

# A supervisão pedagógica na formação de docentes em Educação Física em Quebec

Cecília Borges

**Resumo:** O artigo aborda os desafios da supervisão pedagógica durante os estágios, como pré-requisito à formação para a docência na Universidade de Montreal (UdeM), Quebec. Seu objetivo é pôr em evidência a estrutura dos estágios no programa de formação docente em Educação Física, a qual faz apelo à colaboração entre os agentes implicados na supervisão de estagiários. Inicialmente, faz-se uma incursão na literatura, evocando certos modelos de supervisão pedagógica. Em seguida, descreve-se a estrutura dos programas de formação docente da UdeM, em particular o de Educação Física, e suas balizas para a supervisão de estagiários. Por fim, são abordados dois desafios da supervisão pedagógica: a colaboração e o acompanhamento propriamente dito dos estagiários. Conclui-se apontando pistas de pesquisa e de ação para uma melhor articulação entre os agentes implicados na supervisão pedagógica de estagiários em programas de formação em Educação Física.

**Palavras chave:** supervisão pedagógica, formação docente em Educação Física, estágios, profissionalização docente

*Pedagogical supervision on Physical Education teacher education (PETE) in Quebec*

**Abstract:** The article discusses the challenges of teaching supervision during internships, as a prerequisite to training for teaching at the University of Montreal (UdeM), Quebec. Its goal is to highlight the structure of the internships in the Physical Education teacher education (PETE) programs, which calls for the collaboration between the actors involved in the supervision of student-teachers. Initially, it presents the literature, evoking certain models of educational supervision. Then it describes the structure of teacher education programs at the UdeM, particularly in PETE, and their goals for the supervision of student-teachers. Finally, it addresses two challenges of pedagogical supervision: collaboration and supervision of student-teachers. It concludes pointing paths of research and action for a better coordination between those involved in educational supervision of student-teachers in PETE programs.

**Key words:** pedagogical supervision, Physical Education teacher education (PETE), internship, teachers' professionalization

## 1 Introdução

Uma das contribuições do movimento pela profissionalização docente é ter colocado a prática no centro dos processos de formação inicial para o ensino. Em Quebec, como em vários outros países, a reforma educativa iniciada nos anos 90 deu início a uma verdadeira revolução dos programas de formação inicial docente, os quais passaram a integrar um mínimo de 700 horas de estágios (GERVAIS; DESROSIERS, 2001, 2005; BOUTET; PHARAND, 2008; DESBIENS, BORGES, SPALLANZANI, 2009). Com isso, acentuou-se a importância da supervisão pedagógica dos estagiários, visto que fornecer um número apropriado de observações, supervisão adequada e *feedback* é incontestavelmente de extrema importância na preparação dos futuros professores (MELSER, 2004). Além disso, com a ênfase dada à formação reflexiva, considerada como um elemento central do desenvolvimento profissional docente, a supervisão pedagógica passou também a ser vista como um elemento crucial na articulação entre teoria e prática, contribuindo igualmente à edificação de vínculos

mais estreitos entre as disciplinas acadêmicas e os estágios, os meios universitário e escolar, enfim, entre os agentes da formação que supervisionam os estagiários (BORGES, 2011).

Neste texto, estaremos abordando os desafios da supervisão pedagógica no âmbito dos estágios, como pré-requisito à formação para a docência na Universidade de Montreal (UdeM), Quebec. Nosso objetivo é pôr em evidência a estrutura dos programas de formação docente da UdeM, em particular a do programa de Educação Física, cujas orientações fazem apelo à supervisão compartilhada, assim como à colaboração entre os agentes implicados na supervisão de estagiários, isto é, supervisores de estágio e professores associados<sup>1</sup>. Nesse sentido, faremos inicialmente uma incursão na literatura, evocando certos modelos de supervisão pedagógica. Em seguida, descreveremos a estrutura dos programas de formação docente da UdeM, especialmente o de educação física e suas balizas para a supervisão de estagiários. Por fim, abordaremos dois desafios da supervisão pedagógica quanto à colaboração entre os supervisores e professores associados e ao acompanhamento propriamente dito dos estagiários. Concluímos apontando pistas de pesquisa e de ação para uma melhor articulação entre os agentes implicados na supervisão pedagógica de estagiários.

## 2 A supervisão pedagógica

Na literatura sobre a supervisão pedagógica, tanto de estudantes estagiários como de professores em serviço, é unânime a afirmação de que esta contribui para a formação e desenvolvimento profissional da pessoa supervisionada<sup>2</sup>, tanto em termos de acompanhamento, de suporte na apropriação dos conteúdos e do programa e na tomada de decisões sobre a gestão do ensino, quanto em termos de suporte pessoal e emocional. Por outro lado, além de contribuir para a avaliação do estagiário ou do docente, ela ainda pode ser a base de uma boa articulação entre teoria e prática com vistas ao desenvolvimento da prática reflexiva. Mas como a literatura define supervisão pedagógica? Quais são os modelos de supervisão pedagógica existentes? Como, enfim, os formadores implicados no enquadramento e acompanhamento das pessoas supervisionadas participam da e contribuem à supervisão pedagógica?

---

<sup>1</sup> Em Quebec, a categoria professor associado designa os professores da rede escolar que recebem os estagiários. A categoria supervisor de estágio refere-se tanto ao professor universitário que supervisiona os estágios como ao professor da rede escolar contratado pelas universidades para realizar a supervisão de estagiários.

<sup>2</sup> Se bem que neste texto abordemos este tema sob o ângulo da supervisão de estagiários, estaremos recorrendo a autores que estudaram a supervisão pedagógica tanto no nível da docência quanto no nível da formação inicial de professores. Por esta razão, estaremos empregando com frequência a expressão pessoa supervisionada, e também estudante estagiário ou docente, conforme a utilização feita pelo autor que estaremos citando.

Segundo Rousseau (2005), a supervisão pedagógica compreende três tarefas complementares: o enquadramento do estagiário (o apoio do professor associado), o compartilhamento de ideias relativas à intervenção e a avaliação do estagiário. Já para Boudreau e Pharand (2006), a supervisão pedagógica pode ser definida como uma relação de ajuda na qual todos os participantes implicados, incluindo o estagiário, têm como objetivo melhorar o ensino deste último, tomando em consideração as habilidades e o contexto de cada um, assim como o contexto profissional no qual se situa a situação de ajuda.

