Cenas Educacionais

Dossiê Temático
ACOMPANHAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS ESTAGIÁRIOS DESDE A FORMAÇÃO INICIAL

e-ISSN: 2595-4881

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ACOMPANHAMENTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: PONTOS DE VISTA DE FUTUROS PROFESSORES

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET ACCOMPAGNEMENT EN CONTEXTE DE STAGE : POINTS DE VUE DE FUTURS ENSEIGNANTS

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SUPPORT IN THE PRACTICUM CONTEXT: THE VIEWS OF FUTURE TEACHERS

Anderson Araújo-Oliveira [1]
Carla Barroso da Costa [2]
Salem Amamou [3]
Oktay Adiguzel [4]

Manuscrito submetido em: 14 de outubro de 2024.
Aprovado em: 9 de maio de 2025.
Publicado em: 11 de junho de 2025.

Resumo
O artigo apresenta os pontos de vista de futuros professores provenientes de uma universidade francófona de Quebec sobre o desenvolvimento profissional e o acompanhamento no contexto de estágio. O estudo, de caráter quantitativo e exploratório, foi realizado por meio de um questionário autoadministrado com estudantes do quarto ano de diversos programas de bacharelado em ensino. Para examinar as percepções dos estagiários em relação ao seu desenvolvimento profissional e ao acompanhamento recebido durante o estágio, assim como os possíveis efeitos do gênero e da situação de estágio (estágio terminado ou em curso) sobre essas percepções, foram utilizadas análises inferenciais, incluindo testes não paramétricos para amostras independentes. De maneira geral, os estagiários percebem de forma positiva seu desenvolvimento profissional, bem como o apoio do supervisor e do professor associado durante o Estágio 4. No entanto, a colaboração continua sendo um desafio importante, revelando possíveis lacunas na formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio; Desenvolvimento profissional; Acompanhamento.

Resumé
L'article présente les points de vue de futurs enseignants provenant d'une université francophone du Québec en ce qui concerne le développement professionnel et l'accompagnement en contexte de stage. L'étude de type quantitatif et exploratoire a été réalisée à l'aide d'un questionnaire autoadministré auprès des étudiants de la quatrième année de divers programmes de baccalauréat en enseignement. Afin d'examiner les perceptions des stagiaires à l'égard de leur développement professionnel et de l'accompagnement reçu en contexte de stage ainsi que les possibles effets du genre et de la situation de stage (stage complété et réussi ou stage en cours) sur ces perceptions, des analyses inférentielles, incluant des tests non paramétriques pour échantillons indépendants, ont été utilisées. Globalement, les stagiaires perçoivent positivement leur développement professionnel ainsi

[1] Doutor em Educação pela Universidade de Sherbrooke. Professor na Universidade do Quebec em Trois-Rivières.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7214-0032 Contato: anderson.araujo-oliveira@uqtr.ca
[2] Doutora em Educação pela Universidade de Montreal. Professora na Universidade do Quebec em Montreal.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6475-9388 Contato: barroso_da_costa.carla@uqam.ca
[3] Doutor em Educação pela Universidade de Sherbrooke. Professor na Universidade de Sherbrooke.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6847-0250 Contato: salem.amamou@usherbrooke.ca
[4] Doutor em Educação pela École Normale Supérieure de Cachan. Professor na Universidade de Quebec em Trois-Rivières.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7985-4871 Contato: oktay.cem.adiguzel@uqtr.ca

e-ISSN: 2595-4881

que le soutien de leur superviseur et de l'enseignant associé durant le stage 4. Cependant, la collaboration reste un défi important, révélant de possibles lacunes de la formation.

Mots-clés: Formation à l'enseignement; Stage; Développement professionnel; Accompagnement.

Abstract
This article presents the views of future teachers from a Francophone university in Quebec regarding professional development and support in the practicum context. A quantitative, exploratory study was carried out using a self-administered questionnaire for fourth-year students in various Bachelor of Education programs. To examine student teachers' perceptions of their professional development and the support they receive in the practicum context, as well as the potential effects of gender and practicum situation on these perceptions, the study drew on inferential analyses, including non-parametric tests for independent samples. Overall, the student teachers had a positive perception of their professional development, as well as of the support they received from their supervisor and their cooperating teacher during their fourth practicum. However, collaboration remains a major challenge, revealing possible shortcomings in their training.

Keywords: Teacher training; Practicum; Professional development; Support.

Introdução

No contexto da profissionalização docente, a formação de professores oferecida pelas universidades do Quebec visa desenvolver as competências profissionais dos futuros professores (FP) e, ao mesmo tempo, incentivá-los a refletir sobre suas próprias práticas. Para alcançar esse objetivo, os programas de formação articulam componentes teóricos e estágios em escolas. No entanto, nos últimos anos, os estágios têm sido objeto de crescente debate público. As preocupações expressas por diferentes atores, especialmente quanto às condições de realização dos estágios e ao seu impacto na perseverança dos estudantes, levaram o Ministério da Educação e do Ensino Superior a conduzir uma avaliação e propor soluções (Gouvernement du Québec, 2019).

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa sobre as percepções de futuros professores (FP) diretamente envolvidos nessas experiências práticas. Buscamos compreender como eles percebem a formação em contexto de prática e suas contribuições para o desenvolvimento profissional (DP). O objetivo principal foi identificar as contribuições e limitações das experiências de estágio, bem como explorar formas de aprimorar sua integração à formação inicial. Este artigo apresenta resultados preliminares de uma investigação realizada com FP de cinco programas de formação de professores em uma universidade francófona do Quebec, focalizando seus pontos de vista sobre a formação em contexto de prática e seu impacto percebido no DP.

e-ISSN: 2595-4881

Após uma breve revisão do contexto educacional da formação de professores desde 2001 e das características dos estágios no Quebec, este artigo apresentará o referencial analítico adotado para examinar o DP e o acompanhamento em contextos de prática, bem como os procedimentos metodológicos utilizados. Em seguida, serão apresentados os resultados e discutidos os elementos mais significativos à luz de outras pesquisas sobre o tema. Por fim, são propostas questões decorrentes das análises e sugeridos caminhos para a pesquisa e a formação, com vistas a aprimorar o acompanhamento durante os estágios e ampliar sua contribuição para o DP dos FP.

