

MENTORIA E PRÁTICAS EM SALA DE AULA: PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS

 Pierre-Olivier Hudon^I

 Josée-Anne Gouin^{II}

Tradução de: Mariana Fiorio^{III}

^I Université Laval (ULaval), Quebec (QC), Canadá; pierre-olivier.hudon.1@ulaval.ca

^{II} Université Laval (ULaval), Quebec (QC), Canadá; josee-anne.gouin@fse.ulaval.ca

^{III} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; mariana.fiorio@unesp.br

Resumo

Esta pesquisa, realizada durante a etapa final de um curso de licenciatura de uma universidade do Quebec, analisa as percepções de seis estagiários sobre as práticas de acompanhamento de seus professores supervisores e descreve suas práticas em sala de aula. Utilizando a teoria da autodeterminação, as percepções foram examinadas por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados sugerem que, em geral, os estagiários percebem um apoio adequado de seus supervisores em relação à necessidade de pertencimento. Em contrapartida, o apoio percebido quanto à autonomia é mais variável, ao passo que aquele ligado à necessidade de competência parece mais limitado. Os estagiários também evocam dificuldades para desenvolver práticas de apoio aos alunos. O estudo recomenda a adaptação do acompanhamento oferecido aos estagiários e o fortalecimento da formação prática, a fim de melhor atender às necessidades dos alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • MENTORIA • PRÁTICAS PEDAGÓGICAS • ESTAGIÁRIO DOCENTE

MENTORAT ET PRATIQUES EN CLASSE : PERCEPTIONS DE STAGIAIRES

Résumé

Cette recherche, réalisée durant le dernier stage du baccalauréat en enseignement secondaire dans une université québécoise, analyse les perceptions de six stagiaires sur les pratiques d'accompagnement de leur enseignant associé et décrit leurs pratiques en classe. En utilisant la théorie de l'autodétermination, les perceptions ont été examinées via des entretiens semi-dirigés. Les résultats suggèrent que les stagiaires perçoivent généralement un soutien adéquat de la part de leurs mentors en ce qui concerne le besoin d'appartenance. En revanche, le soutien perçu à l'égard de l'autonomie apparaît plus variable, tandis que celui lié au besoin de compétence semble plus limité. Les stagiaires évoquent également des difficultés à déployer des pratiques de soutien aux élèves. L'étude recommande d'adapter le soutien aux stagiaires et de renforcer la formation pratique pour mieux répondre aux besoins des élèves.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • MENTORAT • PRATIQUE PÉDAGOGIQUE • ÉLÈVE-MAÎTRE

MENTORING AND CLASSROOM PRACTICES: PERCEPTIONS OF INTERNS

Abstract

This study, conducted during the final stage of a teacher degree program at a university in Quebec, analyzes the perceptions of six teaching interns regarding the mentoring practices of their supervising teachers and describes their classroom practices. Drawing on self-determination theory, the interns' perceptions were examined through semi-structured interviews. The findings indicate that the interns perceive the support received from supervisors regarding their need for belonging as appropriate. In contrast, the support perceived in relation to autonomy is more variable, whereas support related to their need for competence seems more limited. The interns also mentioned difficulties in developing student support practices. The study recommends adapting the mentoring provided to interns and enhancing practical preparation in order to better address students' needs.

TEACHER TRAINING • MENTORING • PEDAGOGICAL PRACTICES • TEACHING INTERN

MENTORÍA Y PRÁCTICAS EN SALA DE CLASE: PERCEPCIONES DE LOS PRACTICANTES

Resumen

Esta investigación, realizada durante la etapa final de una licenciatura en una universidad de Quebec, analiza las percepciones de seis practicantes sobre las prácticas de mentoría de sus profesores supervisores y describe sus prácticas en sala de clase. Utilizando la teoría de la autodeterminación, las percepciones fueron examinadas mediante entrevistas semiestructuradas. En general, los resultados sugieren que los practicantes perciben que hay un apoyo adecuado de sus supervisores en lo que se refiere a la necesidad de pertenencia. En contrapartida, el apoyo que se percibe en el ámbito de la autonomía es más variable, mientras que el conectado a la necesidad de competencia parece más limitado. Asimismo, los pasantes evocan dificultades para desarrollar prácticas de apoyo a los alumnos. El estudio recomienda la adaptación de la mentoría ofrecida a los practicantes y fortalecer la formación práctica para satisfacer mejor las necesidades de los alumnos.

FORMACIÓN DE PROFESORES • MENTORÍA • PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS • PASANTE DOCENTE

Recebido em: 2 SETEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 13 JUNHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

A ELEVADA TAXA DE EVASÃO ENTRE OS PROFESSORES DO QUEBEC E DO CANADÁ EM INÍCIO de carreira, bem como o esgotamento profissional vivenciado por muitos deles (Gaudreau, 2017; Hughes et al., 2015; Kamanzi et al., 2015), evidencia um desafio crucial para a formação docente: criar condições que auxiliem os estudantes a realizar, de forma eficaz, a transição para a profissão. Os estágios de docência são parte da resposta a esse desafio, pois oferecem aos futuros professores uma experiência autêntica em sala de aula, permitindo-lhes desenvolver competências profissionais com o acompanhamento de professores responsáveis pela formação em estágio (professores orientadores e professores supervisores) (Mena et al., 2017). No entanto uma questão permanece: as práticas desses professores responsáveis pela formação em estágio favorecem a satisfação das necessidades dos estagiários?

Durante os estágios, diversos fatores moldam a experiência vivida pelos estagiários, tais como a carga de trabalho, a motivação e as relações sociais (Sulis et al., 2021). Além disso, a identificação com a função de professor também pode influenciar a maneira como eles interpretam as dificuldades vivenciadas no estágio, uma vez que os estagiários que atribuem grande importância à sua identidade docente tendem a vivenciar as dificuldades do estágio de forma mais intensa (Coppe et al., 2023). De acordo com esse estudo, um apoio adequado – que inclua uma reflexão orientada sobre suas experiências – pode também atenuar esses efeitos negativos e fortalecer sua resiliência diante das dificuldades encontradas.

Nesse mesmo sentido, um estudo sobre o bem-estar dos estagiários mostra que as relações profissionais, particularmente aquelas com os professores responsáveis pela formação em estágio, contribuem para o sentimento de ser reconhecido, apoiado e integrado no ambiente da prática (Mairitsch et al., 2021). Esses resultados são corroborados por outra pesquisa que afirma que uma relação de mentoria caracterizada pela transparência, equidade e confiança é essencial para ajudar os estagiários a enfrentar as exigências e o estresse ligados ao início na profissão (Maué et al., 2024). Por outro lado, uma relação negativa com o professor supervisor pode desmotivar o estudante a procurá-lo, agravando a sensação de solidão e isolamento durante o período de estágio (Wilson & Huynh, 2020). Tal situação é ainda mais preocupante, uma vez que experiências de trabalho negativas aumentam consideravelmente a intenção de abandono entre os estagiários (Maué et al., 2024).

