriculares diante dos conteúdos disponíveis, visando promoção da ciência e da pesquisa.*

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 98136-5575 ou pelo e-mail [professor.rafaelmoreiral@gmail.com](mailto:professor.rafaelmoreiral@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *consolidação da coleta de dados com as explanação de todas as etapas propostas para a realização da pesquisa,* podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, 14 de 02 de 2021

Jones Raimon Santos Sampaio  
Escola Ciências 01 do G-Quad  
DOCF 01 Pág. 18 de 02/01/2021  
Diretor de Ass. Acad. 209.000/21

Nome do/da responsável pela instituição

*Rafael Moreira Lima*  
Rafael Moreira Lima

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

cep\_chs\_modelo\_tcle

Termo de consentimento livre e esclarecido

Portal do Governo Brasileiro

**INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IDEB**  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

### IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: DF

Município: BRASÍLIA Nome da Escola: EC 01 DO GAMA

Rede de ensino: Estadual Série / Ano: Todas

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Idéb Observado							Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EC 01 DO GAMA	4.9	5.4	6.0	6.2	6.6	6.5	6.6	7.0	5.0	5.3	5.7	6.0	6.2	6.4	6.7	6.9

Obs:

\* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.  
 \*\* Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.  
 \*\*\* Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.  
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Idéb que atingiu a meta.

[Pesquisar Novamente](#)

Atualizado em 15/09/2020

Copyright MEC - INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Resultado do IDEB da Escola Classe 01 do Gama/DF.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
Coordenação Regional de Ensino do Gama  
Unidade Regional de Educação Básica do Gama

Memorando Nº 67/2021 - SEE/CRE GAMA/UNIEB

Brasília-DF, 11 de fevereiro de 2021.

**Assunto: Autorização para realização de pesquisa de mestrado**

Senhor Gestor,

Encaminha-se autorização de solicitação de pesquisa de **RAFAEL MOREIRA LIMA**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB.

Apresenta-se o projeto de pesquisa (55946143) do Sr. Rafael para maiores esclarecimentos e a carta de encaminhamento do orientador responsável (55947883) para maior lisura ao processo.

Salienta-se que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e estudantes, dependerá do aceite do gestor da unidade ou do setor objeto da pesquisa.

Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

Dalvani Zimmermann  
Chefe da UNIEB



Documento assinado eletronicamente por **DALVANI ZIMMERMANN - Matr. 02264730, Chefe da Unidade Regional de Educação Básica do Gama**, em 11/02/2021, às 10:44, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:  
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&verificador=55944356&codigo\\_crc=C8294594](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=55944356&codigo_crc=C8294594).

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

EQ. 17/27 Área Especial - Bairro SETOR OESTE GAMA - CEP 70.040-035 - DF

3901-8093

00080-00025010/2021-01

Doc. SEI/GDF 55944356