Contexto da pesquisa

No Quebec, as orientações para a formação de professores, introduzidas em 2001 e recentemente atualizadas em 2020 (Gouvernement du Québec, 2001; 2020), enfatizam a importância do desenvolvimento aprofundado dos saberes a serem ensinados, bem como da capacidade de torná-los acessíveis aos alunos. Essas diretrizes fundamentam-se em uma abordagem profissionalizante que exige que os FP dominem um conjunto de 13 competências profissionais essenciais ao exercício da profissão (Gouvernement du Québec, 2020), organizadas da seguinte forma: a) as competências fundamentais incluem a compreensão crítica dos saberes (competência 1) e a capacidade de se comunicar de maneira eficaz na língua de ensino (competência 2); b) as competências relacionadas ao ato de ensinar abrangem o planejamento (competência 3), a intervenção (competência 4), a avaliação da aprendizagem (competência 5), a gestão da sala de aula (competência 6), a adaptação da intervenção às características dos alunos (competência 7) e o incentivo ao prazer de aprender (competência 8); c) as competências colaborativas dizem respeito à cooperação com diferentes parceiros do contexto escolar, incluindo a equipe docente e as famílias (competências 9 e 10); d) a competência de profissionalismo implica o compromisso com o DP contínuo (competência 11); e) por fim, as competências transversais abrangem o uso das tecnologias digitais (competência 12) e a atuação ética no exercício da profissão (competência 13).

A abordagem profissionalizante da formação visa desenvolver um processo reflexivo nos FP em relação à sua prática profissional (Boutet et al., 2016; Carignan e Fourdrignier, 2013; Chaubet et al., 2016; 2019; Leroux e Vivegnis, 2019; Mazereau, 2013). Para tanto, os programas articulam a formação teórica no contexto universitário com a formação prática no âmbito

e-ISSN: 2595-4881

escolar, por meio dos estágios. Além disso, contemplam atividades integradoras, como seminários de reflexão e a elaboração de um portfólio de DP, concebido para favorecer a articulação entre os saberes teóricos e práticos. Essa integração entre teoria e prática é considerada um "forte vetor para o desenvolvimento das competências visadas e das transformações esperadas na identidade" (Desbiens et al., 2019, p. 70).

O estágio constitui um momento fundamental nesse percurso formativo, sendo definido como "um conjunto de atividades educacionais supervisionadas pela universidade, em colaboração com o meio escolar" (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3). Ele não se configura apenas como um rito de passagem para a profissão, mas também como um espaço de aprendizagem no qual os estagiários desenvolvem competências profissionais e constroem sua identidade (Borges e Tremblay-Gagnon, 2021). Por meio dos estágios, os FP vivenciam diferentes dimensões da profissão, o que contribui para que se projetem como profissionais e, ao mesmo tempo, questionem suas escolhas e seus saberes (De Briant e Glaymann, 2013; Dubruc, 2013).

No entanto, há vários anos, os estágios têm sido objeto de intenso debate na comunidade universitária, suscitando questionamentos sobre justiça, particularmente no que se refere à ausência de remuneração, às condições de realização e às desigualdades vivenciadas pelos estagiários. Mobilizações estudantis denunciam a exploração do trabalho dos FP e reivindicam a remuneração dos estágios (Caillou, 2018; Groguhé, 2019; La Presse canadienne, 2018; Maltais, 2019). Além das preocupações relacionadas ao endividamento, ao estresse e à ansiedade no contexto dos estágios, documentadas por Perez et al. (2023) e Lapointe et al. (no prelo), destaca-se também o medo do fracasso e o sentimento de exploração desde a formação inicial (Araújo-Oliveira et al., 2023).

Essas questões, somadas às preocupações de diferentes atores do campo educacional diante da escassez de professores que afeta o Quebec e da qualidade da formação de docentes não legalmente qualificados (Harnois e Sirois, 2022; Sirois et al., 2022), evidenciam desafios importantes, como a "retenção de estudantes e [...] o sucesso acadêmico, a acessibilidade aos estudos [e] a qualidade da experiência dos estagiários" (Gouvernement du Québec, 2019, p. 5). Diante desse cenário, o Ministério da Educação e do Ensino Superior instituiu um grupo de trabalho com o objetivo de analisar a situação dos estágios e propor soluções, com ênfase no apoio financeiro aos estagiários e na supervisão pedagógica de suas experiências (Gouvernement du Québec, 2019).

e-ISSN: 2595-4881

Este artigo insere-se nesse debate. Com base em resultados preliminares de uma pesquisa sobre as percepções de futuros professores acerca da formação inicial em contextos de prática, busca-se responder às seguintes questões de pesquisa:

1. Quais são as percepções dos FP, no quarto ano de formação para o ensino, em relação ao seu DP e ao acompanhamento recebido durante o estágio?
2. Quais fatores podem influenciar essas percepções acerca do DP e do acompanhamento durante o estágio?