Em diversas áreas além da docência, estudos destacaram a importância de atender às necessidades dos estagiários. Por exemplo, em diferentes setores industriais, estagiários que percebem um forte apoio por parte de seus supervisores tendem a se adaptar mais facilmente ao contexto do estágio (Zhang et al., 2014). Essa capacidade de integração ao estágio pode ser mais bem compreendida à luz da teoria da autodeterminação (TAD) (Ryan & Deci, 2020), que postula que a autorrealização, como critério de bem-estar, depende da satisfação das três necessidades psicológicas básicas (NPB): pertencimento, competência e autonomia.

A necessidade de pertencer significa estar conectado aos outros e manter relações calorosas com pessoas consideradas importantes – como no caso de um estagiário que desenvolve vínculos positivos com os professores da equipe pedagógica. A necessidade de competência refere-se à capacidade de interagir de maneira eficaz com o ambiente e de ter consciência das consequências de suas ações, como quando o estagiário consegue realizar uma tarefa que considera complexa. Já a autonomia, por sua vez, é definida pela possibilidade de agir voluntariamente e exercer certo controle sobre os acontecimentos – por exemplo, quando o estagiário percebe que tem liberdade em seu planejamento e pode escolher estratégias de ensino.

Para os estagiários, as necessidades de pertencimento, competência e autonomia desempenham um papel central em seu comprometimento, desenvolvimento profissional e experiência de formação. Por exemplo, a necessidade de pertencimento favorece a autorrealização e o engajamento dos estagiários, tanto nas atividades profissionais quanto naquelas relacionadas à sua formação. Por outro lado, embora a necessidade de competência possa fortalecer o compromisso dos estagiários, ela também pode levar à exaustão emocional (como no caso de um envolvimento excessivo do estagiário em suas tarefas profissionais) (Kaplan & Madjar, 2017). Quanto à autonomia, frequentemente considerada um aspecto fundamental do profissionalismo docente (Corcoran & O’Flaherty, 2022), um estudo mostra que os estagiários docentes cuja necessidade de autonomia é satisfeita apresentam menos sinais de exaustão profissional (Burger et al., 2021). Entretanto, como a formação de professores é uma experiência acompanhada por professores supervisores, ela pode levar os estagiários a relatar níveis mais baixos de autonomia. Essa limitação poderia ser atribuída ao acompanhamento estreito exercido pelos supervisores e à falta de acesso, por parte destes, a uma formação baseada em evidências (Corcoran & O’Flaherty, 2022). Uma pesquisa, inclusive, mostrou que as abordagens dos formadores de professores são frequentemente controladoras, consistindo principalmente em dar conselhos, orientações ou sugestões (Mena et al., 2017).

Para ajudar os estagiários a cumprir essas três NPB, podem ser implementadas práticas de acompanhamento por parte dos professores supervisores. As práticas que apoiam a autonomia, por exemplo, incluem a participação dos estagiários na elaboração das aulas ou na tomada de decisões relacionadas aos métodos de ensino, o que lhes proporciona uma sensação de controle sobre as escolhas feitas junto aos alunos. Para promover a competência, a criação de uma estrutura por parte dos formadores se manifesta por meio de trocas regulares e construtivas com os estagiários a fim de apoiá-los no desenvolvimento de suas competências pedagógicas (por exemplo, no que diz respeito à gestão da sala de aula). Por fim, o envolvimento autêntico por parte do professor formador, como o estabelecimento de relações baseadas em interesses e valores compartilhados, pode ajudar os estagiários a se sentirem integrados e apoiados no ambiente de estágio, favorecendo, assim, a satisfação de sua necessidade de pertencimento (Fisher et al., 2020).

Por outro lado, as práticas de controle dos professores supervisores, como a imposição de diretrizes, tópicos de discussão, estratégias de gerenciamento de sala de aula, ou mesmo uma relação interpessoal difícil, podem prejudicar de forma significativa a satisfação das NPB dos estagiários. De fato, ao oferecer soluções diretas e direcionar fortemente as ações de seus estagiários, essas práticas limitam sua capacidade de desenvolver, autonomamente, a compreensão das situações e as estratégias de ensino (Mena et al., 2017), além de comprometerem fortemente sua necessidade de pertencimento (com a consequente perda de confiança no supervisor). Em síntese, a TAD sugere que atender a essas necessidades por meio da implementação de práticas que as apoiem é essencial para o crescimento, a integridade e o bem-estar dos estagiários.

Além disso, uma melhor compreensão da satisfação das NPB dos estagiários poderia favorecer a otimização de suas práticas em sala de aula (Korthagen & Evelein, 2016). Quando essas práticas apoiam as NPB dos alunos, elas podem contribuir para o engajamento em sala de aula. Em primeiro lugar, o apoio à competência é expresso por meio de estratégias de estruturação que visam a tornar o ambiente previsível para os alunos, comunicando claramente as expectativas, explicando as consequências associadas ao não cumprimento delas e fornecendo *feedback* frequente sobre o comportamento. Com relação ao suporte à autonomia, este se traduz em práticas que considerem a perspectiva e os sentimentos dos alunos, bem como em explicações sobre os motivos

das expectativas. A isso se soma a possibilidade de os alunos fazerem escolhas, tomarem decisões, assumirem responsabilidades e resolverem problemas. Por outro lado, práticas de controle focadas, por exemplo, em resultados escolares – como justificar o ensino de determinado conteúdo pela necessidade de dominá-lo para uma prova futura – podem afetar negativamente essa necessidade (Vansteenkiste et al., 2004). Por fim, o apoio ao pertencimento social corresponde a práticas de comprometimento, ou seja, à mobilização de recursos afetivos e materiais em prol do outro. Dedicar tempo, demonstrar interesse, expressar cuidado e prestar ajuda são exemplos de comportamentos que evidenciam esse tipo de engajamento (Ryan & Deci, 2020).

Na literatura consultada, nenhuma pesquisa investigou as percepções dos estagiários sobre o apoio que eles oferecem às NPB de seus alunos durante o estágio. No entanto a importância das práticas de ensino em relação ao bem-estar dos alunos é amplamente reconhecida. Assim, um ambiente de aprendizagem acolhedor e centrado no aluno favoreceria relações positivas e um clima propício para o comprometimento, tanto dos alunos quanto dos professores (Riva et al., 2020). Além disso, uma gestão eficaz da sala de aula possibilitaria lidar melhor com comportamentos disruptivos (Roeser et al., 2022) e reforçar o sentimento de eficácia dos professores em seu trabalho cotidiano (Kennedy et al., 2021). No entanto a gestão da sala de aula constitui uma fonte de preocupação entre os estagiários (Boutet et al., 2016; Ekşi & Yakışık, 2016).

Nossa pesquisa concentra-se, por um lado, no apoio percebido pelos estagiários quanto às práticas de acompanhamento de seus professores supervisores, presentes no cotidiano no ambiente de estágio. Por outro lado, ela examina as percepções dos estagiários quanto às práticas implementadas para os alunos. Especificamente, esta pesquisa visa a determinar se as necessidades psicológicas básicas dos estagiários foram apoiadas durante o último estágio e, com base nessas descobertas, analisar se as práticas dos estagiários em sala de aula favorecem o atendimento das NPB dos seus alunos. Mais precisamente, nossos objetivos são os seguintes:

1. Descrever as percepções dos estagiários quanto às práticas de acompanhamento de seus professores supervisores durante o último estágio;
2. Descrever as percepções dos estagiários sobre suas práticas que apoiam as NPB de seus alunos em sala de aula.

