


## Desenvolvimento profissional e estágios supervisionados na formação inicial docente: pontos de vista de futuros professores do ensino secundário

**Anderson Araújo-Oliveira**  
**Karine Vanessa Perez**  
**Carla Barroso da Costa**  
**Salem Amamou**

### **Anderson Araújo-Oliveira**

Université du Québec à Trois-Rivières,  
UQTR, Canadá


E-mail: araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

 <https://orcid.org/0000-0002-7214-0032>

### **Karine Vanessa Perez**

Universidade de Santa Cruz do Sul,  
UNISC, RS, Brasil


E-mail: karinevanessaperez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1643-8042>

### **Carla Barroso da Costa**

Université du Québec à Trois-Rivières,  
UQTR, Canadá


E-mail: barroso\_da\_costa.carla@uqam.ca

 <https://orcid.org/0000-0002-6475-9388>

### **Salem Amamou**

Université de Sherbrooke, Québec,  
Canadá

E-mail: Salem.Amamou@usherbrooke.ca

 <https://orcid.org/0000-0001-6847-0250>

### **Resumo**

O artigo tem por objetivo apresentar os pontos de vista de futuros professores relativos às contribuições dos estágios supervisionados (formação prática) no desenvolvimento profissional docente. A partir da articulação teórica entre o conceito de desenvolvimento profissional e as competências profissionais prescritas para a formação de professores no Quebec (Canadá), organizou-se um grupo focal com a participação de futuros professores oriundos de um programa de formação inicial docente para ensino secundário. Por intermédio de uma análise de conteúdo, destacou-se como resultados que a formação prática desempenha um papel essencial, pois promove vivências do real do trabalho docente, permite o aprimoramento das competências pretendidas e possibilita a construção da identidade docente. Neste sentido, o aprofundamento das reflexões em torno do desenvolvimento profissional que requer um acompanhamento adequado dos professores, não somente durante a formação inicial, mas também em contexto de inserção profissional e ao longo da carreira, constitui uma pista importante a ser explorada.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Estágio. Ensino secundário.

Recebido em: 01/03/2023

Aprovado em: 12/09/2023



**Abstract**

**Professional development and practicums in initial teacher education: the views of future high school teachers**

**Keywords:**

Professional development  
Practicum. High school education.

This article presents future teachers' views regarding the contribution of practicums (practical training) to their professional development. Based on the link between the concept of professional development and the professional competencies prescribed for teacher education in Quebec, Canada, a group interview was held with future teachers enrolled in a preservice training program for high school teachers. A content analysis revealed that practical training plays a key role by helping student teachers experience the realities of teaching work, improve targeted competencies, and build a professional identity. As such, the study suggests the value of further reflection on professional development, which requires appropriate support for teachers, not only during initial training but also in the context of professional integration and throughout their careers.

**Resumé**

**Développement professionnel et stages dans la formation initiale à l'enseignement: points de vue des futurs enseignants du secondaire**

**Mots-clés:**

Développement Professionnel,  
Stage,  
Enseignement secondaire.

L'article a pour objectif présenter les points de vue de futurs enseignants en ce qui a trait aux contributions des stages (formation pratique) dans leur développement professionnel. À partir de l'articulation théorique entre le concept de développement professionnel et les compétences professionnelles prescrites pour la formation des enseignants au Québec (Canada), un entretien de groupe a été réalisé avec la participation de futurs enseignants issus d'un programme de formation initiale à l'enseignement secondaire. Par le biais d'une analyse de contenu, il a été mis en évidence dans les résultats que la formation pratique joue un rôle essentiel dans le sens où elle favorise la préparation à la réalité du travail enseignant, permet le développement des compétences visées et favorise la construction de l'identité professionnelle. En ce sens, l'approfondissement des réflexions autour du développement professionnel qui nécessite un accompagnement approprié des enseignants, non seulement pendant la formation initiale mais aussi dans le cadre de l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière, constitue une piste importante à explorer.

## Introdução

A reflexão proposta neste artigo apoia-se em dados oriundos de um projeto de pesquisa mais amplo<sup>1</sup> que teve como objetivo principal caracterizar a dinâmica estabelecida entre os futuros professores da educação pré-escolar, do ensino primário e secundário<sup>2</sup> e os estágios supervisionados na formação inicial docente realizados nos programas de Bacharelado em educação de uma universidade francófona do Quebec, no Canadá.

Para os fins dessa contribuição, o foco será direcionado, exclusivamente, às experiências e aos pontos de vista dos futuros professores do ensino secundário. Após uma apresentação sucinta do contexto social e científico da pesquisa, abordaremos o conceito de desenvolvimento profissional, suas dimensões subjacentes, bem como a articulação destas às competências profissionais que norteiam a formação de professores na referida província canadense. Em seguida, após a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e o tratamento dos dados, uma apresentação sintética dos principais resultados permitirá a identificação de algumas pistas de interpretação à luz do quadro conceitual adotado.

### 1. Contexto da pesquisa

No Quebec, como em outras partes do Ocidente, a implementação de novos programas curriculares centrados no desenvolvimento de um saber agir contextual encontram seu corolário nas orientações governamentais relativas à formação de professores (Gouvernement du Québec, 2001, 2020). Visando o desenvolvimento da capacidade dos futuros professores de escolher, combinar e mobilizar uma variedade de recursos para responder a situações profissionais complexas e singulares, as orientações ministeriais para a formação inicial de professores se inscrevem numa perspectiva integrativa que exige a superação da compartimentação disciplinar no seio da formação (Araújo-Oliveira, 2020; Araújo-Oliveira *et al.*, 2011; Lenoir *et al.*, 2015; Lenoir *et al.*, 2021). De fato, desde o início dos anos noventa, as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação do Quebec tornaram a profissionalização e, por extensão, o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, a espinha dorsal das reformas da formação de professores que se sucederam (Mellouki; Gauthier, 2005).

---

<sup>1</sup> O projeto de pesquisa intitulado *Ombres et lumières de la formation initiale en milieu de pratique: points de vue des futurs enseignants* foi desenvolvido sob a direção do professor Anderson Araújo-Oliveira (UQAM) e aprovado pelo *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* (certificado n° 3212\_e\_2019).

<sup>2</sup> No Québec, a educação básica é composta pela educação pré-escolar (alunos de 5 e 6 anos), ensino primário (seis anos de escolaridade - alunos de 7 a 12 anos) e ensino secundário (cinco anos de escolaridade - alunos de 13 a 17 anos).

