

## CARACTERÍSTICAS DIDÁTICAS DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTO DE ESTÁGIO<sup>12</sup>

Didactic characteristics of the teaching practices of future primary teachers in a trainee context

Caractéristiques didactiques des pratiques d'enseignement de futurs enseignants du primaire en contexte de formation initial en milieu de pratique

Características didácticas de las prácticas de enseñanza de futuros docentes de primaria en contexto de formación en el ámbito de práctica

**Anderson Araújo-Oliveira** <sup>3</sup> 

Université du Québec à Montréal  
Montréal, Québec, Canadá<sup>4</sup>

### Resumo

O artigo apresenta a análise de observações diretas realizadas junto a dez alunos do 4º ano do programa de formação inicial para o ensino fundamental de uma universidade de língua francesa no Québec (Canadá). Para os fins desta apresentação, a análise será focalizada nos aspectos didáticos da prática docente, enfatizando o lugar dos saberes nas práticas efetivas observadas. Após uma breve descrição do contexto no qual o ensino e a formação de professores ocorrem no Québec, bem como das características das práticas de ensino a serem implementadas, apresentaremos sumariamente os procedimentos metodológicos aos quais recorreremos. Em seguida, após a apresentação dos principais resultados, identificaremos alguns elementos de interpretação.

**Palavras-chaves:** Práticas de ensino; Formação docente; Didática; Ensino fundamental.

### Abstract

This article presents an analysis of direct observations of 10 students in the fourth and final year of the initial primary education program of a Francophone university in Quebec, Canada. For the purposes of this contribution, the analysis focuses on the didactic aspects of their teaching

<sup>1</sup> Editora responsável pela avaliação: Prof. Dra. Liliam Deisy Ghizoni

<sup>2</sup> Copyright © 2020 Araújo-Oliveira. Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição que permite o uso irrestrito, a distribuição e reprodução em qualquer meio desde que o artigo original seja devidamente citado.

<sup>3</sup> [araujo-oliveira.anderson@uqam.ca](mailto:araujo-oliveira.anderson@uqam.ca)

<sup>4</sup> Case postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec) Canada, H3C 3P8.

practice, paying special attention to the role of knowledge in the observed practices. After a brief description of the context of education and more specifically teacher education in Quebec, along with the characteristics of expected teaching practices, the article summarily presents the methodological procedures used. The key results are reported, and a few interpretative elements identified.

**Keywords:** Teaching practices; Teacher education; Didactics; Primary school.

---

### Résumé

L'article présente l'analyse d'observations directes effectuées auprès de dix étudiants de 4e et dernière année du programme de formation initiale à l'enseignement primaire d'une université francophone du Québec (Canada). Pour les besoins de cette contribution, l'analyse portera sur les aspects didactiques de la pratique d'enseignement, en insistant sur la place des savoirs dans les pratiques observées. Après une brève description du contexte dans lequel l'enseignement et la formation des enseignants se déroulent au Québec, ainsi que des caractéristiques des pratiques d'enseignement attendues, nous présenterons sommairement les procédures méthodologiques utilisées. Enfin, après avoir présenté les principaux résultats de cette étude, nous identifierons quelques éléments interprétatifs.

**Mots-clés:** Pratiques d'enseignement; Formation des enseignants; Didactique; Enseignement au primaire.

---

### Resumen

El artículo presenta el análisis de observaciones directas realizadas con diez estudiantes de cuarto y último año del programa de formación inicial a la enseñanza primaria de una universidad francófona de Quebec (Canadá). A efectos de esta contribución, el análisis tratará de los aspectos didácticos de la práctica de enseñanza, poniendo acento en el lugar de los saberes en las prácticas observadas. Tras una breve descripción del contexto en el cual la enseñanza y la formación docente tienen lugar en Quebec, así como de las características de las prácticas docentes esperadas, presentaremos brevemente los procedimientos metodológicos utilizados. Finalmente, tras la presentación de los principales resultados de este estudio, identificaremos algunos elementos interpretativos.

