

# **A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários em Quebec**

Colette Gervais

**Resumo:** Este texto descreve a formação para o ensino no Quebec, que se apoia em um referencial de competências profissionais e que deixa bastante espaço para as experiências de estágio. Elementos da organização dos estágios são apresentados, destacando-se tendências a respeito da contribuição dos formadores e do desenvolvimento profissional dos estagiários, baseando-se em resultados de estudos. Um quadro de referência para a formação dos formadores de estagiários, recentemente desenvolvido, é apresentado. Por fim, segue-se um questionamento quanto às perspectivas teóricas subjacentes ao desenvolvimento das experiências de estágio.

**Palavras chave:** estágios, desenvolvimento profissional, formação docente, formação de professores

*The organization of the Internship and the support of the Professional Development of the Student-teachers in Quebec*

**Abstract:** This paper describes the training for teaching in Quebec, which rests in a frame of professional skills and gives much space for the intership experiences. Organization elements of this intership are presented, with emphasis on trends regarding the contribution of the trainers and the professional development of the trainees, based on studies results. A recently developed reference framework for training the trainers of the student-teachers is also presented. Finally, the theoretical perspectives underlying the development of intership experiences are questioned.

**Key words:** intership, professional development, teacher education, teacher training.

## **Introdução**

Os programas de formação para o ensino passaram por mudanças importantes durante os últimos anos: deslocamento dos lugares de formação (das escolas normais para as universidades, na América do Norte, ou para os IUFM<sup>1</sup> e em seguida para as universidades, na França) e maior ênfase à contribuição dos profissionais em exercício. Essas mudanças correspondem a uma vontade de profissionalização do ensino, quer seja por uma preparação mais rigorosa (levando-se em conta os fundamentos teóricos e os resultados de pesquisa) ou por uma aproximação com os meios de prática e a valorização dos saberes dos práticos na

---

1 Institut Universitaire de Formation des Maîtres (Instituto Universitário de Formação dos Mestres). NdT

formação. Isso conduziu, entre outras coisas, a uma reconceitualização da atividade de estágio e do seu lugar na formação para o ensino, assim como também redefiniu o papel dos formadores.

Este texto apresenta a situação particular do Quebec, a esse respeito, onde a formação inicial dos professores<sup>2</sup> se tornou universitária desde o fim dos anos 1960; em seguida, ela foi estendida a quatro anos, incluindo um estágio no ambiente escolar a cada ano, no meio dos anos 1990, antes de se apoiar em um referencial de competências profissionais no início dos anos 2000. Após esta breve exposição do que se tornou a formação dos professores, particularmente no que diz respeito ao componente estágio, são apresentadas constatações decorrentes dos impactos observáveis e das perspectivas que emergem graças a determinados resultados de estudos.

### **1 Uma reforma dos programas de formação inicial no Quebec<sup>3</sup>**

O Quebec não escapou do movimento de profissionalização da profissão docente. Se uma das características de uma profissão é a contribuição dos profissionais para a formação das futuras gerações de docentes, devemos assinalar que no Quebec, desde 1997, a contribuição dos professores para o desenvolvimento das futuras gerações é considerada como uma de suas responsabilidades sociais, inscritas na Lei sobre a instrução pública.

---

<sup>2</sup> Este texto trata da formação dos professores para os níveis pré-escolar, de ensino fundamental e médio. O acesso ao ensino para as ordens de ensino subsequentes, isto é, o que se chama no Quebec de nível “colegial” (um curso de 2 ou 3 anos que vem após o ensino médio, e que pode dar acesso seja à universidade, seja ao mercado de trabalho – veja também anexo 1. NdT) ou universidade, exige um diploma universitário de 2º ou 3º ciclo (isto é, um mestrado ou um doutorado. NdT).

<sup>3</sup> No Canadá, a educação é de competência provincial, o que explica que cada província tenha seu próprio sistema escolar. O sistema do Quebec se distingue dos outros por uma ordem de ensino pós-ensino médio que precede o nível universitário – o nível colegial (veja nota anterior NdT). O anexo 1 apresenta a estrutura do sistema escolar quebequense.

### 1.1 Um objetivo de profissionalização<sup>4</sup> Uma orientação profissionalizante

A aproximação das universidades dos meios de exercício profissional expressou-se, de início, por uma vontade de valorização do trabalho dos professores associados. Como exemplo, podemos citar as remunerações de estágio<sup>5</sup> que são hoje atribuídas às escolas que acolhem os estagiários, o que permite oficializar o engajamento dos professores na formação de seus sucessores. Desse modo, é reconhecido o tempo dedicado pelos professores aos encontros de planejamento com os estagiários, de retorno e retroação sobre as observações feitas em sala de aula, dos encontros com o supervisor universitário. Além disso, visando fornecer os meios necessários aos formadores, obrigou-se as universidades a oferecer um programa específico de formação aos professores associados a fim de melhorar a qualidade de acompanhamento dos estagiários. Não obrigatória, mas fortemente recomendada, essa formação parece ser muito apreciada pelos professores, se bem que haja poucas estatísticas recentes sobre a porcentagem de professores formados desse modo [um estudo realizado pelo COFPE<sup>6</sup> em 2002 revelava que aproximadamente 60% dos professores haviam seguido uma formação; ver Quebec (2002)]. A parceria entre as universidades e as escolas também se desenvolveu; encontros frequentes de organismos de consulta formados por representantes de professores, por comissões escolares, sindicatos e direções regionais do Ministério da Educação, do Lazer e do Esporte (MELS) tornam possível discutir e tratar as questões relativas aos estágios (colocação dos estudantes, formação dos professores associados, etc.) e, por conseguinte, a adequação dos programas de formação para o contexto atual e inconstante da prática de ensino. Citemos como exemplo as práticas de integração dos alunos em dificuldade de aprendizagem ou de comportamento que foram objeto de trocas. Os responsáveis dos meios escolares são, doravante, parceiros reais na identificação dos lugares propícios para estágios formadores e na formação de uma substituição de qualidade.

---

<sup>4</sup> Devemos mencionar que uma segunda orientação foi levada em consideração quando da renovação dos programas, uma abordagem cultural do ensino tendo em vista formar um mestre culto, um “passador cultural” como herdeiro, crítico e intérprete da cultura (QUEBEC, 2001a, p. 39). A revisão dos programas de formação visava igualmente responder às mudanças introduzidas nos programas escolares, especialmente a implantação de uma renovação pedagógica de inspiração construtivista (QUEBEC, 2001b, p. 5).