Estruturada em torno de um conjunto de doze competências profissionais interdependentes (Gouvernement du Québec, 2001)<sup>3</sup>, a formação de professores deve contribuir para o desenvolvimento de um “potencial de ação” (Rey, 2008, p. 234, tradução nossa) ancorado e implementado, principalmente nos fundamentos da ação docente, no ato de ensinar, no contexto social e escolar e na identidade profissional.

Para desenvolver essas competências, os programas de formação de professores oferecidos pelas universidades no Quebec<sup>4</sup> põem em prática uma formação teórica em contexto universitário (cursos com enfoque, por exemplo, nos fundamentos históricos, sociológicos e psicológicos da educação, nas diversas abordagens didáticas e nas didáticas disciplinares, na gestão e no controle da classe, na adaptação escolar e integração social dos alunos) alternada com períodos de formação experiencial diretamente no ambiente escolar (estágios supervisionados/formação prática<sup>5</sup>).

Eles oferecem também um conjunto de atividades ditas integrativas (seminários de integração e reflexão, portfólio de desenvolvimento profissional e cultural, ensaio de análise reflexiva de práticas pedagógicas, etc.) que visam estabelecer relações entre a formação teórica adquirida em contexto universitário e a formação prática realizada em contexto real de trabalho; e entre as aprendizagens adquiridas no âmbito da formação inicial e aquelas desenvolvidas em contexto não acadêmico (experiências pessoais significativas, atividades culturais fora da escola, etc.)<sup>6</sup>. Esta articulação dos componentes “teóricos” e “práticos” da formação inicial constitui uma condição *sine qua non* do desenvolvimento profissional, um “forte vetor do desenvolvimento das competências visadas, bem como das transformações identitárias esperadas” (Desbiens; Correa Molina; Habak, 2019, p. 70).

Na formação de professores, o estágio representa:

---

<sup>3</sup> É importante mencionar que as diretrizes para a formação de professores propostas em 2001 foram recentemente revistas pelo Ministério da Educação (Gouvernement du Québec, 2020). No entanto, como a pesquisa foi realizada em 2019 e que contamos com a participação de futuros professores formados em programas de formação ainda não revisitados, adotamos como base da nossa reflexão nesse artigo, as 12 competências propostas pelo referencial de 2001.

<sup>4</sup> No Quebec, a formação de professores para o ensino secundário (bacharelados para o ensino secundário) é oferecida principalmente pelas faculdades e departamentos de educação. Com duração de quatro anos (total de 120 créditos), ela prepara os futuros professores para o ensino de uma das disciplinas ensinadas no ensino secundário (francês, matemática, universo social, ciências, artes, educação física, inglês, etc.).

<sup>5</sup> A formação prática constitui uma importante etapa do processo formativo docente. Ela é composta principalmente por quatro estágios supervisionados obrigatórios, distribuídos um por ano de formação e totalizando uma carga horária mínima de 700 horas de atividades práticas em contexto real de trabalho. A proposta é que o futuro professor possa reunir o maior número de experiências possível durante os estágios, na tentativa de conhecer o campo de atuação profissional e poder direcionar a sua atuação depois de formado, auxiliando ainda na compreensão profunda da profissão e da complexidade que envolve o ato de ensinar.

<sup>6</sup> A formação assim oferecida possibilita aos futuros professores o desenvolvimento de competências disciplinares, psicopedagógicas, linguísticas, de gestão de classe, além daquelas ligadas à capacidade de tornar os saberes escolares acessíveis aos alunos. Através da integração das tecnologias da informação e comunicação ao longo do processo de formação, os futuros professores desenvolvem também as competências que os permitem trabalhar com situações ligadas a dificuldades de aprendizagem, de comportamento e com pessoas com necessidades especiais. Além disso, eles desenvolvem as competências relativas ao trabalho colaborativo, bem como a capacidade de questionar e refletir sobre a própria prática docente e comprometer-se com seu próprio desenvolvimento profissional contínuo.

um conjunto de atividades pedagógicas supervisionadas pela universidade em colaboração com o meio escolar. Por meio de uma formação sistemática e criteriosa, ele permite que os futuros professores desenvolvam sua capacidade de integrar e aplicar, em um contexto real de trabalho, os princípios que fundamentarão sua prática cotidiana (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3, tradução nossa).

Atuando como um “rito de passagem” obrigatório no processo de profissionalização, o estágio constitui um espaço de aprendizagem da profissão docente por meio do desenvolvimento de competências profissionais (Tardif; Lessard; Gauthier, 1998). Ele representa também um espaço de construção da identidade profissional na medida em que a formação prática oferece ao estagiário a oportunidade de vivenciar diferentes facetas da atividade profissional para a qual se prepara, de se sentir e comportar-se como profissional, de questionar as suas próprias escolhas e seus conhecimentos (De Briant, 2013; Dubruc, 2013).

A experiência vivida durante a formação prática é descrita pelos futuros professores no Quebec como sendo a dimensão mais importante da formação profissional recebida (Desbiens; Borges; Spallanzani, 2012; Mukamurera; Gingras, 2005), “aquele momento tanto esperado pelos estagiários para aprender de fato o ofício docente” (Desbiens; Correa Molina; Habak, 2019, p. 71, tradução nossa). No entanto, basta uma visita nos corredores das universidades do Quebec e uma incursão nas redes sociais das associações estudantis para perceber que essa experiência, embora essencial para a formação, não é somente uma fonte de realização para os futuros professores. De fato, várias greves de estudantes em estágios foram convocadas nos últimos anos, inúmeros painéis, cartazes, textos, jornais, folhetos e fotos de manifestações denunciam as condições de trabalho vividas durante este período de formação. Esses meios de pressão sugerem que, na percepção dos futuros professores, por detrás desta legítima atividade formativa reside certa forma de exploração e de desvalorização do trabalho que atua como obstáculo à perseverança e ao sucesso nos estudos.

