



Formação inicial e altas habilidades: impactos na formação de graduandos em projeto de extensão

Danielle Ornelas Amorim

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Brasil.

Stela Maria Fernandes Marques

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, Brasil.

RESUMO

Este trabalho aborda a formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva de alunos com altas habilidades. Este grupo é negligenciado e a formação docente é um pilar importante para o atendimento efetivo a esses alunos. A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais possui um projeto de extensão que atende crianças com esse perfil e tem o curso de Ciências Biológicas como parceiro, proporcionando aos discentes a oportunidade de realizar prática de extensão, com oficinas de conhecimento sobre ciências, para os participantes do projeto. O objetivo foi compreender a percepção dos graduandos acerca das suas vivências pedagógicas ao atenderem as demandas dessas crianças. Os dados foram coletados a partir de observação e entrevistas. Participaram oito discentes e duas docentes supervisoras. Os resultados refletem o olhar dos graduandos sobre docência e extensão, quando percebem um impacto positivo em sua formação a longo prazo, mas ainda não têm clareza como se manifestará.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente Inicial. Extensão Universitária. Altas habilidades.

INITIAL TEACHER TRAINING AND GIFTEDNESS: IMPACTS ON THE TRAINING OF UNDERGRADUATES IN EXTENSION PROJECT

ABSTRACT

This study is about the initial teacher training in the perspective of inclusive education of gifted children. This group is neglected and teacher training is an important pillar for the effective teaching of these students. The Pontifical Catholic University of Minas Gerais has an extension project that works with gifted students and has the Biological Sciences course as a partner, providing to the undergraduates the opportunity to undertake curricular extension practice, offering science workshops for this students. The goal was to understand the Biological Sciences undergraduates' perceptions of their pedagogical experiences when performing extension activities with gifted students. Data were collected from observation and interviews. Eight undergraduates and two lecturers were involved. Results reflected students' perspective on teaching and extension, whilst they built their knowledge and skills. They recognized a positive impact on their training but were unclear about how their teaching practices will be conducted in the long run.

KEYWORDS: Initial Teacher Training. University Extension. Giftedness.

FORMACIÓN INICIAL Y ALTAS CAPACIDADES: IMPACTOS EN LA FORMACIÓN DE ALUMNOS EN PROYECTO DE EXTENSIÓN

RESUMEN

Este trabajo aborda la formación docente inicial en la perspectiva de la Educación Inclusiva de los estudiantes con altas habilidades. Este grupo es desatendido y la formación docente es un pilar importante para la atención efectiva. La Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais posee un proyecto de extensión que atiende estos niños. El curso de Ciencias Biológicas es socio del proyecto y proporciona a los alumnos la oportunidad de realizar una práctica de extensión, ofreciendo talleres de conocimiento sobre ciencias para estudiantes participantes. El objetivo fue comprender la percepción de los graduandos acerca de su participación en actividad extensionista con un público de la Educación Inclusiva. Los datos fueron recolectados a partir de la observación y entrevistas. Participaron ocho estudiantes y dos maestros supervisores. Los resultados reflejaron la mirada de los graduandos sobre docencia y extensión. Los alumnos percibieron un impacto positivo en su formación, perciben que se manifestará a largo plazo, pero aún no tienen claridad de cómo ocurrirá.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado. Extensión universitaria. Altas capacidades

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como tema a formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, crianças e adolescentes com perfil de altas habilidades/superdotação.

O aluno com altas habilidades/superdotação é aquele que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e em realização de tarefas do seu interesse (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). O atendimento a alunos com esse perfil foi garantido por lei pela primeira vez em 1971, com a Lei nº 5692, e, desde então, têm sido desenvolvidas políticas públicas visando o atendimento desse público, com destaque para os art. 58, 59 e 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996), que trata especificamente do atendimento da modalidade Educação Especial.

O termo "superdotado" gera uma expectativa de desempenho ou de rendimento acadêmico excepcionalmente alto em várias áreas do conhecimento. No entanto, é um conceito determinista, impedindo que potenciais em áreas do conhecimento não acadêmico sejam atendidas (ALENCAR; FLEITH, 2005). Por isso, neste trabalho será utilizado o termo "altas habilidades", que aceita não só a definição conceitual associada às áreas acadêmicas, como também, à área criativo-produtiva (METTRAU; REIS, 2007).

Crianças e adolescentes com altas habilidades têm necessidades educacionais distintas, passando pelas áreas afetiva, cognitiva e social (ALENCAR, 2003). Conseqüentemente, precisam de um currículo adaptado para atender a estas necessidades. Porém, apesar de algumas iniciativas, a educação da criança e adolescente com altas habilidades ainda encontra resistência por parte das escolas, professores e autoridades, que não estão sensibilizados para as necessidades educacionais especiais desses alunos. O preconceito e ideias errôneas continuam presentes na sociedade, poucos recursos públicos são destinados a essa área e poucas universidades brasileiras despertaram para a necessidade de incluir em suas licenciaturas, disciplinas relativas a este tipo de público de educação inclusiva (ALENCAR, 2001).

Guenther e Freeman (2000) afirmam que as pessoas com altas habilidades correspondem de 3% a 5% da população. Ao considerarmos essa população como uma sala de aula ou uma escola, esse número se torna expressivo. Porém, o que se vê na prática, de forma mais geral e frequente, é a preferência em incluir indivíduos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento em vez de crianças com altas habilidades (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010).

Surge, portanto, a necessidade de que escolas e professores se preparem para lidar com esse público alvo da educação especial, que devem oferecer serviços de atendimento especializado abrangentes e em vários níveis de ensino, de acordo com as políticas educacionais adotadas e a disponibilidade de recursos (METTRAU; REIS, 2007).

A formação docente é um pilar importante para que o atendimento aos alunos com altas habilidades seja efetivo e é conclamada pelos documentos legais. No entanto, faltam cursos em universidades que proporcionem conhecimentos, durante a formação do professor, para a assistência a esses alunos, que continuam dentro da sala de aula, invisíveis aos olhos dos educadores (RANGNI; COSTA, 2011). A formação docente

[...]deve oferecer condições para que o futuro professor possa conhecer e analisar criticamente a organização produtiva e suas exigências à educação; distinguir os diferentes projetos para a educação; desmistificar discursos supostamente interessados na qualidade da escola; e identificar políticas educacionais governamentais alinhadas com as demandas do capital. (DIAS; PASSOS, 2016, p.91).

Martins e Alencar (2011) realizaram um estudo para descobrir as características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades e chegaram à conclusão de que para atuar junto a esses alunos, os professores devem: a) apresentar capacidade de desenvolver programas flexíveis; b) respeitar interesses individuais, a criatividade e a inovação; e c) terem

conhecimento sobre altas habilidades. Como se pode ver, boa parte dessas características já faz parte do pressuposto de uma formação docente inicial reflexiva.

No entanto, os docentes não estão preparados para acompanhar, compreender e atender crianças com altas habilidades. Uma alternativa a essa demanda é promover o enriquecimento curricular, proporcionando ao aluno uma variedade de temas relacionados com os que já se encontram no programa de educação regular, permitindo assim, envolvê-los cada vez mais, nos temas de seu interesse (MACHADO; STOLTZ, 2013).

A Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão, financia, via edital de extensão, desde 2007, o projeto Enriquecimento da Aprendizagem para o Desenvolvimento de Habilidades, que tem o objetivo de realizar enriquecimento curricular de crianças e adolescentes com perfil de altas habilidades na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. São atendidas em torno de 40 crianças, que chegam ao projeto por meio de indicações, muitas vezes de órgãos públicos, portanto, pode-se aventar a hipótese de que o projeto está se tornando uma referência no campo das altas habilidades em Belo Horizonte (FILGUEIRAS; NASCIMENTO, 2015). Essas crianças e adolescentes são atendidas dentro da Universidade por extensionistas dos mais variados cursos e alunos do curso de Ciências Biológicas, parceiro do projeto, que realizam oficinas de conhecimento.

O curso de Ciências Biológicas da PUC Minas, enquanto parceiro, proporciona aos discentes, especialmente àqueles matriculados no 4º período, que desenvolvam na disciplina Oficina de Extensão a prática curricular de extensão, por meio de oficinas de conhecimento sobre ciências biológicas, de modo sistematizado, para as crianças e adolescentes participantes do projeto supracitado. Essa atividade é uma modalidade de extensão inovadora na Universidade e prevista no projeto pedagógico do curso desde 2004. Essa ação envolve alunos do bacharelado e da licenciatura, estando em consonância com os objetivos do curso,

[...] oferecer educação inicial para formação humanista e científica de profissionais das Ciências Biológicas, com a produtividade dedicada à educação, ao ensino, à pesquisa e à extensão, promovendo a sustentabilidade e o desenvolvimento socioambiental. (DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2012, p. 38).

Tendo em vista a necessidade de enriquecer o currículo dessas crianças e formar o professor que irá exercer essa atividade no futuro, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a percepção dos alunos do curso de Ciências Biológicas acerca das suas vivências pedagógicas ao realizar atividade extensionista com um público com altas habilidades. Também

foram objetivos específicos dessa pesquisa compreender como os alunos da licenciatura e do bacharelado entendem a profissão docente; analisar as concepções dos alunos de Ciências Biológicas acerca da Educação Inclusiva e averiguar a percepção dos estudantes de graduação quanto à aprendizagem nos projetos de extensão.

Investir em estudos que objetivam a experiência voltada para as altas habilidades se justifica ao sensibilizar os futuros professores a perceberem alunos com um perfil de altas habilidades e ao propor um trabalho que atenda às necessidades educacionais desses alunos, além de auxiliá-los em suas dificuldades nas relações sociais. Ademais, tal sensibilização permite que os futuros professores percebam não só esse perfil de aluno, como o perfil de outros públicos e entendam que os alunos são heterogêneos, ou seja, têm necessidades distintas, aprendem em tempos e de maneiras diferentes.

A extensão universitária é fundamental nesse processo na medida em que compreende a aprendizagem como processo vivencial, pois, configura-se como um espaço de socialização do saber e transformação da realidade, estabelecendo uma articulação entre as atividades acadêmicas (ensino e pesquisa) e as necessidades da sociedade, contribuindo para que o conhecimento esteja comprometido com a realidade social (SÁ, 2012). Além disso, a participação em projetos de extensão, não só trazem a contribuição acadêmica para o contexto social, como significa um importante "espaço de aprendizagem, influenciando de modo decisivo a formação pessoal e profissional dos estudantes participantes, bem como aprimorar a qualidade dos próprios professores." (SÍVERES, SILVA e CALIMAN, 2012, p. 81).

2 MÉTODO

Essa pesquisa surgiu a partir da vivência da pesquisadora enquanto aluna de graduação do curso de Ciências Biológicas da PUC Minas, ao passar por esse processo de formação. E, na pós-graduação, ao buscar articular a pesquisa acadêmica à prática de extensão, tendo os alunos de Ciências Biológicas e as docentes supervisoras da prática de ensino, como sujeitos do estudo.

A prática curricular de extensão estudada é organizada por meio da interdisciplinaridade de duas disciplinas alocadas no 4º período do curso de Ciências Biológicas da PUC Minas, a saber: Oficina de Extensão e Psicologia da Educação. A Oficina de Extensão é de formação geral e institucionaliza a extensão no currículo do curso, propondo métodos e técnicas para a produção e socialização do conhecimento. (DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2012). A prática dessa disciplina se dá com a elaboração de oficinas de

enriquecimento da aprendizagem pelos discentes, com foco nas ciências biológicas, destinadas às crianças e adolescentes participantes do projeto supracitado.

A disciplina Psicologia da Educação é de formação específica da licenciatura e, nela, os licenciados recebem todo o aporte teórico para o planejamento e execução das atividades na disciplina Oficina de Extensão.

O projeto de extensão “Enriquecimento da Aprendizagem para o Desenvolvimento de Habilidades” existe na PUC Minas desde 2007 e tem como objetivo geral enriquecer a aprendizagem, desenvolver as potencialidades, e trabalhar as relações intra e interpessoais das crianças e adolescentes que gostam de aprender e que possam ter habilidades nos mais diversos campos de conhecimento, como por exemplo, tecnologia, artes, linguagens, ciências biológicas. Nessa perspectiva, o projeto visa promover o caráter pedagógico interdisciplinar, a partir do interesse dos participantes, envolvendo não só o curso de Ciências Biológicas, como outros cursos de graduação da Universidade (FILGUEIRAS; NASCIMENTO, 2015).

O projeto atende semanalmente em torno de 40 crianças, nos turnos da manhã e da tarde. Como a pesquisa foi realizada a partir das atividades desenvolvidas no turno da tarde, apenas 24 crianças participaram indiretamente da pesquisa, desenvolvendo as atividades com seus monitores de Ciências Biológicas. É importante ressaltar que as crianças são atendidas às segundas-feiras em seu contraturno escolar e o projeto não tem vínculo com nenhuma instituição da Educação Básica. As crianças participam de maneira espontânea, porque o projeto foi indicado, por alguém, aos pais. Logo, são crianças de idades diversas (entre 5 e 15 anos), com interesses diversificados e que estudam em escolas da rede pública e privada. O projeto também não realiza diagnóstico de altas habilidades e sim identificação de um perfil comportamental de altas habilidades, por meio de entrevistas com as crianças e seus pais/responsáveis.

Foi realizada uma investigação qualitativa interpretativa no espaço temporal de um semestre letivo com discentes do curso de Ciências Biológicas, matriculados na disciplina Oficina de Extensão e as professoras coordenadoras da prática extensionista. Os participantes da pesquisa foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: a) ser aluno do curso de Ciências Biológicas; b) estar cursando a disciplina Oficina de Extensão (4º período).

Os dados foram coletados a partir da observação do trabalho desenvolvido pelos grupos de discentes com crianças e adolescentes, participantes do referido projeto de extensão, durante suas atividades na disciplina Oficina de Extensão. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os discentes que demonstraram interesse em participar do estudo e com as professoras envolvidas na prática extensionista.

A observação ocorreu nos meses de março a junho de 2017, às segundas-feiras, à tarde, no horário de aula da disciplina Oficina de Extensão. Os alunos se dividiram em seis grupos de trabalho com uma média de quatro crianças por grupo. A pesquisadora principal procurou observar todos os grupos pelo menos uma vez durante a pesquisa. Assim, a cada semana era escolhido um grupo de forma aleatória para realizar o acompanhamento, que era autorizado pelos alunos.

Nesse método de pesquisa, procurou-se observar como se dava a interação entre discentes e crianças, o planejamento, a organização e o registro das atividades desenvolvidas pelo grupo.