Estrutura analítica

Para os fins deste artigo, o DP deve ser entendido como:

> um processo gradual de aquisição e transformação de competências e componentes identitários que conduz progressivamente indivíduos e comunidades a melhorar, enriquecer e atualizar suas práticas, a agir de forma eficaz e eficiente no exercício de suas funções e responsabilidades profissionais, a alcançar um novo nível de compreensão de seu trabalho e a sentir-se mais à vontade em sua atuação. (Mukamurera, 2014, p. 12)

Assim, o DP é concebido como um processo de longo prazo, no qual a formação inicial constitui o ponto de partida para o desenvolvimento dessas competências, posteriormente enriquecidas ao longo da inserção profissional e da carreira. Com base nos trabalhos de Lefeuvre et al. (2009), Lacourse e Moldoveanu (2011), Mukamurera (2014), no parecer do Conselho Superior de Educação (2014) e nas orientações relativas à formação de professores e à profissão docente (Gouvernement du Québec, 2020), consideramos que o DP se estrutura em torno de várias dimensões interdependentes, das quais as seis seguintes fundamentam nossa análise:

- *A dimensão disciplinar* refere-se à compreensão aprofundada dos saberes a serem ensinados, incluindo o domínio dos conteúdos escolares, de sua evolução, dos objetivos de aprendizagem previstos no currículo e de sua progressão.
- *A dimensão didático-pedagógica* refere-se ao ato de ensinar, isto é, à capacidade de tornar os saberes acessíveis aos alunos. Abrange o planejamento, a intervenção, a avaliação da aprendizagem, a gestão da sala de aula e a adaptação do ensino às características e necessidades dos alunos.

e-ISSN: 2595-4881

- *A dimensão colaborativa* diz respeito à cooperação com diferentes atores do contexto escolar, como membros da equipe docente, famílias, bem como parceiros da comunidade, pesquisadores e formadores.
- A *dimensão crítica* refere-se à capacidade de realizar uma análise reflexiva sobre a prática e de integrar os resultados dessa reflexão à ação. Implica também um compromisso com o desenvolvimento da profissão.
- *A dimensão pessoal* diz respeito aos aspectos psicológicos, afetivos e identitários. Engloba as representações, percepções e valores do professor, bem como suas motivações e qualidades pessoais consideradas essenciais ao exercício da profissão.
- A *dimensão organizacional* refere-se ao papel da instituição escolar no DP. Inclui as experiências vividas no contexto institucional e seu impacto no desenvolvimento das competências profissionais e na construção da identidade docente.

Para que os estágios se constituam como espaços e momentos propícios ao DP, é essencial valorizar as experiências vividas, incentivando os estagiários a observá-las, explicá-las e analisá-las (Malo e Desrosiers, 2011). Essa perspectiva introduz a figura do profissional-pesquisador (Lüdke et al., 2009; Richelle, 2021), capaz de reconhecer tanto as contribuições quanto os limites dos saberes disponíveis na compreensão e resolução de situações complexas, considerando cada situação como singular, o que favorece o desenvolvimento de maior lucidez, autonomia e eficácia na ação (St-Arnaud, 2001).

Nesse contexto, o acompanhamento realizado pelos supervisores de estágio e professores associados assume papel central no DP do estagiário. Jutras e Rondeau (2019) concebem o acompanhamento como

> uma prática de intervenção que mobiliza estratégias voltadas a favorecer a integração dos diferentes saberes necessários ao exercício profissional, criando um espaço de transição no qual se tornam possíveis a troca, por meio de narrativas, do diálogo e da análise de experiências, bem como o crescimento e o desenvolvimento, respeitando, sempre que possível, o ritmo da pessoa em formação (Jutras e Rondeau, 2019, p. 3).

Trata-se de um processo adaptativo e relacional que visa apoiar os estagiários no alcance de seu pleno potencial e dos objetivos da formação (Paul, 2016). Esse processo lhes permite analisar e compreender situações problemáticas, beneficiar-se de apoio na resolução

e-ISSN: 2595-4881

de problemas e explorar soluções inovadoras (De Ketele, 2007). Por meio do uso de dispositivos que favorecem a reflexividade e o acesso aos recursos necessários (Deprit et al., 2022), o acompanhamento contribui para o desenvolvimento da autonomia profissional dos FP, entendida como a capacidade de definir sua ação pedagógica de forma autônoma, considerando as normas e regras compartilhadas em um determinado contexto profissional (Vivegnis, 2016).

Metodologia

O estudo apresentado é de natureza descritiva e exploratória[5], baseado em um questionário on-line autoadministrado por futuras professoras provenientes de diferentes cursos de licenciatura oferecidos por uma universidade francófona do Quebec.

- Amostra

Dos 453 estudantes matriculados no quarto ano de seis cursos de licenciatura que conduzem à habilitação para o ensino em uma universidade francófona do Quebec, a amostra deste estudo é composta por 156 FP, sendo 138 (88,5%) mulheres e 18 (11,5%) homens, com idade média de 27 anos (s = 5,52). Esses participantes estão distribuídos nos seguintes cursos de licenciatura: educação pré-escolar e ensino fundamental – anos iniciais (n = 52; 33,3%); ensino fundamental – anos finais e ensino médio (n = 26; 16,7%); ensino em adaptação escolar e social (n = 51; 32,7%); ensino de francês como segunda língua (n = 18; 11,5%); ensino de inglês como segunda língua (n = 7; 4,5%) e outro curso não especificado (n = 2; 1,3%). No momento da coleta de dados, 37 FP (23,7%) estavam realizando o estágio 4, enquanto 119 (76,3%) já o haviam concluído com sucesso. Trata-se de uma amostra de conveniência, de natureza não probabilística, composta por participantes que aceitaram, de forma livre e voluntária, participar da pesquisa (Beaud, 2006).