O presente artigo se insere no bojo dessa discussão. No intuito de acompanhar de maneira mais eficaz as equipes responsáveis pelos programas de formação docente de uma universidade francófona no Quebec, levantou-se, então, a questão de saber como os futuros professores que vivenciam concretamente as experiências de formação em contexto real de trabalho, concebem a formação prática (estágios supervisionados) e suas contribuições para o desenvolvimento profissional. Documentar uma tal concepção é ainda mais importante quando se sabe que as diretrizes ministeriais para a formação de professores foram recentemente revistas e atualizadas (Gouvernement du Québec, 2020) e que as instituições universitárias terão que revisar seus programas de formação inicial de professores nos próximos anos.

## 2. Quadro conceitual

O quadro conceitual subjacente à análise dos pontos de vista de futuros professores relativos às contribuições dos estágios supervisionados (formação prática) apoia-se no conceito de desenvolvimento profissional docente definido como:

um processo gradual de aquisição e de transformação de competências e de componentes identitários que conduzem, de maneira progressiva, os indivíduos e os coletivos de trabalho a aperfeiçoarem, enriquecerem e transformarem suas próprias práticas, a agirem com eficácia e eficiência nos diferentes papéis e responsabilidades profissionais que lhes são atribuídos e a atingirem um novo grau de compreensão do seu trabalho, permitindo se sentirem “confortáveis” na profissão (Mukamurera, 2014, p. 12, tradução nossa).

De acordo com Mukamurera (2014), mas também com as orientações relativas à formação e à profissão docente (Gouvernement du Québec, 2001, 2020) e às recomendações do CSE (2014), é possível observar que o desenvolvimento profissional docente se articula em torno de diferentes dimensões interdependentes, das quais as cinco seguintes alicerçam nossos trabalhos de pesquisa centrados na formação docente e no acompanhamento de professores e futuros professores no meio escolar (Araújo-Oliveira; Tremblay-Wragg, 2022): dimensão disciplinar; dimensão pedagógico-didática; dimensão crítica; dimensão colaborativa e dimensão pessoal.

A *dimensão disciplinar* diz respeito à importância do domínio profundo dos saberes disciplinares que serão ensinados (conhecimento dos saberes disciplinares e suas finalidades, da evolução das disciplinas escolares, das aprendizagens escolares prescritas pelo currículo, etc.), bem como da língua na qual esses saberes serão comunicados. Ela está relacionada com a competência nº 1, que coloca em evidência o papel central de mediador cultural do professor, (os conhecimentos escolares sendo aqui considerados como objetos de cultura) e com a competência nº 2, que exige do professor comunicar de forma clara e correta na língua de ensino (no caso do Quebec o francês ou o inglês) e nos diversos contextos relacionados ao ensino.

A *dimensão pedagógico-didática* refere-se ao ato de ensinar e às habilidades pedagógicas e didáticas. Ela remete ao saber-fazer em sala de aula e ao saber agir/atuar conseguindo mobilizar de maneira pertinente, eficaz e eficiente os diversos recursos, sejam eles intelectuais, afetivos, materiais ou humanos. A dimensão pedagógico-didática está, assim, relacionada principalmente com as competências nº 3 (capacidade de planejar situações de ensino-aprendizagem), nº 4 (capacidade de colocar em prática as situações planejadas), nº 5 (capacidade de avaliar as aprendizagens realizadas), nº 6 (capacidade relativas ao controle de classe – gestão do tempo, do espaço e dos comportamentos indesejáveis), nº 7 (capacidade de adaptar sua intervenção às especificidades dos alunos) e nº 8 (capacidade de integrar as tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino-aprendizagem).

A *dimensão crítica* diz respeito ao desenvolvimento de um processo rigoroso de análise reflexiva sobre aspectos específicos da sua prática de ensino e à necessidade de reinvestir os resultados dessa

reflexão na ação. Ela está relacionada, particularmente, com a competência nº 11, que trata da implicação do professor no desenvolvimento profissional continuado tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo, mas, também, em partes com a competência nº 1, que sugere uma atuação do professor como um profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimento ou de cultura.

A *dimensão colaborativa* se refere à necessária capacidade de colaboração numa época em que a cooperação entre diferentes atores da escola e o compartilhamento de experiências são essenciais para o sucesso escolar dos alunos e profissional dos professores. Leva-se em conta o fato de que os professores são atores-chaves na escola, ainda que seu desenvolvimento profissional não se restrinja à atuação em sala de aula. Ela está relacionada com a competência nº 9 de maneira especial (trabalho colaborativo com os diversos membros da comunidade escolar) e com a competência nº 10 (cooperação entre os diferentes profissionais que intervêm no seio da escola), tendo em vista o sucesso dos alunos.

A *dimensão pessoal* se refere aos aspectos psicológicos, afetivos e identitários, além das qualidades pessoais necessárias a uma prática de qualidade no bojo de uma profissão que se exerce por meio de interações humanas constantes. Ela está, assim, relacionada tanto com a competência nº 12, que indica uma atuação ética e responsável no desempenho das atividades profissionais, quanto a diferentes componentes da competência nº 11, que sugerem o envolvimento com a profissão pelo desenvolvimento de um sentimento de pertença e de uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo.

Articulado em torno dessas dimensões interdependentes, o desenvolvimento profissional representa, segundo Araújo-Oliveira e Tremblay-Wragg (2022),

um projeto a longo prazo, um objetivo contínuo, durante o qual a formação inicial dará origem ao desenvolvimento das competências profissionais (e dos componentes identitários) que serão enriquecidas e plenamente consolidadas durante a integração profissional nos primeiros anos de carreira e ao longo da vida profissional (p. 4, tradução nossa).

Nesse contexto, para que os estágios possam se configurar em espaços e momentos de desenvolvimento profissional, faz-se mister dar importância às experiências concretas e variadas vividas no meio escolar, conduzindo os futuros professores a observá-las, analisá-las e explicá-las continuamente à luz dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial (Malo; Desrosiers, 2011; Mukamurera, 2018). O acompanhamento oferecido pelos principais atores da formação prática (supervisor de estágio, professor associado que acolhe o estagiário na escola, outros membros do corpo docente e da equipe escolar) é, neste sentido, de uma importância capital para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. O acompanhamento, que de acordo com Paul (2016) se refere a um processo adaptativo e relacional que visa orientar uma pessoa para que ela progrida, lance mão do melhor de si mesma e alcance os objetivos da formação, permite ao futuro profissional não somente analisar, compreender as situações problemáticas e receber a ajuda necessária na resolução de determinados problemas, mas também considerar alternativas pouco antecipadas ou experimentadas até então.

