



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MIRIAN SUELLEN GUILHERME MENEZES

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: VIVÊNCIAS INCLUSIVAS
EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

Maceió

2026

MIRIAN SUELLEN GUILHERME MENEZES

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: VIVÊNCIAS INCLUSIVAS
EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

Artigo Científico apresentado ao colegiado do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão De Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Janine Oliveira Cardeal Bomfim

Maceió

2026

MIRIAN SUELLEN GUILHERME MENEZES

**AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA
CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: VIVÊNCIAS INCLUSIVAS
EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

Artigo científico apresentado como exigência parcial para a conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Artigo Científico defendido e aprovado em 09/02/2026

Orientadora: Janine Oliveira Cardeal Bomfim

BANCA EXAMINADORA

Janine Oliveira Cardeal Bomfim
Orientadora (CEDU/UFAL)

Cezar Nonato Bezerra Candeias
Examinador interno (CEDU/UFAL)

Simone da Costa Silva
Examinador interno (CEDU/UFAL)

Maceió

2026

AS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: VIVÊNCIAS INCLUSIVAS EM UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Mirian Suellen Guilherme Menezes (CEDU/UFAL)

mirian.menezes@cedu.ufal.br

Janine Oliveira Cardeal Bomfim (CEDU/UFAL)

janine.cardeal@cedu.ufal.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central analisar as implicações da participação em um projeto de extensão universitária, desenvolvido em um contexto inclusivo de um Colégio de Aplicação, para a formação inicial do pedagogo. Como objetivos específicos, propõe-se: descrever as ações e experiências vivenciadas durante a atuação extensionista; compreender as contribuições dessa vivência para o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes docentes voltadas à educação inclusiva; refletir sobre os desafios e aprendizagens decorrentes da articulação entre teoria e prática; e identificar as implicações dessa experiência na construção da identidade profissional do pedagogo em formação. O interesse pela temática emergiu a partir de experiências formativas e de reflexões teóricas que evidenciaram a relevância da inclusão e da prática pedagógica crítica e reflexiva na formação docente. A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, sendo caracterizada como um relato de experiência. Destarte, a pesquisa privilegia a análise de obras de referência, a saber: Freire (2008), Gadotti (2013), Pimenta (1996), Pimenta e Lima (2012), Tardif (2012) e Schön (2000), bem como documentos normativos, a exemplo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Os resultados sinalizam que a extensão universitária, desenvolvida em um Colégio de Aplicação, constitui-se como um espaço formativo privilegiado, favorecendo a articulação entre teoria e prática, desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e ética, bem como a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Conclusivamente, aponta-se para a necessidade de fortalecimento das ações extensionistas na formação inicial do pedagogo, da ampliação de experiências formativas voltadas à inclusão e do investimento em processos de formação continuada que contribuam para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária. Formação do Pedagogo. Educação Inclusiva. Práticas formativas. Colégio de Aplicação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the implications of participating in a university extension project, developed in an inclusive context at a public school, for the initial training of pedagogues. Specifically, it proposes to: describe the actions and experiences lived during the extension activity; understand the contributions of this experience to the development of knowledge, skills, and teaching attitudes geared towards inclusive education; reflect on the challenges and learning resulting from the articulation between theory and practice; and identify the implications of this experience in the construction of the professional identity of the pedagogue in training. The interest in the theme emerged from formative experiences and theoretical reflections that highlighted the relevance of inclusion and critical and reflective pedagogical practice in teacher training. This research is based on a qualitative approach, of a descriptive and reflective nature, and is characterized as an experience report. Therefore, the research prioritizes the analysis of reference works, namely: Freire (2008), Gadotti (2013), Pimenta (1996), Pimenta and Lima (2012), Tardif (2012) and Schön (2000), as well as normative documents, such as the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) No. 9394/96, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education and the Brazilian Inclusion Law No. 13.146/2015. The results indicate that university extension, developed in a school of application, constitutes a privileged formative space, favoring the articulation between theory and practice, developing a critical, reflective and ethical stance, as well as the consolidation of inclusive pedagogical practices. In conclusion, this paper points to the need to strengthen extension activities in the initial training of educators, to expand training experiences focused on inclusion, and to invest in continuing education processes that contribute to the construction of a democratic and inclusive education.

KEYWORDS: University Extension. Educator Training. Inclusive Education. Training Practices. Application School.

1 INTRODUÇÃO

Às vezes, nos meus silêncios em que aparentemente me perco, desligado, flutuando quase, penso na importância singular que vem sendo para mulheres e homens sermos ou nos termos tornado, como constata François Jacob, “seres programados, mas para aprender”. (Freire, 1996, p. 27.)

A formação docente é processual, sempre tomada de saber e conhecimento construído. Durante esses momentos, percebe-se a importância do contato com o outro, propiciando a reflexão sobre o que foi aprendido e o que se pode aprender, transformando seus saberes a partir dos diversos sujeitos com os quais se relaciona. Nesse ínterim, o estudante entra em contato com a extensão universitária que propicia exatamente esse processo de educar-se, com aprendizado autônomo e bilateral, onde ele aprende ao mesmo tempo em que ensina.

A extensão universitária ocupa um papel estratégico na formação do pedagogo, pois promove a articulação entre teoria e prática por meio da inserção dos estudantes em contextos reais de atuação educativa. Ao possibilitar o contato direto com diferentes realidades sociais e escolares, a extensão amplia as experiências formativas e contribui para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

Do ponto de vista social, a extensão fortalece o vínculo entre universidade e comunidade, favorecendo ações educativas voltadas à inclusão, à equidade e à transformação social. No âmbito acadêmico, constitui-se como espaço de produção de conhecimentos, de ressignificação dos saberes teóricos e de desenvolvimento profissional, consolidando a formação do pedagogo como sujeito capaz de compreender a complexidade do contexto educacional e atuar de forma ética e inclusiva (FORPROEX, 2012).

Pensando a respeito desse contexto formativo, é importante a discussão acerca dos Colégios de Aplicação, posto que se configuram como um espaço essencial para a construção do pedagogo, pois articula ensino, pesquisa e extensão de uma forma única, construindo os saberes necessários de acordo com os diversos contextos educativos, principalmente no que diz respeito à vivência inclusiva.