[5] A componente descritiva visa retratar as percepções e experiências dos FEs, enquanto a componente exploratória ajuda a identificar caminhos para a compreensão ou novas questões de pesquisa, num contexto ainda pouco documentado.

e-ISSN: 2595-4881

- Instrumento, coleta e análise dos dados

No trimestre de inverno de 2020, os FP foram convidados a responder a um questionário on-line autoadministrado. O instrumento contém 72 itens, organizados em cinco seções que reúnem aspectos específicos da formação em contexto de prática (estrutura do estágio e carga de trabalho, supervisão do estágio, competências profissionais desenvolvidas durante o estágio, identidade profissional e saúde psicológica no estágio). Para os fins deste artigo, foram selecionados 25 itens diretamente relacionados ao quadro de análise (DP e acompanhamento), na medida em que permitem delinear um retrato da formação em contexto de prática, particularmente quanto à contribuição do estágio para o DP dos FP. Para cada item, os respondentes indicaram seu nível de concordância com as afirmações propostas, que remetem à sua experiência no estágio, por meio de uma escala do tipo Likert com quatro opções de resposta: 1 = totalmente de acordo; 2 = bastante de acordo; 3 = bastante em desacordo; 4 = totalmente em desacordo.

Os dados coletados foram analisados com o software estatístico SPSS, versão 27 (IBM Corporation, 2020). Após a depuração dos dados, realizaram-se análises estatísticas descritivas com o objetivo de caracterizar a amostra. Em seguida, foram conduzidas análises inferenciais para atender aos objetivos da pesquisa. Para reduzir o número de variáveis em estudo, foram realizadas análises fatoriais exploratórias, utilizando o método de extração por fatoração dos eixos principais, o qual permite, por meio de combinações lineares, a redução dos dados, tornando as informações mais representativas (Tabachnick e Fidell, 2013). Para a interpretação das dimensões, adotou-se a técnica de rotação ortogonal varimax, que maximiza a variância das cargas fatoriais dentro de cada dimensão e entre as variáveis (Figueiredo Filho e Silva Jr., 2010). No total, foram identificadas oito dimensões, sendo seis relacionadas ao DP e duas ao acompanhamento. A Tabela 1 apresenta a consistência interna dos itens em cada dimensão, estimada por meio do coeficiente alfa de Cronbach (α)

e-ISSN: 2595-4881

Tabela 1. O coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensão dos aspectos examinados.

Aspectos examinados	**Dimensão (Número de itens)**	**α**
Desenvolvimento profissional	Disciplinar (2 itens)	0,576
	Pedagógica-didática (5 itens)	0,784
	Colaborativa (3 itens)	0,839
	Crítica (2 itens)	0,726
	Pessoal (4 itens)	0,819
	Organizacional (3 itens)	0,789
Acompanhamento	Acompanhamento do supervisor (3 itens)	0,782
	Acompanhamento do professor associado (3 itens)	0,762

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na literatura científica, um alfa superior a 0,70 indica confiabilidade aceitável e consistência interna adequada (Ho, 2006), o que se verifica em quase todas as dimensões, com exceção da dimensão disciplinar, que apresenta alfa de 0,576, considerado baixo. Embora esse resultado constitua uma limitação relevante do estudo, optou-se por manter essa dimensão nas análises em razão de sua importância teórica; assim, os resultados a ela associados devem ser interpretados com cautela. Ressalta-se, ainda, que essa dimensão, assim como a dimensão crítica, é composta por apenas dois itens. Embora um maior número de itens tenda a favorecer uma representação mais robusta do construto, restrições próprias deste estudo levaram à adoção de dimensões com dois itens potencialmente congêneres, procedimento que encontra respaldo em estudos como os de Diamantopoulos et al. (2012) e Eisinga et al. (2013).

Devido às características da amostra, como o número de respondentes e as assimetrias das distribuições analisadas, foram utilizados testes não paramétricos para amostras independentes, a saber, o teste U de Mann-Whitney e o teste H de Kruskal-Wallis, a fim de determinar os fatores que podem afetar as dimensões do DP e do acompanhamento. Também foi utilizado o teste de Friedman para amostras emparelhadas, com o objetivo de analisar possíveis diferenças entre as médias das dimensões em estudo. Quando os resultados se mostraram estatisticamente significativos ($p < 0,05$), foram realizados testes de Wilcoxon com correção de Bonferroni para verificar as diferenças entre cada par de dimensões.

e-ISSN: 2595-4881

Resultados

As primeiras análises da amostra, no que se refere aos itens associados ao DP (Tabela 2), indicam que a maioria (> 50%) dos FP concorda com as afirmações presentes nos 19 itens (1 = concordo totalmente; 2 = concordo parcialmente). Esses resultados sugerem que, de modo geral, os FP percebem positivamente o DP durante a realização do estágio 4. Resultado semelhante é observado em relação ao acompanhamento recebido (Tabela 3), uma vez que a maioria dos FP concorda com os itens relativos ao acompanhamento do supervisor e do professor associado.

Tabela 2. Nível de concordância com os itens relacionados às dimensões do DP.

Desenvolvimento profissional						
Dimensões	**Itens associados**	**1*** (%)	**2*** (%)	**3*** (%)	**4*** (%)	**s.r.*** (%)
Dimensão disciplinar	O estágio me permitiu desenvolver a compreensão crítica dos diferentes conhecimentos a ensinar	41,7	44,9	11,5	1,3	0,6
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de comunicar adequadamente, tanto oralmente como por escrito, na língua de ensino	39,1	44,9	11,5	2,6	1,9
Dimensão pedagógica-didática	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de planejar situações de ensino-aprendizagem relacionadas aos conteúdos a serem aprendidos	57,7	37,2	3,8	0,6	0,6
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de conduzir situações de ensino-aprendizagem relacionadas aos conteúdos a serem aprendidos	67,9	30,1	1,3	0,6	---
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de avaliar a progressão da aprendizagem e o nível de aquisição das competências dos alunos	30,8	32,7	28,2	5,8	2,6
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de planear, organizar e supervisionar o funcionamento do grupo (gestão da sala de aula)	54,5	39,7	3,2	1,9	0,6
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de adaptar minhas intervenções às necessidades e características dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência	40,4	39,1	14,1	5,1	1,3
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de integrar as tecnologias da informação e comunicação para fins de ensino e aprendizagem	30,1	46,2	19,2	3,8	0,6
Dimensão colaborativa	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de trabalhar em conjunto com os membros da equipe pedagógica	32,7	44,2	16,7	4,5	1,9
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de cooperar com a equipe escolar, os pais e os diferentes parceiros sociais	32,7	45,5	17,9	2,6	1,3