<sup>5</sup> O governo de Quebec disponibiliza uma alocação de aproximadamente 660 dólares por ano às escolas ou diretamente aos professores associados para participarem do enquadramento de estagiário.

<sup>6</sup> Comité d’orientation de la formation du personnel enseignant- Comitê de orientação da formação dos docentes.

## 1.2 Resumo dos programas

A formação dos professores acontece no plano de programas de quatro anos, de nível universitário. A admissão nesses programas é limitada, isto é, para cada uma das 12 universidades existe uma cota de estudantes que podem ser admitidos. Isto evita um excedente de professores diplomados, que não poderiam ter acesso a um cargo no final de sua formação.

As universidades gozam de uma relativa independência na elaboração dos programas, mesmo estando submetidas às exigências de um comitê ministerial (o CAPFE<sup>7</sup>) que, após ter examinado o respeito às orientações definidas pelo MELS, recomenda ao ministro a aceitação dos programas. Esse comitê é constituído por um número igual de professores (do ensino fundamental ou médio) e de formadores universitários, assim como por um membro do pessoal profissional; ele é presidido em alternância por um universitário ou um profissional do ensino. Essas pessoas são nomeadas pelo ministro, após consulta aos organismos interessados. A intenção é, explicitamente, levar em conta as opiniões das instâncias profissionais, universitárias e ministeriais nas decisões relativas aos programas.

As orientações da formação foram estabelecidas pela elaboração de um referencial de 12 competências profissionais para o ensino (QUEBEC, 2001a). As competências foram definidas de acordo com as seguintes dimensões: os fundamentos do ensino; o ato de ensinar; o contexto social e escolar; e a identidade profissional. A lista das competências do referencial está apresentada no anexo 2.

Tendo em vista, de maneira explícita, o desenvolvimento dessas competências em seus programas, as universidades são convidadas, portanto, a favorecer uma abordagem-programa, fato demonstrado pelas atividades temáticas recentemente organizadas pelo CAPFE. Entre as características de tal abordagem, visando a integração dos aprendizados, Prigent, Bernard e Kozanitis (2009) mencionam que o projeto de formação deve basear-se em uma visão clara do futuro diplomado, que inclui as atitudes e os valores esperados, assim como as competências a serem desenvolvidas. A elaboração deste projeto de formação pede uma organização coerente

---

<sup>7</sup> Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.- Comitê de aprovação dos programas de formação para o ensino.

dos conteúdos e dos dispositivos pedagógicos, e sua realização exige um trabalho coletivo por parte dos participantes. Isso pode significar, por exemplo, o estabelecimento de laços explícitos entre os diferentes cursos e entre os cursos e os estágios, num esquema concebido realmente em alternância, no qual os saberes adquiridos em um meio de formação são levados em conta nas atividades de aprendizagem realizadas no outro meio. Em suma, isso exige, por parte dos formadores, o desenvolvimento de uma visão comum e de uma cultura de colaboração.

### **1.3 Uma avaliação dos programas**

Pesquisas foram feitas junto aos diplomados dos novos programas [formação para o ensino médio, Giroux (2000); para a pré-escola e o ensino fundamental, Laforce (2002)]. No conjunto, os novos professores julgam-se competentes, estão satisfeitos com sua formação e consideram positivo seu primeiro ano de ensino. Eles se mostram particularmente satisfeitos com os estágios efetuados durante sua formação, pois neles puderam desenvolver, entre outras coisas, o seu senso crítico com relação à prática do ensino. No entanto, não há unanimidade em achar que seus cursos os prepararam bem para os estágios. A opinião dos diretores de estabelecimento de ensino também foi ouvida: sua taxa de satisfação com relação a esses novos professores é muito elevada.

Mesmo que o estagiário esteja ainda em fase de aprendizagem, o último estágio é frequentemente considerado como uma etapa de integração na profissão. Quando estendeu a formação para quatro anos, o Ministério da Educação decidiu conceder um certificado de ensino a partir do fim da formação, mediante atestação de fim de estudos, fornecida pela universidade. O professor principiante não precisa mais provar suas competências, como ocorria anteriormente, na situação de um procedimento de prova; esse regime de prova foi abolido. Estudos realizados conjuntamente pelas universidades e pelos meios escolares permitiram experimentar medidas de apoio aos professores em inserção profissional. Infelizmente, como acontece com frequência, faltou verba – e os programas de inserção foram implantados muito gradualmente e de maneira desigual segundo as regiões, apesar dos

esforços constantes de certos grupos<sup>8</sup>. Esse exemplo nos faz lembrar a importância de criar meios para realizar uma reforma com sucesso.

Vamos sinalizar, por outro lado, o exemplo de uma parceria mais estreita entre as universidades e o meio escolar: diante da penúria atual de professores em vários campos, o MELs definiu uma nova via de acesso à profissão, na forma de uma autorização provisória<sup>9</sup> de ensino, para os estudantes do último ano de formação. A maioria das universidades criaram rapidamente modalidades de estágio a fim de enfrentar essa situação (critérios de seleção dos estagiários, modalidades de supervisão pela escola, etc.), para permitir a realização de estágios em situação de emprego a certos estudantes de quarto ano e responder, assim, às necessidades dos meios de ensino.