Recorrendo, entre outras coisas, a dispositivos de formação que visam facilitar a reflexividade e o acesso a do futuro professor a recursos adequados, o acompanhamento oferece a este último uma via de acesso à autonomia profissional (Gervais, 1999; Gervais; Desrosiers, 2005), entendida como “a capacidade de definir sua própria ação pedagógica [...] de forma independente, em consonância com seus próprios valores (...) e levando em consideração as normas e as regras compartilhadas em um determinado ambiente profissional” (Vivegnis, 2016, p. 55, tradução nossa).

### 3. Metodologia

Questionar como os futuros professores concebem a formação prática e suas contribuições para o desenvolvimento profissional requer atribuir um lugar de testemunha privilegiada a este ator chave do processo de formação docente. Por conseguinte, para a concretização deste estudo de tipo qualitativo, realizamos uma entrevista semiestruturada no formato de grupo focal<sup>7</sup> com a participação de três estudantes do quarto e último ano do bacharelado da formação para o ensino secundário<sup>8</sup> de uma universidade de língua francesa do Quebec. Trata-se de uma amostra de conveniência, do tipo não aleatória, composta por sujeitos que consentiram livre e voluntariamente em participar da pesquisa. No momento da entrevista (outono de 2019), estes futuros professores (duas mulheres e um homem) haviam concluído com sucesso os quatro estágios obrigatórios da formação inicial e estavam prestes a iniciar a sua inserção profissional no meio escolar como professor regente de classe.

Durante a entrevista em grupo, discutimos, entre outras coisas, sobre: a organização e o funcionamento dos estágios (carga de trabalho e tempo dedicado à formação prática); a contribuição dos estágios no desenvolvimento profissional (estágio como espaço de desenvolvimento de competências e construção identitária); a influência dos estágios na vida pessoal, na saúde e no bem-estar dos futuros professores. Para os fins da presente reflexão, somente os resultados relacionados às contribuições dos estágios no desenvolvimento profissional serão considerados. As questões seguintes permitiram produzir os dados relativos ao foco deste texto:

- *Os estágios contribuíram com o seu desenvolvimento profissional?*

*Se sim, em que? Ilustre com exemplos concretos.*

*Se não, por quê? Ilustre com exemplos concretos.*

---

<sup>7</sup> A realização deste grupo focal constitui uma parte de uma pesquisa mais ampla que compõe, além do método qualitativo, uma abordagem quantitativa. Desse modo, a coleta e o tratamento de dados envolvem também análises estatísticas referentes a um questionário aplicado na modalidade online e análise documental de textos publicados pelos próprios estudantes ou pela imprensa local.

<sup>8</sup> Como indicado anteriormente, o bacharelado para o ensino secundário prepara o futuro professor para o ensino de uma das disciplinas ensinadas no ensino secundário (francês, matemática, universo social, ciências, artes, educação física, inglês, etc.) e tem duração de quatro anos (120 créditos) incluindo a realização quatro estágios supervisionados obrigatórios, distribuídos um por ano de formação e totalizando uma carga horária mínima de 700 horas de atividades práticas. Para assegurar o anonimato dos participantes, escolhemos não informar no texto o perfil disciplinar de cada um.



- *Quais competências profissionais foram mais desenvolvidas durante os estágios?*  
*Ilustre com exemplos concretos.*
- *Quais competências profissionais foram menos desenvolvidas durante os estágios?*  
*Ilustre com exemplos concretos.*

As discussões foram gravadas e, posteriormente, transcritas integralmente para facilitar o tratamento dos dados que foi realizado por meio de uma análise descritiva, utilizando-se do método de análise de conteúdo de Bardin (2015). Assim, com ajuda do software *NVivo*, especializado na análise qualitativa de dados, a leitura flutuante e a organização do material referente ao discurso dos futuros professores coletado durante a entrevista foram acompanhadas de uma etapa de identificação dos temas mais frequentemente discutidos, a construção e a análise das unidades de sentido. Essas últimas emergem da análise de dados textuais e se relacionam com as questões levantadas anteriormente. Elas reúnem uma variedade de ideias caracterizadas tanto pela frequência na fala (repetição ou reiteração constante), pela ênfase dada pelos participantes, pela carga emocional percebida ou pelas ambivalências ou contradições internas que essas ideias apontam.

Ao longo da apresentação dos resultados e com intuito de ilustrar certos elementos importantes, apresentaremos *em itálico* trechos da entrevista que foram traduzidos do francês para o português. Os futuros professores serão identificados pelos códigos seguintes – FP1, FP2 e FP3 – de maneira a assegurar o anonimato dos participantes.

## 4. Resultados

### 4.1 Contribuição dos estágios no desenvolvimento profissional

Os futuros professores que participaram do grupo focal concebem o estágio como uma oportunidade de defrontar-se com a realidade do mundo escolar. As práticas realizadas em contexto de estágio desempenham, segundo eles, um papel essencial no sentido de promover vivências do real do trabalho docente e analisá-las em função dos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial: “*Quando estamos em ação é mais propício refletir sobre situações reais [...] Vemos a realidade por nós mesmos e depois refletimos à luz da teoria que estudamos na universidade*” (FP3).

Eles ressaltaram também a importância da articulação entre os conhecimentos teóricos proporcionados pela universidade e as aprendizagens experienciais originárias das práticas concretas no meio escolar. É, de fato, no bojo dessa articulação que os futuros professores percebem o quanto o estágio contribui com o desenvolvimento das competências profissionais e, indiretamente, com o desenvolvimento profissional almejado; o estágio representando um momento decisivo da formação que permite aos futuros professores confirmarem a escolha profissional:

*desde meu segundo estágio, ficou confirmado que eu queria ser um professor na minha vida profissional [...]. Para mim, foi uma grande confirmação. [O estágio] confirmou minha trajetória profissional. Em seguida, validou as competências que eu já possuía, meus talentos, minhas qualidades. Também permitiu identificar os pontos que eu deveria melhorar (FP1).*

A articulação entre os conhecimentos teóricos e as aprendizagens experienciais inerentes à formação docente requerem, entre outras coisas, intercâmbios recíprocos e diversificados entre os futuros professores e os profissionais mais experientes. Neste sentido, o acolhimento, o acompanhamento oferecido pelos professores associados, o apoio dos outros membros do corpo docente e atores da formação prática durante os estágios foram destacados como fundamentais pelos participantes:

