

Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB

Mônica Castagna Molina¹, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira²

¹ Universidade de Brasília - UnB. Licenciatura em Educação do Campo/Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE. Campus UnB Planaltina. Avenida Nossa Senhora de Fátima s/n. Planaltina - DF. Brasil. ² Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Autor para correspondência/Author for correspondence: mcastagnamolina@gmail.com

RESUMO. O texto traz reflexões sobre contribuições teórico-epistemológicas da Educação do Campo à docência universitária. Objetiva discutir inter-relações didáticas e possíveis avanços do constructo da Educação do Campo à formação de mestres e doutores em Educação, a partir de experiências de Estágio Docência realizados na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília-UnB, apresentando práticas pedagógicas de resistências à proposta de Educação Superior hegemônica, que limita a elevação de consciência de estudantes nesse nível de ensino. O percurso metodológico abrangeu levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, através da busca pelos termos *Estágio Docência e Pós-Graduação stricto sensu*. Considerou-se o período entre 2000 e 2019, identificando-se dezesseis trabalhos (três teses e treze dissertações), que tratam da temática. Foram analisados títulos, resumos e considerações finais destas pesquisas. Apresenta-se também uma reflexão sobre experiências de Estágio Docência, materializadas pela Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, entre 2016-2019, cuja intencionalidade foi ressignificar os processos formativos que ocorreram nesse componente curricular, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da UnB. A análise desvelou possibilidades de uma atuação pedagógica comprometida com o princípio da práxis transformadora, que sinaliza possíveis práticas de resistência construídas na formação de mestres e doutores.

Palavras-chave: Educação do Campo, Docência Universitária, Estágio Docência, Práxis Transformadora.

Potentials of the inter-relationship between teacher's training in the graduation and post-graduation levels: contributions from the experiences of the Teaching Internship in the Licensing in Education for the Rural Area Course at the University of Brasília (UnB)

ABSTRACT. The text brings reflections on theoretical-epistemological contributions of the Education for rural areas to university teacher's training. It aims at discussing didactic interrelationships and possible advances in the construct of Education for rural areas to the formation of masters and doctors in Education, from the experiences of the Teaching Internship carried out in this Degree Course, presenting pedagogical practices of resistance to the hegemonic Higher Education proposal, which limits the raising of students' awareness at this level. The methodology covered a survey at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, through the search for the terms Teaching Internship and Post-Graduation *stricto sensu*. Sixteen papers (three theses and thirteen dissertations) were identified, in the period between 2000 and 2019, which deal with the theme, whose titles, abstracts and final considerations were analysed. It also presents a reflection on experiences of the Teaching Internship, carried on by the Environmental Education and Education for rural areas Research Line, between 2016-2019, whose intention was to redefine the training processes that occurred in this curricular component, in the Postgraduate Program of Education at UnB. The analysis revealed possibilities for a pedagogical performance committed to the principle of transformative, or resistance, praxis.

Keywords: Education for Rural Areas, University Teaching, Teaching Internship, Transformative Praxis.

Potencialidades de la interrelación entre la formación docente en graduación y pos graduación: contribuciones de las experiencias de la Pasantía Docente en el Licenciamiento en Educación de Campo en la Universidad de Brasilia (UnB)

RESUMEN. El texto trae reflexiones sobre los aportes teórico-epistemológicos de la Educación de Campo a la docencia universitaria. Objetiva discutir las interrelaciones didácticas y posibles avances en el constructo de la Educación de campo para la formación de Maestros y Doctores en Educación, a partir de experiencias de la pasantía docente realizada en la Licenciatura en Educación de campo de la Universidad de Brasilia-UnB, presentando prácticas pedagógicas de resistencia a la propuesta hegemónica de Educación Superior, que limita la conciencia de los estudiantes en este nivel educativo. La metodología abarcó una encuesta en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, a través de la búsqueda de los términos Pasantía Docente y Posgrado stricto sensu. Se identificó dieciséis trabajos (tres tesis y trece disertaciones) comprendiendo el período de 2000 hasta 2019, que abordan el tema, de los cuales se analizaron títulos, resúmenes y consideraciones finales. También presenta una reflexión sobre las experiencias de Pasantía Docente, materializadas por la Línea de Investigación en Educación Ambiental y Educación de campo, entre 2016-2019, cuya intención fue resignificar los procesos de formación en este componente curricular. El análisis reveló las posibilidades de una actuación pedagógica comprometida con el principio de praxis transformadora o de resistencia.

Palabras clave: Educación de Campo, Docencia Universitaria, Pasantía Docente, Praxis Transformadora.

Introdução

Os últimos anos, no Brasil, têm sido marcados por um fluxo hegemônico que compreende a educação como um elemento estratégico na implementação da lógica capitalista, na qual o conhecimento é visto como componente chave da força produtiva.

A partir das reformas do Estado brasileiro, que aconteceram na década de 1990, a Educação Superior tem se tornado refém dos parâmetros de regulação, produtividade, competição, intensificação e precarização do trabalho docente e, paulatinamente, tem deixado de ser vista como um bem público e comum a todos (Freitas, 2002; Dias-Sobrinho, 2013; Azevedo, Silva-Júnior & Catani, 2015).

No bojo deste processo está a expansão e privatização da Educação Superior e a adesão a uma perspectiva que vê, neste nível de ensino, o potencial para conquista de lucros sucessivos. Em relação às reformas que têm ocorrido na Educação Superior brasileira, Mancebo (2019) destaca que basta olhar os dados estatísticos para se perceber o impacto das privatizações na expansão desse nível de ensino nos últimos 25 anos. O Brasil saltou de 690.450 matrículas no setor público e 970.584 no setor privado em 1994 para 2.077.481 no setor público e 6.373.274 em instituições privadas no ano de 2018. É um

crescimento exponencial de mais de 600% para o setor privado, que atualmente, conforme Mancebo (2019), concentra mais de 75% do número de matrículas na Educação Superior. Mancebo ratifica que esta formação de estudantes, na graduação, é fortemente influenciada pela lógica capitalista, de pragmatismos, utilitarismos, práticas instrumentais e ausência de uma perspectiva de formação humana, de caráter crítico que reconhece a dimensão emancipadora da educação.

Estas questões não estão descoladas da formação do docente universitário e do trabalho realizado neste espaço de elaboração do conhecimento. Pelo contrário, a formação do docente universitário é fortemente influenciada pelos princípios que regem sua formação na pós-graduação, principalmente no mestrado e doutorado. O trabalho do docente universitário não está isento dos influxos do processo da racionalidade mercantil que projeta a universidade como engrenagem fundamental na mundialização financeira do capital e do projeto de crescimento almejado pela lógica capitalista de sociedade (Silva Jr. & Sguissardi, 2013), que afeta e direciona a universidade pública brasileira a um forte alinhamento a uma perspectiva empresarial que valoriza o conhecimento técnico,

prescindindo da consciência teórica acerca da especificidade e do compromisso social, necessários à formação docente.

Inicialmente, é importante contextualizar que a pós-graduação no Brasil, em sua gênese, esteve amplamente influenciada por ideais do regime militar que desvelam um “... traço acentuado de nacionalismo, ambicionando a construção de um Estado nacional forte” (Curado Silva, 2008, p. 53). Modernizar o país e integrá-lo ao capitalismo esteve entre as maiores prioridades estabelecidas para os rumos da pós-graduação, ou seja, o fomento à elevada produtividade em detrimento da formação docente na perspectiva de uma práxis transformadora (Noronha, 2010).

Essa tem sido uma contradição presente desde o surgimento da pós-graduação no Brasil: expandir-se e, simultaneamente, aprisionar-se aos ditames reprodutivos do capital (Silva Jr. & Sguissardi, 2013). Nesse processo de expansão estruturam-se as bases que encontram eco até os dias atuais: produzir pesquisas (conhecimento e inovação) que pudessem ratificar a perspectiva do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, adequar a ciência ao mercado, como aquela que cria valor-de-troca conforme destaca Mancebo (Mancebo, 2015).