Metodologia

Este estudo adota uma metodologia qualitativa descritiva a fim de atender aos dois objetivos (Sandelowski, 2000). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas na metade do período universitário com seis estagiários que realizavam o quarto e último estágio de graduação. A coleta de dados qualitativos permitiu compreender as questões de apoio às NPB dos estagiários e de seus alunos (Uçar & Sungur, 2017), bem como apreender a complexidade das conexões estabelecidas pelos estagiários entre os diferentes aspectos de suas práticas (Daniels et al., 2017).

Participantes

Um grupo de seis estudantes do Quebec, em estágio final de formação docente, participou deste estudo. Esse estágio ocorre no quarto ano da formação e tem duração de dezessete semanas. Esses estudantes haviam sido introduzidos à TAD durante dois cursos universitários realizados no terceiro ano. Para a seleção dos participantes, foi enviado um convite geral aos estagiários do

último ano de licenciatura em ensino secundário, pertencentes a um dos seguintes percursos formativos: ensino de francês como língua materna, matemática, história/geografia, ética ou ciências, na universidade quebequense que serviu de campo à pesquisa. Os participantes que aceitaram enviaram à equipe de pesquisa um vídeo de uma aula filmada em sala, escolhida por eles mesmos, além de assinarem os formulários de consentimento.

A Tabela 1 apresenta as características dos estagiários quebequenses. Todos os nomes usados para os participantes desta pesquisa são pseudônimos.

Tabela 1
Participantes

	Annie	Blanche	Charles	David	Eric	Francis
Formação	Escola secundária	Engenharia Civil Escola secundária	Escola secundária	Escola secundária	Escola secundária	Escola secundária
Matéria	Matemática	Ciência e Tecnologia	Matemática	Ciência e Tecnologia	Matemática	Humanidades
Nível	4º secundário	3º secundário	4º secundário	1º secundário	4º secundário	2º secundário
Idade dos alunos	14-15 anos	13-14 anos	15-16 anos	12-13 anos	15-16 anos	13-14 anos
Estágio	2 grupos	2 grupos	2 grupos	2 grupos	2 grupos	3 grupos
Professor supervisor	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher

Fonte: Elaboração dos autores.

Entrevistas semiestruturadas

Os estagiários selecionados participaram de entrevistas semiestruturadas que abordaram suas percepções sobre as práticas de acompanhamento de seus professores supervisores, bem como suas percepções sobre as próprias práticas pedagógicas em sala de aula que visavam a apoiar as NPB de seus alunos. As entrevistas foram realizadas aproximadamente na metade do estágio final, a fim de permitir que os estagiários tivessem tempo de se familiarizar com seus grupos e com o ambiente de estágio. Embora os participantes tenham recebido, ao longo de sua formação universitária, um ensino relacionado à TAD – geralmente ministrado no ano anterior ao estágio final –, eles não foram informados de que suas falas seriam analisadas à luz dessa teoria, para não direcionar ou influenciar seus discursos.

Um roteiro de entrevista foi elaborado com base em técnicas oriundas da entrevista de explicitação (Vermersch, 2014), combinando perguntas, reformulações e silêncios, a fim de incentivar um discurso ancorado na experiência vivida. A equipe de pesquisa realizou 6 entrevistas (uma por estagiário), todas gravadas, com duração total de 5 horas e 18 minutos, sendo que cada entrevista durou em média 48 minutos (41 minutos para a mais curta e 66 minutos para a mais longa).

Após uma primeira série de perguntas sobre o acompanhamento oferecido pelo professor supervisor, cada estagiário era convidado a assistir a trechos de seu próprio vídeo de ensino, previamente enviado ao pesquisador. Pausas foram previstas durante esse momento de visualização, a fim de permitir que o pesquisador e o estagiário discutissem as práticas implementadas em sala de aula. Desse ponto de vista, os trechos em vídeo não tinham como objetivo validar os discursos dos participantes, mas, sim, servir como apoio para facilitar a lembrança de ações específicas e favorecer o surgimento de uma narrativa centrada em gestos profissionais contextualizados.

Essa abordagem inspira-se nos princípios da entrevista de explicitação, em particular no uso de devolutiva reflexiva guiada (Vermersch, 2014), no qual o objetivo não é confrontar diferentes pontos de vista, mas, sim, acompanhar o participante na verbalização de sua própria experiência vivida. Consequentemente, são as percepções subjetivas do estagiário que estão no centro da análise. Da mesma forma, não se trata de comparar suas falas com as de seu supervisor ou com as de seus alunos, mas de compreender como o estagiário percebe o apoio às suas próprias NPB – ou aquele que acredita oferecer aos seus alunos – em uma situação vivida. Essa escolha metodológica é coerente com a ideia de que a satisfação das NPB se baseia na experiência subjetiva: quanto mais uma pessoa sente que suas necessidades são atendidas, mais ela é suscetível a se envolver ativamente e a manifestar comportamentos positivos em contexto escolar (Stroet et al., 2015).

Análise das entrevistas

Após as entrevistas, dois pesquisadores independentes segmentaram as transcrições literais em unidades de sentido (Mucchielli, 2007). Essas unidades foram, então, codificadas no *software* QDA Miner, utilizando um livro de códigos que adaptava as práticas de acompanhamento mobilizadas pelos professores supervisores para satisfazer as NPB dos estagiários, bem como as práticas dos estagiários em relação às NPB de seus alunos (Reeve et al., 2004; Ryan & Deci, 2020). Essa codificação foi feita de acordo com o princípio da concordância entre os avaliadores, o qual destaca que a utilização de um mesmo instrumento de interpretação por diferentes pesquisadores, em um mesmo contexto, deve levar aos mesmos resultados. As divergências na codificação foram resolvidas por meio de discussão, a fim de garantir a confiabilidade da análise (Braun & Clarke, 2021; Strauss & Corbin, 1990). A análise das unidades de sentido permitiu identificar a percepção dos estagiários quanto ao apoio recebido dos professores supervisores e aquele que oferecem aos seus alunos.

Critério científico

Nossa pesquisa fundamenta-se nos critérios de cientificidade propostos por Guba (1981), a saber: credibilidade, confirmação, confiabilidade e transferibilidade. Em primeiro lugar, a credibilidade do estudo é garantida por várias medidas. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com rigor, utilizando um roteiro estruturado. Tomamos o cuidado de não distorcer a realidade conforme percebida pelos estagiários, examinando cuidadosamente as transcrições, de modo a respeitar a intenção subjacente às respostas fornecidas. Em seguida, o critério de confirmabilidade é atingido pela transparência de nossa abordagem de pesquisa. A metodologia foi claramente descrita, e os procedimentos de coleta e análise de dados foram rigorosamente seguidos, com intuito de evitar qualquer viés. As discussões sobre divergências de codificação foram documentadas, a fim de assegurar a validade das interpretações. A confiabilidade do estudo também foi aprimorada pelo uso de técnicas metodológicas sistemáticas e documentadas. As gravações das entrevistas, as transcrições detalhadas e a utilização do *software* QDA Miner para a codificação garantem que os dados possam ser rastreados. Os pesquisadores mantiveram registros metodológicos ao longo de todo o processo, o que confirmou o rigor e a precisão dos resultados obtidos. Por fim, em termos de transferibilidade, fornecemos descrições detalhadas das práticas dos estagiários e de suas percepções sobre o apoio recebido, possibilitando a identificação de elementos potencialmente aplicáveis a outros contextos similares.