e-ISSN: 2595-4881

Dimensão crítica	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de me envolver em um processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional	47,4	38,5	9,6	2,6	1,9
	O estágio me permitiu desenvolver a capacidade de agir de forma ética e responsável no exercício das minhas funções	58,3	34,0	2,6	3,2	1,9
Dimensão pessoal	O estágio me permitiu desenvolver um sentimento de pertencimento à profissão docente	48,1	40,4	6,4	3,8	1,3
	O estágio me permitiu desenvolver minha identidade profissional como professor	44,2	41,7	10,3	3,2	0,6
	Eu me senti um "verdadeiro" professor quando estava no estágio	22,4	41,7	26,3	9,0	0,6
	Eu me senti livre para desenvolver minha prática profissional durante o estágio	21,2	48,1	21,8	7,7	1,3
Dimensão organizacional	O estágio me permitiu desenvolver um sentimento de pertencimento ao meio escolar	37,2	42,9	11,5	6,4	1,9
	O estágio me permitiu vivenciar a cultura escolar (normas, regras, formas de agir) do ponto de vista do professor	53,8	39,1	5,1	1,3	0,6
	O estágio me permitiu conviver com professores experientes e me inspirar neles	60,3	30,8	5,1	3,2	0,6

(*) : 1 = concordo totalmente 2 = concordo parcialmente; 3 = discordo parcialmente; 4 = discordo totalmente; s.r. = sem resposta. **Fonte:** Elaborado pelos autores

Tabela 3. Grau de concordância com os itens relacionados às dimensões do acompanhamento

Acompanhamento						
Dimensões	**Itens associados**	**1*** (%)	**2*** (%)	**3*** (%)	**4*** (%)	**s.r.*** (%)
Acompanhamento do supervisor	É possível dialogar de forma construtiva com os supervisores de estágio	53,8	37,8	5,1	2,6	0,6
	As exigências dos supervisores de estágio são demasiado elevadas em relação ao que parece ser a realidade da profissão (I)	32,7	35,3	18,6	10,3	3,2
	Sinto-me apoiado(a) pelo meu supervisor de estágio	48,7	35,9	10,3	4,5	0,6
Acompanhamento do professor associado	É possível dialogar de forma construtiva com os professores associados	53,8	37,8	5,1	2,6	0,6
	As exigências dos professores associados são demasiado elevadas em relação ao que parece ser a realidade da profissão (I)	21,2	40,4	28,2	8,3	1,9
	Sinto-me apoiado(a) pelo meu professor associado	46,8	41,7	7,7	3,2	0,6

(*) : 1 = concordo totalmente 2 = concordo parcialmente; 3 = discordo parcialmente; 4 = discordo totalmente; s.r. = sem resposta. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

- As dimensões do DP

O teste de Friedman revela diferenças estatisticamente significativas na percepção dos FP em relação ao desenvolvimento de cada dimensão, $\chi^2 = (5, n = 155) = 72{,}90$, $p < 0{,}01$. As médias das classificações das seis dimensões do DP mostram a dimensão crítica como aquela

e-ISSN: 2595-4881

que apresenta a classificação média mais baixa (m_{rang} = 2,85), indicando um nível de concordância mais elevado nos itens, enquanto a dimensão pessoal (m_{rang} = 4,20) é aquela que apresenta a classificação média mais elevada, indicando um nível de concordância menos acentuado entre os FP. Assim, foram realizadas comparações por pares para verificar as diferenças de percepção dos FP entre cada par das seis dimensões, utilizando o teste de Wilcoxon. Como havia 15 pares a serem analisados, o nível de significância alfa foi reduzido para 0,003 (0,05/15) utilizando a correção de Bonferonni. Os resultados apresentados na tabela 4 mostram que a dimensão colaborativa é a que apresenta a diferença mais significativa em relação às outras dimensões em estudo. Em outras palavras, o estágio 4 leva os FP a uma percepção menos positiva da competência colaborativa (m_{rang} = 4,02) em comparação com a competência disciplinar (m_{rang} = 3,51), pedagógica-didática (m_{rang} = 3,35), crítica (m_{rang} = 2,85) e organizacional (m_{rang} = 3,07). As competências pessoais (m_{rang} = 4,20) e colaborativas (m_{rang} = 4,02) são as menos favoravelmente percebidas pelos FP durante ou após o estágio 4.

Tabela 4. Resultados dos testes de Wilcoxon e tamanho do efeito para cada resultado significativo.

Dimensões	1	2	3	4	5	6
Disciplinar (1)	---					
Pedagógica-didática (2)	n.s.	---				
Colaborativa (3)	z = -3,04** r = 0,24	z = -4,91** r = 0,39	---			
Crítica (4)	z = -3,27** r = 0,26	n.s.	z = -5,65** r = 0,45	---		
Pessoal (5)	z = -3,33** r = 0,24	z = -5,22** r = 0,42	n.s.	z = -3,04** r = 0,24	---	
Organizacional (6)	n.s.	n.s.	z = -4,95** r = 0,40	n.s.	z = -7,05** r = 0,57	---

(*) p < 0,003; n.s. = não significativa. **Fonte:** Elaborado pelos autores.