**Palabras-claves:** Prácticas de enseñanza; Formación docente; Didáctica; Escuela primaria.

---

## 1 Contexto da pesquisa

Um duplo contexto de reforma curricular baliza o sistema escolar do Québec desde o início dos anos 2000. No que concerne à reforma do ensino fundamental (Gouvernement du Québec, 2001a), preconiza-se, entre outras coisas, novas finalidades socioeducativas (instruir, socializar e qualificar), novas contribuições dos saberes escolares disciplinares que devem contribuir para o desenvolvimento de um saber-agir mobilizável em situações complexas e variadas e uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem de inspiração

construtivista. De fato, o currículo do ensino fundamental é baseado em uma abordagem construtivista que atribui ao aluno um papel ativo na realização das suas aprendizagens e considera o professor como um mediador externo. Como pode ser lido na documentação oficial, em uma perspectiva construtivista, “a aprendizagem é considerada como um processo cujo aluno é o primeiro artesão” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5). Tal aprendizagem somente é possível por meio de situações de ensino-aprendizagem que representem um desafio para o aluno, isto é, “situações que os conduzam a questionar seus conhecimentos e suas representações pessoais” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 5). Nesta perspectiva, menciona Araújo-Oliveira (2018), a intervenção educativa do professor deve estabelecer as condições mediadoras, organizacionais, didáticas e pedagógicas mais favoráveis para permitir o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao professor compete organizar sua ação com base nos conhecimentos prévios dos alunos e promover situações de conflito intelectual nas quais os alunos serão levados a empreender um determinado processo de aprendizagem. Sua tarefa não é mais transmitir conhecimentos considerados essenciais, mas organizar e criar situações que permitam aos alunos construir, com base na problematização do real natural, humano ou social, uma relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo.

No que diz respeito à reforma da formação de professores, novas diretrizes foram instituídas em estreita relação ao currículo do ensino fundamental. Essas novas diretrizes preconizam o desenvolvimento por parte dos futuros professores de uma compreensão aprofundada dos diferentes tipos de saberes que devem ser ensinados e a capacidade de torná-los acessíveis aos alunos (Gouvernement du Québec, 2001b). A concretização desta formação toma com base os fundamentos de uma abordagem de formação profissionalizante dos professores, por meio do desenvolvimento de diferentes competências profissionais. Como nos lembram Mellouki e Gauthier (2005), formar um profissional nessa perspectiva equivale a “rejeitar o modelo clássico que postulava que o aprendizado dos saberes disciplinares é a condição necessária e suficiente para a aprendizagem da profissão docente e que, conseqüentemente, todo o resto é adquirido diretamente na prática” (p. 35). Como resultado, o governo estabelece um conjunto inter-relacionado de 12 competências profissionais que os futuros professores devem dominar no final do seu processo de formação. Dentre essas competências profissionais, a concepção e a realização de situações de ensino-aprendizagem relacionadas aos saberes escolares disciplinares (competências 3 e 4) bem como a avaliação da progressão das aprendizagens relativas aos saberes escolares disciplinares (competência 5) constituem um componente importante do processo de profissionalização docente. Assim, ao término da formação inicial, o futuro professor deve ser capaz, entre outras coisas, de: 1)

“planejar e desenvolver adequadamente uma variedade de atividades de ensino-aprendizagem com um nível razoável de complexidade que permitam aos alunos constante progressão” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 141); 2) “criar condições favoráveis para que os alunos se engajem em situações problemáticas, tarefas ou projetos significativos, levando em consideração suas características cognitivas, afetivas e sociais” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 143); 3) “disponibilizar os recursos necessários à realização das atividades de ensino-aprendizagem propostas” (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 143); 4) planificar e desenvolver modalidades de avaliação que permitam acompanhar a progressão das aprendizagens dos alunos.