A disciplina é obrigatória para alunos de licenciatura e bacharelado porque vão trabalhar com educação de alguma forma, seja na educação formal (licenciados) ou na educação não-formal, por via da educação ambiental (bacharéis). A proposta é que os alunos da disciplina planejem e desenvolvam propostas educativas a partir das demandas das crianças participantes do projeto. Também faz parte da proposta a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo do processo, para planejar novas abordagens e desenvolver algum produto final que possa ser utilizado pelas crianças, e até escolas, já que esse material fica guardado no acervo do curso e disponível para empréstimo, e que reflita o trabalho desenvolvido ao longo do semestre.

Durante o semestre, os grupos desenvolveram oficinas semanais com as crianças em que utilizaram diversas metodologias de ensino, como rodas de conversa, visitas guiadas a diversos espaços da Universidade, aulas expositivas, grupos de discussão, experimentos em laboratórios e confecção de um produto das imersões para apresentar a todos no momento de encerramento das atividades do semestre. Assim os alunos também buscaram explorar os diversos espaços universitários, como salas de aulas, laboratórios, Museu de Ciências Naturais, jardim sensorial, horta universitária, entre outros.

Foram realizadas duas entrevistas com cada aluno. Uma entrevista no início da pesquisa, durante o mês de março, com duração média de 15 minutos. E outra entrevista após o término das atividades, durante o mês de junho, também com duração média de 15 minutos. As docentes supervisoras foram entrevistadas no final do semestre, individualmente, com cada entrevista com uma média de 30 minutos de duração.

As entrevistas realizadas foram gravadas por meio de aplicativo de celular. Posteriormente foram transcritas e enviadas aos participantes para leitura e adequação das mesmas, caso sentissem necessidade de alterar algo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo oito alunos do 4º período do curso de Ciências Biológicas e duas docentes supervisoras da atividade desenvolvida pelos referidos alunos. A turma de alunos acompanhada era composta por 21 discentes que cursavam o bacharelado e sete que cursavam a licenciatura. Desses, apenas 11 discentes demonstraram interesse em participar ativamente da pesquisa, concedendo entrevistas à pesquisadora. No entanto, após o contato realizado, por *e-mail* para marcar as entrevistas, apenas oito discentes se interessaram em participar efetivamente do estudo. Participaram sete alunos do bacharelado e um da licenciatura.

Apesar de não participarem ativamente do estudo, os outros 20 alunos da turma concordaram em ser observados durante o desenvolvimento das oficinas com as crianças. Como foi observado o trabalho em grupo, o fato de se ter alunos que não participaram das entrevistas, não atrapalhou a análise do estudo, pois não havia o intuito de observar alunos de maneira individual.

Dos discentes que cursavam o bacharelado, dois estavam matriculados na disciplina Psicologia da Educação (obrigatória apenas para a licenciatura). Além disso, seis alunos quiseram se identificar na entrevista e duas alunas optaram pelo anonimato, sendo assim, essas serão apresentadas pelos pseudônimos.

Após o período de coleta, os dados foram tratados e analisados por meio da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016), é um procedimento sistemático e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, buscando a inferência de conhecimentos relativos às informações obtidas durante o trabalho de campo.

Os eixos e categorias escolhidos para organizar o conteúdo das mensagens surgiram, a partir dos objetivos da pesquisa, dos temas que embasaram a fundamentação teórica do estudo e do que foi mais falado pelos entrevistados. Assim, os eixos escolhidos foram: Altas Habilidades, Educação Inclusiva, Formação Docente e Extensão Universitária e serão apresentados a seguir. Como surgiram várias categorias de análise, essas serão descritas dentro de cada eixo, para facilitar o entendimento do estudo.

3.1 Altas habilidades

A primeira categoria de análise foi o *conhecimento do tema altas habilidades*. Durante a entrevista inicial, foi perguntado aos alunos o que conheciam sobre altas habilidades. Quatro alunos disseram ter tido contato com o tema na graduação com as disciplinas do 4º período e quatro conheciam-no um pouco, a partir de vivências familiares e por estágio não-obrigatório. Como é o caso de João Henrique, que aprendeu com a mãe professora:

Minha mãe é professora também, [...] ela tá trabalhando atualmente na área inclusiva. Então eu já ouvi falar, ela falando que alunos de altas habilidades, eles são da escola inclusiva, que eles têm que ter, porque o que ensina só na escola, o que ensina de básico na escola, não é o suficiente pra aquele aluno, que tem que ter coisas pra complementar pra eles. (João Henrique - Bacharelado - Entrevista Inicial)

Durante a entrevista final, ao responderem o que aprenderam sobre altas habilidades, todos demonstraram algum tipo de conhecimento. Dois alunos disseram que o quadro era diferente do que imaginavam, pois achavam que “era coisa de outro mundo” como salientou Ester. Dois outros relataram dificuldades em desenvolver o trabalho, pois achavam difícil desafiar as crianças que tinham potenciais e habilidades completamente diferentes. Seis alunos descreveram características do perfil de altas habilidades que identificaram nas crianças com as quais trabalharam:

No começo, eu achava que era mais questão de... da criança ser mais inteligente, mas eu acho agora, mais questão de raciocínio rápido. A criança não para quieta! [...] Não questão da criança ser levada, mas questão de não conseguir parar pra pensar mesmo. Tá toda hora querendo fazer alguma coisa. (Ernesto - Bacharelado - Entrevista Final).

Assim, ficou claro que, durante o semestre, os alunos foram não só adquirindo conhecimento sobre as altas habilidades, mas também conseguindo aplicá-lo no desenvolvimento do trabalho com as crianças, ao identificar certas características nelas e a dificuldade de cada uma em desafiá-las.

De acordo com Alencar (2001), quando o professor reconhece, apoia e incentiva o aluno com altas habilidades, o primeiro cria novas oportunidades para ele. Assim, ao identificar as características das crianças e tentar desenvolver o trabalho a partir delas, esse professor demonstra que se importa com seu público-alvo, mesmo que tenha dificuldades, por ainda estar no início da sua caminhada.

Ao ter esse posicionamento, mesmo que inconscientemente, os alunos demonstram que a atividade está contribuindo para a sua formação inicial, na medida em que constroem uma ação crítica (DALLA'AQUA *et al.*, 2013). Ou seja, buscam aplicar os conhecimentos obtidos no meio teórico em sua ação prática, ao desenvolverem um trabalho que busca entender o perfil de cada criança.

A segunda categoria de análise foi sobre a *abordagem dessa temática pelo curso de Ciências Biológicas*. Cinco alunos destacaram a oportunidade de promover experiências e aprendizagens, como afirma Ester:

O futuro professor vai... se deparar talvez, com essa demanda lá na frente e ele já vai ter uma certa experiência, assim né, um certo grau de conhecimento a respeito. (Ester - Licenciatura - Entrevista Inicial).

A abordagem da temática no curso é inovadora, pois de acordo com Wechsler ; Suarez (2016), citando os trabalhos de Virgolim (2007) e Alencar ; Fleith (2001), as altas habilidades são pouco ou não são abordadas nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. De acordo com esses estudos, os professores em formação têm um conhecimento superficial sobre o assunto ou possuem informações distorcidas e até mesmo, desconhecem as altas habilidades porque, em nenhum momento, o tema fora abordado durante a graduação.

3.2 Educação Inclusiva

Na categoria Educação Inclusiva, a primeira categoria de análise foi o *entendimento do que é Educação Inclusiva*. Na entrevista inicial os alunos não tentaram conceituar a Educação Inclusiva de modo a colocá-la em uma categoria ou que abordasse somente um público. Seis entrevistados afirmaram que Educação Inclusiva seria uma educação para todos.