De acordo com Chalies, et al. (2009), o termo supervisão faz parte de uma longa lista de termos associados à idéia de enquadramento por um mentor (*mentoring*) ou tutor (*tutoring*) – que pode ser o professor associado, ou o supervisor, ou ainda outro profissional do meio escolar, como, por exemplo, um diretor ou professor responsável – o qual tem como responsabilidade o acompanhamento de docentes em formação e, entre outras tarefas, deve: ajudar ou avaliar os docentes; transmitir a sua experiência do trabalho docente e contribuir para que o docente em formação reflita sobre o seu próprio trabalho; ou, ainda, ajudar o docente em formação a ensinar ou ensiná-lo a aprender a ensinar.

Enfim, qualquer que seja a definição de supervisão pedagógica, tanto em relação aos docentes como aos estagiários, faz-se referência às idéias de ajuda, de acompanhamento, de suporte, mas também de avaliação da pessoa supervisionada. Isso supõe, em consequência, uma relação de proximidade entre a pessoa supervisionada e seu supervisor ou professor associado, assim como o estabelecimento de laços de confiança e de um canal ou via de comunicação constante entre os mesmos, a fim de concretizar a ajuda, o acompanhamento, o suporte, a avaliação ou qualquer que seja a ação requerida nesse processo.

### ***2.1 Modelos de supervisão***

Embora exista uma certa convergência sobre a definição de supervisão pedagógica, a forma como se esta se materializa durante a relação de acompanhamento pode variar de um estagiário para outro, de um supervisor para outro e mesmo de um contexto institucional para outro, etc. Contudo, como constataram Brunelle, et al. (1991), embora as pessoas supervisionadas tenham necessidades diferentes e manifestem preferências em relação ao tipo de supervisão que gostariam de receber, na maioria dos casos tendem a ser supervisionadas em função de objetivos educativos previstos pelas instituições de formação. Por outro lado, os próprios supervisores tendem a desenvolver um tipo de supervisão personalizada em função

da percepção que detêm de seu próprio papel junto às pessoas supervisionadas. Isso nos incita a explorar algumas tipologias disponíveis na literatura sobre supervisão pedagógica.

Entre os autores mais citados na literatura encontramos Glickman (1985; 1995), cujos conceitos e inventário de práticas de supervisão constituem uma referência para muitos autores (Brunnelle *et al.*, 1991; Gervais; Desrosiers, 2005; Cummins, 2001; Justen *et al.*, 1999; Clarke *et al.*, 2010) mas que, não obstante, requerem alguma precaução visando evitar certos reducionismos (CLARKE; COLLINS, 2007). Resumidamente, Glickman (1995) identificou três abordagens ou modelos de supervisão. Uma *abordagem diretiva*, baseada na crença de que ensinar consiste em dominar habilidades técnicas e parâmetros de conhecimentos e competências, os quais devem ser assegurados, isto é, transmitidos, modelados, avaliados, etc., pelo supervisor. Uma *abordagem colaborativa*, que se apoia na ideia de que ensinar é, primeiramente, uma questão de resolução de problemas: duas ou mais pessoas propõem hipóteses para um problema, experimentam e implementam estratégias que lhes pareçam mais relevantes em seu próprio contexto; o papel do supervisor é guiar o processo de resolução de problemas através de sua interação com o estagiário. Por último, uma *abordagem não diretiva*, que tem como premissa a ideia de que o ensino é uma experiência pessoal na qual os indivíduos devem vir com suas próprias soluções para melhorar a experiência de sala de aula para os alunos; aí, o papel do supervisor é escutar, sem julgar, e proporcionar autoconhecimento e esclarecimento para a pessoa supervisionada.

Inspirados por diferentes estudos sobre a supervisão pedagógica, entre eles os de Glickman (1995) e Brunnelle *et al.* (1991) introduzem por sua vez o conceito de abordagem indutiva à supervisão pedagógica. De acordo com Boudreau e Pharand (2006), citando Brunnelle *et al.* (1991), considerando que a relação de ajuda durante a supervisão não se faz a priori, isto é de modo arbitrário ou teórico, mas a partir da síntese de três variáveis (objetivos institucionais, características dos estagiários e características do supervisor e do professor associado), entende-se que esta se faz de modo indutivo. A abordagem dita indutiva de supervisão pedagógica assume, assim, diferentes formas segundo o papel que desempenham o estagiário, os professores associados e os supervisores durante a supervisão, e também em relação aos objetivos perseguidos por ambas as instituições, universidade e escola, em relação à formação do estagiário.

Quatro modelos decorrem da abordagem indutiva (BRUNNELLE *et al.*, 1991). São eles o diretivo, o cooperativo prático, o cooperativo teórico, e a auto-supervisão. No *modelo diretivo*, o estagiário é visto como um participante de um sistema ao qual ele deve assegurar a

continuidade, isto é, deve ter em vista os objetivos precisos de formação, mas também aqueles circunscritos às atividades escolares e às diferentes tarefas predeterminadas que ele deve realizar. O supervisor e o professor associado ajudam o estagiário a aplicar o programa e a reproduzir modelos que lhe são prescritos. No modelo *cooperativo prático*, o estagiário é visto como uma pessoa que pode evoluir e progredir através de um processo de cooperação; com o apoio pedagógico do supervisor ele determina as suas necessidades imediatas. O papel do supervisor e do professor associado é de ajudar o estagiário a resolver seus problemas pedagógicos no âmbito de uma relação de cooperação que evolui em direção à autonomia. Já no modelo *cooperativo teórico*, o estagiário é visto como alguém que adquire conhecimentos teóricos e possui diferentes habilidades, sendo capaz de aplicá-las. O papel do supervisor e do professor associado, nesse sentido, é de contribuir à apropriação, pelo estagiário, das teorias e conceitos em relação aos problemas pedagógicos que ele encontra em seu percurso. Finalmente, no modelo da *auto-supervisão*, o estagiário é visto como alguém que possui um controle quase total do ato pedagógico, isto é, alguém capaz de se autodirigir na realização dos objetivos de ensino, utilizando a auto-observação, o autodiagnóstico, a autoformulação, enfim, explorando recursos pessoais e os que lhes são postos à disposição. O papel do supervisor e do professor associado é de se interrogar sobre o grau de domínio dos conhecimentos, das competências e habilidades para ensinar do estagiário, mas também de ajudá-lo a adquiri-los. Cada um desses modelos, completam os autores, comportam condições específicas de realização, assim como vantagens e limites. A eficácia da abordagem indutiva, segundo Brunelle *et al* (1991), reside em tomar em consideração as reais necessidades dos estagiários e, ao mesmo tempo, respeitar sua forma de ser, não impondo um modelo único de supervisão.