As questões subjacentes à formação inicial de professores e às práticas que os futuros professores implementarão em contexto escolar como parte da formação prática são muito importantes. Situados na encruzilhada entre a reflexão sobre a prática, elemento característico da formação universitária, e a experiência específica da formação em contexto escolar (estágio de formação inicial), eles determinam em grande parte as características das situações de ensino-aprendizagem que serão implementadas em sala de aula. São eles ainda que, através da sua intervenção educativa, contribuirão - ainda que parcialmente e dentro dos limites da margem de manobra que possuem em contexto de estágio - para alimentar a relação dos alunos com a escola, com o conhecimento e com o mundo no qual eles se desenvolvem e buscam alcançar as metas curriculares. Assim, após quase duas décadas de implantação desses currículos de ensino e de formação docente, currículos que foram projetados para garantir um vínculo estreito entre eles, uma dupla questão permanece:

- Como os futuros professores, que estão sendo formados para aplicar em suas classes o currículo do ensino fundamental, interpretam e implementam as orientações oficiais em sala de aula?
- Qual é o lugar que eles atribuem aos saberes escolares disciplinares em suas práticas?

## **2 Metodologia da pesquisa**

Para a realização deste estudo, contamos com a participação voluntária de dez estudantes do 4º ano do programa de formação inicial docente para o ensino fundamental de uma universidade de língua francesa no Québec. Trata-se de uma amostra de conveniência, de tipo não aleatória, composta por sujeitos que, livre e voluntariamente, consentiram em participar da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em três tempos consecutivos entre janeiro e abril de 2013. Primeiro, os futuros professores participaram de entrevistas semi-dirigidas visando, com auxílio de um guia de entrevistas, obter informações sobre uma atividade de ensino-aprendizagem por eles planejada. Em uma segunda etapa, a observação direta em sala aula da atividade planejada foi realizada. A observação da atividade docente foi assim registrada com auxílio de uma câmera de vídeo (videocópia). Por fim, após a observação direta, os futuros professores participaram de entrevistas de explicitação sobre a atividade observada. Para os escopos deste artigo, usaremos apenas os dados oriundos da análise dos registros das observações em sala de aula.

Os dados audiovisuais coletados por meio da videocópia foram submetidos a uma análise descritiva tradicional, que consistiu em decompor, numa perspectiva diacrônica, os procedimentos didáticos realizados por cada futuro professor em sua prática de ensino e em identificar as características comuns (Araújo-Oliveira, 2015). São esses elementos comuns que serão apresentados e discutidos nas seções a seguir.

A leitura e interpretação dos resultados devem ser realizadas observando um certo número de elementos importantes relacionados ao contexto de planejamento e implementação das práticas observadas. As práticas que foram o foco de nossa análise são práticas planejadas e implementadas como parte de um estágio de formação obrigatório. Nesse sentido, temos consciência que os futuros professores não podem ignorar as condições ligadas ao acompanhamento do supervisor de estágio ou as exigências específicas ao professor e à escola que os acolhem. Por conseguinte, a prudência da interpretação é indispensável.

### **3 Resultados**

Os futuros professores organizam suas práticas em torno de três momentos distintos: uma fase introdutória que eles qualificam como preparação para a atividade; uma fase central qualificada de realização ou desenvolvimento; uma fase final que eles nomeiam de retroação sobre a atividade ou avaliação. É com base nessa divisão funcional identificada pelos futuros professores no âmbito das entrevistas semi-dirigidas, mas também observada durante a análise das videocópias, que apresentaremos nesta seção as características das práticas docentes observadas. Elas englobam o conjunto das ações implementadas pelos futuros professores e constituem o elemento central da análise.

A fase de preparação é realizada principalmente pelo futuro professor em um contexto de grande grupo e ocupa aproximadamente 30,2% do tempo total alocado para a realização da

atividade. Se, em geral, os futuros professores nomeiam a atividade que será realizada (observado em sete atividades), a apresentação dos objetivos de aprendizagem visados é ignorada por mais da metade dos participantes. São ignorados também a justificação dos objetivos e a relevância de uma tal atividade para o aluno. Apenas três futuros professores apresentam explicitamente aos alunos a intenção da atividade em termos de aprendizagens a serem realizadas.