#### 1.4 Consequências de ordem teórica

O fato de dar maior importância à contribuição dos práticos na formação levou a redefinir o que constitui uma experiência de estágio; a escola se torna um verdadeiro lugar de formação e não apenas de aplicação de teorias aprendidas na universidade ou de demonstração de habilidades. Uma nova definição dos estágios foi proposta:

[...] experiências que permitam adquirir uma imagem realista do meio de trabalho e da profissão, desenvolver de maneira progressiva competências profissionais, mobilizando recursos diversos, entre os quais os saberes adquiridos no meio universitário e escolar. O meio de estágio é visto, portanto, como um meio de aprendizagem de saberes múltiplos, um contexto propício a tomadas de consciência e à identificação de necessidades em matéria de saber. (GERVAIS; DESROSIERS, 2005a, p. 2)

Os resultados de um estudo permitem ilustrar que contribuição as atividades de um programa podem trazer aos aprendizados; eles também põe em evidência que é importante, para os formadores, explorar os laços entre as aulas e os estágios. Gervais, Correa Molina e Lepage (2008) procuraram compreender melhor o desenvolvimento das competências profissionais durante as experiências de estágios ao longo de todo um programa de formação. Eles organizaram sessões coletivas de análise de práticas de ensino de estagiários, gravadas

<sup>8</sup> Consultar, sobre este assunto: <http://www.insertion.qc.ca/>

<sup>9</sup> Documento a ser consultado: [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form\\_titul\\_pers\\_scolaire/VoieAccesProfEnsFG\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/VoieAccesProfEnsFG_f.pdf)

em vídeo. Esse estudo, realizado com 22 futuros professores do ensino médio, mostra que o exercício profissional vivido durante os estágios contribui não somente para o desenvolvimento de habilidades e de rotinas de ensino cada vez mais eficientes, mas também parece provocar um desequilíbrio cognitivo no estagiário. Esse desequilíbrio o leva a reconsiderar sua compreensão das competências profissionais e a consolidar essa compreensão, apoiando-a sobre a própria essência da missão de ensino, a saber, fazer aprender. Desse modo, a experiência de estágio contribuiria para os aprendizados, simultaneamente, no plano prático, cognitivo e identitário. A distinção clássica teoria/prática parece estar ultrapassada para explicar os aprendizados realizados.

Uma prática que parece ter um potencial muito interessante, no plano das intervenções e da pesquisa, tem-se desenvolvido nas universidades nos últimos dez anos: é a contratação de professores regulares no campo da formação prática. Esses professores são responsáveis pela concepção e pelo acompanhamento dos estágios. Estão assim em contato, ao mesmo tempo, com colegas universitários, supervisores e professores associados, eles ocupam uma posição privilegiada no programa e são chamados a desenvolver a pesquisa no campo da formação prática.

Por outro lado, seria legítimo perguntar em que quadro teórico se apoiaram as modificações dos programas que levaram a um aumento considerável dos estágios. McIntyre, Bird e Foxx (1996) indicaram, em um grande inventário feito sobre as experiências de estágio, que não parecia haver um quadro teórico explícito subjacente aos modelos desenvolvidos. Mayen (2007) também se mostrou crítico a esse respeito, mencionando, por exemplo que existem riscos ligados às experiências precoces de estágios:

“[...] o confronto com as pessoas experientes em situação pode levar ao descrédito da formação, de sua utilidade, de suas contribuições; o confronto com a experiência dos outros pode revelar práticas mais ou menos conformes, mas aparentemente eficazes e menos custosas em tempo e em atenção, ou em raciocínios” (p. 93).

Um esclarecimento das intenções e dos resultados de estudos parece, com efeito, necessário para melhor apoiar as escolhas feitas.

## **2 A organização dos estágios.**

Os programas são elaborados de acordo com uma lógica particular que prevê a contribuição de cada um dos períodos de estágio. Assim, um curso específico precede o estágio; por exemplo, certas noções didáticas são vistas como um dos recursos que o estagiário deverá utilizar no desenvolvimento e na manifestação da competência em conceber situações apropriadas de ensino aprendizagem. Em outro caso, o vaivém entre atividades de um curso universitário e os momentos estendidos de estágio, durante um longo período, permitirá que o professor do curso leve em consideração as experiências dos estudantes na compreensão dos conceitos tratados.

### **2.1 Um estágio a cada ano**

Durante cada um dos quatro anos de formação, o estudante efetua um estágio em meio escolar. Esse componente do programa representa aproximadamente 20% dos créditos de formação, com a obrigação de realizar no mínimo 700 horas nas escolas durante os períodos de estágio. A fim de diversificar as experiências e de permitir a exploração de uma variedade de contextos, os responsáveis universitários definiram um certo número de regras, tais como variar os lugares de estágio e atribuir formadores (professores associados e supervisores) diferentes de um ano para o outro. Vários tipos de organização podem ser observados, respondendo a lógicas variadas definidas em função da estrutura concebida para um programa específico.

A introdução de um estágio para cada ano de formação exigiu a repartição progressiva dos aprendizados necessários para se tornar professor ao longo dos quatro anos e em coerência com a progressão dos aprendizados prevista nos cursos. Isso exigiu, também, que os professores associados ajustassem suas expectativas em relação aos estagiários, o que não é tão simples. Um estudo de Gosselin (2002) mostrou a importância que os professores associados do ensino médio dão às representações que eles têm dos estágios como situações de preparação ao ensino. O estudo mostra que, se no segundo ano de formação para o ensino médio o objetivo era que o estagiário se encarregasse de maneira gradual das classes, sempre acompanhado por um professor associado, os professores preferiam deixar o estagiário superar suas dificuldades sozinho: isso refletia melhor, segundo eles, o que é realmente encarregar-se pelas turmas do ensino médio. Suas expectativas eram excessivas com relação

às orientações do programa e ao momento de formação. Levar em conta as representações dos atores é, portanto, importante quando há mudanças dessa natureza.

A maior parte do tempo os estágios são realizados numa relação de 1 para 1, ou seja, um estagiário com um professor associado; ou, às vezes, em equipe de dois estagiários junto a um mesmo professor associado; existe igualmente a solução do grupo de 3 a 10 estagiários, dirigidos por um “responsável” da escola que, além de organizar as observações nas classes de diferentes professores, inicia os estagiários no meio profissional: recursos disponíveis, serviços para os alunos, etc. Privilegiam-se as fórmulas de equipe ou grupo de estagiários durante os dois primeiros anos do programa, ao passo que os estágios solo são a única modalidade escolhida para os dois últimos estágios. As orientações dadas a esses estágios são diferentes. No caso dos estágios em equipe ou grupo, o objetivo é familiarizar o estagiário com a tarefa de ensino e com a escola; observar uma diversidade de professores em exercício; aprender a trabalhar em colaboração. Durante os dois últimos estágios, procura-se desenvolver de maneira constante as competências, no âmbito de responsabilidades profissionais cada vez mais próximas daquelas de um professor em plena função.