A contribuição de Carlier (2002) procura detalhar os comportamentos do supervisor, segundo o grau de diretividade de suas ações. Tomando como referência a categorização feita por Brulé (1983), o autor apresenta três modelos: o didático, o democrático e o experimental. Semelhante à abordagem indutiva de Brunelle *et al* (1991), estes modelos avançam em um *continuum*, passando de um modelo mais diretivo para um menos diretivo. Resumidamente: no *modelo didático*, o supervisor age como um professor e adota comportamentos diretivos do tipo: direção, provocação, avaliação, segurança, instrução e demonstração. No *modelo democrático*, o supervisor age como um colega, adota um comportamento intermediário em relação à direção do estagiário, isto é, posiciona-se fornecendo apoio, confrontação, discussão e clarificação. Já no *modelo experimental*, o supervisor age como um terapeuta, adotando um

comportamento não diretivo e proporcionando um espaço de exploração interpessoal, consulta, expressão de si mesmo, *laissez-faire*.

Finalmente, na mesma perspectiva de Brunelle e seus colaboradores, porém preocupada com o processo avaliativo dos docentes decorrente das reformas educativas implantadas em Quebec e no Canadá, Bouchamma (2004, 2007) põe em evidência, a partir de uma ampla revisão da literatura, sete modelos de supervisão pedagógica: o clássico, o clínico, a auto-supervisão, o diferenciado, a supervisão pelos pares, a avaliação pelos alunos, a pesquisa-ação. Estes, como indica o próprio título de cada um, supõem um grau diferente de autonomia da pessoa supervisionada e também uma participação diferenciada do supervisor. Sem nos determos na descrição de cada um deles, chamamos a atenção para o *modelo de supervisão clínica*, bastante difundido no meio educacional e cuja inspiração vem dos métodos terapêuticos e de ajuda, nos quais o supervisor é facilitador e seu trabalho está centrado na ajuda, na reciprocidade e na colaboração entre ele e a pessoa supervisionada. Dois outros modelos se demarcam igualmente pela sua dimensão colaborativa: o modelo de supervisão *entre pares*, cujo processo de supervisão pedagógica se faz coletivamente - o grupo define os objetivos e os meios para alcançá-los, além dos critérios a serem observados no momento da avaliação - e a supervisão pela *pesquisa-ação*, na qual os docentes questionam sistematicamente, interpretam dados e tomam decisões buscando melhorar suas práticas coletivamente; evoluindo em um ambiente dinâmico, com base na crença de que a pesquisa e a ação podem ser combinadas, ressalta-se a dimensão social associada a uma estratégia de intervenção na qual o docente é sujeito da ação e é também pesquisador e os pesquisadores, se associados ao grupo, buscam ajudar os professores a entender melhor e a resolver os problemas que lhes dizem respeito em suas práticas pedagógicas.

Em resumo, os modelos de supervisão evidenciados por Glickamn (1985; 1995), Brunelle *et al* (1991), Brulé (1983) citado por Carlier (2002) e Bouchamma (2005) se distinguem um do outro pelo grau de autonomia do estagiário, de maneira que este passa de mero executante de um programa de ação pensado por outros partícipes de um processo no qual se exige que se implique cada vez mais como sujeito de sua própria formação. Do mesmo modo, o papel do supervisor, que ora dirige e enquadra, ora facilita e acompanha a pessoa supervisionada, merece ser destacado. Note-se que, embora os modelos sejam construídos em uma perspectiva desenvolvimentista, como salientam Carlier (2002) e mesmo Brunelle *et al* (1991), é frequente e mesmo recomendável que um supervisor adote diferentes comportamentos em relação a diferentes indivíduos e mesmo junto a uma mesma pessoa

supervisionada. Não somente o supervisor pode buscar variar seus *stimuli* a fim de oferecer experiências as mais ricas possíveis, como, também, ele pode ir adaptando sua intervenção na medida em que percebe como a pessoa supervisionada evolui ou regride ou, ainda, como ela responde aos estímulos recebidos do contexto escolar (alunos, professor associado, colegas, etc.) e/ou do próprio supervisor. Em consequência, pode-se afirmar que o papel do supervisor e do professor associado (considerando que ele também participa da supervisão pedagógica) evolui igualmente. Isto é, de um enquadramento mais “fechado” para outro mais “aberto e cooperativo”, no qual o acompanhamento visa menos verificar se a pessoa supervisionada cumpriu ou não as tarefas ou pré-requisitos do estágio e, mais, questionar sobre o grau do alcance dos objetivos fixados, em termos de conhecimentos e competências, buscando contribuir para o alcance dos mesmos mas também para o desenvolvimento da autonomia da pessoa supervisionada.

Cabe salientar ainda a participação de outros indivíduos na supervisão pedagógica e na avaliação do docente. Sem abordar o tema da avaliação, que é por si só complexo, notadamente quando os estagiários se encontram em uma situação de dificuldade em relação ao estágio<sup>3</sup>, a participação de outros agentes à formação durante o estágio parece ser uma iniciativa cada vez mais usual. Faz-se apelo tanto à participação de diretores, quanto dos demais professores e profissionais que fazem parte da equipe-escola e que se encontram em contato com a pessoa supervisionada. Ou ainda, compõe-se uma equipe de estagiários ou de docentes em formação em uma mesma escola, sob orientação de um ou mais professores associados ou experientes, os quais trabalham em equipe em uma perspectiva colaborativa. Nesse contexto, mais colaborativo, muitas vezes se buscam assentar as ações de formação e/ou supervisão sobre certos pressupostos de comunidades de prática (WENGER, 2005) ou de comunidades de aprendizagem. Mais raramente, porém, o modelo de pesquisa-ação ou a abordagem investigativa associada à formação durante os estágios, ou em fase inicial da carreira, tem encontrado eco em algumas políticas de formação durante os estágios e especialmente durante a inserção profissional.

Feito esse recorrido à literatura sobre a supervisão pedagógica, vejamos como se estruturam os estágios supervisionados no programa de formação docente em Educação Física na UdeM. Em seguida, à luz da literatura, nos debruçaremos sobre os desafios relativamente à supervisão pedagógica.

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a problemática, ver Desbiens, Spallanzani e Borges (2013) *Quand le stage dérail! Regards pluriels sur une réalité trop souvent occulté*. Québec: PUC.

### 3 A formação inicial em Educação Física na UdeM em Quebec

Em linhas gerais, em Quebec, os programas de formação inicial para a docência em Educação Física preparam os docentes para atuar em cada um dos níveis de ensino – pré-escolar, primário e secundário – embora, uma vez inserido no mercado de trabalho, o docente venha a optar por um ou outro nível de ensino. Visando assegurar uma formação profissional reflexiva e com ênfase em uma abordagem cultural do ensino, o bacharelado em Educação Física, como os demais programas de formação docente, articula-se em torno de 12 competências profissionais, adotadas em 2001 pelo Ministério da Educação de Québec (MEQ, 2001). Estas 12 competências cobrem quatro eixos da formação: os fundamentos da profissão, o ato de ensinar, o contexto escolar e social e a identidade profissional.