Vinculados às universidades, os Colégios de Aplicação cumprem a função de integrar ensino, pesquisa e extensão, oferecendo um ambiente pedagógico que favorece a observação, a intervenção e a reflexão sobre a prática educativa. Destarte, ao possibilitar a atuação em situações reais de ensino, contribuem para a construção

de saberes profissionais fundamentados na articulação entre teoria e prática. Assim, consolida-se como um espaço formativo que potencializa o desenvolvimento de competências pedagógicas, éticas e sociais essenciais à atuação do futuro pedagogo (Pimenta; Lima, 2012).

A extensão universitária tem grande relevância social no âmbito da educação, pois promove uma educação de qualidade tanto para o pedagogo em formação quanto para a instituição de ensino onde ele está inserido, principalmente se esta for um Colégio de Aplicação, visto que possui relação direta com a universidade e de acordo com a Portaria MEC, nº 959, de 27 de setembro de 2022, art. 4º, eles devem “ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade” (MEC, 2022).

A Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão, assegura o direito à educação das crianças com deficiência (Brasil, 2015), proporcionando a inserção de diversas crianças atípicas nas escolas, inclusive e principalmente nos Colégios de Aplicação (CAP). Contudo, no que se refere à inclusão, isto ocorre por meio de práticas pedagógicas sensíveis e alicerçadas em estudos que contemplem a diversidade dos indivíduos. O futuro pedagogo, ao estar inserido em um espaço formativo que contemple toda a diversidade de crianças, trabalhando com pesquisas, discussões, reflexões e olhar sensível, estará envolvido em um processo formativo integral e humanizado.

Portanto, reafirma-se a relevância da extensão universitária, desenvolvida em um Colégio de Aplicação, por constituir um espaço formativo que contribui para que o docente se reconheça, conforme Freire (2008) como um professor-pesquisador, capaz de refletir criticamente sobre sua prática. Além disso, as vivências inclusivas possibilitadas nesse contexto fortalecem sua atuação profissional, orientada por princípios éticos, pedagógicos e sociais, favorecendo o exercício da docência com qualidade e compromisso.

Apesar do reconhecimento da importância da extensão universitária na formação inicial do pedagogo, observa-se a necessidade de realizar estudos que investiguem, de forma aprofundada, como as vivências inclusivas desenvolvidas em espaços como o Colégio de Aplicação se consolidam como experiências formativas significativas. Nesse cenário, pontua-se que, não raras vezes, a formação acadêmica permanece centrada em abordagens teóricas, com limitadas oportunidades de

inserção crítica dos estudantes em contextos escolares reais que envolvam a diversidade, as diferenças e os desafios da educação inclusiva.

À vista disso, a problemática deste estudo reside em compreender de que maneira as ações extensionistas realizadas em um Colégio de Aplicação possibilitam aprendizagens sobre inclusão e contribuem para a formação do pedagogo, considerando tanto o desenvolvimento de saberes profissionais quanto a construção de uma postura ética, reflexiva e socialmente comprometida.

O presente artigo analisa as implicações da extensão universitária na formação inicial do Pedagogo a partir da experiência vivenciada em um Colégio de Aplicação, destacando a relevância da extensão e da educação inclusiva para o desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva. Nesse percurso, o estudo busca responder à seguinte problemática: **quais são as implicações da participação em um projeto de extensão universitária, desenvolvido em um contexto inclusivo de um Colégio de Aplicação, para a formação inicial do pedagogo?**

O objetivo geral deste trabalho é analisar as implicações da participação em um projeto de extensão universitária, desenvolvido em um contexto inclusivo de um Colégio de Aplicação, para a formação inicial do pedagogo. A partir deste objetivo, outras questões de pesquisa se desdobraram, a saber: Descrever as ações e experiências vivenciadas durante a participação no projeto de extensão universitária em um Colégio de Aplicação com foco na inclusão escolar; Compreender de que maneira essa vivência contribuiu para o desenvolvimento de saberes, competências e atitudes relacionados à formação docente e à prática pedagógica inclusiva; Refletir sobre os desafios e aprendizagens decorrentes da atuação extensionista, destacando as contribuições da extensão universitária na articulação entre teoria e prática; Identificar as implicações dessa experiência para a construção da identidade profissional do pedagogo em formação, especialmente no que se refere à atuação em contextos inclusivos.

O interesse pela temática emergiu no próprio percurso da formação inicial, a partir das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do curso e, sobretudo, das vivências proporcionadas pelo contato direto com a realidade escolar. Esse interesse foi se intensificando com a inserção no projeto de extensão universitária, o qual se volta à seleção e formação de Profissionais de Apoio Escolar (PAE) para o acompanhamento de crianças em um Colégio de Aplicação, possibilitando articular

os conhecimentos construídos na universidade com as práticas desenvolvidas em um contexto educacional inclusivo.

A participação no projeto possibilitou não apenas observar, mas também atuar e refletir criticamente sobre os desafios e as potencialidades da educação inclusiva, despertando um olhar mais sensível para as diferenças e para o papel social do pedagogo. Dessa forma, a temática não surgiu de maneira abstrata, mas foi se constituindo a partir da experiência concreta, do diálogo entre teoria e prática e da compreensão de que a extensão universitária é um espaço privilegiado de formação.

Para atender à problemática proposta e aos objetivos delineados, este trabalho está organizado em seções principais, a saber: o aprofundamento teórico acerca da extensão universitária, da formação do pedagogo e da Educação inclusiva; o percurso metodológico trilhado na pesquisa; os resultados e discussão; e as considerações finais. Essa estrutura permite apresentar, de forma articulada, os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, os caminhos metodológicos adotados, a análise dos dados produzidos e, por fim, as reflexões conclusivas acerca das contribuições da extensão universitária na formação inicial do pedagogo.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

As universidades brasileiras iniciaram suas pesquisas e práticas extensionistas a partir dos anos 1950 e 1960, sob influência dos movimentos sociais, com o objetivo de devolver à sociedade os resultados de suas atividades e pesquisas (Gadotti, 2013), contudo com a perspectiva da educação bancária (Freire, 2005), depositando seus conhecimentos de forma unilateral. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em novembro de 1987, foi essencial para o avanço da Extensão. A partir dele, “O saber acadêmico e o saber popular se reencontravam” (Gadotti, 2013, p.2), oportunizando a troca de saberes e conhecimento mútuo.