O impacto importante que podiam ter estágios realizados a cada ano, durante a formação, foi estudado, de modo a entender como escolas muito engajadas faziam para alcançá-lo. Gostaríamos de mencionar, entre os resultados de um estudo de Gervais e Desrosiers (2005a), que a acolhida e o acompanhamento dos estagiários mobiliza necessariamente uma boa parte do pessoal da escola, além dos professores associados. O fato de acolher os estagiários tem um impacto sobre a escola, e não somente sobre a ou as classes do professor associado, tanto no aspecto da gestão e supervisão das pessoas que vêm se somar ao pessoal regular, como também em relação ao vaivém causado pelas visitas dos supervisores e ao aprendizado dos alunos.

Por ocasião dos diferentes estágios, a presença do estagiário na escola pode ser pontual e se estender durante várias semanas, ou tomar uma forma contínua e intensiva, durante um período circunscrito e definido. Uma presença estendida tem por objetivo permitir aos estagiários constatar a evolução dos alunos e a maneira de intervir do professor durante um longo período, ao passo que um estágio intensivo permite constatar no dia-a-dia as

consequências das intervenções e melhor compreender aquilo que garante o acompanhamento dos alunos.

Essas modalidades de estágio são apreciadas de maneira desigual pelos professores que, em sua maioria, preferem os estágios contínuos, realizados com um só estagiário (GERVAIS et DESROSIERS, 2005a). Os estágios estendidos ou em equipes apresentam, com efeito, desafios para os professores associados: que observações devem ser privilegiadas? Quais são os aprendizados específicos a serem realizados? Para dar um exemplo: receber dois estagiários ao mesmo tempo exige que se programem com detalhes as atividades a serem realizadas, assim como a repartição dos papéis; é preciso também antecipar os problemas de relacionamento e criar contextos que favoreçam o aprendizado da colaboração profissional. Os responsáveis universitários desenvolveram atividades de formação específica para refletir, juntamente com os professores associados, sobre alguns desses desafios, mas não se conhece verdadeiramente a eficácia dessas práticas. São necessários estudos para melhor delimitar suas vantagens reais.

## **2.2 A contribuição dos professores associados**

O Ministério da Educação (QUEBEC, 1994) propôs critérios, além do voluntariado, para recrutar professores que possam acompanhar os estagiários. Esses critérios, que foram revisados recentemente (QUEBEC, 2008), podem ser reagrupados em duas categorias, de acordo com os papéis que privilegiam:

1. Um professor modelo, que tenha uma experiência significativa de ensino e domínio das competências profissionais;
2. Um formador de mestre, que demonstre capacidade de análise reflexiva, abertura para a mudança e capacidade de colaborar; ele tem uma formação específica como formador de estagiário.

As expectativas com relação a esses formadores de estagiários são grandes. Por ocasião de estudos realizados em diferentes contextos (LEPAGE, 1997; TATEL, 1993), constatou-se que um dos principais motivos para que um professor associado acolha um estagiário é o seu próprio desenvolvimento profissional: o estágio permite que ele reflita sobre

sua prática, o estimula a trabalhar melhor, é fonte de renovação na classe e confirma seu engajamento na profissão.

Vários estudos mostraram a real contribuição dos professores associados em relação à formação. Para citar um exemplo, Gervais e Correa Molina (2008) estudaram a capacidade que têm os professores associados de explicitar o seu saber de experiência para o estagiário; eles demonstraram que os professores associados tornavam-se hábeis em explicitar seu raciocínio pedagógico utilizando a abordagem da argumentação prática (FENSTERMACHER, 1987). A explicação das premissas de sua ação pedagógica (saberes teóricos e experienciais, valores, contexto) torna as observações dos estagiários mais articuladas e facilita a análise de sua própria prática. A contribuição para a avaliação do estagiário, mesmo que percebida como essencial, causa frequentemente hesitações por parte dos professores associados, e isso por vários motivos: dificuldade em delimitar com precisão o que se pode esperar de alguém que ainda está em formação, embaraço em avaliar um futuro colega, etc. Uma pesquisa realizada no início da implantação dos novos programas (GERVAIS; LEPAGE, 2000) revelou que os professores associados aceitavam cada vez mais o fato de assumir sua responsabilidade a esse respeito. A formação específica para a função de acompanhamento do estagiário parece ter desempenhado um papel importante nessa mudança. Por outro lado, nos casos difíceis, os professores associados escolhem optar sozinhos pelo fracasso do estagiário, sem recorrer – como está previsto – ao supervisor universitário, a quem se comunica, pura e simplesmente, a situação (LEPAGE, 2004). Quanto ao supervisor, ele procura antes o acordo nessas situações, mas nem sempre atinge seu objetivo (LEPAGE; GERVAIS, 2009).

### **2.3 As modalidades de supervisão universitária**

A presença do supervisor universitário no meio escolar é variável nos estágios (DESROSIERS; GERVAIS; NOLIN, 2000). Em vários estágios de primeiro ano, durante o quais os estagiários não intervêm realmente no ensino, nenhuma visita do supervisor é efetuada no meio escolar. Nos outros estágios, de uma a três visitas são, em geral, previstas. Quando um estágio é autorizado num território distante da universidade, certos estabelecimentos recorrem a gravações em vídeo que serão comentadas, ou mesmo às gravações e visualizações ao vivo do ensino do estagiário, acompanhadas de trocas em

videoconferências reunindo o supervisor, o estagiário e o professor associado. Nessa mesma situação de estágios em territórios afastados, outras universidades preferem recorrer a um banco de supervisores locais, disseminados em grande parte do território do Quebec.

A maioria das universidades organizam, além das visitas em classe seguidas de *feedback*, trocas entre estagiários animadas pelo supervisor: seminários, discussões em fóruns eletrônicos dos quais podem participar outros formadores do programa. Para exemplificar, num estágio em que se privilegia o desenvolvimento da competência “gestão da classe”, o professor encarregado do curso é convidado a interagir com estagiários que discutem as dificuldades encontradas num fórum eletrônico.

A tendência observada na maioria dos programas (DESROSIERS *et al*, 2000) é de estágios contínuos, gradativamente mais longos do primeiro ao quarto ano, nos quais o estagiário se encarrega progressivamente da tarefa de ensino. Esses estágios são também cada vez mais supervisionados pela universidade, isto é, o acompanhamento efetuado pelo supervisor é muito mais importante no fim da formação do que no início.