A duração da formação para a docência em Educação Física é de quatro anos, nos quais devem ser integralizados 120 créditos<sup>4</sup>, distribuídos entre as disciplinas das ciências da educação (envolvendo os campos da didática, da psicopedagogia, dos fundamentos da educação e dos estágios supervisionados) e as disciplinas de ciências do movimento humano (englobando as ciências biomédicas, a promoção da saúde, a ginástica, as práticas esportivas, etc.). Como os programas de formação inicial devem se conformar aos currículos escolares do primário e do secundário, a formação docente em educação física se alinha ao *Programa de formação de escola quebequense* (PFEQ), que busca desenvolver junto às crianças e jovens duas competências disciplinares, no que tange ao ensino desta disciplina: agir em diversos contextos de prática de atividades físicas e interagir em diversos contextos de prática de atividades física.

Quanto aos estágios, estes se realizam em alternância à formação acadêmica e cobrem um mínimo de 900 horas (20cr.) (300 horas presenciais, na escola, e 600 horas de trabalho individual de preparação e estudos em casa), incluindo as atividades de preparação, de acompanhamento, de observação e de regência de classe em meio escolar. Ao término da formação inicial, com a obtenção do diploma, adquire-se automaticamente a autorização para ensinar, extinguindo-se assim o estágio probatório de dois anos, exigido anteriormente à reformulação dos programas, ocorrida nos anos 90.

---

<sup>4</sup> Note-se que 1 crédito é equivalente a 15 horas de estudos presenciais e 30 horas de estudos individuais não presenciais, totalizando assim 1800 horas presenciais e 5400 horas se consideradas as horas de trabalho/estudo individual em casa.

### 3.1 A organização dos estágios em relação ao programa e às disciplinas acadêmicas

Ao adotar-se a prática como *locus* central da formação inicial à docência, foi necessária toda uma reorganização da grade curricular dos programas universitários, a fim de incorporar o princípio da alternância e da inserção progressiva no meio escolar (BORGES, 2008).<sup>5</sup> O modelo de alternância varia de uma universidade para outra e também de um programa de formação docente para outro dentro de uma mesma Universidade (GERVAIS; DESROSIERS, 2005). Isto é, em certos casos, os estudantes realizam estágios de observação ou de regência no meio do trimestre, que acaba sendo estendido em alguns dias; assim, os estudantes começam o trimestre, partem algumas semanas em estágio e retornam para dar continuidade à formação acadêmica. Em outros casos os estudantes realizam o estágio uma vez terminado o período de disciplinas acadêmicas, e isto dentro de um mesmo trimestre (o que faz com que as disciplinas acadêmicas sejam oferecidas em horário concentrado), ou ainda extrapolando o trimestre imediatamente após o término das aulas na universidade.

No programa de formação docente em educação física da UdeM quatro estágios são previstos, um a cada ano de formação, segundo o cronograma resumido abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1 Distribuição dos estágios em relação às disciplinas acadêmicas**

1º ano OUTONO (set-out-nov)	2º ano OUTONO (set-out-nov)	3º ano OUTONO (set-out-nov)	4º ano OUTONO (set-out-nov)
Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 15,5 cr.	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 14 ou 15 cr.	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 10 ou 11 cr.	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 12 cr.
		EDU 3004 5cr Regência primário ou secundário 3 encontros de coordenação 1 encontro preparação 3 encontros de supervisão 2 observações 28 dias consecutivos (novembro-dezembro)	
INVERNO (jan-fev-mar)	INVERNO (jan-fev-mar)	INVERNO (jan-fev-mar)	INVERNO (jan-fev-mar)
Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 14,5 cr.	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 12 cr	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 16 ou 17 cr.	Disciplinas acadêmicas teórico-práticas 5 ou 6 cr
EDU 1004 3cr Familiarização e assistência primário 3 encontros de coordenação 1 encontro preparação 3 encontros de supervisão 1 observação	EDU 1004 3cr Familiarização e assistência secundário 3 encontros de coordenação 1 encontro preparação 3 encontros de supervisão 1 observação 17 dias consecutivos (abril)		EDU 4004 9cr Regência primário ou secundário 3 encontros de coordenação 1 encontro preparação 3 encontros supervisão 2 observações 53 dias consecutivos (final)

<sup>5</sup> Como na América do Norte o *cursus* escolar começa em setembro, terminando em junho do ano seguinte, os estágios devem se acomodar ao calendário escolar, mas também ao *cursus* universitário organizado em trimestres.

17 dias consecutivos (abril)			de janeiro à abril)
Total de créditos/ano 33 cr.	Total de créditos/ano 29 ou 30 cr.	Total de créditos/ano 31 ou 33 cr.	Total de créditos/ano 26 ou 27 cr.

Como se pode notar, os estágios evoluem da familiarização e assistência ao professor à regência de classe propriamente dita. No caso da Educação Física, somente o estágio de 3º ano é realizado no trimestre de outono, os demais ocorrem no de inverno. Além disso, busca-se alternar a experiência de estágio entre primário e secundário. Todavia, no 3º ano o estudante pode escolher se faz o seu estágio no ensino primário ou no secundário, sabendo que ele não poderá repetir o mesmo nível de ensino na realização do estágio do 4º ano. Todos os estágios são realizados segundo um certo número de dias consecutivos; isto significa que os alunos têm uma carga horária plena na escola<sup>6</sup>, de 7h30 até 15h20 aproximadamente, e que eles acompanham os professores associados em todas as suas atividades, inclusive as atividades conexas ao ensino, como reuniões pedagógicas, observação da entrada e saída dos alunos, recreio, passeios ou atividades esportivas, se integrados à carga do professor associado. Como na educação física existem muitas atividades para-escolares, como o treinamento de equipes após o término das aulas, os estagiários podem, em certos casos, acompanhar o professor, mas não há uma obrigação neste sentido.

