

FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

GRADUATE STUDIES FOR TEACHER EDUCATION: NOTES ON AN EXPERIENCE IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães¹
Ivone Braga Albino²

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar uma experiência de Docência Assistida (estágio) ocorrida na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva” ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Campus Natal. No Brasil, o ensino de pós-graduação *stricto sensu* cumpre a dupla função de formar recursos humanos de alto nível e docentes para o ensino superior. Contudo os currículos da pós-graduação enfatizam a formação para a pesquisa científica, assim egressos de mestrados e doutorados se tornam professores sem formação no âmbito da docência. A UFRN, por intermédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG), desenvolve um programa de articulação entre o ensino de graduação e de pós-graduação. O programa é composto pelo Curso de Iniciação à Docência (CID) obrigatório para aqueles que desejarem realizar o estágio/docência assistida em algum componente curricular dos cursos de graduação. O CID contextualizou a função social da Educação Superior, com ênfase no projeto da instituição, bem como ofereceu subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para uma reflexão sobre a docência universitária. A estagiária colaborou com os estudantes da disciplina na compreensão dos desafios peculiares à organização de uma escola atenta à diversidade. Houve apropriação consciente e reflexiva da estagiária dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, bem como a professora orientadora do estágio teve oportunidade de melhorias de sua prática com a colaboração do plano de estágio desenvolvido no semestre. A experiência evidencia sua pertinência para a formação de professores de ensino superior no campo da educação especial em perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino Superior. Educação Especial.

Abstract: The purpose of this article is to analyze an Assisted Teaching experience (internship) occurred in the discipline "Special Education on the Perspective of Inclusive Education" offered at the Pedagogy Course of the

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) lotada no Centro de Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Assessora pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UFRN. Email: ritafora@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEL/UFRN). Email: braga@ufrnet.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Natal Campus. In Brazil, the stricto sensu graduate education accomplishes the dual function of forming highly skilled workers and professors of higher education. However, the graduate curriculum emphasizes the scientific research, thus those who have just finished master's and doctor's degree courses become untrained within the teaching profession. The UFRN, through the Graduate Studies Office (PPG), develops a joint program between undergraduate and graduate courses. The program consists of the Course of Introduction to Teaching (CID) required for those who wish to perform internship/assisted teaching in any curricular component of the undergraduate courses. The CID program contextualized the social function of higher education with emphasis on the institution's project and also offered theoretical, didactic and methodological elements for a reflection about teaching in universities. The intern supported the undergraduate students over the comprehension of the particular challenges in organizing a school attentive to diversity. The intern had a conscious and reflective appropriation of the fundamental elements of the teaching-learning process, as well as the internship professor had the opportunity to improve her own practice with the collaboration of the internship plan developed during the semester. Experience shows its relevance for the training of higher education teachers in the field of the special education on the perspective of inclusive education.

Keywords: Teacher education – higher education – special education

Introdução

Neste artigo, pretendemos discutir a formação inicial para a docência no Ensino Superior que tem assumido atualmente um papel fundamental no processo de formação dos profissionais de todas as áreas e, também, analisar uma experiência de Estágio Docência realizada na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva” do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Campus Natal.

No Brasil, novas demandas propiciadas pelas constantes mudanças ocorridas na sociedade fazem com que o debate acadêmico e educacional avance e haja mudanças no campo da educação superior. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (nº 9.394/1996) são propostas para os cursos superiores diretrizes curriculares, temas transversais, exigências de propostas pedagógicas, de reformulações de regimentos, de reorientação curricular (VASCONCELLOS, 2000).

Diante disso, consideramos a importância de avançar na discussão sobre a prática educativa da universidade que implica a efetiva articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva é fundamental promover uma formação crítica do alunado da universidade. Este estudo volta-se

para a formação docente no contexto do ensino de pós-graduação no Brasil.

Ressaltamos que a CAPES compreende que a pós-graduação forma, além de cientistas em variadas áreas de conhecimento, futuros docentes das Instituições de Ensino Superior (IES). A noção desta dupla função formativa do ensino de pós-graduação *stricto sensu* em nosso país perpassa a legislação sobre pós-graduação desde o Parecer nº 977 de 03/12/1965 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1965), ainda vigente. A Resolução nº 076/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) preceitua que os alunos de pós-graduação que recebem a Bolsa de Demanda Social devem fazer estágio: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (BRASIL, 2010, p. 1).