Alves e Oliveira (2014) discutem que este processo de expansão, cuja base é a produtividade, avaliação, credenciamento e financiamento, tem produzido a intensificação do trabalho docente e baixa qualidade na produção:

Dentre os aspectos mais privilegiados e que impactam os cursos/programas atualmente, destacam-se: a intensificação da produção bibliográfica como critério de avaliação, a internacionalização do conhecimento, a ênfase na interdisciplinaridade, a avaliação permanente do desempenho; a focalização nos resultados e produtos, a forte vinculação entre avaliação e fomento e a priorização de algumas áreas consideradas estratégicas pelas agências de fomento, dentre outros (Alves & Oliveira, 2014, p. 373).

A necessidade de uma resistência propositiva (Freitas, 2018) à formação do docente universitário pressupõe um contorno avesso ao que vem sendo delineado para a formação *stricto sensu* no Brasil, principalmente pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Tais Planos estiveram amplamente alinhados às estratégias de desenvolvimento econômico e social, trilhando um percurso para atendimento às expectativas de um mercado empresarial em crescimento com olhares voltados para a competição no mundo globalizado, com sérias consequências ao trabalho do professor universitário, entre as quais cabe destacar a

intensificação desse trabalho (Mancebo, 2015).

É com esse entendimento que se pretende contribuir com a pauta político-acadêmica, principalmente dos programas de pós-graduação, no sentido de propor novos olhares e perspectivas para a formação *stricto sensu* de docentes que irão atuar na Educação Superior.

O objetivo deste artigo foi delineado considerando este contexto, com vistas a auxiliar o debate sobre a formação do docente universitário, no sentido de discutir possibilidades, inter-relações didáticas e possíveis contribuições do constructo da Educação do Campo à formação de mestres e doutores, a partir do componente Estágio Docência na Graduação, apontando práticas pedagógicas de resistências à proposta hegemônica de formação na Educação Superior, que limita as possibilidades de elevação dos níveis de consciência de estudantes nesse nível de ensino.

Assume-se, portanto, como uma questão norteadora que se pretende responder ao longo deste artigo: é possível ressignificar as vivências formativas no componente curricular Estágio Docência, promovendo inter-relações didáticas com o constructo histórico e social da Educação do Campo, desenvolvendo práticas pedagógicas de resistência à perspectiva

empresarial e produtivista que afronta a Universidade Pública e o trabalho do docente universitário, e que impedem a elevação dos níveis de consciência dos estudantes neste nível de ensino?

Uma abordagem clara dessa questão não prescinde de uma compreensão acerca das orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o componente em foco. Assim, é importante retomar que a CAPES, por meio da Portaria nº 76/2010, no artigo 18 de seu Anexo, instituiu o Estágio Docência para estudantes da pós-graduação, no âmbito do mestrado e doutorado.

O Estágio Docência, conforme a CAPES, é parte integrante e necessária à formação de novos quadros para atuação na Educação Superior (CAPES, 2010), pois uma das finalidades da pós-graduação é a formação de docentes para a atuação nesse nível de ensino. E, dando ênfase ao insuficiente cumprimento deste relevante papel da pós-graduação historicamente, Anselmo e Lima (2017) criticam a demasiada força dada à formação de pesquisadores neste âmbito, com base em viés tecnicista e pragmático, em detrimento mesmo da dimensão da docência na Educação Superior numa direção mais emancipadora e crítica.

Considerando o objetivo e a questão norteadora apresentada anteriormente, o percurso metodológico para a construção deste texto ancorou-se nas categorias do Materialismo Histórico-Dialético. Inicialmente realizou-se uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerando a busca pelos termos *Estágio Docência e pós-graduação stricto sensu*. Foram analisados títulos, resumos e considerações finais dos trabalhos. A busca considerou o período entre 2000 e 2019, sendo identificados nesse intervalo dezesseis trabalhos (três teses e treze dissertações).

Realizou-se, também, na perspectiva da prática investigativa da pesquisa-ação (Thiollent, 2011), uma sistematização das práticas pedagógicas e das intencionalidades que as orientaram no processo de formação entre 2016 a 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade de Brasília, junto a mestrandos e doutorandos da Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, que realizaram Estágio Docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da mesma instituição.

O texto está organizado em quatro partes: inicialmente recupera-se o constructo histórico da Educação do Campo e a maneira como este orientou as

matrizes formativas presentes na Licenciatura em Educação do Campo. Na segunda parte reflete-se sobre algumas contradições que permeiam o trabalho docente na Docência Universitária e os desafios para evitar-se o alinhamento às propostas formativas hegemônicas, mais voltadas aos interesses do capital do que à formação humana. No terceiro momento direcionam-se as reflexões sobre o Estágio Docência, buscando compreender a maneira como a formação do docente universitário, a partir deste componente curricular, vem sendo abordada em produções recentes, principalmente teses e dissertações. Por fim, na última parte, apresentam-se as práticas pedagógicas e as intencionalidades que as tem orientado, objetivando resignificar os processos formativos que ocorreram no componente Estágio Docência, do Programa de Pós Graduação em Educação, promovidas a partir da vivência dos mestres e doutores em formação na Licenciatura em Educação do Campo da UnB.

A Educação do Campo: um constructo histórico e social que projeta formas de resistência para a educação pública no Brasil

Os 20 anos da Educação do Campo, celebrados em 2018, remetem a uma construção histórica da classe trabalhadora do campo e dos movimentos sociais para

cunhar novas perspectivas de formação humana. Neste processo histórico, vários pilares foram sendo firmados.

Conforme Caldart (2018) há feixes de conexões que precisam ser consideradas nessa construção histórica da Educação do Campo que, em linhas gerais, evidenciam sua dimensão social, educativa e política. Esses feixes pressupõem o entendimento do campo em suas especificidades e sujeitos que integram este território, com sua cultura, lutas, organização da vida social e a relação que estabelecem com a natureza para produzir materialmente a vida.

A referida autora destaca, também, a intensidade da luta contra o processo de desterritorialização da agricultura camponesa e contra o projeto hegemônico para o campo, representado pelo agronegócio, que dissemina a ideia de uma ruralidade de espaços vazios, de um campo sem sujeitos (Wanderley, 2001).

Esta lógica do agronegócio de organizar a agricultura devasta a natureza, destitui os camponeses de alternativas para a produção material da vida e destrói a existência humana. Malgrado a essa lógica destrutiva, a Educação do Campo constitui-se, além de uma proposta educativa, um posicionamento político e revolucionário, pautado na organização dos sujeitos para as lutas coletivas direcionadas

às garantias da produção material da vida no campo (Caldart, 2018).

Molina (2019a) ratifica este entendimento situando o protagonismo dos movimentos sociais neste processo, tanto de construção de um novo paradigma sobre o campo e Educação do Campo, quanto no avanço na conquista de políticas públicas para o meio rural. A atuação desses movimentos ocorre não somente na proposição de demandas sociais e educacionais, mas em um redirecionamento sobre o projeto de campo, de escola, de Educação e de sociedade, sob a égide de um novo rumo histórico, com bases emancipatórias, e que almeja a superação da lógica social que orienta a estrutura da sociedade capitalista.

No âmbito educacional, os coletivos do campo, organizados em movimentos sociais e associações, vêm forjando, nas últimas décadas, sólidas propostas de resistência, na perspectiva de superar os ranços da Educação Rural (Ribeiro, 2012). Essa visão de educação para o campo está alinhada aos pressupostos capitalistas de educação que estereotipa o sujeito camponês, imprime formato excludente à organização escolar e limita-se a proporcionar conhecimentos básicos e apartados da materialidade da vida e da cultura dos sujeitos que vivem neste território (Ribeiro, 2012).

Sob esta égide, Caldart (2015a) nos recorda que a importância da Educação do Campo deriva, entre outros fatores, de sua materialidade de origem: a ação e luta dos movimentos sociais na disputa por políticas públicas voltadas para os anseios societários, políticos e humanos dos trabalhadores do campo.

O projeto educativo da Educação do Campo é construído considerando sujeitos concretos, reais, históricos e geograficamente situados, e considera as questões de trabalho, cultura, tensões entre os projetos de campo em disputa (agronegócio *versus* agricultura familiar camponesa) e uma lógica de formação humana voltada para forjar homens e mulheres lutadores (as) e construtores (as) do futuro (Pistrak, 2009).

Entre as conquistas no âmbito das políticas públicas para a educação é importante ressaltar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Esta política, com outras experiências no contexto da Educação Superior, como os cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, viabilizou e deu lastro para o acúmulo de forças e experiências que permitiram a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O histórico detalhado do processo de elaboração, implantação e expansão dessas licenciaturas está registrado em trabalhos

anteriores (Molina & Sá, 2011; Molina, 2014, 2015; Molina & Hage, 2015; 2016).