### ***3.2 Agentes e dispositivos implicados na supervisão pedagógica***

Os agentes diretamente implicados na supervisão pedagógica são o professor associado e o supervisor. Um professor se torna professor associado sob uma base voluntária, seguida de uma indicação de sua comissão escolar ou direção de escola. Esta função é reconhecida pela Lei de Instrução Pública que estipula que um docente deve colaborar com a formação de futuros docentes assim como com o acompanhamento de docentes em início de carreira (MELS, 2008). Esta função não é somente reconhecida, ela é igualmente valorizada no âmbito da profissão. Segundo o documento ministerial *Formação para o ensino, orientações relativas à formação prática* (MELS, 2008), espera-se que os professores associados favoreçam a adaptação do estagiário ao meio escolar e que suas ações se apoiem

<sup>6</sup> No Canadá, as escolas funcionam em horário integral, manhã e tarde. O ensino primário dura 6 anos e o secundário 5 anos.

em uma comunicação crítica e construtiva. Estes são escolhidos com base em sua experiência no ensino; todavia, sempre que possível, privilegia-se, além desse primeiro critério, aqueles que seguiram uma formação para a supervisão pedagógica. No mais, as capacidades de observação, de retroação, de análise reflexiva e de colaboração fazem parte das qualidades esperadas de um professor associado.

Os supervisores de estágio também se envolvem na supervisão pedagógica sob uma base voluntária; como indica o documento ministerial supracitado, não seria possível impor esta função a um docente, visto que ela demanda uma verdadeira adesão do mesmo (MELS, 2008). Em geral, eles já acumulam uma experiência como professores associados, muitos deles têm diploma de mestrado e em vários casos são aposentados da rede escolar. Os supervisores são contratados pelas universidades para realizar o trabalho de supervisão. Em algumas universidades, os professores universitários também participam da supervisão pedagógica. Estes não necessitam de uma formação para a supervisão, ainda que possam participar de ateliers propostos para o conjunto de supervisores. Dos supervisores espera-se que apoiem tanto os estagiários quanto os professores associados (que devem ser considerados como um coformador) e que atuem na interlocução entre ambos; que respeitem as regras e objetivos dos estágios, avaliem os estagiários e contribuam para a manutenção dos vínculos entre o meio escolar e a universidade.

Outros agentes também exercem um papel importante, porém indireto, na supervisão pedagógica dos estagiários: os coordenadores de estágio, os diretores de escola e a própria equipe-ciclo ou equipe-escola (MELS, 2008). Os coordenadores pedagógicos de estágio das universidades são responsáveis pela harmonização do trabalho do conjunto dos supervisores e também pelo acompanhamento diferenciado de estagiários. Assim, espera-se que os supervisores recorram ao coordenador caso um estagiário se encontre em dificuldade e que estes defina um plano de ação em comum acordo com o professor associado, a fim de ajudar ou reorientar o estagiário. Algumas escolas possuem professores coordenadores de estágio, que são a referência para o conjunto de estagiários e de professores associados de uma mesma escola. Os diretores também são chamados a se implicar na tarefa de supervisão, ainda que indiretamente. Deles se espera a liderança organizacional e pedagógica, buscando estabelecer um bom clima de trabalho que favoreça a integração do estagiário à escola; eventualmente, ele também poderá ser solicitado na avaliação de um estagiário.

Como se pode notar, cada um dos agentes implicados na formação exerce um papel diferenciado e complementar. Assim, além das funções descritas acima, no programa de

Educação Física o coordenador universitário de estágio é responsável pelas reuniões de coordenação com os supervisores, que se realizam antes ou imediatamente após os seminários, o que permite aos supervisores partilharem e ajudarem-se mutuamente em suas experiências de supervisão. Os supervisores, por sua vez, assumem o encontro de preparação com os professores associados a fim de bem estabelecerem as bases de trabalho sobre as quais vai se apoiar a supervisão. Este encontro entre supervisores e professores associados é de extrema importância, já que na Universidade de Montreal são os supervisores que têm a responsabilidade da avaliação do estagiário, ainda que se apoiem sobre a avaliação do professor associado.

Abordar os agentes e dispositivos de formação sem mencionar os próprios estagiários e como estes participam da sua própria formação forneceria um quadro incompleto do contexto que estamos apresentando. Supondo que os estagiários, como os docentes, devem ser sujeitos de seu próprio processo de formação, são previstas diversas atividades de cunho reflexivo que visam à responsabilização progressiva do estagiário pelo seu agir profissional durante o estágio. Assim, além da implicação na escola onde realiza o estágio, espera-se que o estagiário participe ativamente dos seminários que visam a troca de experiência, a partilha, a coformação entre estagiários e o aprofundamento do processo reflexivo em relação às experiências vivenciadas, além de se tratar de um momento particular para se abordar as dificuldades vivenciadas durante o estágio.

### ***3.3 As orientações para a supervisão pedagógica***

Na UdeM, todas as atividades a serem realizadas durante os estágios se encontram compiladas nos Guias de Estágio. Os guias de estágio do programa de Educação Física contêm os objetivos perseguidos por cada estágio, assim como as orientações para a realização das atividades de cunho pedagógico, visando a apropriação, pelo estagiário, do espaço escolar e do agir profissional docente, além das informações sobre formalidades organizacionais e administrativas do estágio. A título de exemplo, visando a apropriação progressiva do meio escolar, o guia orienta o estagiário em relação:

- Às atividades de observação a serem realizadas (o como e o quê observar da escola e do agir profissional);
- Às entrevistas (a partir de um protocolo, o documento orienta como realizar entrevistas com diretores, docentes de Educação Física e de outras áreas, representantes sindicais, etc.);
- Ao planejamento de ensino (esquema simples e flexível para a realização de planos de aula);

- À análise reflexiva (orientações para as tarefas de descrição e análise de experiências vividas durante o estágio e sugestões de formas de regulação do próprio desempenho).

Ele também contém informações sobre:

- as 12 competências profissionais, seus componentes e indicadores de desenvolvimento, isto é, os elementos observáveis do desenvolvimento de cada competência, relativamente a cada um dos estágios e ao processo de avaliação do estagiário;
- o relatório final de estágio, o qual deve conter as mais importantes produções dos estagiários, como as entrevistas, as planificações, as análises reflexivas, etc., e também uma síntese final das aprendizagens decorrentes do estágio em relação a cada uma das competências e aos próprios objetivos pessoais perseguidos pelos estagiários.

Por fim, os guias dispõem aos supervisores e professores associados informações sobre a supervisão pedagógica, como:

- orientações para os supervisores sobre como animar os seminários; sugestões para a realização da observação do estagiário na visita de supervisão; modalidades de enquadramento dos estagiários e indicações sobre a preparação do estágio;
- orientações para os professores associados sobre como se conduzir com os estagiários, como acompanhá-los e integrá-los ao meio escolar e aos seus grupos de alunos;
- modalidades de acompanhamento de estagiários em co-estágio ou cooperação e de estagiários com dificuldades ou a risco;
- sugestões de temas a serem explorados nos seminários segundo a progressão do estágio e isto em relação aos cursos acadêmico, buscando articular a formação acadêmica a formação prática.

