



Codocência e estágio supervisionado: um processo horizontal de formação de professores de ciências

Correa, Marcos¹, Silva, Glauco² S. F., Martins, Isabel³

Resumo

Esse texto apresenta e discute, a partir do relato de duas experiências, uma estrutura de estágio supervisionado com base em relações horizontais estabelecidas entre os sujeitos da universidade e da escola de educação básica, a qual denominamos codocência. Na codocência, o professor formador, o professor supervisor e os estagiários aprendem e atuam juntos, compartilhando todas as dimensões da docência, vista como a relação que os professores estabelecem com a escola e seus sujeitos. Nesse ambiente, busca-se uma relação de horizontalidade entre os sujeitos, o que significa que a todos é dada a voz, provocando uma tensão nas relações de poder historicamente estabelecidas entre a universidade e a escola de educação básica.

Palavras – chave: Formação docente, Codocência, Horizontalidade, Estágio Supervisionado.

Categoria 1. Reflexões e/ou experiências de inovações em sala de aula

Tem do trabalho 1. Inovação e investigação na prática docente

Introdução

No Brasil, após reformas curriculares de 1962, surgiu “a ideia de uma prática de ensino durante o período de formação, associada a um estágio durante o qual o aluno [licenciando] entraria em contato com uma turma e poderia acompanhar um processo real de ensino” (GOULART, 2002, p.78). Estruturada na forma de uma disciplina presente nos currículos dos cursos de formação, a “Prática de Ensino” surge em um contexto tecnicista em que a prática significava aplicação da teoria.

Atualmente, a legislação tem buscado superar essa relação aplicacionista entre teoria e prática. Isto ocorre principalmente por meio de duas medidas. Uma delas é o aumento da carga horária do estágio supervisionado nas matrizes curriculares dos cursos, a outra é um reconhecimento crescente da escola de educação

¹ CEFET/RJ-Campus Petrópolis; NUTES/UFRJ marcos.fismarc@gmail.com;

² CEFET/RJ-Campus Petrópolis; glauco.silva@cefet-rj.br;

³ NUTES/UFRJ isabelmartins@ufrj.br,



básica como coformadora de professores. Essas medidas se complementam quando o papel do professor da escola de educação básica torna-se mais central no processo formativo. Contudo, o lastro histórico da concepção tradicional que reduz o estágio à atividade prática instrumental (PIMENTA e LIMA, 2005/06) associada ao fato de que a escola não está preparada como lócus de formação de professores, representam desafios para a adoção de modelos colaborativos de formação.

Com vistas à superação desses problemas, estamos trabalhando há alguns anos com uma perspectiva mais horizontal entre o nosso curso de licenciatura em Física e as escolas nas quais os licenciandos cumprem o estágio supervisionado. Trata-se de um processo de iniciação à docência a partir de um processo que denominamos codocência (Corrêa e Silva, 2014).

Os objetivos desta reflexão são: caracterizar a codocência como um modelo horizontal de iniciação à docência no contexto do estágio supervisionado, discutir possibilidades de ampliação deste conceito, destacar o papel de grupos de discussão envolvendo os sujeitos da formação na viabilização de metodologias horizontais e exemplificar seu potencial no contexto de experiências recentes em um curso de formação de professores de física no Brasil.

(Re)construindo sentidos de codocência (coteaching)

Para Tobin (2006), "*coteaching* envolve dois ou três professores que ensinam e aprendem juntos em uma atividade em que todos os professores participantes compartilham a responsabilidade pelo aprendizado dos estudantes" (p. 133). Para Murphy e Beggs (2006), "*co-teaching* envolve dois ou mais professores que planejam e ensinam lições, e que subsequentemente avaliam seu ensino juntos" (p. 631). Murphy, Scantlebury e Milne (2015) indicam que "*coteaching* ocorre quando professores compartilham a responsabilidade por todos os aspectos da aprendizagem dos estudantes durante um período de instrução [por exemplo, uma aula ou unidade curricular], incluindo planejamento, ensino e avaliação" (p. 281).