O referido curso vem sendo ofertado desde 2007, inicialmente em quatro Universidades Públicas brasileiras (UFMG, UnB, UFS e UFBA). A partir das experiências-piloto em 2008 e 2009 o MEC lançou editais para que mais universidades também pudessem ofertar a Licenciatura, porém como projeto especial de turmas únicas.

Posteriormente, em 2012 a experiência expandiu-se para as cinco regiões do país, com a conquista mediante a pressão dos movimentos sociais e diferentes coletivos organizados, de 42 cursos permanentes, em 20 estados brasileiros, envolvendo mais de 33 instituições de Educação Superior Pública na oferta do curso (Molina, Antunes-Rocha & Martins, 2019).

As experiências registradas em pesquisas recentes têm revelado os potenciais da Licenciatura em Educação do Campo em contribuir com a transformação da forma escolar e com a proposição de novos rumos para a política de formação de educadores a partir de seu projeto pedagógico inicial (Molina, 2017; Molina, Masson & Hage, 2019).

Entre estas contribuições destacam-se a redefinição das funções sociais da escola; a adesão a uma matriz ampliada de

formação humana em diferentes dimensões, considerando as especificidades dos sujeitos do campo e os anseios emancipatórios da classe trabalhadora; a Alternância Pedagógica; o trabalho coletivo como princípio educativo; a auto-organização dos estudantes; a conexão da escola com as tensões, contradições e desigualdades presentes na vida; o cultivo de novos parâmetros de sociabilidade; a possibilidade de reelaborar a relação entre a Educação Básica e a Educação Superior e a ancoragem na Epistemologia da Práxis como alternativa de unir teoria e prática associada aos anseios de transformação da realidade, contribuindo para formar lutadores e construtores do futuro (Molina, 2015, 2017; Molina & Brito, 2017; Molina & Hage, 2016; Caldart, 2015a; 2015b).

Algumas produções recentes apresentam análises sobre as potencialidades das Licenciaturas em Educação do Campo, a partir dos resultados de pesquisas efetuadas ao longo dos últimos anos, entre as quais cabe destacar a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento. Molina et al. (2019) catalogaram, a partir de levantamento no Banco de Teses da Capes (2010-2018), 84 teses e dissertações que tratam da Licenciatura em Educação do Campo. Boa

parte delas está voltada para análise do diferencial dos princípios formativos desta Licenciatura e das repercussões que tem tais princípios sobre a formação docente. É possível afirmar que os estudantes do referido curso vivenciam um processo formativo diferente do proposto nos cursos de graduação regulares, em função da concepção e das práticas promovidas por tal curso estarem ancoradas nos princípios da Educação do Campo.

Com a intenção de avançar nesta discussão, considerando as finalidades específicas deste artigo, a vivência apresentada na seção **Saberes e práticas pedagógicas no Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília** deste trabalho, resgata as contribuições dos princípios que inicialmente são forjados pelos movimentos sociais, consolidam a Educação do Campo e posteriormente delineiam a Licenciatura em Educação do Campo, na elaboração de outra lógica de formação que também alcança a pós-graduação e que pode espriar-se ainda mais.

Isso aponta possibilidades de resistência e novos fluxos para a formação de docentes universitários pelo reconhecimento de que os saberes e práticas construídos na docência universitária podem ser compreendidos

como uma ferramenta de educação revolucionária comprometida com o sentido ontológico do ser humano e comprometida com avanços na superação da sociedade capitalista.

Com vistas a avançar nesse debate, apresenta-se na próxima seção o argumento de que o trabalho docente não é uma ação isolada, mas recebe influências de inúmeros fatores e múltiplas determinações e estes incidem, também, sobre a formação do educador na pós-graduação, fato que envolve desafios, tramas, tensões e contradições.

A Docência Universitária: desafios, tramas e contradições

Os olhares necessários à Docência Universitária, bem como os desafios, tramas e dilemas que envolvem o trabalho docente neste nível de ensino precisam ser compreendidos em uma visão de totalidade, reconhecendo seu caráter histórico bem como as contradições e tensões que envolvem o processo educativo-formativo na educação superior.

Nesta direção, há concordância com o pensamento de Cunha (2004) que, a esse respeito, afirma ser necessário considerar o cenário político e os enfrentamentos históricos e sociais que, direta ou indiretamente, repercutem nas condições

objetivas na realização do trabalho docente no âmbito da Educação Superior.

Isso implica no desafio de penetrar o *Labirinto do Minotauro*, metáfora utilizada por Frigotto (2016, p. 60) para se referir ao capitalismo “... na sua forma flexível, mundializada e desregulada, para desvendar sua monstruosidade e suas fraquezas a fim de enfrenta-lo e não sucumbir”. Isso significa que essa lógica societal se expressa de forma veemente, violenta, cujo a perda da capacidade civilizatória é evidente no recuo às políticas sociais, no atendimento à diversidade social e, conseqüentemente, no sucateamento das propostas educacionais.

Moraes (2003) também critica esta concepção formativa que se funda no aligeiramento da formação; no esvaziamento do necessário caráter teórico que esta deve conter, ao ressaltar, nos tempos recentes, o *recuo da teoria na formação docente* e a submissão às necessidades do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que o docente da Educação Superior é submetido aos ditames da flexibilização, intensificação e precarização do trabalho.

Seguindo estas reflexões, Oliveira (2015) apresenta alguns desafios que a docência universitária tende a enfrentar: a) a lógica mercantil que tem orientado a pesquisa no Brasil e que alinha a produção

acadêmica à geração de lucros; b) a tendência à homogeneização da pós-graduação pelos mecanismos de avaliação e regulação; c) a produtividade, competição e performance como pilares da atividade científica e que ocasiona a queda na qualidade e relevância das publicações; d) distanciamento entre quantidade de produção e a qualidade das mesmas; e) diminuição do tempo destinado à formação dos pós-graduandos, com formação rápida e pouco tempo para amadurecimento intelectual.

O sistema de Pós-Graduação e de pesquisa, como um todo, tem sido, pois, nas duas últimas décadas, mais orientado pelas agências de fomento e de avaliação, comprometidas com uma visão de expansão que impulsiona a produção do conhecimento associada às demandas econômico-produtivas, do que por um projeto formativo mais consistente e que resulte em avanços mais significativos do conhecimento nas diferentes áreas (Oliveira, 2015, p. 361).

Estes riscos estão postos no processo histórico de surgimento e expansão dos cursos de pós-graduação. Oliveira (2015) alerta para o fato de esse cenário gerar, nos programas de pós-graduação, pouco ânimo no sentido de resistir a este processo de dominação/subordinação ao qual este nível de ensino esteve, historicamente, submetido. Tais influxos inquietam pesquisadores, docentes e discentes

preocupados com o futuro da pós-graduação e da pesquisa no país. Faz-se necessário intensificar o debate e forjar ações que apontem para novos rumos neste âmbito da formação docente.

Considerando este cenário, a indagação de Duarte (2006) é bastante apropriada ao perguntar: **que tipo de intelectuais os programas de pós-graduação de mestrado e doutorado em educação vem formando?** Se, por um lado, esta questão não tem merecido devida atenção nos debates acadêmicos, por outro, o investimento ideológico dos interessados em submeter o trabalho docente aos ditames do mercado tem sido intenso e constante.

Reorientar a formação de docentes na pós-graduação, colocando-a na perspectiva da resistência aos ditames do processo produtivo, pode representar uma forma de luta e contra-hegemonia, além de representar espaço de acúmulo de forças contrário à lógica capitalista vigente.

Na tentativa de continuidade a esse debate, percebeu-se a necessidade de uma retomada acerca da produção acadêmica referente à formação do docente universitário com ênfase na maneira como o componente Estágio Docência está sendo abordado em pesquisas recentes, tal como apresenta-se na próxima seção.

Estágio Docência como espaço de formação de professores da Educação Superior

Na continuidade da discussão acerca dos saberes e práticas pedagógicas que vêm sendo construídos no âmbito da formação de docentes para atuarem na Educação Superior, nesta seção pretende-se contribuir com o debate a partir de uma reflexão teórico-metodológica sobre as possibilidades de construção de uma abordagem do Estágio Docência comprometida com o movimento da práxis (Marx, 2002; Vázquez, 2011).