Já na entrevista final, os resultados mudaram. Após passarem pela experiência de trabalhar com crianças com altas habilidades totalmente diferentes entre si, seis alunos afirmaram que Educação Inclusiva é atender à demanda dos alunos, enquanto três continuaram afirmando que seria uma educação para todos:

É que vai tentar suprir as demandas de alunos que, com diferentes habilidades, né, e a gente pode falar também... ou dificuldades ou habilidades, porque a dificuldade na verdade é aquele que não tá inserido no meio, né, no padrão. Então é aquela que vai suprir as necessidades desses alunos. Eu acho que é a educação inclusive, conseguir atender... (Ester - Licenciatura - Entrevista Inicial).

No entanto, percebe-se que uma afirmação não exclui a outra. Pelo contrário, a Educação Inclusiva é a educação para todos e atende à demanda de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades.

De acordo com Tardif (2014), a primeira característica do trabalho docente é que ele lida com indivíduos e, que embora ocorra no ambiente coletivo, os professores não podem deixar de considerar as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, não os grupos. Assim, à medida que esses futuros professores percebem que é necessário promover uma educação para todos e, ao mesmo tempo, consideram as demandas de cada um, eles já estão compreendendo a profissão docente e como ela é desenvolvida.

A segunda categoria de análise foi o *trabalho numa perspectiva inclusiva*, a partir do questionamento de como seria para eles se viessem a trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva após ter tido essa experiência. Seis alunos afirmaram que seria mais fácil conduzir um trabalho nesse sentido após a vivência que tiveram e quatro afirmaram que precisariam de mais conhecimento sobre o assunto. É importante ressaltar que três alunos responderam com as duas categorias, evidenciando que seria mais fácil trabalhar na perspectiva inclusiva, mas que somente a experiência não era suficiente, eles teriam que aprofundar seus conhecimentos acerca da temática.

Mais fácil, talvez. Não tanto, porque, provavelmente, eu precise de mais experiência nessa área. Mas, eu já tenho algum tipo de experiência, então é um passo à frente, já facilita um pouco o caminho. (João Henrique - Bacharelado - Entrevista Final).

Esses resultados são importantes, pois mostram que os discentes aprenderam a partir dessa vivência e, assim, julgam o que virá de positivo a partir desse aprendizado.

Honeff ; Costas (2012) afirmam que a experiência não se constitui de uma simples atividade, mas sim de uma ação do sujeito que for motivada por vivências anteriores que geram sentido e todas elas, em conjunto, constituem o processo de formação docente, que é contínuo. Assim, essa primeira experiência, que os próprios entrevistados julgam como positiva, será um arcabouço para as próximas em suas carreiras e facilitarão o seu desenvolvimento profissional.

3.3 Formação Docente

Em relação à Formação Docente, foram abordados temas sobre identidade e saberes docentes, além de ter sido feito um levantamento sobre quem queria ser professor.

Assim, a primeira categoria foi *identidade docente*, em que os alunos foram questionados sobre sua visão em relação ao professor. Cinco alunos definiram o professor como detentor do conhecimento e outros três delinearão o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento. Infelizmente, a maioria dos alunos teve uma visão simplista da profissão docente, bastante parecida com a organização do trabalho docente nas escolas, que muitas vezes privilegia concepções burocráticas e autoritárias em detrimento das contribuições e conhecimentos práticos dos professores (TARDIF, 2014).

Ser professor é você transpor o conhecimento que você tem... E ir aprendendo também, né, que a gente aprende mais mesmo, todo mundo fala isso, eu sei, meio clichê mas... Realmente a gente... A cada aula a gente vai aprendendo a... O quê que deu certo, a gente faz e o que não deu, a gente muda. Então ser professor é isso, ser humilde pra reconhecer que você não sabe tudo, que você

pode aprender com o aluno e tentar passar o máximo que você conseguir.
(Rafaela - Bacharelado - Entrevista Inicial).

No entanto, novamente se alinhando a Tardif (2014), o posicionamento desses alunos se refere muito mais ao que eles estavam acostumados a ver na escola, enquanto alunos da Educação Básica, do que propriamente à sua experiência na graduação, uma vez que ainda estavam no início dos trabalhos com as crianças com altas habilidades.

A segunda categoria de análise foi sobre os *saberes docentes*. Seis discentes disseram que é importante conhecer os alunos com quem se está trabalhando. Além deles, outros cinco disseram que é importante saber o conteúdo a ser ensinado e cinco declararam que é necessário ter didática, como afirma Ernesto, que compilou as duas categorias na sua fala:

A didática é muito importante. Saber chegar em cada aluno individualmente é... essencial. É, eu consegui ver isso com a própria matéria de Didática, semestre passado. Nessa aula também, na disciplina agora de Extensão, é bem individual cada criança... e... é basicamente isso, na minha opinião. É claro, o conhecimento teórico também, qualquer que seja o assunto da aula.
(Ernesto - Bacharelado - Entrevista Inicial).

Apesar dessa tendência à hierarquização de saberes, que Tardif (2014) afirma ser comum na docência, consegue-se perceber que os discentes veem, nesses saberes, o alicerce para a sua prática e competência profissional.

Na entrevista final, cinco discentes continuaram a afirmar que era necessário conhecer seus alunos. Quatro discentes citaram a didática e três apontaram o conteúdo. Os argumentos sobre esses saberes docentes permaneceram os mesmos da entrevista inicial, mas é visível que os alunos passaram a considerar cada vez mais o conhecimento do público com que o professor vai trabalhar e suas necessidades, do que o conhecimento específico em si, que é necessário, mas sozinho não basta.

Tardif (2014) afirma que os professores tendem a hierarquizar os saberes em função de sua utilidade de ensino. Assim, quanto menos um saber é utilizável no trabalho, menos valor profissional parece ter. Por isso, os saberes oriundos da experiência profissional cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa é a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes.

Apesar de os alunos não terem conhecimento teórico sobre os saberes docentes, é possível perceber uma mudança de postura em relação a eles. No início, davam mais peso à didática e ao conteúdo, pois não tinham uma experiência na qual se ancorar. Depois de desenvolverem a atividade com as crianças, essas experiências passaram a ser construídas e tomar mais importância que a didática e o conhecimento específico e, por isso, passaram a dar mais valor a conhecerem seu público-alvo.

A terceira categoria de análise foi o *levantamento de quais alunos pretendiam ser professores*. Quatro alunos afirmaram que sim, três falaram que é uma opção, deixando claro que não é o objetivo inicial ao se formarem. Uma aluna afirmou que não pretende ser professora por não gostar da área e achar que é mal remunerada.

É importante ressaltar que a maioria se vê como professores do ensino superior e, **por** isso, veem a formação continuada em um curso de pós-graduação como o caminho para alcançar tal posição. Porém, cursar a Licenciatura não aparece, pela análise das falas dos alunos, como parte desse caminho a ser percorrido.

Na entrevista final, ao serem perguntados sobre a intenção de se tornarem professores, um aluno afirmou que via a docência como uma opção e que, depois da experiência, mudara de ideia, afirmando que gostaria de ser professor da Educação Básica, além de desenvolver sua carreira como pesquisador e professor no Ensino Superior. Os outros alunos continuaram com a mesma posição em relação à entrevista inicial.

Ao questionar o que cada participante achava da sua primeira atuação como professor ainda na graduação, sete discentes viram a experiência de maneira positiva, sendo que três destacaram-na como sendo uma prévia da licenciatura:

Acho que é uma oportunidade muito boa, traz a visão do quê que a gente como alunos da licenciatura vamos ter como profissão; então eu acho muito legal a experiência, até pra ver se é uma coisa que você aguenta fazer, se... é uma coisa que você vai tá disposto. (Júlia - Bacharelado - Entrevista Final).