Na atualidade, formar docentes para o ensino superior significa superar perspectivas de cunho excessivamente conteudista em prol de uma formação docente crítica que contribua para o desenvolvimento da reflexão discente entendendo que o profissional da educação não apenas ensina, mas também aprende continuamente novas formas de ensinar e significar os conteúdos curriculares (FREIRE, 1999).

A perspectiva de formação que almejamos implica o reconhecimento de que docentes e discentes constroem-se sujeitos da aprendizagem de saberes conceituais e técnicos, contudo não negam outras dimensões do humano como a emoção, o sentimento, o desejo, a capacidade de criar e recriar, de pensar e construir conhecimento.

O exercício da docência, por sua vez, abriga peculiaridades que devem ser consideradas, uma vez que formar profissionais constitui uma responsabilidade exponencial de dominar e disseminar conceitos, teorias da aprendizagem, ética, conhecimentos da psicologia, da sociologia, da filosofia, formas de interpretar e (re)conhecer o mundo. Ser professor no ensino superior requer práticas de incentivar, instigar, provocar o pensamento do interlocutor, desafiar (CASTRO; CARVALHO, 2001), que está permeado por algum nível de referenciação reflexiva.

No ensino de pós-graduação as demandas postas aos professores na atualidade são de ordem política, ética, legal, social, econômica, e transformaram

o ato de ensinar em uma tarefa, ainda mais complexa, permeada por grandes desafios. Neste sentido não basta formar o profissional com excelência em pesquisa porque, ao tornar-se professor do ensino superior, dele será exigido não apenas a produção do conhecimento científico, mas a formação de recursos humanos no contexto da docência na graduação.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em seu plano de desenvolvimento institucional, defende que a educação e a produção do conhecimento ocupam um lugar estratégico na construção de sociedades “mais democráticas e igualitárias, com desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 28).

O ponto de partida empírico deste artigo é um recorte da experiência de Estágio de Docência (docência assistida) de uma aluna do nível de doutoramento e da docente que a supervisionou durante a atividade. Tal estágio faz parte dos esforços da UFRN visando à formação para a docência de alunos de pós-graduação garantindo uma experiência de formação inicial – no contexto do Curso de Iniciação à Docência (CID) – e a realização do estágio docência no ensino superior (UFRN, 2010). Inicialmente analisaremos o CID para, em seguida, focar na experiência do estágio docência.

O Curso de Iniciação à Docência e os desafios do saber e do saber fazer docente

Convém destacar que o docente se confronta com o desafio de saber e saber fazer (PASCUAL, 2012; BORDENAVE E PEREIRA, 2015), buscando a unidade teoria e prática, a produção do conhecimento na dinâmica curricular do curso, tendo por lastro concepções de sociedade, ser humano, aprendizagem, ensino, conhecimento.

Ensinar e aprender são entendidos como processos complexos, histórica e socialmente construídos. Implica relação interativa em que aprender produz sentidos e significados, assim a aprendizagem envolve não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo, emocional, de valores e de atitudes (BORDENAVE; PEREIRA, 2015; PASCUAL, 2012).

Nesses termos, as proposições do Curso de Iniciação à Docência da UFRN-CID, em seus momentos formativos com 45 horas de aula, podem ser

considerados caminhos que vão constituindo sujeitos mais ativos no processo ensino-aprendizagem.

O Curso reconhece que na atualidade é exigido do docente: conhecer melhor seus alunos, valorizar seus conhecimentos prévios, ritmos e estilos de aprendizagem, inteligências e potencialidades, valores, crenças. Cabe ao docente, além de ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, buscar a pesquisa como fonte de produção e reelaboração do conhecimento prático, procurar ser reflexivo e esforçar-se para compreender a complexidade do mundo que o rodeia (UFRN, 2015).

Em uma perspectiva dialética, o docente também cumpre o papel de contribuir para a formação de sujeitos em dimensão global e holística, objetivando a viabilidade da transposição didática dos conhecimentos científico, tecnológico e técnico-profissional nos processos de ensinar e aprender, tendo como base o compromisso com o rigor metódico e ético com os sujeitos cognoscíveis. Freire (1996) afirma:

o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua própria prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, suas tarefas primordiais e trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetivos cognoscíveis (p. 28).

Percebemos, assim, a importância de um curso que desencadeia uma “[...] reflexão crítica acerca da docência, do processo ensino-aprendizagem e da formação do professor no ensino superior brasileiro” (UFRN, 2015). Os objetivos do curso contemplam 4 eixos formativos, que vão das discussões políticas e curriculares sobre o ensino superior, até aspectos didático-pedagógicos da prática docente.