Resultado

Os resultados são estruturados de acordo com os objetivos da pesquisa. Retratos individuais foram elaborados para apresentar os resultados de cada participante, fornecendo uma perspectiva mais detalhada e personalizada de suas experiências. Esses retratos descrevem o apoio recebido e oferecido por cada estagiário, fornecendo informações adicionais sobre seus contextos específicos. Com intuito de manter o documento principal conciso, esses perfis se encontram no Apêndice.

Percepções dos estagiários quanto às práticas de acompanhamento dos professores supervisores

O primeiro objetivo constitui descrever como os estagiários quebequenses perceberam as práticas de acompanhamento realizadas por seus professores supervisores durante o último estágio. Os resultados são apresentados de acordo com as práticas percebidas em relação às necessidades de pertencimento, autonomia e competência. Para cada uma dessas necessidades, as categorias de práticas selecionadas foram definidas com base em sua frequência e na importância atribuída a elas pelos estagiários nas falas transcritas.

Pertencimento

Em termos da necessidade de pertencer, as análises revelaram dois temas principais: o apoio oferecido pelo professor supervisor e a qualidade das relações profissionais e sociais.

O apoio por parte do professor supervisor é essencial para os estagiários, pois influencia diretamente suas experiências no ambiente de estágio e seu desenvolvimento profissional. Entre os seis participantes, quatro mencionaram explicitamente, durante as entrevistas, as práticas de apoio de seu professor supervisor e de seus colegas (outros docentes da escola). Esses estagiários valorizam especialmente a escuta e os conselhos oferecidos em relação aos problemas enfrentados em sala de aula. A acolhida – como, por exemplo, o tempo dedicado para explicar o funcionamento da escola e a apresentação dos demais membros da equipe escolar –, bem como as interações cotidianas, representa outra faceta do apoio oferecido pelos professores supervisores. De fato, três estagiários descrevem uma recepção calorosa e uma atmosfera positiva em suas respectivas escolas. Os professores e a equipe escolar são frequentemente vistos como amigáveis, acolhedores e atenciosos.

Os resultados indicam que as práticas de acompanhamento voltadas para o apoio da necessidade de pertencimento não se restringem unicamente aos professores supervisores. De fato, durante as entrevistas, cinco dos seis estagiários enfatizaram a importância das relações profissionais e sociais com os demais docentes da escola para a satisfação dessa necessidade. A qualidade dessas relações varia de um estagiário para outro. Alguns relatam vínculos cordiais com os colegas professores, o que facilita sua integração. Em contrapartida, outros percebem certo distanciamento profissional, que, por vezes, é atribuído à própria forma como se envolvem emocionalmente no ambiente de trabalho. Por exemplo, David relata manter relações profissionais cordiais com seus colegas, mas também menciona um sentimento de exclusão: *“Tenho que admitir que sou bastante sensível, às vezes me sinto excluído. Isso me preocupa muito, especialmente em um ambiente como este, em que as relações humanas são cruciais”*. Esses resultados confirmam que a satisfação da necessidade de pertencimento favorece o engajamento dos estagiários, enquanto sua frustração pode gerar sentimentos de isolamento e desinteresse (Kaplan & Madjar, 2017).

Autonomia

De acordo com as entrevistas, os principais temas relacionados às práticas que sustentam a autonomia dizem respeito à liberdade pedagógica, às restrições de ordem pedagógica ou administrativa e às pressões do professor supervisor.

Os estagiários apresentam percepções variadas quanto à sua liberdade pedagógica. Entre os seis participantes, três relataram desfrutar de ampla autonomia. Essa autonomia se manifesta por uma flexibilidade significativa no planejamento, na personalização e na criação de atividades de ensino, sob a supervisão benevolente do professor supervisor. Por outro lado, três estagiários perceberam uma autonomia mais limitada, enfrentando restrições oriundas ora do professor supervisor, ora do contexto escolar em que atuam. Esses participantes relataram menor autonomia na tomada de decisões pedagógicas e na gestão da sala de aula. Por exemplo, dois estagiários, Charles e Eric, relataram sofrer pressões por parte de seus respectivos supervisores para que adotassem uma abordagem mais punitiva na gestão dos comportamentos dos alunos.

Além disso, todos os estagiários reconheceram experimentar algum tipo de coerção, embora os níveis de pressão variassem. Essas coerções incluem o gerenciamento do tempo (percepção de não ter tempo suficiente para realizar determinadas atividades) e o cumprimento das obrigações ministeriais (como abordar o conteúdo programático e realizar exercícios no caderno), que alguns interpretam como oportunidades de desenvolvimento profissional (aprender a profissão). Os estagiários também precisam adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos e, ao mesmo tempo, cobrir o programa de estudos e manter um ritmo constante, o que pode impactar a gestão da sala de aula. Conforme mencionado anteriormente, alguns são pressionados a adotar abordagens punitivas impostas por um professor supervisor ou a sincronizar-se com outros docentes no que se refere à aplicação de avaliações.

Competência

Ao serem questionados sobre o apoio recebido em relação à necessidade de competência, os estagiários mencionaram mais as dificuldades enfrentadas do que propriamente o suporte recebido. Apenas dois participantes mencionaram o apoio do professor supervisor e dos colegas docentes como elemento-chave que os ajudou a superar os desafios encontrados.

A gestão da sala de aula é um grande desafio para os estagiários, que destacam a importância de intervir de forma clara e coerente, ainda que reconheçam que essa dimensão da prática docente ainda lhes seja relativamente nova. Essa competência profissional é compreendida como um processo longo e difícil de dominar, exigindo vários anos de experiência. Para a maioria dos estagiários, essa é uma preocupação constante. Problemas de comportamento podem surgir a qualquer momento, evidenciando a complexidade da gestão da sala de aula durante o estágio. Além disso, para alguns deles, o planejamento desempenha um papel crucial em sua atuação em sala. Eric ilustra essa ligação contando como um planejamento inadequado à duração do período levou à perda de controle da turma: “*Eu disse a eles [aos alunos] que não tinha mais atividades para lhes passar nos últimos 20 minutos, e isso foi um problema*”. Por outro lado, um planejamento sólido contribui para uma postura mais confiante em sala e uma gestão mais eficaz dos comportamentos.

Percepções dos estagiários em relação às práticas de ensino que eles implementam em sala de aula para apoiar as NPB de seus alunos

O segundo objetivo foi descrever as percepções dos estagiários acerca das suas práticas que favorecem a satisfação das NPB dos alunos em sala de aula. Os resultados são apresentados

conforme a percepção dos estagiários sobre o apoio que oferecem às necessidades de pertencimento, autonomia e competência dos estudantes, depois de assistirem a trechos específicos de vídeos. Além da análise dessas percepções, também propomos uma síntese das práticas observadas a partir das gravações.