Embora não preconizem um modelo específico de supervisão, os guias preveem as responsabilidades dos supervisores e dos professores associados. Quanto aos primeiros, estes devem: organizar e animar os encontros de preparação, animar os seminários com os estagiários, assegurar o acompanhamento individual dos estagiários, observar e dar retroações, realizar a visita de observação no meio escolar e assumir a avaliação. Já os supervisores devem participar do encontro de preparação, facilitar a integração do estagiário ao meio escolar, ajudar o estagiário a planejar suas aulas, observar o estagiário e dar retroações continuamente, responsabilizar-se durante todo o estágio pelo estagiário e pelos seus próprios alunos e participar da avaliação do estagiário. Em caso de um co-estágio, isto é, dois estagiários sob a responsabilidade de um mesmo professor associado, o documento especifica como favorecer as trocas entre ambos, assim como assegurar um acompanhamento equilibrado e igualitário, respeitando as diferenças entre os dois estagiários.

A organização dos estágios é, portanto, complexa e envolve diferentes agentes da formação, notadamente o estagiário, o professor associado e o supervisor de estágios.

Coordenar e articular todo este trabalho de modo a assegurar os princípios na base da formação não é fácil e exige uma grande implicação de todos os envolvidos, em termos de colaboração e de acompanhamento dos estagiários. Na seção que segue, estaremos abordando estes dois desafios da supervisão pedagógica, à luz do exposto na documentação consultada e da descrição dos estágios do programa de Educação Física da UdeM. Nossa intenção é pôr em evidência alguns pontos críticos que constituem verdadeiros desafios para os formadores.

#### **4 O acompanhamento dos estagiários e a colaboração entre os agentes de formação: qual modelo para a supervisão pedagógica?**

Como se pode notar, nos programas de formação docente em Quebec um lugar significativo foi atribuído aos estágios no seio da formação inicial. Atualmente, tanto no programa de Educação Física como nos demais, inclusive nos de outras instituições universitárias, os estágios ocupam aproximadamente 16% da totalidade da formação (GERVAIS; DEROSIERS, 2005). Embora não pareça muito, esta mudança é significativa, comparativamente aos programas precedentes, em termos do tempo de imersão em meio escolar, da participação, na formação, dos professores que acolhem os estagiários e dos supervisores, assim como dos dispositivos, permitindo maximizar a experiência de estágio com vistas à formação para a docência. Sem esquecer de mencionar, evidentemente, toda uma infraestrutura que foi criada para apoiar os estagiários e assegurar que estes recebam o acompanhamento e o enquadramento necessários ao desenvolvimento de competências profissionais que lhes permitam, gradativamente, apropriarem-se do trabalho como docentes.

Esta infraestrutura, enfatizamos, é apoiada não somente pela universidade, mas também pelo meio escolar, com o aval do próprio Ministério de Educação, que endossa e valoriza a participação dos professores na formação de futuros docentes. Como exemplo disso, pode-se citar a criação de um referencial de competências para a supervisão pedagógica (PORTELANCE, 2009), do qual destacam-se cinco competências visando o acompanhamento dos estagiários e o desenvolvimento: 1) da identidade profissional do estagiário; 2) do agir profissional propriamente dito no exercício da docência; 3) da prática reflexiva; 4) de relações interpessoais e interprofissionais no contexto escolar; 5) de práticas colaborativas no seio da equipe escolar. A tudo isto, acrescente-se a observação, o suporte, a escuta atenta, o aconselhamento, a orientação e a supervisão ativa dos supervisores e professores associados, respeitando os princípios do programa de formação, os dispositivos de

prática reflexiva, os conteúdos dos programas escolares, e as necessidades pessoais dos estagiários, como exposto precedentemente.

No entanto, apesar de todos esses avanços, vários são os desafios da supervisão pedagógica. Entre eles, dois nos parecem essenciais: a colaboração entre o supervisor e o professor associado e o acompanhamento propriamente dito do estagiário. Estes dois desafios se encontram imbricados, o que quer dizer que um tem influência sobre o outro.

A *colaboração* entre o supervisor de estágio e o professor associado é um ponto crítico da supervisão pedagógica. Como mencionado na seção precedente, o supervisor e o professor associado devem trabalhar em comum acordo, estabelecer uma relação de confiança e apoiar-se mutuamente. Além disso, o supervisor deve ser o responsável pela mediação entre a escola e a universidade, entre o professor associado e o estagiário. Esta, todavia, não é uma tarefa fácil. Questionando uma equipe de supervisores de estágio em Educação Física sobre a colaboração durante a supervisão pedagógica, Borges e Martin (2012) evidenciaram que, ainda que primordial para os supervisores – os quais consideram que sua missão é de “guiar o professor associado”, “acompanhar”, “agir como pessoa recurso para o professor associado”, “oferecer pistas para que ele [o professor associado] possa melhor acompanhar os estagiários” (p.12) –, a colaboração é percebida e realizada pelos mesmos com uma certa dificuldade. Nesse sentido, criar um clima de confiança, estabelecer uma visão comum quanto à formação e orientação do estagiário, constituem grandes desafios para os supervisores, especialmente por conta da falta de tempo para tecer uma relação de confiança e de ajuda mútua. Segundo eles, os únicos momentos para estabelecer este vínculo indispensável são o do encontro de preparação e o da visita de observação do estagiário. Entretanto, entre estes dois momentos, a comunicação entre ambos precisa ser alimentada, o que só é possível por correio eletrônico; aliás, este é um dos recursos mais frequentemente utilizado pelos supervisores (BORGES; MASSEY, 2012; LEPAGE; GERVAIS, 2008).

Um outro problema, no entanto, relativo à colaboração entre o supervisor e o professor associado, decorre do tipo de relação estabelecida entre ambos. No caso do acompanhamento de estagiários, segundo Gervais (2008, com base em SAINT-ARNAUD, 2003), o que se estabelece normalmente é uma “cooperação de serviços” entre supervisor e professor associado, pois é o supervisor que determina os objetivos a serem atingidos no estágio, sem discutir previamente com o professor associado. Este último é considerado como um parceiro na atividade de acompanhamento, sendo consultado posteriormente sobre o desenvolvimento do estágio e sobre a atuação do estagiário. Este tipo de relação está longe da ideia de