No ano seguinte à criação da FORPROEX, em 1988, a Constituição Federal propôs a indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 1988)”.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), art. 43, uma das finalidades do Ensino Superior é “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação

cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (LDBEN,1996). Os estudantes, ao serem inseridos em programas extensionistas, refletem sobre seus aprendizados e articulam os saberes construídos teoricamente com a prática, além de devolverem à sociedade o conhecimento que estão construindo.

Nesse contexto, surge o Plano Nacional de Extensão (PNE) que juntamente com a FORPROEX conceitua a extensão universitária como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, pg.23), sendo um pilar da Universidade Brasileira, dialogando com Ensino e Pesquisa.

Para a implementação das práticas extensionistas, o PNE propõe as seguintes diretrizes: Interação dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; impacto na formação do estudante; e impacto e transformação social.

A interação dialógica tem por objetivo a construção de saberes entre a universidade e a sociedade, com uma relação de diálogos e contribuições entre ambas as partes com “um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, p. 30).

A interdisciplinaridade e interprofissionalidade visam a interação entre as diversas áreas e disciplinas, assim como suas diversas perspectivas e a dos profissionais envolvidos, com o objetivo de compreender as especificidades de cada área e associá-la ao todo, fugindo assim do generalismo, trabalhando com diversas perspectivas (FORPROEX, 2012, p. 31).

Na diretriz indissociabilidade Ensino-Pesquisa- Extensão “o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (FORPOREX, 2012, p. 32). A extensão com o ensino propicia o aprendizado autônomo, tornando o estudante protagonista do seu processo formativo. Também permite que o estudante transpasse o espaço designado, desconstruindo a ideia de sala de aula e professor tradicionais, permitindo a compreensão de que o

conhecimento também está para além dos muros da universidade e com as mais diversas pessoas. Já a extensão com a pesquisa permite a produção de conhecimento, principalmente no aspecto investigativo, possibilitando a participação do estudante em ações extensionistas que podem delinear projetos futuros e em produções acadêmicas a partir da experiência extensionista, difundindo seu conhecimento e experiência por meio de publicações e difusão acadêmica.

As diretrizes preveem que haja impacto na formação do estudante, seja através da experiência ou através da inserção desta participação no currículo do estudante. Intencionando uma qualidade na formação, as ações extensionistas precisam ter três elementos: “(i) a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia de avaliação da participação do estudante” (FORPROEX, 2012, p. 35).

Por fim, a última diretriz denominada Impacto e transformação social reafirma a relevância da relação universidade-sociedade, almejando a transformação social através da melhoria de políticas públicas e a solução dos interesses e necessidades da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 35). Essa diretriz objetiva as seguintes características nas atividades extensionistas:

(i) privilegiamento de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (iii) efetividade na solução do problema. (FORPROEX, 2012, p. 36)

As orientações supracitadas constituem-se como diretrizes fundamentais para a qualificação da prática extensionista, conferindo-lhe maior eficácia em quaisquer modalidades de atividades ou projetos de extensão, independentemente da cidade, do estado ou da região em que venham a ser desenvolvidos.

Paulo Freire, em seu livro “Extensão ou Comunicação?”, apresenta questionamentos indispensáveis sobre a extensão. Inicialmente é questionado o termo extensão semanticamente, fazendo correlações com o contexto em que essa palavra está inserida “Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém (objeto indireto da ação verbal), aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal (Freire, 2013, p. 1)”

Em outras palavras, Freire questiona o fato da palavra dar a ideia de “estender a si mesmo”, não sendo assim dialógica, mas unilateral. O sujeito pertencente a esse tipo de extensão será somente passivo, recebedor do conhecimento de alguém.

Nesta perspectiva o conhecimento construído será fragmentado, parcial, pois não contemplará a completude que o processo de aprendizagem pode oferecer.

De acordo com Freire (2013), pensar no significado destes conceitos é entender o quanto eles podem impactar no “fazer educativo”, pois perpetuar o conceito da palavra extensão é propagar que seu conhecimento tem mais valor do que o dos outros, uma vez que, o seu conhecimento precisa ser “estendido” para que os demais se apropriem dele. Freire (2013) propõe uma construção de conhecimento libertadora, que entende a importância de sujeitos ativos para a construção do saber.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem- por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais- em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 2013, p. 17)

Paulo Freire (2013) evidencia a necessidade de criticidade do saber, não aceitando-o, mas refletindo sobre ele. Durante o processo formativo, principalmente no âmbito da extensão, o estudante precisará entender como se posicionar frente às situações para assim obter conhecimento, pois a busca pelo aprendizado

Exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (Freire, 2013, p.19)

Na mesma perspectiva de Freire (2013), Gadotti (2013) questiona duas vertentes da extensão universitária que impactam o fazer docente, uma caminhando na contramão do que a própria extensão defende. A primeira compreende a extensão como um serviço assistencial, uma extensão para os que não possuem conhecimento, desconsiderando os saberes que a população possui. Em contrapartida, existe a vertente que compreende que o ser humano está em constante aprendizado e que a construção do conhecimento não se restringe a saberes acadêmicos, mas também culturais, na relação com a sociedade.

Compreender, de fato, o que é a extensão universitária possibilita que o processo formativo se desenvolva de maneira mais efetiva. Por meio da construção de conhecimentos em diálogo com o outro, da realização de pesquisas, das devolutivas à sociedade sobre o que foi produzido e dos debates em torno de temáticas relevantes para a população, a extensão universitária alcança seu potencial máximo enquanto espaço de formação e transformação social.