O passo inicial da análise apresentada nesta seção foi perscrutar a produção do conhecimento no âmbito da pós-graduação (*stricto sensu*), buscando compreender a maneira como o

componente Estágio Docência vem sendo abordado em produções recentes, principalmente teses e dissertações.

O esforço investigativo feito abrangeu a retomada das produções científicas acerca do Estágio de Docência, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, considerando a busca pelos termos *Estágio Docência* e *pós-graduação stricto sensu*. Foram analisados títulos, resumos e considerações finais dos trabalhos. A busca considerou o período entre 2000 e 2019, sendo identificados nesse intervalo dezesseis trabalhos (três teses e treze dissertações), que tratam da temática sob diferentes enfoques, como evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Teses e dissertações que discutem o Estágio Docência na Educação Superior – 2000/2019.

		<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Instituição de Ensino Superior</i>
TESES	Linha 1	WIEZZEL, Andréia C. S. (2005)	A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas.	UNESP
	Linha 2	RIBEIRO, Flávia D. (2011)	A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade.	USP
	Linha 3	CONTE, Karina M. (2013)	Espaço formativo da docência: um estudo a partir do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo.	USP
DISSERTAÇÕES	Linha 4	D'ÁVILA, Paulo G. S. (2013)	Impacto do Estágio de Docência sobre o ensino de graduação em bioquímica.	UFRGS
	Linha 5	NEUENFELDT, Manuelli C. (2008)	A docência orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários: em busca de indicadores de qualidade.	UFMS
	Linha 6	PEREIRA, Waldiléia	Estágio Docência na formação de professores para o ensino de ciências na Amazônia.	UEA

	S. C. (2009)		
Linha 7	SANTOS, Cibele G. (2011)	Estágio supervisionado e complexidade: uma pesquisa em nível de pós-graduação.	UCB
Linha 8	JOAQUIM, Nathália de F. (2011)	Desafios da formação docente: Estágio Docência e a prática de ensino em administração.	UFL
Linha 9	RIBEIRO, Gabriela M. (2012)	Estágio de Docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários.	UFPeI
Linha 10	MARTINS, Maria M. M. C. (2013)	Estágio de Docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma perspectiva de formação pedagógica.	UECE
Linha 11	COSTA, Daiene de C. S. (2015)	Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	UEL
Linha 12	ANSELMO, Katianna de B. (2015)	Estágio de Docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres.	UECE
Linha 13	FREITAS, Elci N. B. (2016)	O Estágio Docência na formação de professores da Educação Superior: representações de estudantes do Mestrado em Saúde Coletiva.	UEFS
Linha 14	FRANCHI, Giovanna O. O. (2017)	O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades.	FFCL de Ribeirão Preto
Linha 15	MILANI, Fiovana S. (2018)	A formação docente no Programa de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Administração da UFRGS sob a perspectiva de seus egressos entre 2007 e 2017.	UFRGS
Linha 16	TEIXEIRA, Sérgio L. (2018)	Licenciatura em Educação do Campo: ressignificando a relação entre a pós-graduação e a graduação na práxis da docência	UnB

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

As pesquisas, predominantemente realizadas no âmbito do mestrado, retomam o caráter formativo presente no Estágio Docência como componente integrante do rol de disciplinas da pós-graduação. A análise dessas produções acadêmicas permitiu a identificação de sete elementos que se destacam, sendo possível pensá-los como positivities e negatividades. Entre as negatividades destacam-se: a) a dicotomia entre formar o pesquisador e a preparação didática; b) as fragilidades teóricas na formação

proporcionada pelo estágio; c) a insuficiência da atenção ofertada pelo docente da educação superior que conduz tais estágios; d) a dimensão solitária e individual dos estudantes da pós-graduação nesse componente curricular; e entre as positivities, ressaltam-se: e) o entendimento do estágio como momento que integra teoria e prática; f) a redefinição da organização do trabalho pedagógico na disciplina; g) o estágio como efetiva possibilidade de integração da pós-graduação à graduação.

A dicotomia entre formar o pesquisador e a preparação didática é uma tensão constante desvelada pelas pesquisas analisadas (que serão citadas a seguir, a partir do sobrenome do autor e do número da linha na tabela acima). Tais pesquisas evidenciam ainda que essas dimensões estão polarizadas e fragmentadas nos cursos de pós-graduação. Essa é a crítica sustentada por D'Ávila (Tabela 1, linha 4) e Costa (Tabela 1, linha 11) acerca da excessiva regulação, exigência por produtividade e demasiada ênfase na dimensão da pesquisa em detrimento da formação pedagógica do docente da Educação Superior. Ficam evidenciadas fortes lacunas no projeto formativo, que não considera aspectos éticos, sociais, políticos, econômicos e que limitam a realização de ações que objetivem uma formação de docentes coerente com um projeto formativo mais amplo.

D'Ávila (Tabela 1, linha 4), por exemplo, ressalta a situação de estudantes que concluem a pós-graduação, no entanto, não estão preparados para a docência e enfrentam situações de distanciamento em relação aos processos de ensino e de aprendizagem que acontecem na graduação. A pesquisa de Costa (Tabela 1, linha 11) ratifica essa tensão entre a formação para a pesquisa e docência e conclui que há um excesso de exigências

pela produtividade acadêmica. Exigências que se desdobram do rigoroso processo de avaliação dos Programas, fato esse que consome grande parte do tempo dos mestrandos e doutorandos, sobrando pouco ou nenhum tempo para a dedicação às questões relacionadas à docência na graduação.

Nessa direção, Roldão (2007) compreende que existem conhecimentos específicos da docência que são fundamentais e não são elaborados apenas na produção de pesquisas científicas. A autora menciona uma dupla aproximação entre conhecimento teórico e prático: enquanto este estaria voltado para o conhecimento teórico elaborado pelos sujeitos sociais na prática de ensinar, aquele estaria direcionado à investigação sobre o ato de ensinar.

Roldão (2007) sustenta uma discussão sobre a especificidade da função docente como pano de fundo para uma análise do conhecimento profissional docente e a sua função de ensinar. Assume essa função em sua dupla transitividade, como ato de ensinar (fazer aprender) algo a alguém, o que pressupõe um sólido domínio tanto do saber científico quanto do técnico-didático. É ação que não ocorre descolada de uma postura meta-analítica, questionadora e interpretativa.

Em relação às fragilidades teóricas na formação proporcionada pelo Estágio Docência, Martins (Tabela 1, linha 10), Conte (Tabela 1, linha 3), Milani (Tabela 1, linha 15) e Wiezzel (Tabela 1, linha 1) enfocam a relevância da preparação pedagógica no caráter didático e nos saberes presentes nessa perspectiva formativa e sinalizam a necessidade de um projeto que promova, efetivamente, a formação de mestrandos e doutorandos também para o exercício da docência.

Exemplificando esses argumentos, Martins (Tabela 1, linha 10) questiona a formação pedagógica do futuro docente da Educação Superior a partir do Estágio de Docência na graduação e alerta para as fragilidades na formação teórica dos estudantes que protagonizam aulas no Ensino Superior, sem a devida formação para tarefa de tal magnitude. Lacunas desta natureza também são identificadas por Milani (Tabela 1, linha 15) acerca das descontinuidades nos aspectos didático-pedagógicos da formação docente. A referida pesquisadora sugere que a disciplina de Estágio Docência seja uma exigência para todos os estudantes de mestrado e doutorado, considerando a relevância deste componente curricular para a formação do docente na Educação Superior.

Outro aspecto recorrente, identificado no levantamento das teses e dissertações analisadas, foi a insuficiência de atenção ofertada pelos docentes da Educação Superior que conduzem os Estágios Docência, desvelando relevantes rupturas nos aspectos didático-pedagógicos que seriam necessários à formação integral de tais estagiários. Nessa direção, Milani (Tabela 1, linha 15) discute a necessidade de no Estágio Docência, haver maior planejamento e intenso acompanhamento por parte do professor orientador de tal disciplina no âmbito da pós-graduação. Isso é ratificado também por Neuenfeldt (Tabela 1, linha 5) e Ribeiro (Tabela 1, linha 2), que discutem indicadores de qualidade e condicionam o sucesso da proposta formativa de docentes a partir do estágio na graduação, quando há, de fato, o exercício da docência acompanhada, orientada e refletida.