- Acompanhamento recebido

O teste de Wilcoxon foi utilizado para comparar os dois pares de dimensões em estudo. Os resultados não significativos indicam que não há diferença estatisticamente significativa entre o acompanhamento do supervisor e o do professor associado, conforme percebido pelos FP (z = -1,507, p > 0,05).

e-ISSN: 2595-4881

- Os possíveis efeitos da situação do estágio (estágio 4 concluído com sucesso ou em andamento) nas percepções dos FP sobre as dimensões do DP e do acompanhamento

Foram realizados dois testes U de Mann-Whitney para examinar o efeito da situação do estágio (concluído e aprovado ou em andamento) nas seis dimensões do DP e nas duas dimensões do acompanhamento. No que se refere ao DP, os resultados evidenciaram um efeito da situação do estágio (concluído com sucesso ou em andamento) na dimensão crítica (U = 1 339,50, z = -3,58, p < 0,01, r = 0,29). Para essa dimensão, quando o estágio 4 é concluído com sucesso, os FP tendem a apresentar uma percepção mais positiva do processo de análise reflexiva de sua prática, bem como a se sentir mais capazes de reinvestir os resultados dessas reflexões em ações concretas junto aos alunos. Quanto ao acompanhamento, os resultados indicam um efeito da situação do estágio sobre a percepção do acompanhamento dos supervisores (U = 1.634,00, z = -2,19, p < 0,05, r = 0,18). Os FP que haviam concluído com sucesso o estágio 4 no momento da coleta de dados apresentaram uma percepção mais positiva do acompanhamento dos supervisores em comparação àqueles que ainda não haviam concluído o estágio.

- Os possíveis efeitos de gênero nas percepções sobre as dimensões do DP e do acompanhamento

No que se refere ao gênero, os resultados do teste H de Kruskal-Wallis não indicaram efeito significativo nem sobre o DP nem sobre o acompanhamento. Em outras palavras, os FP apresentam percepções semelhantes em todas as dimensões, independentemente do gênero. No que diz respeito ao acompanhamento, é importante salientar que a amostra de FP do sexo masculino (n = 18) é significativamente menor do que a de FP do sexo feminino (n = 138). Embora essa disparidade reflita a distribuição observada nos cursos de licenciatura em ensino, não se pode descartar a possibilidade de viés nas análises. Estudos futuros são necessários para examinar esse aspecto de forma mais aprofundada.

e-ISSN: 2595-4881

Discussão

Os resultados apresentados anteriormente evidenciam que, de modo geral, os FP têm uma percepção positiva do DP, bem como do acompanhamento do supervisor e do professor associado no âmbito do estágio 4. Evidenciam também diferenças significativas na percepção do DP no contexto do estágio entre as diversas dimensões analisadas (disciplinar, didático-pedagógica, colaborativa, crítica, pessoal e organizacional), destacando tanto os benefícios do estágio quanto os desafios enfrentados pelos FP ao longo dessa experiência.

Em primeiro lugar, a dimensão crítica do DP parece ser aquela para a qual o estágio mais contribui. Os FP que concluíram com sucesso o estágio 4 relatam uma percepção mais positiva dessa dimensão. Esse resultado pode ser explicado pela própria natureza dos dispositivos de formação associados aos estágios, que colocam os FP diante de situações concretas e os levam a refletir de forma aprofundada "na" e "sobre" a prática. Essas experiências constituem momentos decisivos de articulação entre teoria e prática, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento da dimensão crítica do DP. O estágio estimula, assim, um processo reflexivo que permite aos FP analisar suas ações, ajustá-las e adotar uma postura de profissional reflexivo. O desenvolvimento dessa atividade reflexiva é indispensável à sua profissionalização, pois sustenta a aprendizagem contínua ao longo da carreira (Desbiens et al., 2019). Além disso, essa atividade favorece a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, contribuindo para o seu sucesso.

No entanto, esses resultados contrastam com pesquisas que indicam que os estudantes tendem a evitar a reflexão crítica durante os estágios ou não se envolvem plenamente nesse processo. Diversos estudos apontam que a reflexão sobre as práticas é frequentemente percebida como uma tarefa restritiva ou abstrata pelos estudantes (Chaubet et al., 2019; Colognesi et al., 2019; Deprit et al., 2022; Pellerin e Araújo-Oliveira, 2013; Van Nieuwenhoven e Labeeu, 2010). Essa resistência à reflexão é, por vezes, explicada pela dificuldade de articular conceitos teóricos a situações reais ou pela insuficiente preparação para esse processo reflexivo durante a formação inicial para o ensino.

e-ISSN: 2595-4881

Outra constatação importante diz respeito à dimensão colaborativa do DP, percebida como menos desenvolvida durante o estágio em comparação às demais dimensões. A capacidade de trabalhar em equipe com colegas, famílias e outros atores da comunidade educativa parece configurar uma lacuna na formação atual. Esse resultado é particularmente preocupante, pois, em um contexto escolar no qual a colaboração é cada vez mais valorizada e necessária para promover tanto a inserção profissional dos docentes quanto o sucesso dos alunos, torna-se fundamental que os professores em formação estejam preparados para se engajar plenamente em dinâmicas de trabalho coletivo.

É possível que as exigências do estágio não favoreçam suficientemente a colaboração, uma vez que os FP tendem a concentrar-se no desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho com e para os alunos (planejamento, intervenção, avaliação etc.), mais diretamente vinculadas à dimensão didático-pedagógica do DP. As oportunidades de trabalho em equipe ou de participação ativa em projetos colaborativos podem ser limitadas em alguns contextos, o que reduz as possibilidades de os FP mobilizarem práticas que favoreçam o desenvolvimento dessa dimensão. Além disso, os contextos escolares nos quais os estágios são realizados nem sempre são propícios à plena integração dos estagiários nos processos de tomada de decisão e nas dinâmicas coletivas de trabalho, o que pode contribuir para a percepção de um impacto limitado do estágio no desenvolvimento dessa dimensão do DP.