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o seu conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações. (Freire, 2013, p.26)

É imprescindível reiterar a importância que a relação ensino-pesquisa-extensão tem na formação do pedagogo. É através dessa relação que o conhecimento científico será produzido, com alunos autônomos na produção do seu conhecimento, não somente reproduzindo passivamente os conteúdos e conhecimentos que lhe são transmitidos, mas criticizando seus saberes, buscando na pesquisa mais entendimento, construindo seu processo formativo de forma ativa” (Demo; Furtado, 2023). É a partir da conexão dessas três funções que o indivíduo chegará à integralização da educação, não fragmentada, permitindo a construção do conhecimento e a busca contínua por ele (Gadotti, 2013).

3 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E PRÁTICA REFLEXIVA

A formação inicial do pedagogo constitui-se como um processo fundamental para a construção de saberes e da identidade profissional docente. Essa formação é essencial para que haja a articulação contínua entre teoria e prática, permitindo ao estudante uma ampla compreensão do trabalho pedagógico, compreendendo toda a realidade escolar. Nessa perspectiva, a práxis pedagógica e a prática reflexiva são eixos centrais no processo de formação docente, visto que dialogam para o desenvolvimento do pedagogo a partir da reflexão entre teoria e prática.

Selma Garrido Pimenta (1996) ao abordar a construção da identidade profissional, afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preme de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1996, p. 76)

Essa identidade profissional é essencial para o pedagogo, visto que impacta diretamente no desenvolvimento das suas práticas profissionais. O profissional

pedagogo precisa estar preparado para a tomada de decisões, visto que a profissão é complexa e imprevisível. Assim, compreende-se que, em seu processo de construção, o pedagogo precisa obter experiências que o preparem para diferentes situações, pois ensinar não se resume à aplicação de métodos ou técnicas. Para Pimenta (1996, p.77):

A docência se constitui a partir dos saberes construídos na relação entre teoria e prática reflexivas. Os saberes da experiência são também aqueles que professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

Neste sentido, os saberes da experiência são essenciais para a formação do pedagogo, uma vez que o aluno poderá estar inserido em um espaço propício para sua reflexão, além de obter conhecimentos no exercício da sua profissão, a partir da reflexão e do contato com o outro.

Donald Schön (2000) também enfatiza acerca da formação de um profissional reflexivo, afirmando a importância da reflexão sobre a ação, no momento que ocorre e após ela. O autor traz termos como conhecer-na-ação, quando “o revelamos pela execução capacitada e espontânea da performance (Schön, 2000, p.31)”; reflexão-na-ação, “refletir no meio da ação, sem interrompê-la (Schön, 2000, p.32)”; e presente-na-ação, “durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo (Schön, 2000, p.32).

Schön (2000) destaca a relevância do ensino prático, pois eles são cruciais para a inserção dos profissionais em saberes comuns na profissão, que auxiliarão no desenvolvimento de um profissional competente que conseguirá solucionar as questões que surgirem.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. (Schön, 2000, p.39)

Ou seja, é essencial que na formação inicial do pedagogo ele possa ter contato com situações reais de ensino, nas quais possa observar, intervir, refletir sobre sua prática e desenvolver-se a partir do contato com outros profissionais.

Tardif (2012), ao abordar sobre os saberes docentes, pontua que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência da educação e da pedagogia) e experienciais. (Tardif, 2012, p.33).

Os saberes profissionais, de acordo com Tardif (2012, p.36), são os “saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, ou seja, que foi adquirido enquanto estudante, como os saberes pedagógicos a partir das diferentes concepções e doutrinas e através das ciências da educação.

O conceito de saberes disciplinares, proposto pelo mesmo autor, se refere aos “saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. (Tardif, 2012, p.38). Esses saberes são construídos a partir das disciplinas que foram inseridas na universidade e que os estudantes terão acesso durante seu cotidiano acadêmico.

Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos” (Tardif, 2012, p.38)., logo, a forma de apresentação das disciplinas e como o professor deve prosseguir com elas.

Os saberes experienciais “são baseados em seu trabalho e seu cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2012, p. 39). É esse saber que o presente trabalho enfatiza, uma vez que ele se constitui na prática docente e se articula com os demais saberes, os quais se manifestam de forma integrada na atuação do pedagogo durante o desenvolvimento de sua prática.

Além disso, o autor ressalta que o corpo docente possui diferentes saberes, adquiridos em todo o percurso profissional e até antes dele. A experiência com a educação é iniciada assim que é inserido na escola, portanto, antes de se tornar educador, o futuro profissional docente já compreende o funcionamento da escola, pois isso se relaciona com seus saberes sociais, sua construção pessoal (Tardif, 2012).

Freire (2008) também pontua acerca da prática reflexiva na formação do pedagogo. Para ele, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois, por meio dela o professor se vê como sujeito em constante aprendizagem. Dessa forma, a reflexão sobre a prática deve estimular a curiosidade e o questionamento da realidade,

possibilitando uma prática pedagógica alicerçada na formação ética, reflexiva, democrática e social.

A prática pedagógica é importante para que os professores se constituam enquanto profissionais, pois é partir dele que esses saberes serão aprofundados e postos em ação. Por este motivo, Pimenta (1996, p. 82) salienta “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer”, isto é, a partir da ação o profissional construirá seus saberes e questionará suas práticas e aprendizados, compreendendo a importância das experiências como espaço de investigação, reflexão e construção docente.

É importante ressaltar que, a prática é um importante instrumento de aprendizado e formação docente, mas ela não deve ser tratada isoladamente, pois é indissociável da teoria. Assim como afirma Pimenta e Lima (2004, p. 37) “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”, em outras palavras, ambas precisam estar em relação direta, dependendo uma da outra para uma prática docente efetiva e de qualidade.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A educação inclusiva é essencial para a formação do pedagogo, pois promove práticas que valorizem a diversidade no contexto escolar. A Declaração de Salamanca (1994, pg. 1), afirma que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, reforça a igualdade de condições para acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, independente de suas especificidades. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), orienta que

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial tenham o direito a ser incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem.

A Lei nº 13.146/15, denominada Lei Brasileira de Inclusão, define que

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e

efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Ela também assegura diversos direitos para a criança com deficiência, entre eles um Sistema educacional inclusivo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um Profissional de Apoio Escolar (PAE), efetivando a inclusão da criança no ambiente escolar, não somente sua inserção no meio, pois “O princípio da inclusão é o de que todos, apesar das diferenças, devem permanecer juntos (Balbino *et al*, 2021 *apud* Borges; Pereira; Aquino, 2012).