Pertencimento

Os estagiários sustentam a necessidade de pertencimento dos alunos através de práticas de envolvimento. Segundo os relatos das entrevistas, destacam-se dois tipos de práticas: o investimento pessoal e a proximidade física.

As interações pessoais com os alunos são vistas como um meio de criar vínculos e favorecer um ambiente de aprendizagem positivo. A maioria dos estagiários, como Annie, se esforça para conversar com os alunos no início da aula, embora por vezes seja difícil de prolongar essas interações além dos primeiros minutos de aula. Francis se distingue entre os estagiários por dialogar ativamente com os alunos durante a maior parte do tempo de ensino.

Para favorecer a interação e o envolvimento, os estagiários exprimem um desejo comum de estar fisicamente próximos dos alunos, mas, frequentemente, enfrentam limitações impostas pelas medidas sanitárias relacionadas à covid-19, vigentes no momento da pesquisa, como o uso de máscaras e o distanciamento social. Eles reconhecem a importância dessa proximidade para estabelecer vínculos com os alunos, mas precisam se adaptar às restrições impostas pelo contexto, o que, por vezes, pode diminuir seu sentimento de conexão. Ainda assim, circular pela sala para oferecer um apoio mais personalizado é valorizado pelos estagiários, especialmente após uma fase de ensino expositivo. Isso lhes permite ajustar suas explicações às necessidades individuais dos alunos.

Paradoxalmente, embora os estagiários valorizem a circulação em sala, a maioria dos trechos analisados nos vídeos mostra-os posicionados, predominantemente, à frente da turma, em vez de efetivamente implicados com os alunos. De fato, nos registros em vídeo, apenas dois estagiários circulam pela sala durante o período observado. Outros dois realizam incursões pontuais para responder a dúvidas individuais, retornando em seguida à parte frontal da sala. Por fim, dois outros estagiários permanecem à frente durante todo o período de ensino, circulando entre os alunos apenas nos minutos finais, momento em que estes já se encontravam conversando, levantando-se ou dispersos enquanto aguardavam o encerramento da aula.

Autonomia

Em relação ao apoio à autonomia dos alunos, as principais formas de suporte mencionadas pelos estagiários durante as entrevistas referem-se à consideração dos interesses dos alunos na elaboração do planejamento, à clareza dos objetivos de aprendizagem e às estratégias de motivação utilizadas no ensino.

A consideração dos interesses dos alunos constitui uma forma de apoiar sua necessidade de autonomia. Nas entrevistas, os estagiários apontam diversas maneiras de integrar esses interesses em sua prática docente, como adaptar os conteúdos utilizando exemplos significativos para os estudantes, oferecer opções nas tarefas com o intuito de promover maior envolvimento nos processos de aprendizagem e contextualizar os conteúdos relacionando-os a situações concretas. O ajuste do ensino com base nas perguntas dos alunos e a criação de atividades interativas também são estratégias identificadas. Contudo, apesar de demonstrarem conhecimento sobre diferentes formas de incorporar os interesses dos alunos, os estagiários reconhecem que oferecem poucas opções de esco-

lha e que as tarefas tendem a ser uniformes. Quatro dos seis participantes entrevistados seguem seu planejamento inicial, que prevê pouca ou nenhuma possibilidade de escolha por parte dos alunos, refletindo uma consideração limitada de seus interesses no planejamento das atividades. Os dois demais estagiários relatam esforços para tornar as atividades mais atrativas, embora esses esforços sejam frequentemente restringidos pelas exigências do currículo ou pelos conteúdos obrigatórios. Alguns oferecem um mínimo de flexibilidade ao permitir que os alunos escolham estratégias próprias para tomar notas. Apenas um estagiário, David, se destaca por proporcionar maior liberdade: *“O modelo da ponte a ser construída ficou a critério dos alunos, portanto eles tinham liberdade de escolha nessa parte. No entanto, o caderno de encargos era uma exigência obrigatória”*.

Apesar de conhecerem práticas que favorecem a autonomia dos alunos, quatro estagiários reconhecem, ao assistirem aos trechos em vídeo, que deveriam aplicá-las com mais frequência, mas admitem não o fazer. Eles justificam as tarefas propostas aos alunos pela necessidade de cobrir o conteúdo exigido para responder às questões do exame. Essa abordagem, no entanto, não favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois se aproxima de uma prática controladora. Além disso, nas entrevistas, a maioria dos estagiários admite não dedicar tempo para explicar a pertinência das tarefas propostas, sendo que alguns chegam a duvidar que os alunos compreendam, de fato, sua utilidade. Annie reconhece que a tarefa que propôs não é autêntica, uma vez que os alunos *“nunca traçarão uma função matemática para saber o que é mais vantajoso comprar em uma loja”*. Portanto ela crê ser difícil de justificar a pertinência do seu ensino.

Quando questionados sobre os incentivos utilizados para motivar os alunos, os estagiários afirmam não utilizar ameaças nem promessas de recompensas. A maioria deles utiliza uma linguagem flexível, frequentemente marcada pelo humor, nas interações com os alunos. De fato, os trechos em vídeo mostram Blanche e David em sequências de ensino nas quais ajustam suas intervenções de acordo com as reações dos alunos, mantendo, ao mesmo tempo, um enquadramento claro. Apenas Eric se destaca pelo uso de uma linguagem rígida e controladora em diversos trechos de vídeo. Por exemplo, logo no início da aula, ele entra em confronto com os alunos diante da falta de participação:

3 x 4 =?, todo mundo deveria saber fazer isso. [Silêncio dos alunos.] 3 x 4 =?? Jacob? Esforce-se, ok? 3 x 4 =?? Quanto dá? [Enquanto os alunos demonstram dificuldade para iniciar a tarefa, Eric interpela sucessivamente vários deles.] Vocês deveriam saber como funciona quando estamos trabalhando, é sempre da mesma forma. Vocês devem permanecer em seus lugares. [Eric se vira para outras alunas.] Vocês, meninas, claramente não estão trabalhando. Você aí, seu caderno nem está aberto. [Eric se vira para outro aluno.] Você, Christopher, volte para o seu lugar.

Ao final da aula, Eric faz uma retomada, ainda utilizando uma linguagem rígida: *“Quando vocês falam enquanto estou falando, é ofensivo. Muito ofensivo. Eu dedico muito tempo e energia tentando ajudá-los, e é assim que vocês me tratam?”*.

Estrutura

As práticas estruturais visam a apoiar a necessidade de competência dos alunos. Os estagiários destacam que a clareza das instruções e a qualidade das devolutivas são aspectos que necessitam de melhorias. Alguns, como David, reconhecem que poderiam aprimorar suas práticas oferecendo instruções por escrito ou explicando com mais detalhes as expectativas. Outros admitem que suas orientações poderiam ter sido mais precisas, o que pode afetar tanto o desempenho dos alunos quanto sua própria satisfação como estagiários.