*Eu tive a impressão de fazer parte da equipe [...] Foi assim que me senti! Era uma sala muito pequena de professores e podíamos falar sobre muitas coisas, sobre uma experiência específica. Eles me questionavam sobre várias coisas e diziam: “Oh não! Isso é normal”. As vezes, validamos certas emoções, certas situações. Então, eu realmente tive a impressão de que ali eu não estava apenas uma estagiária de passagem (FP2).*

*Bem, eu era o estagiário e estava apenas de passagem. Mas apesar de tudo eu sentia um ambiente acolhedor, uma vibração muito positiva e otimista. Todos me cumprimentavam, todos eram extremamente gentis, me faziam perguntas, queriam saber como eu estava indo e não hesitavam a me aconselhar [...]. Foi muito formador ter a opinião de outras pessoas [...] não apenas meu professor associado e meu supervisor (FP1).*

Assim, a partir dessas trocas com os professores associados, com outros membros do corpo docente e atores da formação prática, acontece uma espécie de “espelhamento” no qual os futuros professores se deparam a gestos e atitudes profissionais que vão ser idealizados como fontes de inspiração e modelos de profissionalismo a serem seguidos:

*Foi como um espelho [...]. Um modelo (FP3).*

*Os estágios foram ótimas experiências. [...] Eu me considero sortuda. Encontrei pessoas que me deram feedback muito construtivos. Eu pude observá-las em ação e fazer muito progresso [...] ... Tanto do ponto de vista do controle de classe como aprendendo sobre mim mesmo e meus limites (FP2).*

No entanto, o acolhimento e o acompanhamento oferecidos aos futuros professores nem sempre são percebidos de forma positiva por estes, como sugere a fala bastante eloquente do participante FP1 a este respeito:

*Achei lamentável! A relação do professor associado com o estagiário era bem estruturada. No entanto, os vínculos, os deveres, as obrigações, os direitos [...] tudo o que você deve desenvolver com a escola, com o pessoal da escola [...] é muito mais difícil (FP1).*

Neste sentido, para além do “espelhamento” apontando para modelos ideias e inspiradores de atuação no contexto escolar, os futuros professores se deparam também com modelos nem sempre positivos, como exemplificado nos relatos abaixo:

*Para mim, a vantagem dos estágios, pelo menos o que eu consegui extrair deles, é ter modelos a seu redor. E eu não me refiro necessariamente a modelos positivos (FP3).*

*Tive a sorte de encontrar pessoas realmente boas [...], mas sei que a experiência pode ser muito desigual, dependendo do local de estágio [...] e das pessoas que nos acompanham (FP2).*

Apesar disso, foi enfatizado pelos três futuros professores o desejo de passar mais tempo no ambiente escolar, vivenciando as experiências práticas e retirando lições importantes delas: “*Na minha opinião, deveríamos estar no campo com mais frequência para que possamos reinvestir o que aprendemos mais rapidamente*” (FP3).

#### 4.2 Competências profissionais mais desenvolvidas durante os estágios

Dentre as diversas competências que se espera que os futuros professores desenvolvam durante a formação inicial docente, algumas foram destacadas como as mais trabalhadas durante os estágios. Na entrevista, foram citadas, principalmente, as competências nº 5, 7 e 8, associadas à dimensão pedagógico-didática do desenvolvimento profissional, bem como a competência nº 11, que é associada, em grande parte, à dimensão crítica, mas também à dimensão pessoal do desenvolvimento profissional.

O participante FP3 comentou que a avaliação das aprendizagens dos alunos (competência nº 5) foi uma das competências mais desenvolvidas durante o estágio, como pode ser observado no relato abaixo:

*Minha competência em avaliação foi a que mais se desenvolveu [...]. Intuitivamente, eu já estava avaliando, mas eu não estava ciente disso. Agora, por meio das interações que tive com os professores associados e os supervisores de estágio que diziam: “O que você está fazendo aqui é avaliação, pode ser informal, mas, assim mesmo, é avaliação” [...], eu avancei. Com relação à avaliação informal, por exemplo, foi um salto gigantesco ter tomado consciência e colocá-la em prática. Depois, para uma avaliação mais formal, aprendi como partir dos objetivos e identificar, ao longo do caminho, onde introduzir certos elementos para garantir a progressão das aprendizagens dos alunos (FP3).*

A competência nº 7 também foi mencionada durante a entrevista. Ela se refere à capacidade de adaptar as intervenções às características de cada aluno, o que significa atentar também para as dificuldades de aprendizagem e de adaptação social e escolar. Tais elementos podem ser identificados nos relatos abaixo dos participantes FP2 e FP1.

*Bem, por exemplo, eu tinha três tipos de alunos muito diferentes no último estágio. Um grupo era muito forte, um grupo com dificuldades e outro grupo que posso dizer regular [...] um grupo regular. Isso realmente me levou a ter que modificar meus planos de ensino e minhas atividades para adaptá-los aos três grupos (FP2).*  
*Eu já fazia isso na universidade [conceber situações de aprendizagem]. Salvo que, desta vez, elas não eram desencarnadas [...]. No estágio, eu fui realmente capaz de adaptá-las aos diferentes grupos de alunos para os quais eu estava ensinando (FP1).*

Outra competência destacada pelos estagiários foi a nº 8, que está relacionada também com a dimensão pedagógico-didática do desenvolvimento profissional e diz respeito às habilidades de integrar as tecnologias de informação e comunicação, buscando inseri-las na relação de ensino e aprendizagem. Como indicado pelo participante FP1:

*As TIC. Eu já havia usado um quadro branco interativo. Mas, no estágio, eu tive realmente que aprender a utilizá-lo desde o início (FP1).*

A competência nº 11, que implica a capacidade de análise reflexiva em torno da própria prática e está associada às várias dimensões do desenvolvimento profissional, teve um destaque especial de acordo com as falas dos estudantes. Esta competência se refere também à construção da identidade profissional, sendo este um fator essencial na formação, especialmente mediada pelo contexto das práticas. Esses fatores são exemplificados com as falas do participante FP2 abaixo:

*Eu diria a competência 11 que terá impacto em todas as outras competências [...]. Eu já sabia que eu era alguém que se questionava, que precisava validar suas escolhas [...]. Na frente da classe, eu preciso ser capaz de explicar por que faço isso ou aquilo [...]. Então me dei conta da necessidade de justificar minhas escolhas [...]. Basicamente, eu poderia dar uma aula e na aula seguinte dizer: “Ok, desta vez, não farei da mesma maneira porque isso não funcionou bem. Ou, ao contrário, isso funcionou bem, mas acredito que posso apresentá-lo de outra maneira” (FP2).*

#### 4.3 Competências profissionais menos desenvolvidas durante os estágios

Com relação às competências menos desenvolvidas, de acordo com os relatos dos participantes, foram identificadas a competência nº 2 (relacionada à dimensão disciplinar), a nº 10 (relacionada à dimensão colaborativa) e a nº 12 (relacionada à dimensão pessoal).