A escola precisa estar atenta e preparada para zelar pela criança, cuidando e ensinando-a, visando sua autonomia, assim como o profissional do AEE e o PAE. O profissional do AEE estará acompanhando e realizando momentos formativos com ela, melhorando seu comportamento e aprendizado. Por fim, o PAE acompanhará todos os dias em sala de referência, cuidando de suas necessidades físicas, emocionais e de aprendizagem, juntamente com o/a professor/a da sala.

O pedagogo atua como mediador de práticas inclusivas, adaptando currículos e metodologias para atender a diversidade existente em sua sala, contemplando a todos e auxiliando em necessidades diversas. Ele deve garantir que todos convivam em ambientes compartilhados, mas respeitando as características de cada um, realizando, se preciso, mudanças no âmbito avaliativo e metodológico. Como previsto pela PNEEPEI (2008).

§ 5º Os recursos de acessibilidade na educação serão considerados e planejados com vistas a assegurar ao estudante condições de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares e desenvolvimento da aprendizagem, e abrangem tecnologias, serviços, estratégias e adaptações que eliminam barreiras nos materiais, nos ambientes, no transporte, nos mobiliários e equipamentos, nos sistemas de comunicação e informação e nas demais dimensões da vida escolar. (Brasil, 2008)

A adaptação dos materiais e das formas de avaliar o aluno com deficiência, é permitir o acesso e permanência deste na escola, compreendendo suas potencialidades e limitações. É importante ressaltar a necessidade de formação continuada para reconhecer essas especificidades e realizar uma prática pedagógica inclusiva, pois para que o professor possa desenvolver atividades adequadas, formas diferentes de avaliação, diferentes metodologias de aula, ele precisa estar constantemente se formando e informando. Assim como destacado pela Declaração de Salamanca (1994, p. 9), a aquisição de conhecimentos não deve ser somente em atividades teóricas, mas também práticas diárias que o aluno demonstrar

necessidade de aprendizado, como por exemplo, habilidades sociais, do cotidiano, objetivando sua independência.

A Declaração de Salamanca (1994) foi uma das primeiras declarações a evidenciar a busca pela qualidade de ensino para crianças atípicas, no âmbito da educação especial e inclusiva. Ela prevê

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 9)

Através desse direcionamento, uma equipe multidisciplinar será responsável pelo acompanhamento dos alunos, a fim de que eles consigam o apoio adequado sem sobrecarga para os profissionais envolvidos. Contudo, isso ainda representa um grande desafio, seja nas escolas públicas ou privadas, porque uma grande equipe demanda um grande investimento. Por este motivo, há um aumento de professores sobrecarregados, tentando realizar toda a ajuda possível para seus alunos sem o apoio e suporte adequado.

Outro desafio no que diz respeito a realidade escolar é a relação dos pais com a escola. As crianças com necessidades específicas precisam de suporte na escola, mas também em casa. Para que isso aconteça, os pais precisam ser conscientizados sobre seu papel e o que precisam fazer para auxiliar na realidade escolar de seus filhos.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 14-15).

Essa conscientização só é possível através de políticas públicas e de uma equipe multidisciplinar que possibilite e amplie as relações para além da sala de aula. Através de uma equipe, o professor conseguirá focar no que precisará ser desenvolvido em sala, propiciando um melhor aprendizado para os alunos e uma prática mais específica e individualizada.

5 CAMINHOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva, com fundamento na metodologia autobiográfica desenvolvida por Marie-Christine Josso (2007), a partir das experiências vivenciadas pela autora. Para Josso (2007) a perspectiva autobiográfica compreende que a formação não se restringe aos conteúdos, mas também a partir das experiências vividas e ressignificadas pelo sujeito, fazendo-o revisitar sua trajetória e aprender a partir dela. Essa escolha metodológica justifica-se pela intenção de compreender e analisar os impactos das vivências formativas decorrentes da participação em uma atividade de Extensão Universitária realizada em um Colégio de Aplicação, principalmente para consolidar a formação do pedagogo.

O procedimento metodológico adotado consistiu na descrição e análise da experiência vivenciada pela graduanda em pedagogia enquanto bolsista de extensão em um Colégio de Aplicação, articulando com a pesquisa bibliográfica para subsidiar a análise e construção argumentativa. A atuação da estudante extensionista possibilitou a inserção direta no cotidiano escolar, favorecendo a observação das práticas pedagógicas e estratégias realizadas no cotidiano escolar voltado à inclusão dos estudantes. Essa vivência permitiu a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica com as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

As fontes de dados utilizadas foram registros pessoais produzidos durante o período de atuação extensionista, como observações de campo, diários reflexivos, relatórios de atividades elaborados para o projeto de extensão, assim como as relações estabelecidas com os profissionais da instituição.

No que se refere aos critérios éticos, este trabalho garantiu a preservação da identidade dos envolvidos e da instituição onde a experiência foi desenvolvida. Para a escrita da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios e informações que não identificassem diretamente os indivíduos e /ou o Colégio.

Por fim, a metodologia teve como objetivo principal refletir sobre os significados e as aprendizagens emergentes da vivência extensionista, compreendendo a extensão universitária como um espaço formativo privilegiado para a construção de saberes pedagógicos, para o desenvolvimento de práticas inclusivas e para a consolidação dos saberes do pedagogo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos tópicos a seguir, o presente trabalho abordará os resultados e discussões obtidos a partir da articulação entre as pesquisas bibliográficas e as vivências extensionistas no projeto desenvolvido em um Colégio de Aplicação que esta autora atuou ativamente como bolsista, na função de Profissional de Apoio Escolar.

6.1 O CONTEXTO DA VIVÊNCIA EXTENSIONISTA

O Colégio de Aplicação no qual o projeto de extensão foi desenvolvido, se configura como um espaço que inicialmente só atendia o público da Educação Infantil, dos 2 anos até os 6 anos de idade, possuindo 4 turmas ao todo: Maternal I, Maternal II, Primeiro Período e Segundo Período. No ano de 2025 e 2026, ocorreu uma ampliação que permitiu contemplar as primeiras turmas do Ensino Fundamental I: 1º ano e 2º ano.