Na proposta do curso, o trinômio ensino, pesquisa e extensão é enfatizado, bem como a natureza da integração da pós-graduação com a graduação. O Curso de Iniciação à Docência (CID) é uma atividade prevista na resolução nº 063/2010 do CONSEPE da UFRN, funcionando como requisito para que o aluno de pós-graduação, notadamente bolsistas da Demanda Social da CAPES, possa desenvolver uma atividade de estágio no ensino superior no contexto de uma disciplina da graduação sob a supervisão de um docente do quadro efetivo da

UFRN (UFRN, 2010).

O curso totaliza 45 horas de atividades. Compreende palestras (que tratam sobre a assistência à docência e temas pedagógicos), encontros teórico-vivenciais (para troca de saberes e de orientação), atividade virtual (para a complementação das atividades / espaço de discussão), construção e submissão do plano de docência assistida (para fins de planejamento da ação no estágio).

Após ou concomitante ao CID, o estudante de pós-graduação da UFRN realiza estágio docência (Docência Assistida) em algum componente curricular de cursos da graduação, sendo efetivamente supervisionado por um docente do quadro de professores efetivos da instituição e elaborando um relatório final da atividade (UFRN, 2010).

De modo geral, foram possibilitadas aos estudantes de pós-graduação atividades teóricas e práticas que estimularam a reflexão sobre a profissionalização docente com ênfase no papel sociopolítico e tecnológico do professor universitário, inserido no âmbito socioeconômico da educação escolarizada.

Em relação ao Ensino Superior foi destacado que a universidade tem como finalidade o exercício permanente da criticidade, sustentada na pesquisa, no ensino e na extensão. Desse modo, dentro da ética do conhecimento a universidade conserva, mas também transforma, e este entendimento determina o modo de compreender a docência. É preciso, portanto, situar a universidade, analisá-la e até mesmo criticá-la, tendo em vista que ela é uma instituição social, cujos compromissos são historicamente definidos.

A esse respeito foram pertinentes estudos e discussões em torno de uma universidade que vivencie atitudes de reflexão crítica, que tenha relação com uma sociedade plural, e procure ser problematizadora de novos conhecimentos, demandas e desafios que lhe são impostos. Segundo Morin (2000), “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la” (p. 9).

Durante o curso, é indispensável mencionar que os aspectos de sistematização do processo ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos didáticos e processos avaliativos) foram abordados e analisados. Essa dimensão didática – principalmente para os alunos/estagiários

que nunca tiveram uma aproximação com o fazer educativo, isto é, que dificilmente vivenciaram o modo como se organiza uma aula, uma transposição didática – é de tamanha relevância e acaba promovendo o engajamento na docência plena do estagiário.

Um momento enriquecedor, pois conduz também à autonomia do aluno na busca de conhecimentos e de suas próprias necessidades. As discussões realizadas nos momentos teórico-vivenciais parecem ter instigado nos participantes do CID formas conscientes de agir no papel de futuro estagiário. Na realidade percebemos competências aflorando nos pós-graduandos, e a necessidade de construir o próprio processo docente que estava por vir, de modo mais reflexivo, entendendo que o ensino precisa estar articulado à extensão e à pesquisa. A partir destas considerações, a definição de objetivos, conteúdos de ensino, metodologia, verificação de aprendizagem passaram a ter mais sentido para as possíveis mediações no processo didático a ser desenvolvido no estágio.

Um ponto positivo a considerar é que os estudantes de pós-graduação que compartilharam os encontros do CID eram de diferentes áreas do conhecimento, resultando em diferentes experiências que enriqueciam os momentos formativos. Os processos de ensinar e aprender começaram a ser corporificados nos entendimentos de uma prática interdisciplinar que respeita as diferenças existentes nas relações de uns com os outros, inaugurando com seus gestos a relação dialógica, no dizer de Freire (1999).

A literatura disponibilizada para estudo e análise garantia satisfatoriamente espaços de discussão a respeito do ser docente, que apresenta também aspectos de ordens social, emocional e afetivo em sua sala de aula. Nesse momento, é indispensável mencionar Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188), quando sinalizam que,

como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

Diante dessas constatações, assumir, efetivamente, o papel de estagiário em atividades docentes supervisionadas ou de professor supervisor deste estágio requer comprometimento com o processo de ensino e de aprendizagem de modo contínuo, retomando esses e outros pressupostos que emergem em dados contextos e momentos históricos. Diante disso, sabemos que a docência exige a postura reflexiva que nos leva a questionar: que concepção de sociedade nós temos? Que alunos nós temos e queremos? Qual é a concepção que temos de aprendiz cognoscente, universidade, ensino e aprendizagem? Resumidamente, esses são aspectos essenciais que foram instigados durante esta experiência de formação para a docência.