É importante ressaltar que Júlia, no momento em que o estudo foi realizado, cursava o bacharelado, mas em sua fala ficou claro que ela também se via como aluna da licenciatura, pois pretendia cursar tal modalidade após concluir o bacharelado.

Ao destacar essa experiência como uma “prévia da licenciatura”, os alunos demonstram que começaram a passar por um processo de formação docente ao verem nessas experiências pedagógicas um desenvolvimento de aprendizagem individual que ocorrera no coletivo. (HONEFF ; COSTAS, 2012).

A última categoria de análise foi o *impacto da experiência na formação dos estudantes*. Durante a entrevista final, buscamos sondar junto aos discentes quais teriam sido os impactos que a experiência causara em sua formação. Sete alunos classificaram o impacto como positivo, porém, não conseguiram descrever exatamente em quais aspectos. Mas, João Henrique, por exemplo, afirma que a experiência o fez ver a Educação de modo diferente e foi primordial para pensar em atuar na Educação Básica:

Essa experiência me fez olhar pra Educação e para extensão com um olhar diferente, com um olhar mais maduro. E agora, ser, virar professor é uma opção, antes não era. Antes eu queria ser pesquisador. Ou professor de universidade. Agora, ser professor de Ensino Fundamental e Médio, vira opção. (João Henrique - Bacharelado - Entrevista Final).

Ficou claro que os alunos sentiram um impacto positivo na sua formação, mas ainda não entenderam em que aspectos houve essa mudança e como isso iria influenciar na sua graduação e carreira profissional futuramente. No entanto, de acordo com uma das professoras coordenadoras da prática, os alunos e também as crianças, só vão perceber esse impacto a longo prazo, pois, a experiência com a docência ainda na graduação servirá de âncora quando esse professor for interpretar e refletir sobre a sua prática. Aí sim, ele entenderá a realidade social em que vive e a própria docência.

O processo de formação docente deve propiciar aos futuros professores, conhecimentos, habilidades e atitudes reflexivas e investigadoras, sendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva da prática docente o eixo fundamental dessa formação (IMBERNÓN, 2010). Por isso, mesmo que não tenham percebido, esses alunos já começaram a trilhar a sua jornada de formação docente, pois, se colocaram-se abertos às experiências e a aprender com elas.

As docentes relataram em entrevista que também percebem esse impacto positivo no próprio discurso dos alunos, ao apresentarem os resultados do trabalho, expondo uma resistência inicial ao que é completamente novo para eles e que, ao longo do semestre, essa resistência é quebrada. As docentes afirmam ainda que os principais motivos dessa quebra de resistência estão no afeto que discentes e crianças criam entre si e pelo fato de construírem e mobilizarem saberes docentes.

Os relatos são, na sua maioria, também positivos né, dizendo... inclusive muitos relatam isso, da resistência inicial, que foi vencida ao longo do trabalho, porque eles se surpreenderam, muitas vezes alguns se surpreendem com a própria capacidade de dialogar com as crianças, com a capacidade de fazer essa coisa da transposição, ou com as dificuldades que achavam que tinham e que não tinham. Mas eu acho que principalmente assim, por via do afeto mesmo, da afetividade desenvolvida, dos vínculos afetivos que eles travam com as crianças. (Professora 1)

Quem participa do projeto e vê uma possibilidade de colocar o saber em uso, que eu acho que é isso, né, assim, é usar de uma competência, né, é colocar o saber em uso, né, assim. Porque a disciplina é na metade do curso e os alunos na metade do curso, eles ficam: “Não, não sei, os meninos são inteligentes e não sei o quê...” Não. É colocar o saber em uso e eu acho que tem um impacto positivo na formação uma vez que eles lidam com o diferente e não com o sistematizado. Às vezes tem turmas que têm mais resistências, outras que têm menos [...] tem um impacto positivo na formação pela diversidade, pelo

público que é diverso, coisa que esses alunos, da licenciatura, não teriam contato nunca, assim, se não tivesse o projeto, por exemplo. (Professora 2).

De acordo com Tardif (2014), boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo e baseia-se na troca de emoções. Além disso, a interação professor-aluno desencadeia aprendizagens riquíssimas para ambos, como a análise crítica, o questionamento, a busca de novas possibilidades para desenvolver um trabalho e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e de hábitos, valores, e formas de ver o mundo (DIAS; PASSOS, 2016). Os alunos demonstraram que quebraram a resistência inicial e tiveram essa troca afetiva com as crianças pelo seu discurso, tanto nas entrevistas, quanto durante a apresentação dos trabalhos desenvolvidos.

3.4 Extensão Universitária

No eixo Extensão Universitária, buscou-se analisar, inicialmente, *se os alunos já haviam participado de atividades de extensão anteriormente* (primeira categoria de análise) e como o *aprendizado desenvolvido nessa experiência impactaria a sua formação* (segunda categoria de análise).

Seis alunos relataram que nunca participaram de nenhuma atividade de extensão, enquanto duas alunas já tinham experiência, como estagiária da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade e como extensionista de outro projeto, respectivamente. Assim, pode-se dizer que a experiência da Extensão Universitária foi inteiramente nova para a maioria dos participantes do estudo.

Quando questionados sobre como essa vivência impactaria na sua formação, sete alunos responderam que seria na experiência e aprendizagem, por não terem vivenciado a extensão até o momento. Além disso, eles destacam que a experiência e aprendizagem impactariam na forma como se comunicavam, na forma como faziam divulgação do conhecimento científico e na proximidade com um público diverso de pessoas com as quais estiveram atuando. Seis alunos destacaram ainda o próprio aprender a lidar com a comunidade:

De todas as formas, porque eu vou aprender a lidar com situações que até então eu não tinha contato. Porque, por exemplo, eu já tida ido a uma escola no semestre passado na disciplina de Didática e assim, lá, a gente tem o contato, mas é o contato de um dia. Então aqui a gente lida muito mais com as crianças e a gente é... a gente convive com elas, então a gente nota, assim, as diferenças, sabe? (Laura - Bacharelado - Entrevista Inicial).

Ao destacarem que aprenderam a lidar com a comunidade com a experiência, os alunos demonstraram não só que entenderam o papel da extensão, mas também a sua importância, na medida em que percebem o compromisso com as questões sociais de forma

crítica e coletiva. Além disso, perceberam que a relação com a comunidade é o elemento principal do processo de ensino-aprendizagem e que este é uma via de mão dupla (SÁ, 2012).

No entanto, uma entrevistada destacou que não se sentia preparada e necessitava de uma orientação melhor para conseguir desenvolver o trabalho. De fato, nenhum aluno estava preparado para desenvolver a atividade, pois este foi o primeiro contato que tiveram com a comunidade externa para desenvolver alguma atividade. Alunos que cursam a licenciatura ainda não tiveram seus estágios de docência e os alunos do bacharelado, que têm contato com a educação pelo viés da educação ambiental, também não chegaram a seus estágios supervisionados para desenvolver alguma atividade nesse sentido.