“cooperação de reciprocidade”, segundo a qual os parceiros da supervisão pedagógica não somente contribuem coletivamente para a definição do objetivo que buscam alcançar, como também se influenciam mutuamente. Esta relação de autoridade que parece primar sobre a colaboração entre os parceiros da supervisão pedagógica é reforçada pela posição que ocupam os supervisores, que se encontram mais próximos da instância universitária e estão mais familiarizados com a estrutura e os objetivos do programa de formação docente, assim como com as competências profissionais a serem desenvolvidas no âmbito dos estágios, do que os professores associados. Outro aspecto, conclui Gervais (2008), é que há uma certa ambiguidade em relação às funções do supervisor como acompanhador, mediador e pessoa-recurso. Como acompanhador, o supervisor observa o estagiário, dá apoio e retroações sobre o seu desempenho, além de avaliar e de animar as discussões entre estagiários no momento dos seminários. Como mediador, ele facilita as trocas no seio do tríptico, ajuda a resolver conflitos quando eles existem, e estabelece vínculos entre teoria e prática, entre meio universitário e meio escolar. Como pessoa-recurso, ele ajuda a compreender as exigências e responsabilidades do estágio, apoia e discute com professor associado a respeito dos progressos do estagiários, além de assistir o professor associado na preparação de sua avaliação. Ora, com exceção da animação dos seminários, na função de acompanhamento, os papéis do supervisor e do professor associado são muito similares, porém nem sempre são plenamente assumidos por um ou por outro, o que aumenta a distância entre eles e não contribui para uma supervisão de reciprocidade, ainda mais quando a responsabilidade de avaliação é assumida pelo supervisor.

A dificuldade em realizar a supervisão pedagógica segundo uma perspectiva mais colaborativa tem um impacto sobre o *acompanhamento propriamente dito do estagiário*, o segundo desafio que estaremos abordando. Como vimos com os diferentes modelos de supervisão pedagógica expostos na segunda seção deste texto, cada modelo de supervisão supõe um grau diferente de autonomia e de participação da pessoa supervisionada no seu próprio processo de formação e, em consequência disso, um tipo de acompanhamento particular da parte do professor associado ou do supervisor de estágio. Qual seria, então, o modelo de supervisão pedagógica possível dentro da estrutura proposta no programa de formação docente em Educação Física da UdeM? Quais desafios decorrem de um ou outro modelo?

Examinando mais atentamente a estrutura dos estágios da formação docente em Educação Física, assim como os diferentes modelos de supervisão pedagógica encontrados na

literatura, nos parece que todos os modelos de supervisão são possíveis de serem implementados durante o acompanhamento de estagiários, sobretudo se consideramos que cada supervisor ou professor associado, no exercício da supervisão, portanto na interação com estagiário, desenvolve o seu próprio estilo de supervisão (BRUNNELLE *et al* 1991).

No entanto, é necessário considerar que certos modelos, como o *clássico*, ou o *diretivo*, ou o *didático*, são mais restritivos em relação à autonomia do estagiário e, em consequência, aos princípios da profissionalização do ensino que valorizam a responsabilização do estagiário pelo seu próprio processo de formação e incitam o supervisor a assumir o papel de acompanhador, evitando impor-se ao estagiário e também ao professor associado como o detentor da verdade absoluta, respeitando as exigências e responsabilidades de cada um em relação ao ensino e à formação docente. Já o *modelo clínico*, ou o *experimental*, inspirados em modelos terapêuticos, centrados nas necessidades dos indivíduos e na resolução de problemas, não questionam as noções teóricas ou práticas veiculadas no estágio. Como no *modelo diretivo*, estes se contentam em aplicar conhecimentos, ainda que visando a responder às necessidades individuais e aos problemas encontrados por cada estagiário (BOUDREAU, 2009). Esta crítica às abordagens clínicas na formação não é nova, ainda mais considerando que em uma perspectiva de formação em alternância existe sempre o risco de se cair em uma visão aplicacionista, o que contraria um dos princípios da profissionalização do ensino que é fundamentar a formação em uma epistemologia da prática e não em uma racionalidade técnica (BORGES, 2008; 2011).

Quanto aos modelos *colaborativo*, ou *cooperativo prático*, ou *cooperativo teórico*, ou *democrático*, ou da *supervisão entre pares*, estes nos parecem responder mais propriamente aos princípios da profissionalização docente e também às orientações do programa de formação docente em Educação Física da UdeM. Isto porque a dimensão coletiva ou colaborativa na base desses modelos supõe que todos têm responsabilidades e que todos, a partir dos lugares ocupados na relação de supervisão, têm alguma coisa a apreender da experiência de estágio, cujo objetivo final é a formação do futuro docente. Se estes modelos confortam uma visão mais participativa e colegial da supervisão pedagógica, por um lado, por outro podem esbarrar no problema da autoridade e, sobretudo, nas diferenças pessoais e de estatuto de cada um dos agentes da formação. Como vimos precedentemente, supervisores e professores associados encontram dificuldades em colaborar por diferentes razões, e a estrutura do estágio, ainda que promova o encontro destes dois agentes da formação, através das reuniões de preparação, não chega a propiciar um verdadeiro encontro entre ambos e

muito menos um posicionamento mais igualitário do estagiário nesta relação. Estes modelos, contudo, podem inspirar os co-estágios, quando um professor associado tem mais de um estagiário ou quando, em uma mesma escola, vários professores associados recebem um ou mais estagiários. Nessas ocasiões, quando os docentes conseguem driblar os seus próprios horários sobrecarregados, às vezes um coletivo de professores associados e de estagiários se forma e os professores associados aproveitam para desenvolver uma supervisão mais cooperativa ou colaborativa.

Quanto às formas de *auto-supervisão* ou *autoformação*, raramente as vimos nos estágios e tampouco o programa de formação docente em Educação Física da UdeM se posiciona sobre este assunto. Todavia, alguns casos de estágio em situação de emprego já foram realizados, o que é assim mesmo excepcional. Neste caso, o estagiário faz o seu estágio remunerado na escola que o contratará ao término do mesmo. Tem-se então uma situação em que tanto o professor associado como o supervisor vêem o estagiário quase como um colega, um parceiro, já que este ocupa uma vaga como docente.