O processo de seleção dos estudantes, por ser vinculada a uma Universidade Federal, ocorre através da Comissão responsável pelos processos seletivos da própria universidade. Por possuir um limite de vagas, por questões estruturais e quantitativo de pessoal, é realizado um sorteio para as vagas disponíveis. Todas as informações, desde o processo de seleção, quantitativo de vagas por turma, até o resultado do sorteio é informado virtualmente com editais através da página da Comissão responsável.

Este Colégio de Aplicação, por ser um ambiente propício para ensino, pesquisa e extensão, é muito procurado por mães de crianças atípicas, visando uma qualidade no ensino e acompanhamento delas. Com o tempo, o quantitativo de crianças atípicas, principalmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram aumentando, necessitando de uma ampliação nas equipes de sala com profissionais de apoio para os professores. A autora deste trabalho atuou como bolsista de extensão nesse projeto, acompanhando os processos que ocorreram enquanto este estava no processo de tornar-se Colégio de Aplicação.

Assim que o espaço se tornou Colégio de Aplicação, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade (PROEX) disponibilizou vagas para o Profissionais de Apoio com o Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres por uma prática inclusiva no Colégio X” para crianças com deficiência, auxiliando a criança e o professor de referência. O primeiro edital ocorreu em 2024, disponibilizando 6 vagas para o

Colégio. Essas vagas não contemplaram todas as crianças, pois algumas possuíam apoio enviado pela prefeitura da cidade. No ano seguinte, o Colégio conseguiu o quantitativo ideal de vagas, contemplando a todas as crianças que possuíam laudo médico.

O processo seletivo para a entrada desses profissionais foi minucioso, com 3 (três) etapas avaliativas, sendo através da avaliação de experiência anterior no acompanhamento de crianças atípicas, comprovante de participação em ações extensionistas vinculadas a inclusão e entrevista com uma equipe da instituição. É importante frisar que o profissional precisaria ser estudante da Universidade e dos seguintes cursos: Pedagogia, Psicologia ou Educação Física.

De acordo com o Programa de Extensão, o projeto extensionista tem como objetivo: Trabalhar em estreita colaboração com a equipe de sala, família e terapeutas para facilitar a inclusão e o desenvolvimento das crianças no Colégio X e em ambientes diversos; Oferecer uma abordagem personalizada que leva em consideração as necessidades individuais de cada criança e, ao mesmo tempo, contribuir para sua inserção nas rotinas diárias da turma a qual faz parte; Participar das formações e atividades culturais oferecidas pelo Colégio X, pela Universidade Y e outras instituições com a temática relacionada à educação infantil e à inclusão.

O bolsista extensionista também possui um plano de trabalho, a fim de orientar a compreensão e prática do estudante acerca de suas atribuições no Colégio. De acordo com ele, o profissional tem como atribuições: Cumprimento do Plano de Trabalho; Apresentação de relatórios decorrentes das ações propostas; Elaboração e publicação na Revista de Extensão da Universidade Y, pelo menos, um produto de extensão, retratando saberes diversos desenvolvidos, trabalhados ou divulgados durante as ações do projeto ou algum relato sobre sua ação extensionista, vinculado ao edital do Colégio X.

Todas as informações sobre o projeto e as ações do bolsista são cadastradas no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). A inserção dos relatórios do bolsista também é inserida nesta plataforma e avaliadas pelos responsáveis pelo projeto em um período pré-determinado;

A demanda por profissionais de apoio cresceu junto com o aumento de crianças atípicas na escola, evidenciando desafios significativos tanto na organização institucional quanto na formação dos profissionais para a realização de um trabalho inclusivo e eficaz. Embora o projeto extensionista tenha representado um avanço para o Colégio e para as crianças, no que se refere a democratização do acesso delas à

escola, foi perceptível a necessidade de um planejamento adequado e detalhado para atender as especificidades que a educação inclusiva demanda.

É fundamental reconhecer que o Colégio esteve sempre promovendo formações continuadas mensais, a fim de promover a capacitação de todos os profissionais, inclusive os profissionais de apoio, assim como prevê a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (2015). Além disso, a autonomia ofertada aos bolsistas permite que, por eles serem ainda estudantes, estejam sendo atores ativos no processo de construção de seu conhecimento, ao mesmo tempo que podem compartilhar o conhecimento obtido com os demais profissionais.

6.2 A PRÁTICA INCLUSIVA NA EXTENSÃO

A autora, aluna bolsista de extensão, iniciou suas atividades no Colégio X ainda como estagiária enviada pelo Município, em 03 de outubro de 2022. Foi enviada para acompanhar uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na turma do maternal 2, período vespertino. Como estagiária, desempenharia sua função de Profissional de Apoio Escolar (PAE), que conforme a LBI, artigo 3º

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (Brasil, 2013)

Com o início das atividades com a criança muitas foram as percepções, atividades, estratégias, sempre buscando cada vez mais conhecimento para um trabalho eficaz, inclusivo e com muito afeto. Ao terminar o contrato como estagiária, fez o processo para continuar no Colégio, porém, como bolsista de extensão. Optou por permanecer, pois desde sua chegada percebeu o quanto estar com ela ampliou seus conhecimentos e a transformou como pessoa e profissional.

Ao tratar sobre a criança a fim de não expor sua identidade, utilizaremos o nome “A” ou o termo “criança” para referir a ela. Segue abaixo um trecho retirado de um dos relatórios desta autora acerca das primeiras experiências e avanços da criança desde a sua chegada:

“A chegou chorando bastante, não gostava de ficar dentro da sala de referência e andava bastante por toda a extensão da escola, como se estivesse compreendendo o espaço em que estava inserida. Quando cheguei, ela tinha o hábito de ficar um tempo do lado de fora até tentarmos levá-la para sala, chegando até 1 hora do lado

de fora. Ficava cerca de 40 minutos em sala, com muita resistência, querendo fugir, e depois ia para o intervalo. Na volta do intervalo, precisava ficar mais um tempo do lado de fora, quase o mesmo tempo do início, para depois entrar. Ao todo, ela ficava somente 1 hora e 40 minutos em sala. Comecei aos poucos a diminuir o tempo, mesmo com as resistências, e depois comecei a recebê-la já dentro da sala para que ela compreendesse que precisava ficar lá dentro.