Um estudo de Correa Molina (2008), que utilizou a abordagem de explicitação de entrevistas supervisor/estagiário gravadas em áudio por sete supervisores experientes, permitiu evidenciar recursos mobilizados pelo supervisor universitário em seu papel de formador. Vamos mencionar qualidades e capacidades que fundamentam as competências destes supervisores: [...] “capacidade de agir de modo contextualizado e de se adaptar às circunstâncias [...], [de] agir com sensibilidade” (p. 215-216). A tarefa de supervisão é exigente. Além de ter que se adaptar aos diversos contextos de prática de seu grupo de estagiários e de acompanhamento efetuado pelos professores associados, o supervisor deve corresponder às expectativas da universidade que lhe pede para favorecer os laços entre o programa universitário e aquilo que é vivido na escola. Sua tarefa recobre parcialmente o que se pede ao professor associado, isto é, observar e retroagir, por exemplo, o que pode aumentar a insegurança dos estagiários se os pedidos dos dois formadores forem divergentes. Uma qualidade dos supervisores seria a de manter o equilíbrio entre o respeito aos modos de agir de cada um dos professores associados e o desenvolvimento de uma prática reflexiva e de um espírito crítico entre os estagiários.

Várias universidades criaram um site que reúne informações úteis para o conjunto dos atores dos estágios<sup>10</sup>. Neles encontram-se documentos pedagógicos como guias de estágio, grades de avaliação, ferramentas de planificação e de reflexão, etc. São propostos também links interessantes (site do MELS, por exemplo, ou de organizações profissionais). Há ainda um espaço para os formadores, particularmente para os parceiros do meio escolar.

Entre as ferramentas propostas para a formação em estágio, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) ocupam mais e mais espaço: fóruns eletrônicos, presença virtual do supervisor na classe, por intermédio de uma câmera, portfólio eletrônico, etc. Além de substituir a presença física dos formadores universitários e de garantir um acompanhamento apesar da distância, essas ferramentas teriam um potencial sócio-cognitivo (DEPOVER; KARSENTI; KOMIS, 2007) capaz de sustentar uma prática reflexiva dos estagiários. Um estudo em curso (COLLIN, 2009) trata da relação entre prática reflexiva e interação on-line durante o estágio de ensino. Ele se baseia na ligação da teoria da mediação semiótica (VYGOTSKY, 1962) com a teoria da prática reflexiva (SCHÖN, 1983), postulando que a prática reflexiva pode ser estimulada, sobretudo por interações on-line sobre as práticas, o que permite, em seguida, internalizá-la e explorá-la em autonomia no ensino. Os resultados preliminares mostram que a interação on-line parece constituir, efetivamente, um lugar de co-construção da prática reflexiva.

#### **2.4 A articulação e o trabalho de supervisão pedagógica dos formadores de estagiários**

O acompanhamento coerente de um estagiário em prol do desenvolvimento de suas competências profissionais exige um real acordo entre formadores, professor associado e supervisor universitário. Senão, se o acompanhamento se faz em paralelo, justapondo os pontos de vista, o que se tem é que “além de limitar o alcance dos aprendizados do estagiário, esse modo de funcionamento envia ao professor associado a mensagem de que ele não é reconhecido como um formador de fato [...]” (GERVAIS, 2008, p. 105). Com efeito, ele fica com a impressão que o único acompanhamento realmente importante é aquele feito pelo

---

<sup>10</sup> O site da Universidade de Montreal pode ser consultado no seguinte endereço: <http://stages.scedu.umontreal.ca/>

supervisor universitário. Quando se trata de acompanhamento em co-formação, as contribuições para todos os atores parecem importantes: confronto de saberes levando a um enriquecimento das perspectivas para o professor associado e para o supervisor; trocas mais produtivas para os estagiários, que ficam mais tranquilos graças à colaboração de seus formadores (GERVAIS; DESROSIERS, 2005b). Essa característica do trabalho em conjunto no acompanhamento do estágio foi particularmente levada em conta no remanejamento da formação dos formadores de estagiários, que será apresentada na próxima seção.

#### **2.4.1 Uma formação renovada dos formadores de estagiários**

Dez anos após a instauração de uma formação dos professores associados pelas universidades, um comitê interuniversitário recebeu um mandato para fazer um balanço das formações dispensadas pelas universidades e definir um quadro de referência para a formação dos formadores de estagiários, incluindo os professores associados e os supervisores universitários. É interessante notar que a formação dos supervisores universitários não havia sido questionada anteriormente, talvez porque a supervisão fosse, tradicionalmente, em grande parte assumida por professores das universidades. Um estudo (DESROSIERS; GERVAIS; NOLIN, 2000) mostrou que na maioria das universidades quebequenses a supervisão era exercida principalmente por pessoas que não tinham laços de emprego permanente nas universidades, e parece que isso não mudou. A maioria do pessoal que exerce a supervisão são professores da rede de ensino (que emprestam seus serviços, ou aposentados), diretores de estabelecimento aposentados ou trabalhadores temporários responsáveis por uma certa carga horária nos programas de formação para o ensino. Quanto à formação dos supervisores, diversas atividades pontuais ou regulares, tais como cursos, eram oferecidas ao pessoal em exercício em determinadas universidades.

O grupo de trabalho, cujo objetivo era elaborar um quadro de referência, não só recenseou os escritos sobre o assunto, como também recolheu dados – seja por meio de questionário, para conhecer as formações existentes de professores associados e de supervisores nas diversas regiões do Quebec, seja por uma pesquisa também realizada nas diversas regiões, e que tratava das orientações que deveriam ser dadas a essas formações, das competências a serem desenvolvidas nas duas categorias de formadores, dos conteúdos das formações e das estratégias pedagógicas a serem privilegiadas. Representantes de cada uma das 12 universidades que oferecem formações para o ensino preencheram o questionário para

a formação dos professores associados, e 9 dentre elas responderam para a formação de supervisores. Diversos grupos participaram da discussão (professores associados, formadores de professores associados, supervisores, diretores de estabelecimento, membros dos grupos de discussão regionais, formadores universitários), num total de 176 pessoas com relação à formação de professores associados e 113 com relação aos supervisores.