Os estagiários enfatizam a importância das devolutivas no processo de aprendizagem, embora reconheçam os desafios envolvidos em sua aplicação. Eles observam que os alunos nem sempre leem os comentários escritos, o que leva alguns a adotarem estratégias alternativas, como o uso de quadros com comentários padronizados ou devolutivas orais. No entanto alguns estagiários reconhecem que oferecem poucas devolutivas, o que pode limitar o aprendizado dos alunos. Eles consideram que retornos mais frequentes e direcionados poderiam melhorar a implicação e a compreensão dos alunos, além de facilitar o ajuste de suas práticas pedagógicas.

Engajamento dos alunos

O engajamento dos alunos é um tema central para os estagiários, que observam níveis variados de participação em função do contexto, da dinâmica da turma e do interesse pelas atividades propostas. Eles notam que a atenção dos alunos oscila frequentemente de acordo com o nível de energia e o interesse despertado pela tarefa. Os alunos participam mais quando conseguem estabelecer conexões com seus conhecimentos prévios ou quando trabalham em equipe. No entanto, nas gravações em vídeo, alguns alunos demonstram sinais de cansaço, especialmente durante tarefas percebidas como pouco estimulantes, o que pode afetar a dinâmica da sala de aula.

A gestão da dinâmica de grupo é outro desafio recorrente. Os estagiários relatam dificuldades relacionadas ao barulho, às interrupções e à coordenação das atividades em grupo. Ainda que a formação das equipes ocorra geralmente sem conflitos, ajustes são por vezes necessários para favorecer uma participação equitativa e manter um ritmo de trabalho que sustente o engajamento ativo dos alunos. Segundo alguns estagiários, os alunos tendem a se desengajar durante atividades práticas, mas demonstram maior atenção durante atividades estruturadas, como aulas expositivas. As gravações analisadas mostram que o nível de envolvimento dos alunos varia conforme o estagiário e o tipo de atividade. Alguns estagiários conseguem mobilizar a atenção, o esforço e a participação dos alunos tanto nas exposições orais quanto nas atividades práticas, enquanto outros enfrentam dificuldades em ambos os contextos. Ademais, certos trechos em vídeo mostram alunos pouco atentos e com baixa participação durante as atividades práticas, especialmente em contextos de exercícios repetitivos ou quando não há orientações novas.

Discussão

Este estudo buscou explorar as percepções de estagiários em seu último ano de formação quanto às práticas de acompanhamento oferecidas por seus professores supervisores, bem como às práticas que eles próprios mobilizam em sala de aula para responder às necessidades psicológicas básicas (NPB) de seus alunos. Essas necessidades são essenciais não apenas para o desenvolvimento profissional dos estagiários (Faez & Valeo, 2012; Mena et al., 2017), mas também para a qualidade de suas interações com os alunos (Kervick et al., 2020).

A análise das percepções dos estagiários revela diferenças significativas na forma como essas necessidades são atendidas no contexto do estágio. Em primeiro lugar, o apoio percebido à necessidade de pertencimento sobressai ao recebido quanto às duas outras. De fato, como constatamos, quatro dos seis estagiários relataram receber um apoio significativo de seu professor supervisor e de seus colegas, e cinco deles ressaltaram a importância das relações sociais para sua integração profissional. Uma acolhida calorosa e interações positivas no cotidiano contribuem para esse apoio, embora alguns estagiários ainda percebam certa distância emocional. Esse forte apoio

à necessidade de pertencimento também se reflete nas práticas de envolvimento dos estagiários, que buscam responder à mesma necessidade entre os alunos. Os estagiários valorizam as interações pessoais e a proximidade física, ainda que tais práticas tenham sido pouco observadas nos registros em vídeo, devido às restrições sanitárias que limitaram esse tipo de interação. No entanto aqueles que vivenciam maior distância emocional tendem a oferecer um envolvimento menos personalizado com seus alunos, concentrando-se mais nos aspectos técnicos do ensino.

O suporte à necessidade de autonomia é percebido de maneira mais variada. Três estagiários usufruem de grande liberdade no planejamento e na personalização das atividades, sob a supervisão do professor supervisor. Entre os estagiários, a afinidade com os métodos do professor supervisor está associada a uma maior facilidade em tomar decisões, expressar seus interesses e se envolver nas atividades profissionais (Corcoran & O'Flaherty, 2022). Em contrapartida, os outros três estagiários sentem-se restringidos pelas expectativas percebidas no ambiente de estágio e pelas diretrizes impostas pelos professores supervisores. Essas práticas de acompanhamento de caráter controlador, como a imposição de diretivas, podem reduzir o sentimento de autonomia do estagiário (Mena et al., 2017). Essa variabilidade no suporte recebido também se reflete no suporte que os estagiários oferecem à autonomia dos alunos. Os estagiários que contam com maior autonomia tendem a oferecer certa flexibilidade, embora isso ainda seja frequentemente insuficiente. Já aqueles que se sentem mais restringidos oferecem ainda menos possibilidades de escolha aos alunos, privilegiando métodos de ensino mais diretivos. Assim, alguns relatos sugerem que a percepção de maior autonomia pode facilitar a adoção de práticas que promovam a autonomia dos alunos.

Por fim, a necessidade de competência aparece como a menos contemplada entre as necessidades psicológicas básicas dos estagiários. Apenas dois estagiários mencionam ter recebido apoio de seu professor supervisor para enfrentar os desafios relacionados à competência, como a gestão da sala de aula e o planejamento. Essa falta de apoio resulta, por vezes, em uma estrutura de ensino pouco clara e na ausência de devolutivas sistemáticas. Os estagiários reconhecem essas lacunas, e, embora se esforcem para melhorar a clareza das instruções e a qualidade das devolutivas, suas práticas revelam que o apoio à necessidade de competência dos alunos permanece limitado.

Durante as entrevistas, os estagiários comentaram sobre o envolvimento de seus alunos nas atividades propostas, baseando-se em trechos de vídeo. A análise revela uma discrepância significativa entre as percepções de alguns estagiários e a realidade observada. Por exemplo, durante uma aula expositiva, um estagiário percebe os alunos envolvidos, enquanto o vídeo mostra uma turma dispersa. Em contraste, em uma sessão de atividades práticas, outro estagiário considera os alunos pouco participativos, embora, nas imagens, eles aparentem estar concentrados nas tarefas. Essas percepções equivocadas podem influenciar as decisões dos estagiários, como exemplifica o caso de Annie, que, pensando recompensar o envolvimento dos alunos organizando-os em equipes, acabou por desestabilizar a gestão da turma, exigindo a intervenção de seu professor supervisor. Esse exemplo, extraído dos registros em vídeo, ilustra os desafios enfrentados pelos estagiários para ajustar eficazmente sua gestão de classe a fim de favorecer as aprendizagens (Kwok, 2021; Mukamurera et al., 2019). Na formação universitária, seria pertinente dedicar maior atenção ao envolvimento real dos alunos, com vistas a aprimorar a prática reflexiva dos estagiários sobre esse aspecto essencial para a construção de um clima de sala de aula construtivo (Gaudreau, 2017).