Os alunos do CID também vivenciaram a oportunidade de lidar com o conceito de planejamento de ensino implicando uma ação refletida que exige organização, sistematização, previsão e decisão de estratégias de ensino. Visando à prática da docência assistida foram realizadas atividades, individual e em grupo, que traziam à reflexão o como preparar um planejamento de aula, além do estudo sobre estratégias de ensino e sua utilização, compondo um conteúdo, possivelmente desenvolvido durante o estágio docência.

As discussões acerca da assimilação do conteúdo foram relevantes na perspectiva de que estratégias de ensino denotam meios de evidenciar o pensamento sobre algo a ser explorado, de forma dinâmica, e, assim, chegar à consecução de objetivos.

Para Anastasiou e Alves (2003),

o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, o que justifica a adoção do termo *estratégia*, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento (p. 69).

Foi nesse contexto que nos vimos frente aos desafios de saber e saber fazer ao discutir, trocar e buscar modos de formação por meio do CID, que, em suas proposições, tende à maior proximidade da graduação com a pós-graduação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino na instituição (UFRN, 2010).

Docência Assistida na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva

Inclusiva”

O Estágio Docência foi desenvolvido na disciplina “Educação Especial em uma Perspectiva de Educação Inclusiva” do Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade presencial oferecido pelo Centro de Educação da UFRN. No estágio a ideia foi propiciar ao estudante de pós-graduação *stricto sensu* acesso à dinâmica de sala de aula no ensino de graduação em seus aspectos didático-pedagógicos para uma atuação mais consciente e planejada no contexto do ensino superior.

Neste momento também é esperado que o pós-graduando se aproprie de elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem (metodologias, estratégias de ensino, avaliação, dentre outros), e reflita sobre a educação brasileira (focando os aspectos éticos, históricos, filosóficos e sociais), tomando como referência os conteúdos previamente estudados. (UFRN, 2015). Sobretudo, prevê que ele vivencie o processo educacional na universidade de pessoas quer sejam com desenvolvimento neurotípico³, quer sejam com desenvolvimento atípico⁴.

A disciplina em tela compõe o conjunto de componentes obrigatórios do curso de Pedagogia, oferecido pela UFRN e se volta para estudo dos fundamentos filosóficos, históricos, sociais e psicopedagógicos que orientam o atendimento educacional às pessoas com necessidades educacionais especiais e procura promover a reflexão sobre o processo de educação desse alunado, ressaltando as suas potencialidades e especificidades pedagógicas (UFRN, 2015b).

A construção do seu conteúdo específico, portanto, é imprescindível para o domínio dos saberes do Pedagogo, que tem na docência a base de sua identidade profissional. O processo educativo, de acordo com o projeto pedagógico desse curso, é entendido como uma rede de relações educacionais (formais e não-formais; escolares e não-escolares), em uma dinâmica que envolve dimensões (geral e particular) como espaços que se complementam sem

³ Em Moore (2005), o referido termo é usado pelos americanos para designar crianças com desenvolvimento normal ou típico. Não é interesse, nesse momento, refletir sobre o termo normalidade, em seus vários aspectos, pelo fato de não ser questão central do relato reflexivo.

⁴ Optamos por esse termo para se referir às pessoas que apresentam características biológicas desviantes do padrão considerado normal (as chamadas pessoas com transtornos do desenvolvimento – autismo e espectros do autismo, altas habilidades/superdotação, deficiência intelectual, etc.), que também constituem a demanda de estudantes da Educação Especial (BRASIL, 2008).

deixar de preservarem suas características próprias.

Nesse momento, para além das atividades teóricas, o estágio docência proporcionava a atuação do pós-graduando no componente almejado e previamente planejada. O plano de atuação compreendia atividades de observação e registro das aulas, participação em aulas teórico-práticas, colaboração em seminários temáticos e em processos avaliativos, dentre outras, que complementariam o debate que ocorria no âmbito do componente curricular.

Assim, a atuação voltou-se para a execução de objetivos que direcionavam o estágio docência da aluna estagiária. Dentre os quais, destacamos em relação à atividade docente: refletir sobre o fazer pedagógico em sala de aula no sentido de mediação no processo de transformação da realidade e dos sujeitos participantes do processo, desenvolver estudos para o conhecimento de especificidades e das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, colaborar com a docente da disciplina no processo de ensino-aprendizagem exercitando conhecimentos apreendidos durante o percurso acadêmico e profissional, vivenciar a experiência de organização do planejamento como docente e de gestão de tempo.