Entretanto, a queixa dessa aluna, e de outros, reflete uma falta de planejamento para o desenvolvimento do trabalho e não uma falta de orientação, pois as duas professoras estiveram disponíveis ao longo de todo o semestre para auxiliá-los e quase não foram demandadas, como explicita a Professora 1 em um momento de monitoramento de sua disciplina com os alunos:

Quem faz Licenciatura, fez uma disciplina que pode dar esse suporte e tá fazendo a Psicologia. Agora, a gente tem os extensionistas, os horários do projeto, eu pra dar essa orientação e vocês podem demandar. Vocês tão relatando essa dificuldade e ninguém me demandou. A gente tem o Banco de Materiais, a gente tem uma infra-estrutura para dar esse suporte. E vocês têm no mínimo uma semana para fazer esse planejamento da atividade. Não tem problema a atividade dar errado, vocês não têm a obrigação de sempre trazer a melhor atividade e ter esse retorno positivo deles. Vocês estão experimentando essa vivência. Mas o nosso compromisso é nos envolvermos e buscarmos a atividade. Mesmo que o resultado não seja o esperado, isso é resultado, é aprendizado. Agora, se eu sequer faço um planejamento, considerando essa proximidade que a gente vai tendo com eles ao longo do semestre, aí é um problema. Deixar solto é um problema. Deixar “ah quando eu chegar lá, eu vejo se tem o material que eu preciso”, e isso tem acontecido, aí é um problema. (Professora 1).

Essa dificuldade de realizar o trabalho foi percebida ao longo do semestre em todos os grupos durante os momentos de observação dos trabalhos. A partir da observação dessa falta de organização do trabalho, surgiu uma terceira categoria de análise, durante a entrevista final, em que procuramos saber *o que eles acharam do desenvolvimento do seu grupo ao longo do semestre*. Quatro alunos consideraram bom o desenvolvimento do grupo e quatro relataram que tiveram dificuldades. Dois entrevistados afirmaram que o desenvolvimento foi melhorando ao longo do semestre:

Assim, eu achei bacana tanto nós como os monitores e as crianças, eu acho que a gente caminhou bem, sabe? A gente foi se conhecendo, a gente passou a entender que determinado aluno tinha atenção pra isso, pra aquilo, então eu acho que a gente se moldou no perfil deles e que a gente conseguiu trabalhar junto, nesse sentido de procurar fazer algo que interessasse eles,

sem perder a didática que a gente tava propondo, sabe? Construir realmente uma coisa que possa ser aplicada. (Júlia - Bacharelado - Entrevista Final).

Esse resultado mostra que, independentemente de o grupo ter ido bem ou ter tido dificuldades, eles perceberam que o trabalho era um processo e que o resultado iria depender de como conduzissem esse processo enquanto grupo.

Dall'acqua e colaboradores (2013), citando o trabalho de Braúna e Reis (2009), afirmam que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Ou seja, o professor, no caso deste estudo, e os futuros professores de ciências e biologia, aprendem com a própria prática, à medida que tomam consciência de suas ações (individuais e coletivas) e refletem a respeito delas.

Essa categoria também surgiu na entrevista com as docentes, quando afirmaram que o desempenho dos alunos não fora como o esperado porque a maioria dos grupos não conduzira o trabalho de forma adequada. Ainda segundo as docentes, isso se deu pela aceitação da proposta e pela forma como cada um se dedica. Esses são elementos subjetivos, mas que estão relacionados com a modalidade que cada aluno escolheu: bacharelado ou licenciatura.

De cara, na aceitação da proposta. [...] Porque os alunos do bacharelado não conseguem perceber de imediato assim, eles não enxergam onde que aquilo pode trazer alguma contribuição pra formação deles. E pros da licenciatura, é óbvio. E daí, obviamente, a forma como se dedicam. De modo geral, claro que tem exceções, nos dois lados, [...] às vezes o aluno do bacharelado surpreende porque se dedica, se envolve muito mais com o trabalho que o da licenciatura, e o contrário, às vezes a gente fica com expectativa em relação ao aluno da licenciatura e ele realmente não se compromete com aquilo. Mas de modo geral, é claro que é uma proposta que é mais afim com a formação do licenciado, eu tenho consciência disso. E isso se reflete então, no planejamento, no assumir o desenvolvimento da atividade diante das crianças. (Professora 1).

Eu percebo um aluno [do bacharelado] mais [...] linear, talvez, do que um aluno da licenciatura, que é um aluno reflexivo [...] Dá pra perceber, por exemplo, grupos que não têm alunos que cursam a minha disciplina que é específica da Licenciatura. Ou seja, grupos que não têm alunos da licenciatura, são grupos que tendem a desenvolver muito menos, quiçá, não desenvolver. Grupos que têm alunos que optam e se dedicam, e fizeram a opção pela licenciatura, são grupos que tendem a desenvolver melhor e com produtos melhores. Essa é uma divisão muito clara, semestre passado isso ficou muito claro. (Professora 2).

Apesar do resultado final do trabalho ter sido julgado como mediano e que poderia ser melhor, os alunos demonstraram gostar de participar do projeto e de desenvolver atividades com as crianças. No início da pesquisa, os alunos deram entrevista sem ter muito contato com

a atividade e quatro relataram que estavam gostando, um foi imparcial, não sabia ainda como se sentia e três afirmaram que se sentiam desafiados em desenvolver a atividade, sendo que, uma das entrevistadas afirmou que não estava gostando por causa do comportamento das crianças do seu grupo:

A gente fala, fala mil vezes, igual hoje a gente falou... mil vezes. E a gente não tem o controle deles. Porque o quê que a gente vai falar, né? Quando tá na sala de aula “ah vou dar comunicado, vale nota...” mas aqui não, a gente fica... sem ter o que fazer, assim, “ah vou falar com a sua mãe” é o máximo que a gente pode falar, “ah vou falar com a professora”. Então, às vezes, eles não respeitam e eu mesma não sei como lidar com isso. Porque eu tô acostumada com aquela coisa: “ó, isso vale nota, gente”. Aí chega aqui, é totalmente diferente, não tem o que falar pra eles manterem o comportamento. (Rafaela - Bacharelado - Entrevista Inicial).

No entanto, como a atividade ainda estava no início, os alunos não tinham desenvolvido habilidades para lidar com as crianças e, na nossa visão, o mau comportamento relatado se relacionava a esse fato e à falta de vínculo com as crianças, que ainda estavam conhecendo seus novos monitores e tinham uma certa resistência natural.

Outro dado que pode comprovar essa ideia é o relato da própria entrevistada no final da pesquisa, quando afirmou que gostou do projeto e percebeu que as resistências foram quebradas, tanto por ela, quanto pelas crianças:

Não diria que foi ruim. Foi até gostoso, depois que a gente acerta e aí as coisas começam a dar certo, começa a encaminhar, fazer um sentido, ter uma lógica, aí fica até gostoso de trabalhar com eles. No último dia, os meninos até me zoaram que eu falei que ia sentir saudades de toda segunda-feira, tá lá chorando... [risos] Eu, pelo menos, acabo sempre criando um carinho muito grande com os meus alunos. [...] Eu não sei se eu faria de novo... É foi gostoso, teve altos e baixos, mas o principal foi que a gente conseguiu depois, aprendeu quê que deu certo, quê deu errado e acho que no final a gente acertou... (Rafaela - Bacharelado - Entrevista Final).

Segundo Tardif (2014), a dimensão afetiva é uma das características do trabalho docente porque se baseia em emoções e afetos, na capacidade de pensar nos alunos e de perceber e sentir suas emoções, temores, alegrias e até seus bloqueios afetivos.