No fim da discussão de uma síntese dos resultados, feita pelos representantes das universidades, foi definido um quadro de referência para a formação dos formadores de estagiários (PORTELANCE, et al. 2008). Esse quadro propõe as orientações para a formação dos professores associados e dos supervisores universitários e as competências que cada um dos grupos de formadores deveria tentar desenvolver. Como se pode observar no quadro abaixo, as orientações são muito parecidas para os dois grupos de formadores e as competências têm muitos pontos em comum: com efeito, numerosas tarefas atribuídas às duas categorias de formadores são parecidas, tais como a observação e o *feedback* após uma observação em sala de aula, por exemplo. Por outro lado, outras competências são distintas, e ilustram as contribuições específicas de cada um dos dois grupos. O que cada um dos formadores traz para uma prática reflexiva, por exemplo, tem um colorido particular: enquanto o professor associado deve *ajudar o estagiário a ter um olhar crítico sobre sua prática*, espera-se do supervisor universitário uma abordagem integrativa da formação do estagiário, fazendo com que ele *crie laços entre os saberes formais e os saberes experienciais*. Algumas competências mostram a preocupação com um acompanhamento no quadro de uma formação pensada em termos de alternância; outras, de uma formação em real acordo.

**Quadro 1 – Orientações para a formação dos formadores: competências esperadas**

<b>Professores Indicadores</b>	<b>Professores Associados</b>	<b>Supervisores Universitários</b>
<b>Orientações</b>	Profissionalismo como formador de campo Desenvolvimento profissional do estagiário Acordo entre os formadores	Profissionalismo como formador universitário Desenvolvimento profissional do estagiário Acordo entre os formadores
<b>Competências</b>	1. Apoiar o desenvolvimento da identidade profissional	1. Adaptar-se ao contexto de estágio e ao estagiário, levando

	do estagiário	em conta as exigências universitárias
	2. Guiar o estagiário no desenvolvimento de competências profissionais pela observação rigorosa, pela retroação construtiva e avaliação contínua e fundamentada	2. Guiar o estagiário no desenvolvimento de competências profissionais pela observação rigorosa, pela retroação construtiva e avaliação contínua e fundamentada
	3. Guiar o estagiário no aprendizado das práticas de ensino capazes de atualizar as orientações ministeriais da formação dos alunos	3. Estabelecer e fazer estabelecer, pelo estagiário, laços entre os saberes formais e os saberes experienciais
	4. Ajudar o estagiário a ter um olhar crítico sobre sua prática	4. Ajudar o estagiário a se responsabilizar em relação à sua prática profissional
	5. Interagir com o estagiário com respeito e de modo a estabelecer um clima de aprendizado e uma relação de confiança de natureza profissional	5. Manter com o estagiário relações pessoais e profissionais marcadas pelo respeito
	6. Trabalhar em conjunto com os diferentes atores universitários e, particularmente, com o supervisor.	6. Criar as condições necessárias para as trocas profissionais entre estagiários, visando a construção de saberes ligados à profissão
		7. Exercer uma liderança colaborativa dentro da tríade
		8. Trabalhar em conjunto com o professor associado em vista de uma formação coerente do estagiário
		9. Desenvolver com o professor associado uma relação de co-formação

PORTELANCE *et al.* Orientações para a formação dos formadores de estagiários e competências esperadas 2008.

Há equipes trabalhando atualmente no Quebec no sentido de atualizar esse quadro de referência, isto é, rever as formações existentes de professores associados em função desse quadro e desenvolver ou atualizar formações para os supervisores.

### 3 À procura de perspectivas teóricas

Na introdução de um coletivo sobre a alternância em formação, Vanhulle, Merhan e Ronveaux (2007) apresentam a fórmula de “tempos de aprendizado sucessivos entre uma instituição de formação e um meio profissional”, podendo ir “da coexistência pura e simples à articulação mais coerente possível” (p. 12). As lógicas desses lugares de formação são necessariamente diferentes: num caso, trata-se da aquisição de um saber geral pela transmissão e produção na universidade; no outro, da aquisição de saberes pela experiência direta em campo. Os autores propõem quatro concepções da formação por alternância num *continuum*: 1- um modelo *aplicacionista*, em que a teoria aprendida na universidade precede a aplicação em campo; 2 - um modelo *aculturador*, no qual o aprendizado está baseado, em primeiro lugar, na imersão da prática em campo; 3 - um modelo *integrador precoce*, feito de vai-e-vem entre os dois meios de formação, sendo os aprendizados sustentados por análises de prática; e 4 - um modelo *integrador por etapas* “[...] onde a formação teórica deveria sustentar a entrada progressiva numa prática guiada, e em seguida, mais e mais autônoma, sendo que a teoria pode ser modificada e questionada por uma problemática resultante das situações de prática” (p.11).

Nas duas ou três últimas décadas, a formação para o ensino no Quebec passou de uma concepção dos estágios de tipo *aplicacionista* a uma concepção mais ligada ao modelo *integrador precoce*, que se apoia nas idas e vindas universidade/campo, durante toda a formação, sem ter conseguido, necessariamente, explorar todo o potencial de integração entre esses lugares e experiências de formação. Parece que os esforços atuais nas universidades vão neste sentido: várias iniciativas (cursos que exploram os estudos de caso, atividades de integração, elaboração de portfólio, etc.) ilustram a preocupação em acompanhar os futuros professores nessa integração dos aprendizados em vista do desenvolvimento de suas competências profissionais. Trata-se de um desafio importante, tanto para os formadores universitários quanto para os práticos. De um lado, com efeito, o trabalho coletivo dos formadores universitários pede que se ultrapasse o âmbito das práticas institucionais, por exemplo, a integração dos diversos cursos e sua avaliação necessariamente individual. Por outro lado, isso exige um trabalho em conjunto dos formadores dos diferentes meios, pela atualização e revisão de seus próprios conceitos, no respeito às posições dos outros parceiros.

Apesar de um referencial comum de competências profissionais, há ainda uma defasagem entre o que uns e outros consideram indispensável na formação de um professor.