A pesquisa de Martins (Tabela 1, linha 10) também apresenta ricos apontamentos acerca da necessidade de maior interação entre os estudantes da pós-graduação e os docentes orientadores desse componente curricular e que esse processo ocorra sob a égide de um planejamento coletivo, participativo e que todas as etapas deste processo conte com a ação conjunta entre discentes e orientador do componente curricular. Isso implica no envolvimento

coletivo na definição do plano de atividades a ser efetivado junto aos estudantes da graduação, definição metodológica do percurso e dos processos avaliativos.

As pesquisas apresentadas nos parágrafos anteriores explicitam a necessidade de rediscussão do papel do orientador e de adesão a uma perspectiva que contemple a reflexão, análise e planificação das atividades realizadas na perspectiva da práxis docente, visto que as pesquisas analisadas indicaram pouco acompanhamento dos docentes orientadores no Estágio Docência.

Outro elemento que merece destaque nas produções acadêmicas estudadas refere-se à dimensão solitária e individual que permeia o processo formativo dos estudantes da pós-graduação no componente Estágio Docência. Essa foi uma constatação feita por Santos (Tabela 1, linha 7), que revela graves riscos se a proposta formativa se mantiver ancorada na dimensão isolada dos estudantes. Em contraponto, Neuenfeldt (Tabela 1, linha 5) defende a valorização do trabalho em conjunto, a interação e a formação humanizada.

Tal crítica em relação à inserção solitária do pós-graduando no Estágio Docência é bastante enfatizada nas constatações feitas por Martins (Tabela 1,

linha 10), que destaca que essa ação vai de encontro às orientações para esse componente, e que tal fato precisa ser mais discutido e compreendido pelos programas de pós-graduação. Para a referida pesquisadora, o não acompanhamento efetivo do estudante da pós-graduação em suas atividades de docência na graduação se configura com uma descaracterização do componente Estágio Docência, tornando-o mera formalidade acadêmica, muito mais afeito ao cumprimento de burocracias para fins de comprovação do recebimento de bolsas da CAPES, do que efetivamente como um espaço de real formação.

As teses e dissertações produzidas sobre o assunto revelam que teoricamente existe o entendimento do Estágio como momento que deveria ser de integração entre teoria e prática. Sob esse aspecto, Freitas (2002) reconhece o Estágio Docência como espaço para apropriação de saberes necessários à prática. Ribeiro (Tabela 1, linha 9) também apresenta esse espaço formativo como momento que deveria ser de efetiva qualificação para o exercício da docência, porém problematiza como ocorre de fato tal proposta formativa, identificando limites consideráveis na forma como ele tem se efetivado, como a excessiva exigência burocrática que recai nos bolsistas que participam dessa vivência.

A pesquisa de Anselmo (Tabela 1, linha 12) revelou lacunas nas condições formativas presentes nesse componente curricular no que se refere à articulação teoria e prática, fato que levou os sujeitos pesquisados a não reconhecerem o processo vivenciado como uma possibilidade efetiva de formação contínua.

Em algumas das análises até aqui apresentadas, foi possível constatar um entendimento de teoria e prática como momentos diferentes de um processo, como se fossem estanques e precisassem ser integrados ou articulados, e não em uma perspectiva dialética de unicidade, tal qual se compreende que ambas devem ter.

No âmbito das positivities, uma questão que emergiu da análise de algumas teses e dissertações foi o Estágio Docência como um espaço que propiciou uma redefinição da organização do trabalho pedagógico de tal componente, após uma avaliação coletiva dos erros e acertos de sua realização. Franchi (Tabela 1, linha 14) discute alternativas para favorecer as múltiplas dimensões da formação para a docência, que orienta o planejamento das ações e norteia princípios para o acompanhamento do professor/orientador de estágio na disciplina de graduação. Destacou-se nessa pesquisa a constatação de que a participação dos discentes, ao longo do planejamento, levou-os a adquirir

mais autonomia e engajamento no processo pedagógico, tendo também repercussões na prática do docente orientador do Estágio.

Também nesta direção, a pesquisa de Teixeira (Tabela 1, linha 16) volta-se para a compreensão das estratégias formativas realizadas no Estágio Docência que incorporam princípios da Educação do Campo na perspectiva da práxis na formação de estudantes da pós-graduação. A visão do estágio como possibilidade de integração da pós-graduação à graduação foi um fator que se destacou no âmbito das positivities de sua pesquisa.

Sob esse prisma, ao lado de Teixeira (Tabela 1, linha 16), também Joaquim (Tabela 1, linha 8) e Pereira (Tabela 1, linha 6) situam o Estágio Docência como possibilidade de diminuir as lacunas existentes entre a pós-graduação e a graduação, e apontam para as potencialidades de um projeto formativo acompanhado pelos orientadores, com sua experiência em docência. Esse entendimento está bastante presente nas conclusões apresentadas por Joaquim (Tabela 1, linha 8) em sua pesquisa que ratificou o Estágio Docência como importante espaço de integração entre a pós-graduação e a graduação, espaço de formação em que a teoria e prática se unem, assim como acontece com as dimensões do ensino e pesquisa.

Nessa direção, Teixeira (Tabela 1, linha 16) destaca que há uma dupla contribuição na integração entre a graduação e a pós-graduação, tanto para os estudantes na formação universitária, quanto na formação dos docentes que vivenciam o processo formativo na pós-graduação. Desde que esse processo seja ancorado no trabalho coletivo, comprometido com o exercício da práxis transformadora (Noronha, 2010) e devidamente acompanhado pelo professor do componente.

A leitura do conjunto dos trabalhos explicita que, apesar de existir positividade nas experiências de Estágio Docência analisados, mantém-se de fato, relevante ausência da dimensão didática e pedagógica da formação do estudante da pós-graduação, além das situações em que ela ocorre somente de modo verticalizado, como algo linear que ocorre da pós-graduação para a graduação, fato que limitaria a formação de mestrandos e doutorandos a um viés pragmático e utilitarista. Tal perspectiva restringe as possibilidades de compreensão da totalidade, das contradições e desigualdades que se apresentam diante da realidade brasileira e que advêm de um caráter técnico, mercadológico e pragmático, projetado para o ensino na pós-graduação.

Esse viés pragmático é associado ao neotecnismo (Freitas, 2011) na educação que preconiza o domínio de conteúdos e habilidades que possam auxiliar o docente a resolver os problemas que emergem da imediatividade do cotidiano, prescindindo da construção de uma visão de totalidade dos fenômenos educacionais, da realidade sociopolítica, econômica, cultural e histórica (Curado Silva, 2012).

Isso significa que ainda está pouco presente uma concepção mais ampliada de uma formação comprometida nos seguintes termos: com a elevação dos níveis de consciência dos futuros docentes; com a promoção do trabalho coletivo; com a perspectiva de uma práxis transformadora; e com o compromisso e resistência aos padrões hegemônicos presentes na lógica de produção capitalista, que pressupõe formar sujeitos capazes de compreender, subverter e resistir a este processo. De acordo com Noronha (2010, p. 18), a relevante ausência dessas características revelam fortes alinhamentos a uma Epistemologia da Prática nos processos de formação docente.

O Estágio Docência visto somente como uma fase para aprendizagem de estratégias pedagógicas para serem aplicadas na prática na graduação desvela, como dito anteriormente, o viés técnico, utilitarista e pragmático da educação, cuja

ideia de preparação obscurece a perspectiva de formação para a emancipação humana.

A preocupação com a perspectiva emancipatória na formação de educadores também está presente nas pesquisas de Noronha (2010), que desloca o debate para a práxis educativa transformadora como categoria central a ser incorporada ao projeto formativo de professores.

Nesse entendimento, a formação de educadores não prescinde de um novo olhar sobre a concepção de transformação almejada pela classe trabalhadora, ou seja, a mudança radical da realidade. Esta supõe a superação do modo de produção vigente cujas bases são a máxima exploração do trabalho humano e da natureza, e a construção de outros parâmetros de sociabilidade humana associada à luta dos trabalhadores por uma nova sociedade.

Soma-se a isso outra concepção de sujeito a ser formado. Noronha defende, nessa direção, a necessidade de formação de sujeitos que não se mantenham passivos diante das injustiças, contradições e desigualdades da realidade, pelo contrário, o educador em formação deve ser visto como “... um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim” (Noronha, 2010, p. 12).