Podemos dizer que o termo codocência, o qual estrutura as atividades de estágio do curso de licenciatura em física que iremos nos remeter nesse trabalho, é uma apropriação do *coteaching* com vistas à expansão desse conceito para além do ensino propriamente dito. Isso se deve ao fato de que o termo docência nos remete às múltiplas dimensões da profissão docente, envolvendo aspectos da cultura escolar que se vinculam às relações estabelecidas pelos professores com a escola como instituição, com suas regras e valores, e às relações estabelecidas com a comunidade escolar, plural e diversa quanto aos sujeitos que a constituem.



Através da codocência levamos a universidade para atuar junto com a escola nos processos formativos que ocorrem no espaço escolar, ao longo do estágio. A composição do cenário de formação nesses casos inclui, os professores da universidade, professores supervisores e os estagiários (alunos da licenciatura). Nesse contexto, trazer a escola coformadora significa modificar o contexto historicamente constituído, dominado pela comunidade acadêmica universitária. Gallo-Fox e Scantlebury (2016) apresentam uma perspectiva para o *coteaching* que se alinha com a codocência que propomos no estágio.

O *Coteaching* surgiu como um modelo para o ensino de programas de preparação de professores. No *coteaching*, os professores cooperantes [supervisores] e os professores em formação [licenciandos] comprometem-se a coplanear, copraticar e corefletir, compartilhando assim seu conhecimento e experiência para facilitar a aprendizagem dos alunos e fortalecer sua prática. (p. 191).

Codocência e metodologias horizontais de trabalho

Em nosso trabalho coplanear, co-praticar e co-refletir se juntam aos diálogos cogenerativos (cogen) e se tornam elementos constituintes da codocência. Eles se organizam numa cadeia de acontecimentos, cujo elemento central é o processo de co-ensino. Sua centralidade deve-se ao fato deste ser o momento principal da codocência, quando os professores se encontram com seus alunos com a finalidade explícita de ensinar.

Em todos os processos que caracterizam a codocência, a horizontalidade nas relações é um princípio fundamental, realizado, sobretudo, no contexto dos cogens, cujas sessões normalmente incluem uma diversidade de participantes diretamente envolvidos no processo de formação, na universidade e na escola, mas também por representantes dos alunos da escola de educação básica, pesquisadores, diretores, coordenadores, agentes da secretaria de educação (Tobin, Roth e Zimmermann, 2001, Roth et al, 2004, Scantlebury, Gallo-Fox, Wassell, 2008). Sua composição não é rígida e varia de acordo com o contexto no qual ocorre a codocência.

Scantlebury, Gallo-Fox e Wassell (2008) nos apresentam o cogen e as formas como consideramos as relações horizontais entre os participantes.

Diálogos cogenerativos são discussões formais entre os participantes com base no compartilhamento de experiências e focado no aprimoramento do ensino e da aprendizagem. (...) O maior princípio dos diálogos cogenerativos é que a voz de nenhum participante é privilegiada em relação ao outro. É ouvindo um ao outro que os participantes se tornam capazes de obter uma visão dentro de várias perspectivas e maneiras de interpretar as experiências de ensino e aprendizagem. Assim, no contexto dos diálogos cogenerativos focados em questões



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126
Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

relacionadas a ensinar e aprender, a perspectiva de um estudante é tão importante e valorizada quanto a de um professor (...) A importância de valorizar todas as vozes e respeitar um ao outro como colegas também é central para o *coteaching* e para os diálogos cogerativos. (p. 969)

Experiências de codocência

Apresentamos brevemente duas experiências de codocência ocorridas recentemente durante a realização do estágio supervisionado em nossa instituição: (i) reunião de co-planejamento; (ii) cogen.

Na primeira, o professor supervisor orientou os estagiários para a seleção dos conteúdos, levando-se em conta o conhecimento que ele tinha da turma.

O professor já estava acostumado a receber os nossos estagiários, colaborando com o nosso curso há pelos menos 5 anos e já conhecia a prática de co-ensino. No entanto, a experiência de co-planejar era novidade.

Na reunião em questão, estavam presentes o próprio supervisor, três estagiários e dois professores da universidade. Um dos professores da universidade e professor da disciplina iniciou a reunião explicando os motivos dela ocorrer na própria escola, e não na universidade. Em seguida, o professor supervisor apresentou algumas características das turmas nas quais os estagiários atuariam em conjunto com ele.