Ainda em relação à interação entre discentes x crianças, a pesquisadora percebeu essa relação como muito positiva, pois além de interagirem o tempo todo, eles construíram um vínculo afetivo, como declara Júlia em sua entrevista final:

Eu fiquei muito feliz da gente ter conseguido passar uma proposta didática no jogo que a gente fez e dos meninos terem entendido. Então, vê que eles entenderam tudo que a gente quis passar, e que eles, assim, eles tavam entendendo todo o conteúdo, eles queriam falar, sabe? Eles tavam com essa intenção, então eu fiquei assim muito satisfeita, foi realmente muito

gratificante pra mim ver tudo que a gente conseguiu passar pra eles e eles terem recebido da forma que eles receberam. Então foi realmente muito positivo. (Júlia - Bacharelado - Entrevista Final).

De acordo com Rabel (2012), a extensão universitária proporciona uma interação cotidiana e diária nos sujeitos envolvidos, assim, o conhecimento é construído coletivamente, assumindo um significado para todos e gerando aprendizado constante.

A quarta categoria de análise foi o *balanço final da experiência*, feita pelos alunos. Sete alunos afirmaram que gostaram da experiência, de lidar com as crianças e criaram laços afetivos com elas e, somente uma aluna declarou que não gostou da experiência, pois não gosta da docência. Dois alunos criticaram o fato de ser um projeto mais alinhado com a licenciatura e que, por cursarem o bacharelado, o foco para a formação deles ficara perdido. No entanto, sugeriram a possibilidade de escolher outros projetos de extensão mais compatíveis com sua área de formação.

As críticas estão de acordo com o que as professoras relataram sobre o perfil dos alunos do bacharelado e da licenciatura, pois a aceitação da proposta é diferente. Em geral, os alunos do bacharelado tendem a ser mais resistentes.

Durante o período de observação, foi possível constatar, em vários momentos, que o discurso dos entrevistados refletia suas opiniões sobre o trabalho. Constatou-se também que, muitas vezes, os alunos não conseguiam perceber de onde vinha a dificuldade em realizar as atividades com as crianças. Como afirmou Vânia, ao tecer críticas ao desenvolvimento de seu grupo, explicitando a falta de planejamento que as professoras também observaram:

Acho que faltou mais planejamento, até mesmo da nossa parte, entendeu? Que a gente não tem muito tempo de planejar, foi tudo assim, em cima da hora, ou então a gente chegava aqui na hora e tinha que formular alguma coisa pros meninos. (Vânia - Bacharelado - Entrevista Final).

Em todos os grupos acompanhados, foi observado que o planejamento era feito minimamente ou não era feito e os discentes decidiam na hora da aula o que iriam desenvolver com as crianças. Assim, a quarta categoria de análise foram *os efeitos causados pela falta de planejamento*.

A desorganização foi percebida em cinco grupos, quando, em algum momento, a atividade era prejudicada porque somente um aluno sabia o que seria feito e enquanto esse aluno não chegasse, a atividade não começava. Ou, porque planejaram utilizar algum espaço da universidade, não agendaram previamente, e por isso, não tinham como usufruir daquele espaço.

A falta de planejamento e organização também se refletiu no registro das atividades, pois a professora da disciplina recomenda que os alunos registrem por fotos, vídeos e anotações o que foi desenvolvido. Não só para a apresentação final, como para alimentar o relatório final que o grupo deve entregar. Como os alunos não haviam planejado a atividade, ficavam o tempo todo tentando adequar tudo, numa espécie de “operação tapa-buracos”. Obviamente, não lembravam ou não tinham como registrar o que estava acontecendo.

Um outro aspecto relacionado à falta de planejamento e organização é o próprio posicionamento dos alunos e das crianças, uma vez que essas, ao verem que está tudo solto, começam a cobrar dos discentes para que produzam alguma coisa, como afirma a professora da disciplina Psicologia da Educação:

Tem sempre alunos que não são tão envolvidos, mas como tem uma exigência final de um produto final, nem que seja no último mês, ele tem que se posicionar, e aí as coisas aparecem no discurso, porque aí, muitas vezes não aparece no registro escrito, mas no discurso, por exemplo, na apresentação, que eles falam “Nossa, a gente aprendeu demais, assim!” E você vê que não é um discurso fake, né, não é um discurso falsiane! {risos} Porque você vê que o cara, de fato, aprendeu. Que os meninos ou deram uma rasteira ou fizeram o aluno que é meio não comprometido ter que se posicionar. Porque aí é menino de 11, 12 anos fazendo meninos de 20 {risos} tendo que se posicionar! Falar: “Ou, hoje tá chato hein? Quê que nós vamos fazer?” e se o cara não programou, na primeira ele enrola, na segunda ele enrola, na terceira não dá. E aí o participante do projeto acaba provocando uma postura, que eu acho que isso é positivo, assim, nesse sentido. (Professora 2).

O próprio posicionamento dessas crianças é muito importante, pois demonstra que elas são sujeitos de aprendizagem e que, enquanto sujeitos, têm o direito de opinar e ponderar sobre o conhecimento que querem construir. Para os discentes, ver o posicionamento dessas crianças é importante para que eles percebam que, enquanto docentes, eles serão mediadores entre o aluno e conhecimento e, que a construção desse conhecimento se dará na tensão entre aluno-conhecimento-professor.

O encerramento das atividades ocorre no último encontro do semestre, por meio de uma socialização de produtos desenvolvidos pelos grupos de alunos e crianças com a presença das professoras, que têm o seu momento de avaliação. Além disso, há a presença dos pais, gestores e professores das escolas das crianças. Esse é o momento em que as professoras têm uma visão do todo, pois, ao longo do semestre, elas veem tudo de forma fragmentada.

De acordo com as professoras, em entrevista, a falta de planejamento comprometeu bastante o trabalho durante o semestre. Para elas, a principal dificuldade foi a quantidade diminuta de alunos da licenciatura, que dificultou o monitoramento na disciplina Psicologia da

Educação e até mesmo na Oficina de Extensão, pois como a maioria era do bacharelado, não tinham o aporte teórico da Psicologia para auxiliar no desenvolvimento.

No entanto, apesar de todas essas dificuldades e de terem ocorrido vários momentos em que o trabalho pareceu não ser desenvolvido ou pouco desenvolvido, foi possível observar que os alunos construíram um aprendizado, entenderam a profissão docente de uma nova forma depois de vivenciá-la, como afirma João Henrique:

A gente percebe que a gente precisa de muita experiência pra ser professor. Porque muitas vezes a gente acha que ser professor é uma coisa mais simples. Mas não é. A gente vê que é mais complicado, porque a gente lida com crianças com personalidades diferentes, com gostos diferentes. E aí a gente percebe que a gente acaba aprendendo mais com essas crianças sendo professor, além de ensinar. (João Henrique - Bacharelado - Entrevista Final).

Essa fala de João Henrique está em sintonia com o que Tardif (2014) defende: - antes mesmo de começarem a ensinar, os professores já sabem, de diversas maneiras, o que é o ensino, devido a toda a sua trajetória escolar anterior. Mas, após essa experiência, João e outros alunos perceberam que a docência é muito mais complexa e que não se restringe a um exercício teórico e analítico (SÍVERES, 2012).

Desse modo, os alunos do curso de Ciências Biológicas compreenderam que a aprendizagem, e nesse caso, não está relacionada somente com a docência, mas com a aprendizagem profissional em geral, acontece no tensionamento entre a experiência pessoal e o seu aspecto operacional (SÍVERES, 2012a).