Duarte (2006) acrescenta que, visto como intelectual crítico, o estudante da

pós-graduação precisa compreender o elo entre Educação e as relações de dominação presentes na sociedade, o papel da educação nessas relações, as possibilidades de resistência e a compreensão de que o trabalho realizado por ele está imbricado no par humanização/alienação.

Diante dessas análises e a partir dos pressupostos apresentados nesta seção, adiante buscar-se-á discutir elementos de práticas pedagógicas que objetivam ancorar-se na práxis transformadora, vivenciadas em experiências de Estágio Docência no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, por mestrandos e doutorandos em formação na Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, do PPGE-UnB. Tais práticas buscaram materializar o que Noronha (2017, p. 574) chama de “indícios potenciais de transformação das vivências em práxis transformadora”.

Saberes e práticas pedagógicas no Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília

Nesta seção, chega-se ao cerne da proposta deste artigo que é discutir possibilidades, inter-relações didáticas e efetivas contribuições à formação de mestres e doutores, por meio de experiências de Estágio Docência materializadas pela Linha de Pesquisa

Educação Ambiental e Educação do Campo, ofertado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

A referida disciplina Estágio Docência teve como objetivo contribuir com o processo de formação docente para atuação na Educação Superior, com ênfase na Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC, proporcionando espaços de vivências e de reflexões sobre os desafios pedagógicos de atuação nesse nível de ensino, considerando-se ainda as especificidades da formação dos sujeitos camponeses e as compreensões teóricas propostas pela Epistemologia da Práxis. A análise apresentada nessa seção pretende evidenciar o movimento de práxis presente nas intencionalidades pedagógicas do referido componente curricular, apresentado o processo de elaboração, efetivação e reelaboração do trabalho formativo realizado em tal disciplina.

O ponto de partida do processo formativo deste Estágio Docência na Graduação foi a realização de estudos sobre o estado da arte da Docência Universitária (Lima & Zanlorense, 2014), com o trabalho de leitura e debate dos principais desafios enfrentados nos processos formativos nesse âmbito, a partir das teses e dissertações estudadas sobre a

temática, já apresentadas no tópico anterior.

Com essa etapa, intencionou-se promover, junto aos mestrandos e doutorandos que entrariam posteriormente em sala de aula como docentes da LEdoC, o conhecimento dos principais problemas e questões vivenciadas em experiências anteriores de Estágio Docência, buscando contribuir com a ampliação de sua compreensão sobre os desafios a serem enfrentados no exercício da prática docente a ser realizada na sequência.

Essa intencionalidade orientou-se pela compreensão sustentada por Kosik (1989) da necessária busca do entendimento da essência dos fenômenos pela via da superação da percepção da pseudoconcreticidade. Nesse processo formativo, compreender a realidade que vai além da aparência imediata dos fenômenos é condição *sine quo non* à práxis educativa, que se entende como ação intimamente vinculada à necessária transformação da realidade humano-social.

Na busca por ampliar a apreensão do real imediato, o processo formativo da referida experiência em Estágio Docência foi composto por um aprofundado estudo dos princípios que orientam a proposta formativa da Licenciatura em Educação do Campo, graduação na qual os mestrandos e

doutorandos fariam sua inserção como docentes da Educação Superior.

É importante destacar que essa intencionalidade foi pensada e realizada buscando-se a coerência com a própria perspectiva epistemológica que norteou a proposta do componente, ou seja, a compreensão do materialismo histórico-dialético como teoria do conhecimento mais eficaz para se apreender o movimento da realidade que

... pressupõe como ponto de partida a apreensão do real imediato, isso é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão do tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta (Martins, 2006, p. 14).

Destarte, iniciou-se tal fase de estudos com as reflexões sobre os diferentes projetos de campo em disputa na sociedade brasileira e com os desafios enfrentados pelo campesinato nacional para garantir sua reprodução social. A compreensão dos diferentes projetos em disputa no país, entre o agronegócio e agricultura camponesa como dimensões indissociáveis da questão agrária nacional, são imprescindíveis àqueles que almejam

contribuir com a formação de educadores do campo. Portanto, como tais mestrandos e doutorandos no Estágio Docência fariam sua inserção na LEdoC, a compreensão aprofundada de tal contradição se faz fundamental. A intenção foi converter o objeto de análise com vistas a desencadear processos de abstração, em concreto pensado acerca da ação docente junto aos estudantes da LEdoC.

Com esse fim, diversas ações foram priorizadas no processo, objetivando promover estudos sobre: a) a concentração fundiária, a Reforma Agrária e a função social das Escolas do Campo e seu papel na vida dos sujeitos camponeses; b) a compreensão do sentido das políticas públicas de Educação do Campo conquistadas pelos movimentos sociais, para se chegar ao sentido do Projeto Político Pedagógico de formação docente proposto pela LEdoC; c) a análise do sentido da Alternância na Educação Superior, buscando compreender a relação entre terra, territórios, lutas, identidades, educação e produção material da vida; d) o sentido da formação docente por áreas de conhecimento, o trabalho docente coletivo e interdisciplinar; e) a necessidade da auto-organização dos estudantes; f) a reelaboração de Planos de Ensino em diálogo com as demandas da realidade e

novas formas de organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo.

Entende-se ser este um momento fundamental da formação a ser ofertada no Estágio Docência, pois diversas intencionalidades foram trabalhadas nessa etapa. Começou-se por destacar a imprescindível necessidade de, como docentes da Educação Superior, buscar compreender o Projeto Político Pedagógico da graduação na qual se está inserindo.

Essa compreensão objetiva tanto contribuir com sua materialização quanto identificar pontos que podem ser qualificados e transformados a partir do trabalho coletivo e do debate nas instâncias necessárias à promoção de tais alterações. Contudo, não se pode perder de vista que qualquer Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser compreendido não em si mesmo, mas como parte de uma totalidade muito maior que o contém, com as contradições que o configuram, também presentes nesta análise dos limites e potenciais do PPP. Neste caso, a questão agrária brasileira; os projetos de campo em disputa; os desafios da desterritorialização dos camponeses e o papel das escolas e educadores do campo estão presentes neste contexto.

Outro ponto importante desse processo foi que, em paralelo ao debate e aprofundamento das reflexões sobre os

principais elementos teóricos do Projeto Político Pedagógico do curso, deu-se ênfase a outra questão considerada imprescindível nos processos formativos da Educação do Campo: o conhecimento sobre quem são os sujeitos com os quais vão ser desenvolvidos os processos educativos.

Essa foi uma ação realizada em diálogo com a perspectiva assumida por Arroyo (2007) da importante e necessária compreensão e aproximação dos envolvidos no processo educativo com os sujeitos de direitos com os quais trabalharão:

Guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (Arroyo, 2007, p. 38).

Assim, para que os conhecimentos científicos a serem socializados com os estudantes da graduação estejam em diálogo com suas realidades, é preciso saber como são suas condições de vida; a materialidade dos territórios nos quais residem; suas práticas culturais; as tensões e contradições enfrentadas nos processos

de trabalho, de produção e reprodução social de suas vidas.

Portanto, integrou essa etapa de formação no Estágio Docência o conhecimento e a vivência de mestrandos e doutorandos que dele participavam nas comunidades rurais de origem dos educandos da LEdoC, com os quais aqueles pós-graduandos realizariam seus Estágios Docência, a partir de sua participação em atividades do Tempo Comunidade da Licenciatura em Educação do Campo.

Esse é o entendimento dos educadores como sujeitos históricos que se relacionam organicamente com a realidade dos educandos. Para Noronha (2017, p. 566), é necessário que na postura docente “se possa agir tendo em vista o rompimento com a leitura ingênua da realidade, em que o mundo se manifesta no cotidiano como um mundo já pronto e imutável”.

Com vistas a esse rompimento da leitura ingênua do contexto social no qual os docentes devem atuar, os estudantes da pós-graduação foram integrados a atividades de inserção nas comunidades camponesas de origem dos educandos da LEdoC, a fim de compreenderem e vivenciarem os diferentes Tempos Educativos que integram sua proposta formativa, participando, portanto, das

atividades tanto no Tempo Comunidade quanto no Tempo Universidade.