A postura retraída dos estagiários demonstrava insegurança quanto a possibilidade de contribuir com suas ideias na construção da aula junto com o professor supervisor e os professores formadores. Isso indicou seu estranhamento com o ambiente colaborativo que se desejava criar e nos mostrou o quão difícil é dar voz aos que, tradicionalmente, se posicionam para apenas ouvir.

A outra experiência é um cogen, muda-se o cenário e os participantes. Este dia ocorreu uma atividade de co-ensino, na qual estavam envolvidos quatro estagiários e o professor supervisor. Os estagiários planejaram uma aula sobre o conceito de tempo, buscando relações com o cotidiano dos alunos, que neste caso eram de uma turma de educação de jovens e adultos (EJA).

Após a aula, todos se reuniram para discutir e avaliar o processo. Inicialmente, os estagiários falaram suas impressões sobre a própria prática, evidenciando, em sua perspectiva, o sucesso da aula, uma vez que eles conseguiram chamar a atenção da maioria dos alunos. No entanto, o professor supervisor apresentou-lhes outra perspectiva, chamando a atenção para o processo de avaliar o aprendizado dos alunos durante as aulas.

No diálogo entre eles surgiu a discussão sobre a diferença entre aula e palestra, dando a entender que os estagiários realizaram uma palestra, mesmo que interativa, na medida em que estes não teriam se atentado para a avaliação



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126
Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

durante a atividade. Notamos que as discussões abarcavam os processos de ensino – aprendizagem dos alunos da escola de educação básica e o aprendizado da docência.

Essa atuação do supervisor o colocou na posição de coformador dos estagiários, juntamente ao professor da universidade, o que nos mostrou uma relação horizontal estabelecida entre os sujeitos, em contraste com a assimetria tradicionalmente observada entre os sujeitos da universidade e os da escola.

Considerações finais

Neste trabalho buscamos explicitar as ampliações que efetuamos no modelo do *coteaching* como proposto por Tobin (2006) e descrevemos dois casos exemplares de trabalho usando esta metodologia na formação de professores de Física no Brasil, com ênfase na busca de horizontalidade nas relações entre os sujeitos. No contexto destas experiências, o ambiente democrático da codocência possibilitou dar voz ao professor supervisor, em reuniões de co-planejamento, bem como em reuniões de cogen. Nesses dois casos foi possível perceber uma maior participação do professor supervisor como formador, mostrando a busca pelas relações horizontais entre os sujeitos. Por outro lado, observou-se a necessidade de criar melhores condições para que os alunos e outros agentes do estágio supervisionado tenham suas vozes incluídas para assim garantir a horizontalidade nos processos formativos.

Referências bibliográficas

- CORREA, M. e SILVA, G. S. F. (2014). A perspectiva da codocência na prática de ensino de física e no estágio supervisionado. In: IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, 2014. Curitiba-PR. Atas... Congreprinci, 2014, v4, 1-10.
- GALLO-FOX, J., SCANTLEBURY, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*. 60, 191 – 202.
- GOULART, S. M. (2002). A prática de ensino na formação de professores: uma questão (dês) conhecida. *Revista da Universidade Rural, Série Ciências Humanas*. UFRJ, 24(1-2), 77-87.
- MURPHY, C. e BEGGS, J. (2006). Addressing Ethical Dilemmas in Implementing Coteaching. *Forum Qualitative Social Research*. 7(4), Art. 20.
- MURPHY, C., SCANTLEBURY, K., MILNE, C. (2015). Using Vygotsky's zone of proximal development to propose and test an explanatory model for conceptualising



Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Año 2018. Número **Extraordinario.** ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 **Memorias,** Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables. Octubre 10, 11 Y 12 de 2018, Bogotá

coteaching in pre-service science teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.* 43(4), 281 – 295.

PIMENTA, S. G e LIMA, M. S. L. (2005/2006) Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3(3-4), 5-24.

ROTH W-M et al. (2004) Coteaching: Creating Resources for Learning to Teach Chemistry in Urban High Scholls. *Journal of Research in Science Teaching*, (41)9, 882 – 904.

SCANTLEBURY, K., GALLO-FOX, e J., WASSELL, B. (2008). Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teacher and Teaching Education*, 24, 967 – 981.

TOBIN, K. (2006). Learning to teach through coteaching and cogenerative dialogue. *Teaching Education*, 17(2), 133-142.