Ela não se sentava para comer e então comecei a trabalhar em cima disso e depois sua independência para pegar seu lanche e se sentar. Dentro da sala, trabalhei o sentar junto com os colegas, mesmo que por pouco tempo inicialmente e sempre a estimulei a participar de todas as propostas. Com o tempo ela começou também a brincar com as outras crianças e a falar, um grande avanço que alegrou a todos. No início desse ano (2025) ela desfraldou, mas mantive a rotina do banho que já tinha desenvolvido com ela, pois a acalma e me permite deixá-la à vontade, sem o receio que ela se suje. Tudo isso foi um trabalho em equipe, sempre conversando com os pais e com a equipe de sala.”

A principal estratégia utilizada com ela foi embasada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mais especificamente nas suas Diretrizes. As comumente utilizadas são (Sebástian-Heredero, 2020): 1. Oferecer opções diferentes para percepção; 2. Fornecer várias opções para linguagem, expressões matemáticas e símbolos; 3. Orientar o processamento, a visualização e a manipulação de informações; 4. Usar múltiplos meios de comunicação; 5. Proporcionar opções para promover o interesse por parte dos estudantes; 6. Otimizar a escolha individual e a autonomia; 7. Minimizar a sensação de insegurança e as distrações; 8. Proporcionar opções para manter o esforço e a persistência; 9. Variar as exigências e os recursos para otimizar desafios; 10. Fomentar a colaboração e a cooperação; 11. Proporcionar opções para autorregulação.

Assim como todas as crianças, as crianças com necessidades educacionais específicas possuem características próprias, habilidades e formas de se expressar que são de acordo com a sua personalidade. Elas também possuem potencialidades, por isso estimular todos os dias é essencial, como também possuem limites, sendo necessário observar se as atividades propostas irão ultrapassá-los, podendo gerar assim uma desregulação emocional.

Saber somente os conceitos e teorias não é suficiente, visto que a aprendizagem ocorre também no cotidiano escolar e no laço estabelecido com a

criança, sendo este último imprescindível. É exatamente nesses aspectos que o PAE estará cotidianamente com a criança, sempre atento a mesma e estabelecendo o vínculo que é tão importante para elas.

Paulo Freire, em seu livro *a Pedagogia da Autonomia*, pontua que

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.
(Freire, 2000, p. 118)

A ciência e a técnica são cruciais para o trabalho no âmbito escolar, contudo, somente eles não são suficientes. As qualidades citadas por Freire são essenciais, visto que o trabalho com crianças precisa ser vivido, sentido, experienciado, acessível e disponível a ouvir. Estar acompanhando as crianças, sejam elas típicas e atípicas, necessita sempre de sensibilidade e afetividade.

Durante o percurso com a criança, também houve muitos desafios a serem enfrentados. O primeiro deles foi a ausência de capacitação do próprio curso de Pedagogia para a prática inclusiva. Durante todo o percurso formativo, foram poucas as disciplinas que contemplaram essa temática tão importante e pertinente para a prática pedagógica inclusiva. O currículo acadêmico deve ser o primeiro a contemplar e evidenciar a inclusão e a diversidade na sala de aula, pois, enquanto futuros pedagogos, os estudantes precisam estar prontos a trabalhar com as diversas especificidades e demandas.

Além disso, outra situação percebida durante a prática foi o aumento de crianças atípicas em uma sala de aula/ referência. É importante ressaltar que inserção na escola regular, ou seja, a criança estar matriculada e comparecendo as aulas, é diferente de inclusão. A integração ocorreu quando os alunos com deficiência conseguiram a possibilidade de estudar em uma escola regular, o que não era possível anteriormente (Sanches; Teodoro, 2006). Já o princípio de uma escola inclusiva

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 5)

Isto significa permitir que a criança esteja naquele espaço com as suas necessidades sendo atendidas e obtendo aprendizagens com qualidade. Muitas crianças atípicas em uma única sala podem fazer com que essa aprendizagem não aconteça, visto que uma criança pode impactar a outra, causando desregulações emocionais constantes. Por este motivo, a Declaração de Salamanca (1994) pontua arranjos organizacionais e estratégias de ensino, visando situações que podem ocorrer e que devem ser precavidas a fim de preservar a saúde física e emocional dos estudantes.

Outrossim, há a sobrecarga para o professor de referência da sala, afetando o desenvolvimento de sua prática, e por consequência, o aprendizado das crianças. O Colégio obteve uma sala para servir de suporte para as crianças, contudo, a sala ainda carece de planejamento para realizar a conexão da sala de referência com a sala de suporte. É importante também a orientação de como utilizá-la da melhor maneira a fim de que a criança possa se regular, sem perder momentos de aprendizado significativos e sem optar por substituí-la pela sala regular.

6.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Durante o projeto extensionista no Colégio de Aplicação, as relações estabelecidas com os outros profissionais do espaço permitiram o início de uma prática com apoio e incentivo. A prática possibilita a reflexão dos conhecimentos adquiridos na universidade que, no momento, serão colocados em prática durante o trabalho exercido com as crianças. A chegada em um novo ambiente traz o questionamento da sua capacidade enquanto profissional, permitindo que a incerteza e o medo sejam trazidos à tona.

Contudo, ao entrar em contato com profissionais que atuam há mais tempo na docência e que demonstram confiança no trabalho a ser desenvolvido, a insegurança inicial é gradualmente superada, cedendo espaço ao fortalecimento da postura profissional e à construção da confiança necessária para uma atuação pedagógica qualificada.

São momentos e profissionais como esses, que dão ânimo para que um bom trabalho aconteça. Quando, enquanto aprendiz, você obtém apoio. Essa empatia foi um dos motivos para que a autora não desistisse da profissão. Estar em um espaço onde seu trabalho é enaltecido, permite que mais profissionais tenham ânimo para

continuar exercendo seu trabalho com excelência. Além disso, permite que no futuro, situações como essa sejam perpetuadas.