Foi também um momento fundamental nessa experiência formativa o da apresentação aos pós-graduandos dos Planos de Ensino das disciplinas “Escola e Educação do Campo”, “História da Educação” e “Política Educacional”, bem como das referências bibliográficas que fundamentam os conteúdos desses componentes curriculares com os quais eles trabalhariam na LEdoC, via Estágio Docência.

A partir dessa apresentação, procedeu-se a um período de leitura e estudo de tais Planos de Ensino e das bibliografias que os fundamentam, com posterior apresentação e reflexão sobre seus conteúdos pelos mestrandos e doutorandos, em seminários da disciplina Estágio Docência, realizados no PPGE.

Por meio dos seminários, os pós-graduandos foram desafiados a reelaborar, eles próprios, os Planos de Ensino das disciplinas acima citadas, nas quais fariam a inserção do Estágio Docência, objetivando encontrar formas mais didáticas de ensinar os conteúdos formativos neles previstos aos educandos em formação na LEdoC. O envolvimento dos mestrandos e doutorandos na reelaboração dos Planos de Ensino dos componentes curriculares constituiu uma

importante intencionalidade formativa, envolvendo-os na concepção coletiva de estratégias didáticas que seriam utilizados com os educandos em formação na LEdoC, na qual desenvolveram o Estágio Docência.

Após o exercício de reelaboração coletiva dos Planos do Ensino daquelas disciplinas nas quais se dá o Estágio, duplas ou trios de mestrandos e doutorandos organizaram os conteúdos que estavam sob sua responsabilidade nas aulas da LEdoC. A elaboração foi socializada com todos os integrantes da disciplina Estágio Docência, sendo objeto de crítica e reflexão coletiva os pontos positivos e os aspectos que podem ser qualificados, tendo sempre em mente o que pode ser mais adequado para os educandos da LEdoC que participarão das aulas. É somente após esse processo de preparação que se deu a inserção de mestrandos e doutorandos nos componentes curriculares citados em que vivenciam suas experiências de Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo.

Ainda como parte das intencionalidades formativas propostas para a docência na Educação Superior, tem-se buscado garantir que, a partir dos estudos e planejamentos coletivos realizados no decorrer da disciplina Estágio Docência, faça-se também a

inserção na LEdoC coletivamente, com a presença simultânea de todos os pós-graduandos em sala de aula. Nesta inserção, garante-se distintos momentos de protagonismo de cada subgrupo desse coletivo, a partir daquelas duplas e trios formados para o estudo dos Planos de Ensino que ficam responsáveis por apresentar aos educandos da LEdoC os conteúdos de tais Planos. Todos estes momentos pedagógicos são realizados com a presença ininterrupta da docente responsável pelo Estágio Docência da Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do PPGE.

A estratégia da inserção coletiva em sala de aula foi avaliada como excepcionalmente positiva, tanto pelos graduandos como pelos pós-graduandos, uma vez que as aulas dos componentes da LEdoC em que se fez a inserção do Estágio Docência foram realizadas em períodos intensivos de trabalho contínuo, de oito ou quatro horas diárias seguidas, durante uma semana, em função da maneira como está estruturada a Alternância Pedagógica na LEdoC da UnB, que garante semanas inteiras para um mesmo componente curricular, facilitando assim o processo de aprendizagem dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo.

A intencionalidade de se promover e estimular o trabalho coletivo (Ferreira,

2015) é uma condição *sine qua non* do componente Estágio Docência da Linha Educação Ambiental e Educação do Campo, do PPGE. O trabalho coletivo é um dos fundamentos do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, e a formação de futuros educadores nessa perspectiva é algo imprescindível para o êxito de seu PPP.

Como parte dessa intencionalidade e integrando um momento de reelaboração da prática após a realização das inserções, promoveu-se também coletivamente a avaliação participativa e formativa das atividades pedagógicas que foram desenvolvidas durante a inserção com os estudantes e no período de preparação com e pelos mestrados e doutorandos.

É importante destacar que foi assumida como referência para os processos avaliativos a compreensão de Freitas (1995) de que a avaliação e objetivos devem ser compreendidos como um par dialético. Rejeita-se, assim, a concepção de avaliação alinhada a uma estrutura capitalista de educação, na qual a definição dos objetivos deve estar ajustada ao perfil da produção econômica e a avaliação é vista como forma de garantir o controle e o alcance de tais metas definidas nos objetivos.

Essa correlação evidencia a forma como o capitalismo ajusta o modelo de

educação aos seus interesses. Tais interesses promovem a exclusão escolar e social das classes menos favorecidas e a preservação de classe dominante na vida escolar e, conseqüentemente, nos melhores espaços da economia. A escola, nessa visão, alimenta o ciclo determinista de que as desigualdades econômicas determinam as desigualdades educacionais. Instaurada a desigualdade nas propostas educacionais também se reproduz, novamente, a desigualdade econômica e social.

A partir dessas considerações e buscando romper com esta visão da avaliação com ferramenta de exclusão, buscou-se retomar os objetivos pretendidos, os resultados alcançados e a projeção de alterações nas próximas práticas, considerando as devolutivas dos educandos e o que estava previsto no PPP do curso.

No percurso formativo dos mestrados e doutorandos a partir das práticas pedagógicas de Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo da UnB, também houve a fase de avaliação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos trabalhos por eles desenvolvidos com os próprios discentes que cursam tal graduação. Tratou-se de uma avaliação ancorada na perspectiva formativa, dialógica, emancipadora e humanizada do processo, cujos resultados obtidos servem

para reorientar o planejamento docente e redefinir intencionalidades que redirecionem o trabalho pedagógico.

Entre os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos desse componente curricular, outra intencionalidade bem presente foi a busca pela compreensão da realidade num movimento dialético, na tentativa de compreender a historicidade, as tensões, contradições, injustiças e desigualdades presentes nessa realidade. Isso significa construir um movimento de práxis, teoria e prática comprometidas com a compreensão e a transformação da realidade.

Essa é uma herança preciosa do constructo histórico da Educação do Campo, que pressupõe que a educação é algo muito mais amplo do que a vivência escolar ou universitária. Ela ocorre a partir de uma visceral relação com a produção material da vida e as lutas por terra, trabalho, cultura, engajamento político e social.

Esse olhar para a formação do docente universitário comprometido com o movimento da práxis reflete o que Noronha (2017, p. 565) reconhece como possibilidade de conhecimento da realidade objetiva, indo além da aparência dos fenômenos da realidade, buscando sua essência, com vistas a transformar tal realidade.

Outro fator relevante na proposta de formação do Estágio Docência em análise foi o entendimento e a materialização de ações que recolocassem estudantes e docente orientador em relação dialógica de horizontalidade. Os pós-graduandos vivenciaram situações pedagógicas que os colocavam como protagonistas de todo o processo, como sujeitos históricos no processo de elaboração, efetivação e reelaboração da prática. Tal fato se aproxima do que Noronha (2017, p. 566) menciona ao defender que

... as relações que se estabelecem entre professor e alunos precisam ser entendidas tendo como elemento fundante a consideração de ambos como sujeitos históricos, que ao mesmo tempo em que são modificados pelas circunstâncias são capazes de nelas atuar, modificando-as.

Isso significa que, longe de serem meros executores de um programa predefinido, os docentes universitários em formação integram o processo formativo e são vistos como sujeitos históricos fundamentais na transformação de si e da sociedade.

Antes de finalizar essa seção, cabe destacar o movimento de retorno e reelaboração da teoria a partir das experiências e vivências propostas ao longo do componente curricular. A escrita de artigos e ensaios contendo sínteses e

relatos crítico/reflexivos da realidade foi uma ação considerada fundamental na perspectiva de articulação do processo teoria, prática e teoria. Em outras palavras, o percurso formativo priorizou intencionalidades na qual teoria e prática estiveram unidas e comprometidas tanto com a realidade quanto do sujeito ontológico envolvido no processo.

Considerações finais

As considerações apresentadas no final deste artigo não se pretendem ser conclusivas, mas apontam caminhos de resistência propositiva intencionados à práxis transformadora e apontam mudanças necessárias nas práticas hegemônicas de formação docente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Embora na perspectiva da resistência, boa parte do conhecimento crítico acerca da Educação tenha se formado em momentos históricos de intensas tensões e contradições, neste texto discutiu-se que a formação do docente universitário no Brasil foi predominantemente estruturada de modo alinhado a ideais desenvolvimentistas, de viés econômico, que aproxima a ciência dos ideais do mercado, reforçando a ciência como valor de troca, como aponta a crítica de Mancebo (2015).