Embora a maioria dos participantes recolham espontaneamente informações sobre as percepções iniciais dos alunos (observado em seis atividades), essas informações são, na maioria das vezes, de ordem muito geral, mesmo anedótica, e raramente são reinvestidas ou reutilizadas em seguida. Por outro lado, os sujeitos raramente evocam as aprendizagens anteriores desenvolvidas em outras disciplinas escolares ou em outras situações de ensino-aprendizagem. Apenas um participante revisou o conteúdo visto em aulas anteriores para vinculá-lo ao novo conteúdo. Um inventário dessas aprendizagens anteriores que permitiria estabelecer um diagnóstico dos conhecimentos prévios e, se necessário, ajustar o planejamento é também inexistente.

Quatro participantes propuseram aos alunos como elemento desencadeador uma certa “situação problemática”, com o objetivo de gerar um desequilíbrio cognitivo ou provocar interesse nos alunos e, desse modo, envolvê-los na atividade em questão. No entanto, essas situações problemáticas se referem geralmente a um problema fictício cuja resolução não conduz necessariamente ao aprendizado esperado.

Enfim, mesmo se em geral os futuros professores apresentam as características da atividade que será realizada, esta apresentação diz respeito principalmente às etapas de realização (observado em seis atividades), bem como aos elementos contextuais, como os recursos disponíveis e os obstáculos potenciais (observado em seis atividades). Esta apresentação quase nunca expõe os critérios e indicadores que permitirão obter o sucesso esperado pela atividade proposta (observado apenas em três atividades). Além disso, o tempo previsto para a realização das tarefas/atividades raramente é indicado (observado apenas em três atividades).

Conduzida principalmente pelos alunos num contexto de trabalho em equipe, a segunda fase (fase de realização) constitui a execução da tarefa proposta pelo futuro professor. Ela representa o coração da atividade observada, compreendendo 58,3% do tempo total reservado à atividade. Seis participantes apresentam ao grupo uma demonstração da tarefa a ser realizada ou ainda um exemplo a ser seguido pelos alunos. Assim, o futuro professor primeiro permite

que os alunos observem e depois pratiquem durante um certo tempo até poder começar o trabalho.

Concluída a explicação da atividade em questão ou a demonstração de um exemplo, os futuros professores colocam os alunos imediatamente em ação a fim de realizarem a tarefa proposta (identificado no conjunto das atividades observadas). Trata-se aqui de colocar os alunos em condições de realizar as aprendizagens desejadas, como destacaram os futuros professores durante as entrevistas de explicitação. A realização da tarefa pelos alunos é feita em equipe na maioria das vezes, mesmo se em determinados momentos, os futuros professores acompanham as equipes, ajudam alguns alunos a concluírem suas tarefas ou oferecem a outros as respostas.

A realização da tarefa pelos alunos é geralmente acompanhada de uma discussão/apresentação em contexto de grande grupo animada pelo futuro professor (observado em cinco atividades). Esse momento de discussão que segue a tarefa realizada pelos alunos consiste, de fato, em uma espécie de validação do trabalho dos alunos de três maneiras: sancionando a veracidade das informações/respostas encontradas pelos alunos; apresentando o conteúdo de forma expositiva; apresentando o “verdadeiro saber” que substituirá as informações/respostas encontradas pelos alunos. Por fim, para mais da metade dos futuros professores, esta segunda fase da atividade é finalizada com a realização, pelos alunos, de um exercício destinado a verificar se as aprendizagens previstas foram adquiridas.