Por outro lado, o efeito da situação do estágio (estágio 4 concluído com sucesso ou em andamento) sobre a percepção do acompanhamento por parte dos supervisores e professores associados também evidencia elementos centrais desse processo junto aos FP. Os resultados indicam que os FP que concluíram com sucesso o estágio 4 percebem de forma mais favorável o acompanhamento oferecido por seus supervisores e professores associados. Esse resultado pode ser explicado pela relação de confiança construída ao longo do estágio entre supervisores e professores em formação, que constitui a base do processo de acompanhamento. O sucesso no estágio tende a reforçar essa percepção, na medida em que os FP conseguem identificar mais claramente o impacto do acompanhamento recebido em seu desenvolvimento. Além disso, essa percepção positiva do acompanhamento após o estágio pode ser interpretada como um indicativo do reconhecimento da importância de um acompanhamento atento para o DP dos FP.

e-ISSN: 2595-4881

Como salienta Vivegnis (2019), com base nos trabalhos de Paul (2016), o estabelecimento de relações constitui o fundamento de qualquer processo de acompanhamento, desempenhando um papel precursor no DP. No entanto, é necessário que essa relação se baseie na simetria, na partilha e na ajuda mútua, de modo a favorecer um progresso conjunto, considerando as experiências e as necessidades do estagiário (Vivegnis, 2019). Nesse sentido, diversos estudos destacam a importância determinante do vínculo entre supervisor e estagiário no processo de DP (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009). O acompanhamento não se limita à relação estabelecida ou à organização das ações profissionais, mas inclui também um processo reflexivo por parte do estagiário (Vivegnis, 2018). Uma vez consolidada a relação e definido o enquadramento, essa reflexão tende a integrar-se progressivamente ao percurso formativo do estudante-estagiário. Por meio de suas práticas e atitudes, o supervisor contribui para a criação de um ambiente favorável à reflexão, permitindo ao estagiário distanciar-se de suas experiências e analisá-las de forma crítica. No entanto, em situações que demandam acompanhamento imediato, esse espaço reflexivo pode ser temporariamente suspenso (Vivegnis, 2019).

Conclusão

O artigo destacou as percepções dos FP acerca do DP, bem como do acompanhamento recebido durante o estágio 4. De modo geral, essas percepções são positivas, especialmente no que se refere à contribuição do estágio para o desenvolvimento da dimensão crítica do DP e ao acompanhamento oferecido pelos supervisores de estágio e professores associados. No entanto, a dimensão colaborativa do DP permanece como a menos desenvolvida no contexto do estágio, sugerindo a existência de uma lacuna nos dispositivos atuais de formação. Além disso, as diferenças na percepção dos FP antes e após o estágio 4 confirmam que o DP constitui um processo dinâmico, influenciado pela natureza das relações profissionais estabelecidas com os supervisores e pelo acompanhamento recebido. Quando fundamentado em princípios de confiança mútua e reciprocidade, o acompanhamento desempenha um papel central na consolidação das competências profissionais.

Esses resultados levam, no entanto, a questionar as modalidades atuais da formação inicial para o ensino, especialmente no que se refere à integração das práticas colaborativas nos estágios. Como essas práticas são incorporadas à formação inicial, particularmente

e-ISSN: 2595-4881

durante os estágios? Que estratégias poderiam ser implementadas para promover uma colaboração mais estruturada entre os professores em formação e os atores que os acompanham no contexto do estágio? Em que medida os FP são incentivados a desenvolver competências colaborativas ao longo de sua formação? Também se mostra pertinente questionar quais são os obstáculos que dificultam a adoção de práticas colaborativas nos contextos de estágio e de que forma sua integração poderia contribuir para o DP dos FP.

Essas questões evidenciam a importância de reexaminar as práticas de formação docente, tanto para produzir novos conhecimentos sobre a integração das práticas colaborativas quanto para potencializar o impacto dos estágios no DP docente. No plano da formação, torna-se necessário fortalecer o acompanhamento personalizado e criar espaços de reflexão coletiva entre pares, ao mesmo tempo em que se reorganizam os estágios de modo a favorecer uma imersão progressiva nas equipes pedagógicas. Além disso, para reforçar a articulação entre pesquisa e formação, seria pertinente desenvolver estudos voltados à concepção, experimentação e validação de dispositivos de acompanhamento centrados no desenvolvimento das competências relacionais e interpessoais dos FP. A pesquisa também poderia explorar as condições que favorecem a integração de práticas colaborativas nos estágios, com vistas a melhor preparar os FP para a realidade do trabalho em equipe, inerente à profissão docente.

Por fim, seria pertinente considerar a realização de estudos complementares com o objetivo de ampliar a amostra para um maior número de universidades, a fim de reforçar o alcance dos resultados e compreender melhor a diversidade dos contextos de formação. Além disso, a integração de dados qualitativos, especialmente provenientes de entrevistas com os diferentes atores envolvidos (estudantes em formação, formadores nos contextos universitário e escolar), permitiria aprofundar e enriquecer as análises atuais, dando voz às experiências vividas. Essa dupla perspectiva, ao mesmo tempo ampliada e aprofundada, constitui a base para o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa e publicações científicas em curso, com vistas a dar continuidade e aprofundar os conhecimentos produzidos.

e-ISSN: 2595-4881

Referências

Araújo-Oliveira, A., Dumouchel, M., Barroso da Costa, C. et Vanessa Perez, K. (2023). Rapports des futurs enseignants aux expériences de stage dans la formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. Dans A. Araújo-Oliveira, F. de O. Vieira et I. Chouinard (dir.), *Os estágios em profissões relacionais: olhares múltiplos e perspectivas de investigação* (p. 152-179). Fi.