A análise de teses e dissertações produzidas sobre o Estágio Docência ao longo dos anos 2000 a 2019 apontaram tensões, hiatos e incongruências na formação do professor universitário sob uma perspectiva da práxis transformadora. Além disso, as pesquisas sinalizam: a importância do orientador nesse momento da formação; a necessidade de um trabalho que seja coletivamente construído pelos envolvidos; a urgência da práxis na perspectiva da formação humana e o potencial desse componente curricular como amálgama que integra a graduação e a pós-graduação.

Não obstante essa lógica, é possível vislumbrar no momento histórico atual perspectivas que subvertem a postura altamente sujeita à lógica do capital. Uma das possibilidades de resistência está na construção histórica e epistemológica da Educação do Campo, que vem forjando nas últimas décadas, um importante fluxo contra-hegemônico de formação feita pelas mãos de trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao longo deste texto discutiu-se a possibilidade de incorporação dos princípios da Educação do Campo às vivências formativas na pós-graduação por meio do componente Estágio Docência e as possibilidades de construção de fluxos

contra-hegemônicos na formação para a Docência Universitária.

Entre essas possibilidades, destacaram-se: apropriação teórica para a compreensão dos problemas, contradições, dilemas e tensões, e as bases teóricas que envolvem a docência universitária e as que sustentam a proposta formativa da Educação do Campo; sólida formação acerca dos conteúdos específicos a serem problematizados no exercício da docência na graduação; a reelaboração coletiva dos Planos de Ensino do componente curricular a serem desenvolvidos com os estudantes da graduação; planejamento coletivo das aulas; inserção de um coletivo de educadores nas aulas da LEdoC; reflexão crítica sobre as aulas ministradas; avaliação humanizada dos resultados da aprendizagem; relação humanizada, dialógica e horizontal entre docente e discentes; inserção na comunidade dos educandos da graduação com vistas ao rompimento com uma leitura ingênua do contexto social desses sujeitos. Além de outros fatores que revelam possibilidades de exercício da práxis da docência na formação de educadores.

Portanto, reafirma-se que os diferentes espaços de formação docente são terrenos férteis e possíveis de uma atitude pedagógica que se apresente como resistência e enfrentamento contra-

hegemônico que trilha a direção da emancipação humana.

A intenção em relatar uma experiência formativa na pós-graduação não traz a pretensão de se tornar um modelo de ação ou uma prática a ser reproduzida, pelo contrário, aponta uma entre muitas atitudes pedagógicas que tomam a práxis transformadora como um caminho relevante quando se objetiva uma transformação radical da sociedade.

Referências

Alves, M. F., & Oliveira, J. F. (2014). Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 30, 351-378.

Anselmo, K. B., & Lima, M. S. L. (2017). Estágio de docência: possibilidade para formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. et al. (Orgs.). *Docência, currículo e avaliação: territórios referenciais para a formação docente* (pp. 79-92). Curitiba: CRV.

Arroyo, M. G. (2007). *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Azevedo, M. L. N., Silva-Júnior, J. R., & Catani, A. M. (2015). A internacionalização da educação superior em diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. In Silva-Júnior, J. R. et al. (Orgs.). *Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um*

campo de disputa (pp. 49-67). Belo Horizonte: Fino Traço.

Caldart, R. S. (2015a). *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. Porto Alegre: Mimeo.

Caldart, R. S. (2015b). Pedagogia do movimento e complexos de estudo. In Sapelli, M., & Freitas, L. C. _____. *Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudo* (pp. 19-66). São Paulo: Expressão Popular.

Caldart, R. S. (no prelo). Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In Guedes, C. G. et al. (Orgs.). *Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA* (pp. 100-112). Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo. *Diário Oficial da União*, 19.4.2010, seção 1, p. 31-32, Brasília, 2010. Recuperado de: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf.

Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, 54(3), 525-536.

Curado Silva, K. A. P. C. (2012). Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In Cunha, C., Sousa, J. V., & Silva, M. A. (Orgs.). *Avaliação de políticas públicas de educação* (pp. 261-284). Brasília: FE/UnB; Liber Livro.

Curado Silva, K. A. P. C. (2008). *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior (UNICAMP)*, 18, 107-126. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>

Duarte, N. (2006). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. *Perspectiva*, 24(1), 89-110.

Ferreira, M. J. L. (2015). *Docência na Educação do Campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23(80), 136-167. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

Freitas, L. C. (1995). *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus.

Freitas, L. C. (2011). Neotecnicismo e formação do educador. In Alves, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer* (pp. 95-108). São Paulo: Cortez.

Freitas, L. C. (2018). Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Revista HISTEDBR [on-line]*, 18(4), 906-926. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>

Frigotto, G. (2016). As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In _____, & Ciavatta, M. (Org.). *Teoria da educação no labirinto do capital* (pp. 45-86). São Paulo: Expressão Popular.

Kosik, K. (1989). *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lima, M. F., & Zanlorense, M. J. (2014). O estado da arte em docência universitária. *Olhar de Professor*, 17(2), 191-201. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0005>

Mancebo, D. (2015). Políticas de educação superior no Brasil. In Silva-Júnior, J. R. et al. (Orgs.). *Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputa* (pp. 141-161). Belo Horizonte: Fino Traço.

Mancebo, D. (2019). Políticas, gestão e direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. In Molina, M. C., & Hage, S. M. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão* (pp. 28-43). Florianópolis: LANTEC /CED/UFSC.

Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In *29º Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos* (pp. 1-17).

Marx, K. (2002). *O capital: crítica da economia política. Livro 1. Volume 2*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Molina, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In _____, &

_____. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto* (pp. 35-61). Belo Horizonte: Autêntica.

Molina, M. C., Antunes-Rocha, M. I., & Martins, M. F. A. (2019). A produção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>

Molina, M. C. (Orgs.). (2019). *Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC, v. 1.

Molina, M. C. (2014). Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In Cunha, C., Sousa, J. V., & Silva, M. A. (Orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação* (pp. 263-290). Campinas/SP: Autores Associados; Brasília: FE/UnB.

Molina, M. C. (2015). Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 121-146. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174>

Molina, M. C. (2017). Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 38(140), 587-609. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017181170>

Molina, M. C., & Brito, M. M. B. (2017). Epistemologia da Práxis: referência no processo de formação inicial e continuada de formadores na Educação do Campo. In _____ et al. (Orgs.). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de ciências*

naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar - Volume II (pp. 337-374). Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

Molina, M. C., Masson, G., & Hage, S. M. (2019). Apresentação. In _____, & Hage, S. M. (Orgs.) *Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão* (pp. 14-22). Florianópolis: LANTEC/CED/UFSC.

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2016). Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. *RBPAAE*, 32(3), 805-828. <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68577>

Moraes, M. C. M. (Org.). (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 151-169). Rio de Janeiro: DP&A.

Noronha, O. M. (2010). Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, 12(1), 5-24.

Noronha, O. M. (2017). Notas teórico-metodológicas sobre as relações entre vivência e práxis: contribuição à análise de uma prática pedagógica. *Argumentos Pró-Educação*, 2(6), 5-16.

Oliveira, J. F. (2015). A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa (Impresso)*, 10, 343-363. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0004>

Pistrak, M. M. (2009). *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular.

Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da*

Educação do Campo (pp. 293-299). Rio de Janeiro: Expressão Popular.

Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

Silva Júnior, J. R., & Sguissardi, V. (2013). Universidade Pública Brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco – Revista de Educación*, 23, 119-156.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Wanderley, M. N. B. (2001). A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In Giarracca, N. (Org.). *Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 31-44). Buenos Aires: Clasco.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 19/08/2020
Aprovado em: 23/08/2020
Publicado em: 26/08/2020

Received on August 19th, 2020
Accepted on August 23th, 2020
Published on August, 26th, 2020

Contribuições no artigo: Os autores foram os responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Mônica Castagna Molina



<https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira



<https://orcid.org/0000-0002-9021-9596>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Molina, M. C., & Pereira, M. F. R. (2020). Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10323, <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10323>

ABNT

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Potencialidades da inter-relação entre a formação docente na graduação e na pós-graduação: contribuições a partir de experiências do Estágio Docência na Licenciatura em Educação do Campo na UnB. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 5, e10323, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10323>