A dimensão pessoal do desenvolvimento profissional é interligada, entre outras, à competência nº 12, que envolve uma atuação ética e responsável no exercício das funções de professor. Esta competência foi mencionada pelo participante FP1 como sendo uma das menos trabalhadas ou aprimoradas durante o estágio: “*A ética profissional [...]. Eu não a desenvolvi*” (FP1).

Uma outra competência mencionada foi a nº 2, que se refere à capacidade de comunicação clara e correta na língua de ensino, tanto de maneira escrita quanto oral e nos diferentes contextos de exercício profissional. Está relacionada à dimensão didático-pedagógica, já que envolve as habilidades de saber-fazer e a mobilização de diferentes recursos na busca do estímulo à aprendizagem. Neste sentido, o participante FP3 faz referência ao quanto o estágio não proporcionou o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicacionais, para além daquelas que ele já possuía.

*Competência no 2 relativa à comunicação na língua de ensino [...]. Está tão embutida no dia a dia que eu não vi progresso. Eu não tenho a impressão de que seja algo que tenha sido trabalhado conscientemente durante o estágio [...]. Ela não representa a competência que mais precisava ser desenvolvida, porque já ensinamos francês e porque é uma competência que desenvolvemos quando estamos na escola, interagindo com os colegas e com os professores (FP3).*

Para além do trabalho em sala de aula, encontra-se a dimensão colaborativa, o que diz respeito à relação dos futuros professores entre eles, com a escola e com outros parceiros sociais (ex.: pais dos alunos, outros profissionais). A competência nº 10, que orienta o trabalho em conjunto com outros membros da escola, foi citada pelo participante FP1 como sendo algo que não é muito trabalhado durante os estágios, conforme observado na fala que segue:

*Eu não cooperei muito com os outros membros da equipe escolar. Fui apresentado ao técnico em educação especializada, bem como aos outros membros da escola [...]. Ah! Também participei de*

*reuniões onde discutimos [...] reuniões pedagógicas onde olhamos o material didático. Uma vez encontrei o coordenador pedagógico. Outra vez, encontrei o responsável de nível para ver o que havia sido planejado para as próximas semanas [...]. Mas, senão, não colaborei muito. Inclusive, eu praticamente não os vi (FP1).*

## 5. Discussão

A partir da entrevista realizada, foi possível se aproximar das vivências dos estudantes em contexto de estágio. Ela permitiu que os estudantes expusessem as potencialidades das atividades práticas da formação em contexto de estágio, bem como alguns dos seus limites, que serão discutidos a seguir.

### 5.1 Uma ocasião de contato real com a profissão

A partir dos relatos dos futuros professores, pode-se notar que os estágios ocupam um importante lugar na formação profissional. É um momento muito aguardado pelos estudantes e que produz importantes marcas na trajetória dos futuros docentes (Desbiens; Borges; Spallanzani, 2012). No processo de formação inicial docente, o estágio é considerado pelos participantes como a oportunidade inigualável de contato real com a profissão: é a prova real do trabalho em tempo de aprendizagem. É o momento em que, acompanhados pelos professores associados e supervisores universitários (Malo; Desrosiers, 2011), os futuros professores se depararam com questões que estão para além do prescrito e, por isso, precisam usar sua autonomia profissional e inventividade para dar respostas à essa convocação do real (Gervais, 1999; Vivegnis, 2016).

Como indica Mendes (2013), trabalhar refere-se a uma ação que faz com o que o sujeito se depare com o real, algo que impõe aquilo que é imprevisto, imprevisível e instável. É no real do trabalho que o sujeito coloca em prova todo o seu saber, mobiliza-se para a ação tornando seu trabalho vivo. O ato de trabalhar não pode ser reduzido a uma simples atividade produtiva ou reprodutiva, já que engendra uma afetação na condição subjetiva no sujeito que executa a tarefa. O ato de trabalhar significa não só transformar o meio, mas também a si mesmo. É no trabalho que se testam e se operacionalizam de fato os saberes (Dejours, 2008). É nele que se desenvolvem efetivamente as competências profissionais.

### 5.2 Uma ocasião de sentir-se professor

Conforme o relato dos futuros professores, parece indiscutível a importância desse momento na formação profissional docente, tanto é assim, que foi apontado pelos participantes que o tempo passado nos estágios poderia ser ampliado comparativamente ao tempo passado na universidade. O estágio desempenha, assim, um papel significativo na construção da carreira, confirmando (e às vezes invalidando) o desejo de seguir investindo neste projeto profissional. Ele possibilita uma experiência construtiva a partir do encontro com profissionais mais experientes no campo de atuação, além do contato com os alunos e com situações complexas e variadas em sala de aula (Desbiens; Correa Molina; Habak,

2019). O acolhimento e a qualidade do acompanhamento por parte dos professores que os supervisionam e acompanham (Paul, 2009) durante o estágio são fatores cruciais no processo de tornar-se (ou desejar ser) um bom educador. O intercâmbio de experiências proporciona uma espécie de “espelhamento” em que os futuros professores observam comportamentos e ações profissionais dignas de admiração, as quais servem como inspiração.

Assim, a entrada no campo das práticas por meio dos estágios faz com que os futuros professores possam experimentar o sentimento de pertencimento a uma categoria profissional, o que vai impactar diretamente na construção da identidade profissional. Segundo Riopel (2006), a construção da identidade profissional se apoia na representação que os futuros professores fazem de sua trajetória profissional, estando também ancorada no projeto profissional desenvolvido durante a formação inicial. A construção da identidade docente, sendo algo vivido subjetivamente, resulta de um sentimento de pertencimento a um grupo. Ela é construída no equilíbrio entre a individuação e o pertencimento, onde a singularização está alicerçada no pertencimento e o este favorece a singularização (Stierli *et al.*, 2010).