Uma retroação sobre os diferentes aspectos da atividade, permitindo concluí-la, constitui a terceira e a última fase das atividades observadas. Ela é geralmente realizada pelos futuros professores e leva apenas uma ínfima parte do tempo total alocado à atividade (em média 11,5% do tempo total). Essa retroação se traduz, entre outras coisas, pelo questionamento dos alunos sobre o que eles aprenderam ou podem dizer resumidamente sobre o assunto estudado (retroação relacionada às aprendizagens, observado em duas atividades), sobre o que eles gostaram na atividade (retroação sócio-afetiva, observado em cinco atividades) e sobre as dificuldades encontradas na execução da tarefa (retroação sobre o desenvolvimento da atividade, observado em duas atividades). A retroação reflexiva é geralmente realizada oralmente e em contexto de grande grupo (observada em seis atividades).

Ainda que a avaliação da aprendizagem represente um aspecto difícil a ser identificado por meio de observações diretas, pois a intenção de avaliar nem sempre é explícita, encontramos fragmentos sugestivos de processo de avaliação na atividade realizada por três participantes. Essa avaliação é feita apenas pelo professor (o participante indica que verificará se os alunos entenderam os conceitos apresentados) ou apenas pelos alunos (o participante fornece aos

alunos uma ficha de auto-avaliação a ser preenchida). Ela se centra nos aspectos sócio-afetivos (observado em duas atividades) e nas aprendizagens (observado em uma única atividade). A modalidade privilegiada é a discussão em grande grupo e a ficha de avaliação que deve em seguida ser inserida no portfólio. Finalmente, nenhuma conexão entre os aspectos examinados por essa avaliação e as intenções da atividade pôde ser identificada nas atividades observadas.

#### **4 Discussão**

Os resultados destacam o fato de que, embora os futuros professores recorram a situações concretas, criativas e, muitas vezes, inusitadas podendo fazer sentido para os alunos e suscitar nestes últimos o interesse e a motivação a se engajarem no processo de aprendizagem proposto, os saberes que devem ser adquiridos e que devem estar no centro das situações vividas é, na maioria das vezes, pouco explícitos ou mesmo ausentes. Nas práticas analisadas, as intenções cognitivas das atividades propostas são raramente enunciadas pelos futuros professores.

Além disso, o tempo dedicado a “colocar os alunos em ação” prevalece sobre o tempo realmente consagrado à aprendizagem. Exceto raríssimas exceções, além dos momentos de trabalho individual ou coletivo realizado pelo aluno, não parece haver momentos explícitos de aprendizagem (inventário das aprendizagens, confrontação entre percepções iniciais e conhecimentos adquiridos, retroação relacionada às aprendizagens, etc.). Por um lado, mesmo se alguns futuros professores levam em conta as percepções iniciais dos alunos ou as aprendizagens anteriores, elas jamais são mencionadas ou reinvestidas posteriormente. Nenhum vínculo é estabelecido entre as novas aprendizagens e as aprendizagens anteriores. Por outro lado, pouco tempo é dedicado à verificação do conhecimento realmente aprendido. A retroação metacognitiva é pouco presente, ou mesmo inexistente, e denotamos uma total ausência de sínteses e inventários das aprendizagens realizadas. Os futuros professores fazem raramente conexões entre os elementos tratados pela avaliação e as intenções anunciadas no início da atividade.

Um outro elemento de análise destaca a natureza pouco problematizada dos saberes em jogo nas atividades implementadas pelos futuros professores. Os dados revelam um rápido engajamento do aluno numa fase de realização (atividades do aluno, resolução de um problema apresentado, tarefas para realizar a atividade) após uma etapa que alterna com frequência entre um elemento desencadeador pouco ou mal contextualizado e a demonstração da tarefa a ser executada. Passa-se, assim, da explicação da atividade - em particular em termos de material

disponível para sua realização e instruções a seguir - a uma etapa de realização (prática, exercício, jogo, etc.) sem necessariamente construir uma situação-problema, muito menos ancorá-la no contexto social do aluno.