Assim, entendemos que os alunos concluíram esse trabalho mais sensibilizados, não só com a Educação Inclusiva e as Altas Habilidades - que por si só já são inovadoras ao ser trabalhadas na formação docente inicial - mas também com a extensão universitária e a profissão docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo compreender a percepção dos alunos do curso de Ciências Biológicas acerca das suas vivências pedagógicas ao realizarem atividade extensionista com um público com altas habilidades. Desta maneira, os dados apresentados refletem o olhar desses discentes não só sobre a docência, bem como sobre a prática extensionista.

Mesmo que os alunos não sigam a docência, entenderam que ela é complexa e para ser exercida, precisa mobilizar diversos saberes e competências que eles mesmos nem imaginavam que possuíam.

Além disso, a própria formação pela prática curricular de extensão foi entendida pelos alunos como uma experiência diferente de formação, a qual, a princípio, não pensariam em buscar, e que foi primordial para repensarem o seu percurso formativo enquanto biólogo bacharel ou licenciado.

Ao privilegiar o estudo com os alunos que cursam o bacharelado e os que optaram pela licenciatura, encontramos diversos pontos de vista em relação à identidade e saberes docentes. Ao longo da pesquisa, os pontos de vista foram mudando, evidenciando que esses alunos construíram o conhecimento de forma progressiva ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Oficina de Extensão.

Os alunos demonstraram que não conheciam, ou que conheciam pouco sobre altas habilidades, mas foram não só aprendendo sobre o tema durante o semestre, como conseguindo aplicar os conhecimentos construídos no desenvolvimento do trabalho com as crianças. Além do mais, expressaram seu entendimento por Educação Inclusiva como uma educação para todos, independentemente de características ou necessidades educacionais.

Conseguimos apurar a percepção dos alunos sobre o impacto da experiência com a docência na sua formação, que se revelou positivo, porém, ainda não conseguem entender como esse irá influenciar em seu futuro. No entanto, tanto eles como as professoras entendem que ele será percebido a longo prazo.

A experiência na extensão universitária foi inteiramente nova para a maioria dos alunos, a qual eles relataram ao final da pesquisa que foi primordial para repensar seu percurso formativo como biólogo bacharel e/ou licenciado.

Infelizmente, durante o desenvolvimento do trabalho, a falta de planejamento por parte dos alunos foi percebida como um aspecto comprometedor da atividade. No entanto, as professoras julgaram que o trabalho desenvolvido rendeu alguns bons resultados e aprendizado para todos os atores envolvidos.

O desenvolvimento de uma prática curricular de extensão institucionalizada dentro um curso de graduação se mostrou como um espaço de formação acadêmica e de formação docente, na medida em que articulou teoria e prática e vivências interdisciplinares. Além disso, acredita-se que houve uma valorização das experiências pedagógicas, visto que foram provocadas reflexões, discussões e construção de conhecimento a partir dessas vivências.

Da mesma maneira, a extensão universitária cumpriu seu papel educativo, cultural e científico, integrando ensino e pesquisa e foi entendido que o envolvimento dos licenciandos em atividades de extensão tem muito a contribuir para a sua formação inicial, como afirmou Dalla'qua, Vitaliano e Carneiro (2013) no estudo que realizaram.

Consideramos a atividade desenvolvida no âmbito do curso e da disciplina como inovadora nas esferas da universidade, da licenciatura, da pesquisa na área e nos programas de atendimento a alunos com altas habilidades desenvolvidos no País.

No que concerne à formação docente na perspectiva da educação inclusiva de alunos com altas habilidades, este estudo demonstrou que, a partir do momento em que essa temática é abordada ainda na graduação, a diversidade é respeitada e compreendida como uma característica natural do ser humano e proporciona o desafio, a novidade e a motivação para que os futuros professores busquem o diferente e despertem o potencial desses alunos em sala de aula (FORTES e FREITAS, 2007; METTRAU e REIS, 2007).

Este estudo corrobora Martins ; Alencar (2011), que concluíram que, para atuar na área das altas habilidades é necessária uma formação mais aprofundada que aborde as teorias sobre o tema, as informações sobre o comportamento desses alunos e, principalmente, momentos que oportunizem a observação e a prática em instituições que ofereçam atendimento especial a esse público.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. A educação do superdotado: progressos recentes e perspectivas para o futuro. In: Alencar, E. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. *O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*. 2003. Recuperado em 5 de setembro de 2017 de: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=89;lid=4394.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. *Revista do Centro de Educação*, n. 27, 2005.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 14(2), 301-309, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimp. da 1ª de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: maio 2020.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; VITALIANO, Célia Regina; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação inicial de professores e educação de jovens e adultos: possibilidades da extensão universitária. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), p. 162-175, 2013.

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. *Projeto pedagógico do curso de ciências biológicas - Licenciatura*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

DIAS, Ana Maria Iorio; PASSOS, Carmensita Matos Braga. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, 1(2), 85-108, 2016.

FILGUEIRAS, Karina Fideles; NASCIMENTO, Bruna Rafaela Agostinho. Crianças e adolescentes que gostam de aprender: o papel da universidade para o desenvolvimento de talentos e altas habilidades/superdotação. In: IX SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Belo Horizonte, Brasil, 2015.

FORTES, Caroline Corrêa; FREITAS, Soraia Napoleão. PIT - Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. *Revista do Centro de Educação*, n. 29, 2007.

GUENTHER, Zenita Cunha; FREEMAN, Joan. *Educando os mais capazes*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2000.

HONEFF, Cláucia; COSTAS, Fabiana Adela Tonetto. Formação para educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, 20(1), 111-124, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional - formar-se para a mudança*. [tradução: Silvana Cibucci Leite] 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Járcki Maria; STOLTZ, Tania. Alunos com altas habilidades/superdotação matematicamente talentosos: um desafio ao professor. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013. Curitiba, Brasil.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, 24(39), 31-46, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881>. Acesso em: maio 2020.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, 15(57), 489-510, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: maio 2020.

RABEL, Luciane Coelho. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012. p. 37-52.

RANGNI, Rosimeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. A educação dos superdotados: história e exclusão. *Revista Educação*, UNG-SER, 6(2), 16-24, 2011. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/923>. Acesso em: abr. 2020.

SÁ, Salette Marinho. Extensão universitária: espaço para construção e aprendizagem da cidadania. In: SÍVERES, L. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 123-143, 2012.

SÍVERES, Luiz. Apresentação. In: SÍVERES, L. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 11-14, 2012.

SÍVERES, Luiz. Perspectivas de aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 15-34, 2012a.

SÍVERES, Luiz; SILVA, Aurélio Rodrigues da; CALIMAN, Geraldo. Percorso aprendente do estudante na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, p. 81-96, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WECHSLER; Solange Muglia; SUAREZ; Janete Tonete. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34 (1), 39-60, 2016.

SOBRE OS AUTORES

Danielle Ornelas Amorim é mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas (2017). Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela PUC Minas (2011-2015). Atualmente é professora de Ciências/Biologia na Educação Básica.

E-mail: dornelasamorim@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8215-4529>

Stela Maria Fernandes Marques possui Licenciatura em Pedagogia e ensino de Português e Inglês (ESECS, Portugal, 1999), Mestrado em Educação Especial (Newcastle University, UK, 2001) e PhD em Educação (Newcastle University, UK, 2006). Concluiu ainda estágio de Pós-doutorado em Educação (UFMG, Brasil, 2011). Atualmente é Professora Adjunta e Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

E-mail: sm.pucminas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7810-1977>

*Recebido em 03 de março de 2020.
Aprovado em 18 de maio de 2020.
Publicado em 04 de setembro de 2020.*