No entanto, como ressaltado pelos participantes, a entrada no campo das práticas por meio dos estágios pode também gerar, em alguns casos, confusão de papéis. Assim como pode haver uma parceria entre esses dois atores no contexto escolar, pode-se também exigir em demasia ou muito pouco dos estudantes, além de notar-se, às vezes, a presença de uma hierarquia rígida na qual o estudante vai ocupar um lugar secundário. Em casos como estes, instala-se um sentimento de injustiça ao perceber que não se está realizando aquilo que foi combinado entre a escola e a universidade, gerando, indiretamente, um sentimento de frustração, angústia e decepção com seu desempenho, com a instituição escolar ou com a formação docente de forma mais ampla (Colognesi; Parmentier; Van Nieuwenhoven, 2019).

### *5.3 Uma ocasião de aprimoramento das competências profissionais*

De modo geral, pode-se dizer à luz dos relatos dos futuros professores que os estágios representam uma grande contribuição no desenvolvimento das competências profissionais almejadas pela formação (Gouvernement du Québec, 2001), sobretudo aquelas relacionadas às dimensões pedagógico-didática, crítica e pessoal do desenvolvimento profissional. Assim, a capacidade de avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos (competência n° 5), a capacidade de adaptar sua intervenção às especificidades dos alunos (competência n° 7), a capacidade de integrar as tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino-aprendizagem (competência 8) e o comprometimento profundo no desenvolvimento profissional individual e coletivo (competência 11) figuram, de acordo com os entrevistados, dentre as competências profissionais mais desenvolvidas durante os estágios.

Notou-se também uma certa dificuldade em discorrer, de modo específico, sobre a aquisição de algumas competências, notadamente àquelas relacionadas às dimensões disciplinar, colaborativa e pessoal

do desenvolvimento profissional. Neste sentido, a capacidade de comunicar clara e corretamente no idioma de ensino (competência nº 2), a capacidade de trabalhar em conjunto com os membros da equipe docente (competência nº 10) e a atuação de forma ética e responsável no desempenho de suas funções (competência nº 12) figuram, de acordo com os entrevistados, dentre as competências profissionais menos desenvolvidas durante os estágios.

Enfim, vale salientar que outras competências relacionadas às dimensões disciplinar (atuar como profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimento ou cultura), pedagógico-didática (conceber situações de ensino-aprendizagem, conduzir as situações de ensino-aprendizagem planejadas, planejar, organizar e supervisionar o funcionamento do grupo-classe) e cooperativa (cooperar com a equipe escolar, com os pais, com os diversos parceiros sociais, etc.) não foram mencionadas explicitamente pelos futuros professores durante a entrevista.

A dificuldade de nomear explicitamente certas competências no discurso dos participantes não deve, de modo algum, ser entendida como a ausência do seu desenvolvimento durante os estágios. Em primeiro lugar, algumas competências profissionais tendem a ser trabalhadas com mais intensidade durante a formação teórica na universidade (ex: conceber situações de ensino-aprendizagem) produzindo, assim, um certo “apagamento” no momento das práticas. Em segundo lugar, em contexto de estágio, algumas dessas competências são trabalhadas de modo transversal e espontâneo e não de maneira objetiva ou explícita (ex: atuar como profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimento ou cultura), o que dificultaria recordar situações vivenciadas e que denotariam com exclusividade o desenvolvimento dessas competências. Em terceiro lugar, considerando que os futuros professores que participaram deste estudo haviam acabado de completar um último estágio obrigatório, muitas das competências já se encontram amplamente consolidadas (ex: capacidade de comunicar clara e corretamente no idioma de ensino; atuação de forma ética e responsável, etc.) ocasionando, assim, um olhar menos atento por parte dos futuros professores e mesmo dos profissionais que os acompanham durante os estágios.

As competências profissionais, para além de um conceito que visa orientar o desenvolvimento de práticas profissionais, podem ser entendidas como um conjunto de capacidades relativas ao saber agir contextual que são desenvolvidos ao longo da formação acadêmica, especialmente durante os estágios (Rey, 2008). De modo ampliado, podem ser relacionadas às dimensões do desenvolvimento profissional (Mukamurera, 2014) e encontram-se no centro das discussões sobre sucesso ou fracasso escolar, pois consideram as atitudes, comportamentos e ações dos professores como altamente impactantes no desempenho dos alunos. O desenvolvimento das competências profissionais no decorrer da formação profissional é um importante elemento do processo formativo e foi bem ressaltado pelos futuros professores entrevistados.

## Considerações finais

Neste artigo, a articulação entre o conceito de desenvolvimento profissional (Mukamurera, 2014) e as competências profissionais definidas para a formação de professores no Québec (Gouvernement du Québec, 2001) conduziu à realização de uma análise de conteúdo de *verbatim* de uma entrevista de grupo efetuada com três futuros professores oriundos de um programa de formação inicial para o ensino secundário. Os resultados sugerem que as práticas de formação em contexto de estágio desempenham um papel essencial no sentido de promover vivências do real do trabalho para os futuros professores, permitem o aprimoramento das competências profissionais visadas e geram ocasiões diversas de inserção na profissão, de desenvolvimento do sentimento de pertença nesta e no meio escolar.

No entanto, como o desenvolvimento profissional representa um projeto a longo prazo, durante o qual a formação inicial dará início à aprendizagem da profissão pelo desenvolvimento das diferentes competências profissionais que serão em seguida enriquecidas durante a integração profissional e consolidadas ao longo da vida profissional (Araújo-Oliveira; Tremblay-Wragg, 2022), faz-se mister oferecer aos professores um acompanhamento adequado (Paul, 2009) durante o processo de inserção profissional e também nas outras etapas do desenvolvimento profissional (Gouvernement du Québec, 1999).

Se esta necessidade, já afirmada em vários relatórios do CSE (2004, 2014), ainda não se traduziu efetivamente numa cultura institucional de desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente, ousa-se esperar que o programa de investigação que realizamos nos últimos anos em parceria entre a Université du Québec à Montréal, a Université du Québec à Rimouski e a Université de Montréal, que tem por objetivo o desenvolvimento de um dispositivo de acompanhamento de professores iniciantes em processo de inserção profissional (Araújo-Oliveira, Thériault; Boucher, no prelo; Boucher, Araújo-Oliveira; Thériault, 202; Thériault *et al.*, 2021), possa trazer algumas pistas de reflexão promissoras tanto para a pesquisa científica quanto para a formação de professores.

## Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Características didáticas das práticas de ensino de futuros professores do ensino fundamental em contexto de estágio. **Trabalho (En)Cena**, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2020.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; TREMBLAY-WRAGG, É. Soutenir le développement professionnel des enseignants par la mise en œuvre de pratiques de formation inspirantes. *In*: ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; TREMBLAY-WRAGG, É. (Org.). **Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement**. Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 1-25.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; BOUCHER, S.; THÉRIAULT, G. (no prelo). **L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au premier cycle du secondaire: le cas de deux enseignants en contexte d'insertion professionnelle**.



ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; LENOIR, Y.; MORALES-GOMES, A.; MCCONNELL, A.C. Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professoras e futuros professores no Québec. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1125-1145, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70, 2015.

BOUCHER, S.; THERRIault, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire: quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants? **Phronesis**, v. 10, n. 2-3, p. 65-85, 2021.

COLOGNESI, S.; PARMENTIER, C.; VAN NIEUWENHOVEN, C. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement: la relation maître de stage – stagiaire. **Éducation & Formation**, n. 315, p. 13-27, 2019.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Un nouveau souffle pour la profession enseignante**. Québec, 2004. Disponível em: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0446-AV-souffle-profession-enseignante.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante**. Québec, 2014. Disponível em: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DE BRIANT, V.; GLAYMANN, D. (Org.). **Le stage, formation ou exploitation?** Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013.

DEJOURS, C. A metodologia em psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZELWAR, L. I.; DEJOURS, C. (Org.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Brasília: Paralelo, 2008. p. 107-128.

DESBIENS, J.-F.; BORGES, C.; SPALLANZANI, C. (Org.). **J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

DESBIENS, J.-F.; CORREA MOLINA, E.; HABAK, A. Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. **Éducation & Formation**, n. 314, p. 69-84, 2019.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. **L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005.

GERVAIS, C. Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. **Revue canadienne de l'éducation**, v. 24, n. 2, p. 121-136, 1999.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement: Les stages**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1994.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante**. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Orientations pour la formation continue du personnel enseignant**. Choisir plutôt que subir le changement. Québec: Ministère de l'Éducation, 1999.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.

KADDOURI, M. Quelques motifs identitaires d'engagement des professionnels dans des dispositifs de formation à la recherche. In: SOLAR, C.; HÉBRARD, P. (Org.). **Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec**. 2008, p. 157-195.

LENOIR, Y.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; MORALES-GÓMEZ, A. Recourir à une approche interdisciplinaire: le nouveau curriculum suscite-t-il des modifications dans le discours et dans les pratiques chez les enseignantes et chez les futures enseignantes? In: LENOIR, Y. (Org.). **Les pratiques d'enseignement d'enseignantes du primaire** : Résultats de quatorze années de recherche sur la mise en œuvre du curriculum québécois. Éditions cursus universitaire, 2021, p. 173-208.

LENOIR, Y.; HASNI, A.; FROELICH, A. Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. **Issues in Interdisciplinary Studies**, v. 33, p. 39-93, 2015.

MALO, A.; DESROSIERS, P. Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. In: GUILLEMETTE, F.; L'HOSTIE, M. (Org.). Favoriser la progression des stagiaires en enseignement. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 93-120.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. La politique de la formation des enseignants au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. (Org.). Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005, p. 23-40.

MENDES, A. M. Psicodinâmica e clínica do trabalho: algumas notas sobre a trajetória brasileira. In: PUJOL, A.; DALL'ASTA, C. (Org.). Trabajo, actividad y subjetividad: Debates abiertos (p. 21-31). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Pujol-3/publication/266390837\\_Trabajo\\_y\\_subjetividad\\_Trazos\\_para\\_la\\_construccion\\_de\\_una\\_mirada\\_regional/links/54303edd0cf27e39fa9e15f9/Trabajo-y-subjetividad-Trazos-para-la-construccion-de-una-mirada-regional.pdf#page=21](https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Pujol-3/publication/266390837_Trabajo_y_subjetividad_Trazos_para_la_construccion_de_una_mirada_regional/links/54303edd0cf27e39fa9e15f9/Trabajo-y-subjetividad-Trazos-para-la-construccion-de-una-mirada-regional.pdf#page=21). Acesso em: 22 fev. 2023.

MUKAMURERA, J. Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. In: MUKAMURERA, J.; DESBIENS, J.-F.; PEREZ-ROUX, T. (Org.). **Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui**: Conditions, modalités et perspectives. Montréal: Les éditions JFD, 2018. p. 189-237.

MUKAMURERA, J. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. In: L. PORTELANCE, S; MARTINEAU; J. MUKAMURERA, J. (Org.). **Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement**. Oui, mais comment? Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 9-33.

MUKAMURERA, J.; GINGRAS, C. La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec. In: GERVAIS, C.; PORTELANCE, L. (Org.). **Des savoirs au cœur de la profession enseignante**: contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005, p. 45-63.

PAUL, M. L'accompagnement dans le champ professionnel. **Savoirs**, n. 20, p. 11-63, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm> Acesso em: 29 set. 2021.

REY, B. A notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? In: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (Org.). **L'obligation de résultats en éducation**: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. 2. ed. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2012, p. 233-242.

RIOPEL, M.-C. **Apprendre à enseigner**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006.

STIERLI, E.; TCCHOPP, G.; CLERC, A. Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? In: BÉLAIR, L. M.; LEBEL, C.; SORIN, N.; ROY, A.; LAFORTUNE, L. (Org.). **Régulation et évaluation des compétences en enseignement**: Vers la professionnalisation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 115-130.

STUMPF, A.; SONNTAG, M. Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires: entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle? **Questions Vives**, v. 5, n. 11, p. 177-191, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Introduction générale. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Org.). **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: PUF, 1998, p. 7-70.

TERRIAULT, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; FORTIER, S.; CHARLAND, P.; VIVEGNIS, I. Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants? Introduction au numéro. **Phronesis**, v. 10, n. 2-3, p. 1-5, 2021.

VIVEGNIS, I. **Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants** : étude multicas. Thèse de doctorat en éducation. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 2016.