Outro aspecto central foi a possibilidade de refletir durante a prática e, a partir disso, desenvolver novas técnicas. No trabalho com crianças, sejam elas típicas ou atípicas, não existe manual, as situações aparecem e enquanto docentes é necessário resolvê-las. Schön (2000, p.34) afirma que

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.

Através da prática com crianças atípicas foi possível perceber o quão essencial são as interações, relações e afetos durante a prática. Estabelecer uma relação de afetividade permite que a criança possa confiar em quem está com ela. É permitir que ela tenha certeza de que você cuidará dela e estará com ela em seus momentos mais difíceis. É ter uma prática docente que age com amor e sensibilidade.

Além disso, a extensão universitária também é um grande potencializador da formação docente. Ela permite que, além de relacionar a teoria com a prática, o profissional se desenvolva de forma integral e cidadã, agindo a partir das demandas concretas da sociedade. Esse diálogo entre teoria e as demandas da sociedade ocorre quando os estudantes são inseridos em contextos educativos, como a escola, marcados por diferenças culturais e sociais, compreendendo as diferentes realidades, obtendo sensibilidade social e consciência crítica.

O artigo 2º da Lei nº 9.394/96 assegura que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Os estudantes, ao serem inseridos na prática, irão compreender o papel do professor enquanto sujeito capaz de intervir na realidade através do ensino, estimulando seus alunos e atuando para a melhoria deles. Também permitirá a desconstrução da ideia abstrata de educação para a realidade vivida nela, promovendo experiências que desenvolvam profissionais críticos e conscientes.

Ainda nesse sentido, vale ressaltar a contribuição para a formação docente enquanto estudante-pesquisador, visto que durante o projeto enquanto bolsista as práticas permitiram o desenvolvimento de um olhar investigativo, promovendo o incentivo a escrita acadêmica e por consequência, a participação em eventos e publicações. O Colégio de Aplicação estava constantemente compartilhando acerca

dos eventos disponíveis, pois os estudantes não possuíam conhecimento de todos, além de incentivar para a participação e publicação de materiais.

A participação nos eventos ampliou os conhecimentos que os bolsistas já possuíam, permitindo assim a melhoria da prática enquanto profissionais, pois os eventos abordam temáticas pertinentes e atuais, ampliando a visão de mundo que os estudantes tinham, possibilitando que almejem mais conhecimento para além dos adquiridos na graduação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, buscou-se analisar os impactos da participação em um projeto de extensão, desenvolvido em um contexto inclusivo em um Colégio de Aplicação, para a formação do pedagogo. Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados na medida em que as experiências vivenciadas foram descritas, refletidas e compreendidas para a construção dos saberes docentes para a prática profissional do pedagogo, principalmente no contexto inclusivo.

A experiência vivenciada evidenciou a importância da Extensão Universitária como espaço de aprendizagem, visto que possibilita o envolvimento com experiências significativas, possibilitando o aprendizado a partir do cotidiano escolar, com os profissionais, e com as crianças típicas e atípicas. A formação docente propiciada pela extensão é um processo vivo, didático, reflexivo e afetivo, trazendo percepções sobre a realidade da docência para além da teoria.

No que diz respeito a prática pedagógica inclusiva, a inserção da bolsista no Colégio de Aplicação permitiu a articulação entre teoria e prática, permitindo a construção de um olhar sensível, ético e disposto a buscar incessantemente por conhecimento para que assim haja estratégias que possam atender a diversidade existente na sala de aula. As vivências inclusivas permitiram a compreensão da diferença da inserção do aluno e de sua real inclusão, refletindo sobre a necessidade de um planejamento adequado e trabalho coletivo para efetivar o trabalho pedagógico. Também permitiu perceber as potencialidades e especificidades de cada criança, compreendendo que a diversidade na sala de aula é um espaço diverso e acolhedor.

Além disso, a ação extensionista possibilitou a compreensão do aluno como sujeito que aprende e ensina, pois os bolsistas estavam construindo conhecimento junto aos professores, permitindo a construção ativa em ambos os lados. A

construção do profissional docente na Extensão Universitária em um Colégio de Aplicação está exatamente no ouvir e refletir criticamente sobre os conhecimentos adquiridos.

No que se refere as Diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Extensão (PNE), todas elas estavam inseridas no cotidiano dos bolsistas durante o desenvolvimento das atividades extensionistas de forma indireta, podendo ser evidenciada de forma mais clara a fim de que os bolsistas tenham ciência das diretrizes e sua importância para um projeto eficaz e que está em consonância com o que é proposto para os projetos extensionistas.

Diante disso, reafirma-se a importância do Colégio de Aplicação enquanto espaço formativo, ainda em processo de desenvolvimento tal como os estudantes, mas disponível para contribuir com o aprendizado inicial dos futuros pedagogos. Sugere-se a continuidade do projeto, com ações de apoio para os profissionais que atuam na escola, principalmente para os que trabalham diretamente com as crianças atípicas, ampliando seus conhecimentos acerca da educação inclusiva, do currículo e das práticas pedagógicas.

Por fim, a experiência formativa permitiu a construção crítica, reflexiva e participativa da formação do pedagogo, ampliando seus conhecimentos e tornando-o parte essencial do cotidiano escolar. A relação de afeto estabelecida permitiu ao bolsista a sua permanência e a leveza de significativos aprendizados. Espera-se que o Colégio de Aplicação perpetue suas práticas e permaneça sendo um espaço de conhecimento, aprendizado e afeto, buscando sempre pelo aprimoramento de suas práticas.

REFERÊNCIAS

BALBINO, Elisa; SILVA, Silmara; OLIVEIRA, Nadjane; BALBINO, Elizete. O aluno com transtorno do espectro autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Lei nº 13.146 de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2014 a 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022. **Diário Oficial da União**.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Conselho Nacional de Educação.

FORPROEX. Fórum de Pró- Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** – [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** - 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89, jul./ dez. de 1996.

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

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n.8, p. 63- 83, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

TARDIF, Marluce. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2012.