Já a supervisão como *pesquisa-ação*, a vemos quase como uma quimera; não que seja impossível um supervisor pesquisador associar-se à supervisão, ou apoiar a formação docente sobre alguns princípios da pesquisa. O problema é que geralmente os estudantes não estão maduros para adotar uma postura de pesquisadores do seu próprio trabalho e ainda estão sofrendo a pressão do próprio estágio. Um outro problema decorre do fato de que nem o professor associado, nem o supervisor (neste caso o que vem do meio escolar), são preparados para orientar os alunos nessa perspectiva; aliás, como mencionamos antes, por vezes os professores associados e às vezes mesmo os supervisores conhecem muito pouco do que se faz no programa, nas disciplinas acadêmicas e na pesquisa educativa, que pudesse servir de ferramenta para o trabalho desenvolvido junto aos estagiários. Além do mais, isso exigiria uma grande colegialidade entre os agentes da formação e, também, tempo alocado para tal na carga horária tanto de supervisores como de professores associados, pois uma reunião de preparação e três seminários seriam de longe insuficientes para esse tipo de enfoque. Por esta razão, no estágio do programa de Educação Física da UdeM, ainda que se tenha adotado a reflexão ou análise reflexiva como princípio formativo e educativo, pouca ênfase tem sido dada à investigação durante os estágios; com isso, aboliu-se o trabalho de conclusão de curso, de natureza investigativa, a fim de valorizar o processo de questionamento e de reflexão sobre o ensino, unicamente. Isso não significa que se tenha abdicado da reflexão que se apoia na teoria e que questiona a teoria a partir de fundamentos da prática – um objetivo que é, sem

dúvida, menos ambicioso, que os supervisores se empenham em alcançar, porém não sem dificuldades, pois eles mesmos nem sempre estão completamente informados dos fundamentos teóricos desenvolvidos nas disciplinas acadêmicas do programa de formação.

## 5 À guisa de conclusão

Após uma incursão na literatura sobre as definições e modelos de supervisão e após apresentar a estrutura do programa e os estágios em Educação Física da UdeM, abordamos dois desafios da supervisão pedagógica: a colaboração entre os agentes da formação e o acompanhamento propriamente dito de estagiários. Considerando os pontos críticos e as ponderações em relação a cada um desses desafios e, também, esclarecidos pela literatura consultada, tendemos a concordar com Brunelle *et al*, 1991; Boudreau, 2009, a respeito da abordagem indutiva da formação, e a considerar que esta seria mais realista no contexto atual, já que permitiria uma certa flexibilidade no acompanhamento e uma participação original de cada um dos agentes da formação durante a supervisão, segundo suas próprias características, mas respeitando os objetivos das organizações escolares e universitária no âmbito dos estágios. De certa forma, talvez este tipo de abordagem esteja até sendo praticado no programa de formação docente em Educação Física, já que, intuitivamente, em função de suas próprias experiências e das interações com os estagiários, os professores associados e supervisores desenvolvem maneiras singulares de supervisão (BRUNNELLE *et al* 1991; BOUDREAU; 2009). Ao menos isto é o que foi constatado por Boudreau e Pharand (2006) em uma consulta por questionário junto a 60 supervisores e 40 professores associados de diferentes universidades e escolas e provenientes de programas de formação docente diversos, reunidos no Congresso da Associação para a Formação para o Ensino (AFORME). Segundo o resultado desse estudo, os supervisores e professores associados efetivamente variam e adaptam o seu modo de supervisão segundo suas características e as dos estagiários e, igualmente, em função dos objetos de formação e dos lugares que ocupam na supervisão pedagógica. Por exemplo, os professores associados são mais diretivos que os supervisores em relação ao planejamento do ensino. O mesmo se repete com a gestão da aula e com a aplicação dos conteúdos. Porém, estes adotam um modelo de supervisão mais próximo do cooperativo prático em relação aos alunos com dificuldades, a avaliação e a análise reflexiva. Já os supervisores adotam em maior número um modelo cooperativo prático em relação à planificação, à gestão da aula, aos alunos com dificuldades e, também, em relação à avaliação dos estagiários. Em relação à análise reflexiva, adotam um modelo de auto-supervisão.

Enfim, embora os resultados de Boudreau e Pharand (2006) apresentem certos limites evocados pelos próprios autores, seu estudo levanta pistas de ação e de pesquisa. Por exemplo, em quais contextos um modelo ou outro de supervisão se manifesta mais precisamente e por que? Qual o impacto do modelo de supervisão adotado sobre a performance do estagiário? De que maneira supervisores e professores associados chegam a um consenso ou colaboram entre si, conforme o modelo de supervisão adotado, em relação aos diferentes objetos da formação? Sobretudo, a reflexão aqui iniciada incita a recusar toda forma de prescrição em termos de supervisão pedagógica, em prol de uma postura mais colaborativa e, por que não dizer, indutiva, de supervisão e acompanhamento de estagiários.

## 6 Referências bibliográficas

BOUCHAMMA, Y. Supervision de l'enseignement et réformes. *Biennale de l'éducation*, pp. 1-4. 2004. Disponível: [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf)

\_\_\_\_\_. Evaluating Teaching Personnel. Which Model of Supervision Do Canadian Teachers Prefer? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 18, n. 4, p. 289-308, 2007.

BORGES, C. A formação docente em educação física em Québec: saberes, espaços e culturas. In: TRAVERSINE, C. et al. *Trajectoires et processus d'enseigner et d'apprendre : la formation pratique*. Encontro nacional de didática e prática de ensino (ENDIPE). Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS); Porto Alegre, Brasil, p. 147-174, 2008.

BOUDREAU, P.; PHARAND, J. Les superviseurs de stage et les enseignants associés: un autoportrait. *Actes - Colloque de l'AFORME*, p. 1-4, 2006.

BOUDREAU, P. Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, v. XXXVII, n.1, p. 121-139, printemps 2009. Disponível em [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-122\\_BOUDREAU.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-122_BOUDREAU.pdf)

BOUTET, M.; PHARAND, J. *L'accompagnement concerté de stagiaires*. Québec: Presses Université du Québec (PUQ), 2008.

BRUNNELLE, J. et al. *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gâétan Morin Editeur, 1991. p. 2-7.

CARLIER, G. Superviseur des stagiaires en éducation physique: balises pour une fonction en voie de professionalisation. *Avante*, n. 8, p. 96-111, 2002.

CHALIÈS, S. et al. L'utilité du tutorat pour des jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, n. 61, p. 85-129, 2009.

CLARKE, A.; COLLINS, S. Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 2, p. 160-172, 2007.

DESBIENS, J.-F.; BORGES, C.; SPALLANZANI, C. La supervision pédagogique en enseignement. *Éducation et francophonie*, v. XXXVII, n. 1, printemps 2009. Disponível em: <http://www.acelf.ca/c/revue/appel-articles/article.php?id=7>

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Canadien journal of education*, v. 26, p. 263–282, 2001.

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

MELSER, N. A. The shared supervision of student teachers: Leadership, listening, and lessons learned. *The Professional Educator*, v. 26, n. 2, p. 31-37, 2004.

PORTELANCE, L. Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, v. 38, n. 1, p. 26-49, 2009. Disponível em [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-027\\_PORTELANCE.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF37-1-027_PORTELANCE.pdf)

WENGER, É. *La théorie des communautés de pratique - Apprentissage, sens et identité*. Trad. et adap. de Fernand Gervais. Québec : Les Presses de l'Université Laval (PUL), 2005.