O quadro da didática profissional é questionado, para melhor entender e intervir na formação dos professores. Segundo Mayen (2007), a didática profissional tem como objetivo responder à pergunta: “[...] quais experiências, em situações profissionais, são capazes de contribuir para a formação e para o desenvolvimento de quais capacidades de se situar, pensar e agir?” (p.84). Por outro lado, de acordo com os resultados de sua tese de doutorado, Malo (2008) propõe uma abordagem original, construtivista e *não deficitária*, para entender o desenvolvimento do saber profissional do estagiário. Num exame crítico de diversas abordagens teóricas sobre a questão, ela refuta sua incidência na maneira de considerar a posição do estagiário em seu aprendizado profissional. Segundo Malo, os estudos resultantes dessas diversas correntes se situam numa visão ou deficitária, quando se compara o estagiário a um perito (corrente da psicologia cognitiva), ou determinista, quando o procedimento tem por objetivo iniciá-lo nos valores e práticas institucionais (corrente de inspiração sociológica), ou singular, quando seu desenvolvimento se apoia no papel das experiências pessoais (corrente de pesquisa de tipo experiencial), ou, ainda, dependente, quando seu desenvolvimento está ligado a uma iniciação ao saber e a um modo reflexivo por um prático experimentado (epistemologia da ação profissional). Ela propõe uma abordagem não deficitária e construtivista, centrada particularmente na margem de manobra do estagiário na construção de seu saber, o que levaria a rever a maneira de acompanhá-lo durante sua formação. Parece apropriado interrogar-se sobre a postura epistemológica adotada no desenvolvimento de modalidades de estágios e dos quadros utilizados nos estudos sobre os estágios.

#### **4. Conclusão**

Este texto procurou apresentar um resumo dos programas de formação para o ensino no Quebec, mais particularmente o seu componente “estágio”, baseando-se em alguns resultados de estudos. A evolução recente dos programas mostra certas tendências: uma vontade mais explícita de explorar os laços cursos/estágios e de melhor articular o trabalho de supervisão pedagógica dos formadores de estagiários, numa parceria mais estreita e fecunda entre os meios de formação. Por outro lado, existem poucos estudos que validam a eficácia

das modalidades desenvolvidas e suas reais vantagens. Uma das questões colocadas em conclusão de um trabalho sobre os estágios (CORREA; MOLINA; GERVAIS, 2008) continua pertinente: quais perspectivas teóricas devemos adotar para apoiar a escolha das modalidades de organização dos estágios e de acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários? Isso traz desafios, tanto para os formadores, quanto para as instituições de formação, mas também para os pesquisadores.

## Referências

- COLLIN, S. La pratique réflexive interactionnelle: rapport entre la pratique réflexive et l'interaction verbale en formation initiale d'enseignants. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education*, v. 2, n.1, p.1-9, 2009. Disponível em: <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/74/70>.
- CORREA MOLINA, E. Les superviseurs de stage: des qualités pour un rôle formateur. In: CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C.; RITTERSHAUSSEN. S. (Org.). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2008, p.205-219.
- CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. *Les stages en formation à l'enseignement*. Pratiques et perspectives théoriques. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008.
- DEPOVER, C.; KARSENTI, T.; KOMIS, V. *Enseigner avec les technologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.
- DESROSIERS, P.; GERVAIS, C.; NOLIN, C. *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*. Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 2000.
- FENSTERMACHER, G. D. The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In: DARLING-HAMMOND, L. (Org.). *Review of research on education* Washington: American Educational Research Education, 1987, p. 1-54.
- GERVAIS, C.; CORREA MOLINA, E. Pour communiquer son expérience: l'explicitation argumentée de savoirs d'enseignants associés et de stagiaires In: CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C.; RITTERSHAUSSEN. S. (Org.). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales*. Sherbrooke : Éditions du CRP. p.191-204, 2008.
- GERVAIS, C., CORREA MOLINA, E.; LEPAGE, M. Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In: CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. (Org.). *Les stages en formation à l'enseignement*. Pratiques et perspectives théoriques. Québec: Presses de l'université du Québec, p.153-175, 2008.
- 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, 2005a.
- GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les visites de supervision: un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs? 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, 2005b, p. 389-409.
- GERVAIS, C.; LEPAGE, M. Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé: un pas de plus vers la professionnalisation. In: MARTIN, D. et al (Org.). *Recherche et pratiques de formation de maîtres: Vers une pratique réfléchie et argumentée*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000, p.113-128.
- GIROUX, L. *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Tables MEQ-Universités et réalisée par le Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec, 2000.
- GOSSSELIN, M. Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle d'enseignant associé. In: BOUTIN, G. (Org.). *Formation pratique des enseignants et partenariat*. Montréal: Éditions Nouvelles, 2002, p.71-89.
- LAFORCE, L. *Enquête auprès des premières personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire (BEPP), Cohorte 1995-1999*. Université du Québec, 2002.
- LEPAGE, M. Recevoir un stagiaire: un acte professionnel qui rapporte professionnellement. *Vie pédagogique*, 104, p.11-14, 1997.
- LEPAGE, M. *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*. 2004.Thèse de doctorat. Montréal: Université de Montréal, 2004.
- LEPAGE, M.; GERVAIS, C. Accompagnement de stagiaires en difficulté ou en échec: quelle place pour la collaboration superviseur universitaire-enseignant associé? In: Réseau francophone de recherche en éducation et formation (REF), *anais...* Nantes, França, 2009.
- MALO, A. Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In: CORREA MOLINA, E.; GERVAIS, C. (Org.). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2008, p. 103-124.
- MAYEN, P. (2007). Passer du principe de l'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail. In: MERHAN, F.; RONVEAUX, C.; VANHULLE, S. (Ed.). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007, P.83-100.
- MCINTYRE, J.; BIRD, D.; FOXX, S. Field and laboratory experiences. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Org.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2<sup>e</sup> éd.). New York: MacMillan, p.171-193, 1996.
- PORTELANCE, L. et al. La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. *Cadre de référence*. Rapport de recherche, Table MELS-universités, 2008.
- PRÉGENT, R.; BERNARD, H.; KOZANITIS, A. *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique, 2009.
- QUÉBEC. Ministère de l'éducation. *La formation à l'enseignement. Les stages, 1994*.
- QUÉBEC. Ministère de l'éducation. *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. 2001a.

QUÉBEC. Ministère de l'éducation. *Programme de formation de l'école québécoise*. 2001b. Disponible en [http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf).

QUÉBEC. Ministère de l'éducation. *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. 2002.

QUÉBEC. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec: 2008.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New-York: Basic Books, 1983.