O estágio começava, assim, a requerer objetivos, também, para os conteúdos procedimentais e atitudinais. Foram, então, traçados: conhecer a turma com vistas a dialogar com os alunos e perceber o que pode ser feito durante a intervenção, colaborar com a ação de planejar tendo em vista pensar junto ao docente e repensar o fazer pedagógico, preparar a atuação teórico/prática com a preocupação em oferecer ao alunado uma visão integrada e sistematizada do que vem sendo desenvolvido no componente curricular.

Também muito presente no plano de atuação foi a referência aos objetivos dos conteúdos desenvolvidos em sala durante o estágio. Esperava-se, portanto, que os alunos demonstrassem competência para conceituar dificuldades de aprendizagem escolar, lançar olhar psicopedagógico sobre as dificuldades de aprendizagem escolar, considerando os fatores orgânicos, psicológicos e ambientais, conhecer algumas dificuldades apresentadas por aprendizes, que prejudicam o processo ensino-aprendizagem.

Diante de tantas expectativas, a aluna estagiária teve a experiência de lidar com a imprevisibilidade que ocorre em qualquer sala de aula quando não conseguiu cumprir o que antes havia planejado. Dessa forma, analisamos como

um momento de aprendizado sobre a flexibilidade na condução das aulas, adequando-se aos contextos existentes, passando a compreender melhor como se dá o processo educativo e promovendo a autoformação relacionada à prática político-pedagógica no contexto do Ensino Superior.

Essas e outras vivências nos levaram a entender como o espaço de formação para a docência precisa ser trabalhado deixando para trás o simples fato de pensar que para ensinar é preciso de saberes disciplinares, diferente da concepção de que é preciso ir além, procurando outros saberes como das ciências, da educação, da sociedade, da diversidade, dos saberes metodológicos. Pimenta e Anastasiou (2002) nos dizem que,

embora os professores possuam experiências significativas e trajetória de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum, nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (p. 37).

A disciplina pautou-se por uma discussão transversal sobre processos de estigmatização (GOFFMAN, 1988) peculiares à socialização e, especificamente, a escolarização de pessoas com deficiência, bem como no questionamento do modelo biomédico de deficiência. Dadas as demandas de um componente curricular introdutório ao campo da educação especial, a estagiária, notadamente, acompanhou os estudantes na elaboração de seminários temáticos.

As experiências e os saberes da docente orientadora foram guias para valorizar a experiência formativa do estágio. Contribuíram, pois, para remover barreiras para a aprendizagem (CARVALHO, 2000; CASTRO; CARVALHO, 2001) implicando práticas de saberes específicos, mas acompanhada de habilidades profissionais, atitudes e valores no trato cotidiano com os estudantes.

Palavras finais

Corporificamos ainda mais as nossas reflexões, destacando as palavras de Cunha (2007, p. 14): o “[...] exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo”. A docência aflorou como algo transversal no âmbito do CID, do estágio e da atuação como supervisora da docente responsável pela

disciplina. Na universidade brasileira na atualidade a necessária articulação da pós-graduação com a graduação passa pela formação docente em seus elementos teóricos e práticos.

Diante disso, o estudante de pós-graduação teve acesso a ferramentas que serviram como um foco inicial de compreensão da prática pedagógica em sua dimensão crítica e reflexiva.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leoni Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Parecer 977/1965. **Definição dos cursos de pós-graduação**. CAPES. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Portaria 076/2010 – **Regulamento do Programa de Demanda Social**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP; MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage, 2001.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais.** Trad. Inês de Sousa Dias. São Paulo. Associação Mais 1. 2005. p. 9-28.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PASCUAL, J. G. **Universidade: usina de sonhos e celeiro de decepções?** Fortaleza: Ed. UFC, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** 2010–2019. Natal, 2010. Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/documento/4056334#.VPEUZiwYHOI>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. **Resolução nº 063/2010.** Regulamenta as atividades de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.UFRN. Disponível em: http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol_063_2010_consepe.pdf. Acesso em: 01 mar. 2015.

_____. **Folder do Curso de Iniciação à Docên-ia - Edição 2015.1.** Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação .Natal: CONSEPE-UFRN, Fevereiro 2015.

_____. **Programa da disciplina Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.** Natal: UFRN, 2015b.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, 2000.