Mesmo se a ideia de um aluno ativo em seu aprendizado seja reivindicada pelos futuros professores, esse aluno é deixado, na maioria das vezes, em si mesmo em um processo de aprendizagem pouco explícito, mal estruturado ou regulado pelo professor. Nesse sentido, recorre-se mais a um dispositivo didático do tipo “observação-compreensão-aplicação” (Rey, 2001), que a um dispositivo no qual a problematização representa o ponto de partida e de chegada de toda e qualquer aprendizagem. Como ressalta Rey (2001), a natureza verdadeiramente ativa da aprendizagem, tal como concebida no bojo de um dispositivo do tipo “observação-compreensão-aplicação”, é bastante questionável. É verdade que quando um aluno é solicitado a observar um exemplo ou um procedimento, ele é inexoravelmente colocado em uma situação de despertar intelectual, direcionando sua atenção e pedindo que ele procure alguma coisa. No entanto,

não se sabe ao certo se, dessa maneira, [os alunos] possam realmente construir seus saberes, pois uma situação ou um objeto a ser observado comporta sempre uma infinidade de características. Pedir a um aluno que observe pode levar a um impasse, se ele não souber de antemão quais aspectos da situação são relevantes e precisam de fato ser abordados para chegar àquilo que está sendo procurado (Rey, 2001, p. 33).

O que vemos é que subjacente à ideia de um aluno ativo em seu aprendizado se encontra um sujeito ativo mais do ponto de vista “físico” do que do ponto de vista das ações intelectuais que permitam construir representações do real.

Perante ao saber desenvolve-se assim uma postura epistemológica de tipo realista, onde o conhecimento está longe de ser fruto de uma construção por parte de um sujeito humano e histórico, mas sim uma realidade preexistente dada ao aprendiz. Como enfatiza Lenoir (1993), o realismo que caracteriza o pensamento positivista leva a considerar a realidade como uma entidade independente dos seres humanos e deste modo à sua reificação, ou seja, a coisificação da realidade. Neste sentido, os objetos ganham propriedades que pertencem ao sujeito e à relação de objetivação que o constitui como tal. O processo de reificação se embasa na convicção de que os saberes preexistem aos seres humanos e que sua existência é dos seres humanos independente.

Por fim, um último elemento que emerge dos dados analisados, e que também se reflete em diversos escritos e pesquisas anteriores (Araújo-Oliveira 2010; Lebrun 2014; Maubant & Lenoir 2008), refere-se ao fato de que as práticas de ensino analisadas são definidas prioritariamente por seus aspectos relacionais e, portanto, pelos componentes psicopedagógicos nos quais a afetividade ocupa um espaço importante. Como vimos, a retroação reflexiva, nos raríssimos casos onde ela é realizada, está mais centrada nos aspectos sócio-afetivos (as impressões do aluno sobre a atividade realizada, seus sentimentos e emoções em relação a ela, etc.) que nas aprendizagens supostamente adquiridas ou nos procedimentos intelectuais implementados pelo aluno para construir seus conhecimentos. De fato, o questionamento do sujeito sobre as aprendizagens, sobre os meios utilizados e os resultados obtidos não fazem parte do processo preconizado nas atividades observadas. A retroação reflexiva identificada funciona assim como uma espécie de validação, para o futuro professor, do prazer experimentado pelo aluno durante a realização da atividade proposta. Trata-se de uma forma de reconhecimento do seu trabalho e, eventualmente, das aprendizagens dos alunos. É verdade que todo professor utiliza, em suas interações com os alunos, um conjunto de meios organizacionais, relacionais e sócio-afetivos, que são considerados como tendo um efeito positivo nas condições de aprendizagem. Ainda que essenciais, esses meios, que Lenoir (2006, 2009) classifica como facilitadores, poderiam inibir por várias razões os processos de aprendizagem, tomando-os como fins e negligenciando os conteúdos do ensino (os saberes escolares disciplinares), conforme destacado por diferentes estudos (Lenoir 2006, Oser & Baeriswyl 2001). Essa tendência também poderia ser reforçada pela falta de compreensão por parte dos futuros professores das expectativas em termos de desenvolvimento profissional e pelas orientações relativas à formação inicial docente que supervalorizariam tais dispositivos. Essa hipótese carece, todavia, de ser explorada do ponto de vista científico.