TATEL, E. S. *Supervising student teachers: perspectives of selected middle and high school cooperating teachers regarding their own professional development*. 1993. Thèse de doctorat. Amherst: University of Massachusetts, 1993.

VANHULLE, S.; MERHAN, F.; RONVEAUX, C. Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question. In: MERHAN, F.; RONVEAUX, C.; VANHULLE, S. (Ed.). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007, p.7-45.

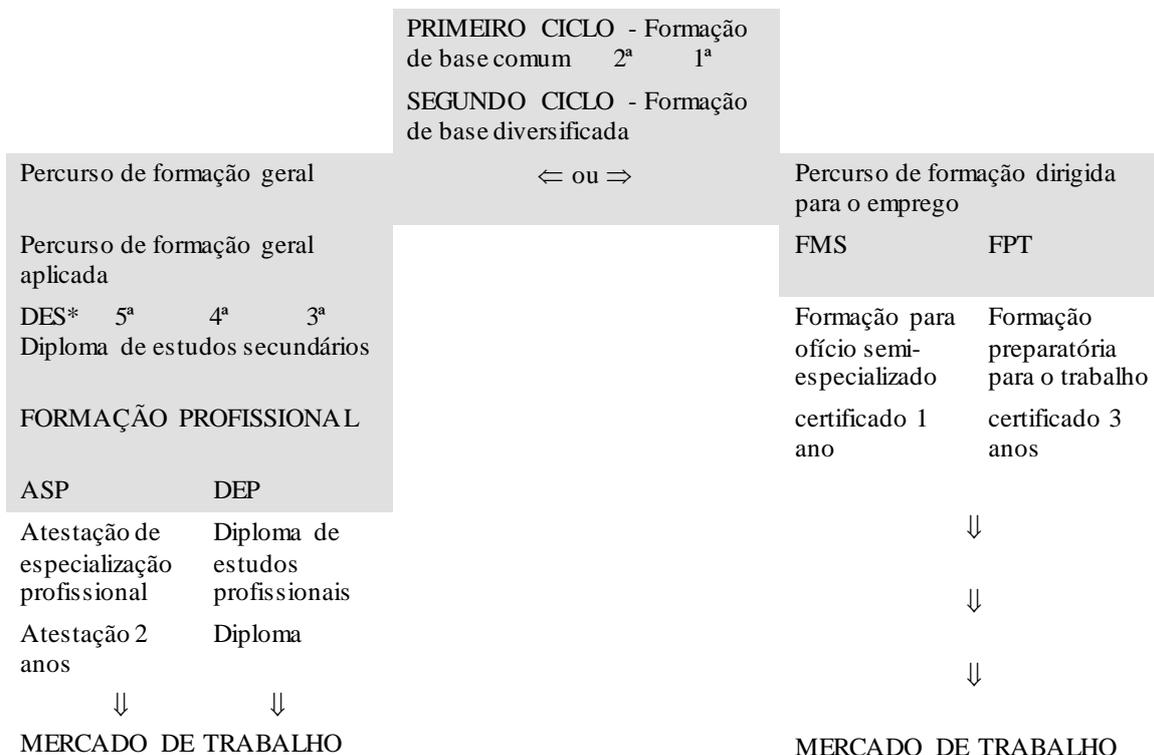
VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge : M.I.T. Press. 1962.

**Anexo 1 – Sistema escolar do Quebec.**

**Ensino Primário**

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR pré-escola 4 anos - 5 anos ⇒	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>
--	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

**Ensino Secundário**



\* Além do DES, condições particulares de admissão se aplicam em certos programas

**Ensino Colegial ou Pós-Secundário**

ENSINO “COLEGIAL” - AEC* Atestação de estudos colegiais ⇒	MERCADO DE TRABALHO
FORMAÇÃO TÉCNICA - DEC 3 anos ⇒	MERCADO DE TRABALHO
ou FORMAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA - DEC Diploma de estudos colegiais 2 anos ⇒	ENSINO UNIVERSITÁRIO

\* Obs. É possível chegar no AEC sem um DES; mas para que isso aconteça, o estudante deverá ter interrompido seus estudos por 2 trimestres consecutivos.

**Ensino Universitário**

ENSINO UNIVERSITÁRIO		
3º ciclo	2º ciclo	1º ciclo
Doutorado	Mestrado	Graduação
3 anos ou mais	2 anos ou mais	3 ou 4 anos
MERCADO DE TRABALHO		
FORMAÇÃO CONTÍNUA		

Fonte : <http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/> consultado em 01-06-2013

**Anexo 2 - As competências profissionais**

<b>Fundamentos</b> 1. Agir como profissional herdeiro, crítico e intérprete de objetos de conhecimentos ou de cultura no exercício de suas funções. 2. Comunicar claramente e corretamente na língua de ensino, no oral e no escrito, nos diversos contextos ligados à profissão docente.
<b>Ato de ensinar</b> 3. Conceber situações de ensino-aprendizado para os conteúdos a serem aprendidos, em função dos alunos envolvidos e do desenvolvimento das competências visadas no programa de formação. 4. Conduzir situações de ensino-aprendizado para os conteúdos a serem aprendidos, em função dos alunos envolvidos e do desenvolvimento das competências visadas no programa de formação. 5. Avaliar o progresso dos aprendizados e o grau de aquisição das competências dos alunos para os conteúdos a serem aprendidos. 6. Planejar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo-classe para favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos.
<b>Contexto social e escolar</b> 7. Adaptar suas intervenções às necessidades e às características dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado, de adaptação ou alguma deficiência. 8. Integrar as tecnologias da informação e das comunicações para fins de preparação e de condução de atividades de ensino-aprendizagem, de gestão do ensino e de desenvolvimento profissional. 9. Cooperar com a equipe-escola, os pais, os diferentes parceiros sociais e os alunos para atingir os objetivos educativos da escola. 10. Trabalhar em conjunto com os membros da equipe pedagógica na realização das tarefas que permitam o desenvolvimento e a avaliação das competências visadas no programa de formação, em função dos alunos envolvidos.
<b>Identidade profissional</b> 11. Engajar-se num processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional. 12. Agir de maneira ética e responsável no exercício de suas funções.

Fonte: [http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/DFTPS/interieur/PDF/formation_ens.pdf) - Figura 1 – O referencial de competências profissionais da profissão docente do Quebec; consultado em 01-06-2013