Beaud, J. P. (2006). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 211-242) (4e éd.). Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).

Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). Les points de vue des nouveaux enseignants sur les stages. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 85-116). Presses de l'Université de Montréal.

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L. et Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives, 3*(1), 189-218. https://doi.org/10.7202/1035199ar

Caillou, A. (2018, 9 octobre). Les étudiants en éducation de l'UQAM retournent en grève. *Le Devoir*. https://www.ledevoir.com/societe/education/538697/les-etudiants-en-education-de-l-uqam-retournent-en-greve.

Carignan, L. et Fourdrignier, M. (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Presses de l'Université du Québec.

Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives, 3*(1), 91-124. https://doi.org/10.7202/1035196ar

Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(1), 1-13. https://doi.org/10.7202/1061714ar

Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions,* 25, 79-101.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf

De Briant, V. et Glaymann, D. (2013) (dir.). *Le stage. Formation ou exploitation?* Presses universitaires de Rennes.

De Ketele, J.-M. (2007). Préface. Dans M. Vial et N. Caparros-Mencacci (dir.), *L'accompagnement professionnel? Méthode à l 'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.

e-ISSN: 2595-4881

Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maitres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, *16*(1). https://doi.org/10.4000/activites.4183

Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession, 30*(3), 1-15. https://doi.org/10.18162/fp.2022.727

Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Éducation & Formation, 314*, 69-84.

Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P. et Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science, 40*(3), 434-449.

Dubruc, N. (2013) Le stage, un espace d'apprentissage et de développement de compétence. Dans V. de Briant et D. Glaymann (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation?* (p. 143-158). Presses universitaires de Rennes.

Eisinga, R., Grotenhuis, M. et Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health, 58*(4), 637-642.

Figueiredo Filho, D. B. et Silva Jr. J. A. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública, 16*(1), 160-185.

Gouvernement du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Ministère de l'Éducation.
Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2019). *Stages étudiants. Portrait, enjeux et pistes de solutions*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Gouvernement du Québec. (2020). *Guide d'accompagnement destiné aux établissements d'enseignement en vue de la rédaction de conventions de stage*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Groguhé, M. (2019, 6 février). Les étudiants en enseignement de l'UQAM disent non à la grève. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/education/201902/06/01-5213710-les-etudiants-en-enseignement-de-luqam-disent-non-a-la-greve.php

Harnois, V. et Sirois, G. (2022). Les enseignantes et enseignants non légalement qualifiés au Québec : état des lieux et perspectives de recherche. *Éducation et francophonie, 50*(2). https://doi.org/10.7202/1097038ar

Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. Chapman & Hall/CRC.

IBM-Corporation. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 27.0* [logiciel]. IBM Corp.
Jutras, F. et Rondeau, K. (2019). Introduction. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 1-6). Presses de l'Université du Québec.

e-ISSN: 2595-4881

La Presse canadienne. (8 mars 2018). Des milliers d'étudiants en grève pour obtenir des stages rémunérés. *Le Soleil*. https://www.lesoleil.com/actualite/education/des-milliers-detudiants-en-greve-pour-obtenir-des-stages-remuneres-405e77e970bb117b6c67ac15010f56ff

Lacourse, F. et Moldoveanu, M. (2011). Le développement professionnel et identitaire du personnel enseignant. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 121-138). Éditions CEC.

Lapointe, K., Araújo-Oliveira, A. et Amamou, S. (à paraître). Les facteurs de stress de stagiaires finissants en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives, 5*(11), 277-314. https://doi.org/10.4000/questionsvives.627

Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au coeur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession, 27*(2) 58-73. https://doi.org/10.18162/fp.2019.506

Lüdke, M.; Cruz, G. B. da ; Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação, 14*(42), 456-468.

Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 93-120). Presses de l'Université du Québec.

Maltais, I. (2019, 18 mars). Une grève étudiante générale est lancée pour la rémunération des stages. *Radio-Canada*. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1159013/greve-etudiante-generale-remuneration-stages

Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.

Mazereau, P. (2013). Réflexivité et formations professionnalisantes à l'université : enjeux épistémologiques et pragmatiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 46*(2), 7-19.

Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera, (dir.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-33), Presses de l'Université du Québec.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs, 2*(20), 11-63. https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.

e-ISSN: 2595-4881

Pellerin G. et Araújo-Oliveira A. (2013). Optimiser les occasions d'analyse réflexive des futurs enseignants : regards sur une expérience de formation à l'aide des TIC. *Formation et profession*, *20*(2), 46-63.

Perez, K. V., Araújo-Oliveira, A., Dumouchel, M., Messier, G. et Rondeau, K. (2023). Os estágios de formação docente e seus impactos: experiências de futuros professores do ensino secundário no Québec. Dans A. Araújo-Oliveira, F. de O. Vieira et I. Chouinard (dir.), *Os estágios em profissões relacionais. Olhares múltiplos e perspectivas de investigação* (p. 180-207). Fi.

Richelle, J.-L. (2021). Praticien-chercheur et chercheur-praticien. *Animation, territoires et pratiques socioculturelles,* 19, 39-46. https://doi.org/10.55765/atps.i19.978

Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). https://doi.org/10.7202/1097031ar

St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & Formation*, 36, 17-27.

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6e éd.). Pearson.

Van Nieuwenhoven, C. et Labeeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie, 38*(2), 39-59. https://doi.org/10.7202/1002163ar

Vivegnis, I. (2016). *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, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/

Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-72). Presses de l'Université du Québec.

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis, 8*(1-2), 48-63. https://doi.org/10.7202/1066584ar