## **Conclusão**

A natureza dos dados coletados e a composição da amostra impedem qualquer conclusão precipitada. No entanto, é importante salientar que as práticas efetivas analisadas traduzem as orientações atuais do Ministério da Educação do Québec colocando os alunos em ação sem que estes sejam acompanhados pelo professor. É certo que uma abordagem didática de inspiração construtivista não pode ser implementada sem uma participação ativa do aluno que assume o controle e a responsabilidade de um conjunto de momentos importantes da aula (construção da situação-problema, coleta e tratamento de dados, síntese, etc.). No entanto, seria

ingênuo acreditar que o aluno (ou um grupo de alunos trabalhando em equipe) pode construir seu conhecimento sem ser guiado e sustentado por um conjunto de ações implementadas pelo professor. Sem afirmar que a transformação das práticas em função das diretrizes e orientações ministeriais está longe de ser uma realidade para os futuros professores observados, preferimos levantar a hipótese segundo a qual mesmo que os futuros professores sigam tais orientações, eles as interpretam e as adaptam de acordo com vários fatores, incluindo o contexto de trabalho, as práticas daqueles que os acolhem na escola e as expectativas de outros formadores. Isso revela que a formação docente numa perspectiva de profissionalização deve, além das mudanças e ajustes dos conteúdos da formação inicial, criar uma estrutura que integre os diferentes componentes da formação. Como apontado por Tardif, Lessard e Gauthier (1998), sob o selo da profissionalização, a formação deve estar centrada no desenvolvimento do profissional reflexivo, articulando ainda mais a formação epistemológica, pedagógica e didática à formação prática em meio escolar, esta última constituindo a passagem obrigatória do processo de profissionalização.



## REFERÊNCIAS

- Araújo-Oliveira, A. (2010). *Caractéristiques des pratiques d'enseignement en sciences humaines chez de futurs enseignants du primaire en contexte de stage*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke.
- Araújo-Oliveira, A. (2015). Un modèle d'analyse pour caractériser les pratiques d'enseignement effectives en sciences humaines et sociales au primaire. In Y. Lenoir & R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement* (p. 223-253). Longueuil: Groupéditions.
- Araújo-Oliveira, A. (2018). Le processus de problématisation dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au primaire. In A. Araújo-Oliveira, I. Chouinard & G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels: perspectives plurielles* (p. 187-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Lenoir, Y. (1993). Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques: différents sens pour les didactiques. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactiques du sens* (p. 367-417). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignantes québécoises du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. *Raisons éducatives*, 10, 119-141.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 101-130.
- Maubant, P. & Lenoir, Y. (2008). Nouveau curriculum et professionnalité chez des enseignants québécois du primaire: résultats d'une recherche. In G. Baillat et A. Hasni (dir.), *L'école primaire et les savoirs scolaires: perspectives actuelles* (p. 91-122). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2005). La politique de la formation des enseignantes au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. In M. Merllouki & C. Gauthier (dir.), *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois* (p. 23-40). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Oser, F.K. & Baeriswyl, F.J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 1031-1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Lebrun, J. (2014). Les conceptions disciplinaires véhiculées dans le discours des futurs enseignants et des manuels scolaires. La survalorisation de la mise en activité de l'élève. In Larouche, M.-C. et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire*

québécoise. *Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention* (p. 107-124). Québec: PUQ presses de l'Université du Québec.

Rey, B. (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction générale. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Paris: PUF.

Les auteurs identifiés ci-dessous se déclarent responsables de l'élaboration de ce travail. La contribution individuelle a été faite comme suit:

Identification des auteurs	Description des contributions
Auteur 1	Financement, administration, méthodologie, rédaction, traduction