De modo geral, esta pesquisa destaca a importância de compreender melhor e adaptar o acompanhamento oferecido aos estagiários, a fim de garantir um apoio adequado às suas necessidades psicológicas básicas. Os desafios enfrentados pelos estagiários, como a dificuldade em

ajustar sua prática de acordo com as reações dos alunos, evidenciam a necessidade de um suporte mais consistente para que desenvolvam uma gestão de classe eficaz – essencial para a promoção das aprendizagens (Kwok, 2021; Mukamurera et al., 2019). Embora a necessidade de pertencimento seja frequentemente descrita como bem atendida, as necessidades de competência e, sobretudo, de autonomia demandam atenção especial para que as práticas pedagógicas dos estagiários sejam aprimoradas, permitindo-lhes responder de forma mais eficaz às necessidades de seus alunos. Esses resultados confirmam a relevância de um acompanhamento cuidadoso para garantir uma experiência de estágio formativa (Coppe et al., 2023).

Após terem cursado duas disciplinas universitárias que abordaram, entre outros temas, as práticas que favorecem as necessidades psicológicas básicas dos alunos, os estagiários conseguem, durante as entrevistas, identificar ações que promovem esses aspectos. Eles mencionam, por exemplo, a importância da proximidade física para reforçar o sentimento de pertencimento, a consideração dos interesses dos alunos como forma de apoiar a autonomia e o uso de devolutivas para fortalecer a competência. No entanto tais práticas nem sempre são observadas nos vídeos, ainda que os estagiários reconheçam que deveriam implementá-las. Além disso, apesar da formação recebida, práticas de controle continuam presentes nas salas de aula, como a rigidez nas tarefas propostas ou o uso de um discurso autoritário. Embora alguns estagiários recorram a esse tipo de linguagem ocasionalmente, um deles a utiliza de maneira recorrente nos diferentes trechos observados. Contudo o uso de estratégias de gestão de comportamento baseadas em vocabulário controlador e culpabilização está associado a baixos níveis de motivação entre os alunos (Aelterman et al., 2019; Ryan & Deci, 2020).

Limitações da pesquisa

Como toda investigação, este estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, o número reduzido de participantes (seis estagiários) limita a possibilidade de generalizar os resultados para o conjunto dos futuros professores em formação. Além disso, a participação voluntária pode introduzir um viés de seleção, uma vez que os estagiários que aceitaram participar podem ter vivenciado experiências distintas daqueles que optaram por não responder. Outro aspecto a considerar é que as entrevistas não confrontam as falas dos estagiários com as de seus supervisores, professores supervisores ou alunos, o que restringe a triangulação de perspectivas na análise do apoio recebido ou oferecido. As análises baseiam-se exclusivamente nas percepções dos estagiários, que podem ser influenciadas por seu nível de confiança, interpretações subjetivas ou dificuldades enfrentadas durante o estágio. Por fim, os estagiários que cursaram disciplinas voltadas para a TAD podem ter suas percepções e práticas influenciadas por essa formação prévia. De fato, mesmo que as práticas de apoio às NPB nem sempre sejam visíveis nos vídeos, os estagiários são capazes de identificar as práticas que deveriam implementar. É possível que alguns estagiários tenham mobilizado espontaneamente elementos da TAD, influenciados por sua formação prévia ou pela relação do pesquisador principal com essa abordagem, ainda que isso nem sempre se reflita em suas ações concretas. Assim, é possível que estagiários não familiarizados com a TAD apresentem perspectivas distintas.

Além disso, os vídeos selecionados pelos estagiários podem não representar a totalidade de suas práticas de ensino. Os estagiários puderam privilegiar sequências em que sua gestão de sala de aula parecia mais controlada, como nas exposições orais. Essas escolhas podem limitar o acesso à

diversidade real de suas intervenções pedagógicas. Além disso, apesar dos esforços para minimizar vieses por meio da concordância entre os avaliadores, a análise qualitativa permanece sujeita a certa subjetividade, e as divergências entre os pesquisadores poderiam introduzir vieses adicionais.

Conclusões e implicações práticas

Neste estudo, examinamos as percepções de estagiários no último ano de formação em licenciatura no Quebec sob a ótica das necessidades psicológicas básicas. Nossa análise das experiências vividas e das práticas pedagógicas dos estagiários confirmou a importância do apoio à competência, ao pertencimento e à autonomia para o desenvolvimento profissional dos futuros docentes. De fato, os resultados da pesquisa evidenciam diferenças significativas na percepção, entre os estagiários, da satisfação dessas necessidades durante o estágio. Enquanto alguns relatam um alto nível de apoio, outros expressam percepções mais limitadas, ressaltando, assim, a relevância de um acompanhamento atento ao longo de toda a formação em estágio.

Nossos resultados trazem diversas implicações para a formação docente e para as práticas pedagógicas. Em primeiro lugar, é fundamental que os programas de formação em educação sensibilizem os contextos de estágio quanto à importância de apoiar ativamente as NPB dos estagiários. Essa sensibilização poderia ocorrer por meio de formações voltadas para os professores supervisores, promovendo discussões regulares sobre as práticas pedagógicas entre eles e os estagiários. Além disso, nosso estudo destaca a importância de continuar investigando as práticas pedagógicas dos estagiários e seu impacto sobre a aprendizagem dos alunos. Como era de esperar, postulamos que o ensino de práticas que favoreçam as NPB ao longo de toda a formação docente constitui uma via promissora para preparar os futuros professores para a realização de seus estágios.

Paralelamente, durante as entrevistas, diversos estagiários mencionaram não saber o que fazer no contexto de estágio após concluir o planejado para ensino dos conteúdos. A formação oferecida aos estagiários poderia incluir um componente específico voltado para ensiná-los a se prepararem para apoiar as necessidades de autonomia e engajamento dos alunos, antecipando reações adequadas conforme os diferentes perfis estudantis (Colognesi & Gouin, 2022). Isso poderia facilitar as intervenções em gestão de sala de aula, que representam um desafio importante para os estagiários (Boutet et al., 2016; Freeman et al., 2014; Greenberg et al., 2014).

Em conclusão, nosso estudo oferece contribuições relevantes para a compreensão qualitativa da experiência dos estagiários em contexto de estágio e ressalta a importância de apoiá-los em seu desenvolvimento profissional. Ao colocar em foco o apoio às necessidades psicológicas básicas, podemos contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em nossas escolas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Fonds de Recherche du Québec: Société et Culture (FRQSC) e ao Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH) pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Referências

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2019). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 22-40. <https://doi.org/10.1111/bjep.12213>

- Boutet, M., Royer, S., & Gagné, L. (2016). Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle. In C. Van Nieuwenhoven, & M. Cividini, *Quand l'étudiant devient enseignant: Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 207-221). Presses Universitaires de Louvain.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, Article e103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Colognesi, S., & Gouin, J.-A. (2022). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Coppe, T., Devos, C., & Colognesi, S. (2023). How failure experience combined with high teacher self-aspect importance puts self-efficacy at risk among student teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 25-42. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00588-4>
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2022). Social and emotional learning in teacher preparation: Pre-service teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, 110, Article e103563. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103563>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Gogan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers' efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8, Article e906. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- Ekşi, G. Y., & Yakişık, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Faez, F., & Valeo, A. (2012). TESOL teacher education: Novice teachers' perceptions of their preparedness and efficacy in the classroom. *TESOL Quarterly*, 46(3), 450-471. <http://www.jstor.org/stable/41576063>
- Fisher, M. H., Athamanah, L. S., Sung, C., & Josol, C. K. (2020). Applying the self-determination theory to develop a school-to-work peer mentoring programme to promote social inclusion. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(2), 296-309. <https://doi.org/10.1111/jar.12673>
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>
- Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. *Éducation Canada*, 57(3). <https://www.edcan.ca/articles/bien-etre-et-sentiment-defficacite-personnelle-des-enseignants/>
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>

- Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1054905>
- Kamanzi, P. C., Tardif, M., & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: Portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, 2, Article e42. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>
- Kennedy, Y., Flynn, N., O'Brien, E., & Greene, G. (2021). Exploring the impact of Incredible Years Teacher Classroom Management training on teacher psychological outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 37(2), 150-168. <https://doi.org/10.1080/02667363.2021.1882944>
- Kervick, C. T., Jenkins, E., & Swindlehurst, K. A. (2020). Exploring the structure and benefits of an integrated yearlong dual certification student teaching internship. *The Teacher Educator*, 55(2), 165-189. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1633001>
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies*, 47(5), 609-626. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717932>
- Mairitsch, A., Babic, S., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., & King, J. (2021). Being a student, becoming a teacher: The wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 106, Article e103452. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103452>
- Maué, E., Goller, M., Bonnes, C., & Kärner, T. (2024). Between trust and ambivalence: How does trainee teachers' perception of the relationship with their mentors explain how trainee teachers experience their work? *Vocations and Learning*, 17, 219-251. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09340-z>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches Qualitatives*, (3), 1-27. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliFINAL2.pdf
- Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Riva, E., Freeman, R., Schrock, L., Jelacic, V., Ozer, C.-T., & Caleb, R. (2020). Student wellbeing in the teaching and learning environment: A study exploring student and staff perspectives. *Higher Education Studies*, 10(4), 103-115. <http://dx.doi.org/10.5539/hes.v10n4p103>
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training

- improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408-425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article e101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:4<334::AID-NUR9>3.0.CO;2-G)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: A narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18, 585-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9290-1>
- Sulis, G., Mercer, S., Mairitsch, A., Babic, S., & Shin, S. (2021). Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. *System*, 103, Article e102642. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102642>
- Uçar, F. M., & Sungur, S. (2017). The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and engagement in student science achievement. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 149-168. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278684>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710127055>
- Wilson, A., & Huynh, M. (2020). Mentor-mentee relationships as anchors for pre service teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
- Zhang, Y., Liao, J., Yan, Y., & Guo, Y. (2014). Newcomers' future work selves, perceived supervisor support, and proactive socialization in Chinese organizations. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 42(9), 1457-1472. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.9.1457>

Nota sobre autoria

Pierre-Olivier Hudon – conceitualização; curadoria e análise de dados; pesquisa; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Josée-Anne Gouin – conceitualização; aquisição de financiamento; pesquisa; metodologia, administração do projeto; supervisão; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Hudon, P.-O., & Gouin, J.-A. (2025). Mentoria e práticas em sala de aula: Percepções dos estagiários. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11398. https://doi.org/10.1590/1980531411398_pt

Apêndice

Perfil dos participantes

Annie

Annie realizou seu estágio em sua antiga escola de ensino médio, um ambiente que conhece bem e no qual se sente acolhida. Sua relação com o professor supervisor é marcada por uma presença constante, percebida por ela de forma positiva. Ela expressa um forte sentimento de pertencimento ao seu contexto de estágio, destacando a cordialidade dos colegas e a qualidade da recepção. Recebe orientações claras de seu supervisor, além de certa liberdade, o que favorece sua autonomia. Para reforçar sua confiança diante da turma, aposta em uma preparação rigorosa, embora reconheça momentos de incerteza.

Em um trecho de vídeo, ela descreve uma situação de gestão disciplinar em que alunos jogam bolinhas na sala de aula, e relata estar surpresa ao ver seu professor supervisor intervir sem consultá-la. No que diz respeito ao apoio oferecido aos alunos, adota uma postura diretiva, o que limita as oportunidades para que os estudantes façam perguntas. Apesar das restrições sanitárias de 2021 relacionadas à covid-19, ela tenta criar vínculo com o grupo. Sua gestão de classe baseia-se principalmente no ensino expositivo, com instruções às vezes imprecisas e poucas devolutivas formalizadas.

Blanche

Blanche realiza seu estágio em uma pequena escola, onde o clima é acolhedor e a equipe docente é receptiva. Ela mantém uma relação de confiança com seu professor supervisor, que a acompanha na etapa de planejamento, ao mesmo tempo que lhe confere ampla margem de autonomia. Sente-se à vontade em seu contexto de estágio e descreve um ambiente propício à troca de ideias, embora os vínculos com os colegas permaneçam superficiais. Desfruta de grande autonomia e se sente, de modo geral, competente, apesar dos desafios persistentes relacionados à gestão de classe.

No trecho de vídeo analisado, Blanche conduz uma sequência didática sobre o ciclo menstrual, utilizando exercícios repetitivos. O clima em sala de aula, inicialmente calmo, torna-se progressivamente mais agitado. Ainda assim, ela adapta seu ensino às necessidades do grupo, ajusta o ritmo da aprendizagem e circula pela sala. No entanto não oferece opções nas tarefas propostas, e algumas instruções carecem de clareza. Suas devolutivas permanecem pouco desenvolvidas.

Charles

Charles realiza seu estágio em uma escola cujas características ele não especifica, mas descreve contextos de sala de aula contrastantes. Em um dos grupos, que considera mais desafiador, sua professora supervisora acompanha de perto suas intervenções, enquanto o outro grupo lhe proporciona maior autonomia. Ele sente certo distanciamento em relação à equipe, o que atribui tanto à sua personalidade quanto ao contexto. Embora precise seguir determinadas orientações, tenta manter certo controle sobre seu planejamento. Relata dificuldades em sentir-se competente, especialmente no que diz respeito à gestão de sala de aula.

Em um trecho de vídeo, Charles prossegue com uma exposição oral mesmo diante de sinais de desatenção por parte de vários alunos. Ele adota uma abordagem pedagógica uniforme, sem oferecer opções aos alunos, estimando que as exigências curriculares justificam tais tarefas. Responde às perguntas dos alunos e permanece envolvido, mas suas instruções às vezes carecem de precisão, e o ritmo acelerado dificulta ajustes durante a aula.

David

David realiza seu estágio em uma escola localizada em uma comunidade desfavorecida, onde parte do alunado é indígena. Ele descreve um clima relacional relativamente frio, mas menciona trocas profissionais durante as reuniões de departamento. Assume uma postura crítica em relação à sua professora supervisora, cujas abordagens lhe parecem excessivamente teóricas. Dispõe de certa autonomia em seu planejamento, decidindo sozinho se adapta ou rejeita as sugestões da professora associada. Afirma sentir-se competente, embora antecipe desafios relacionados à carga de trabalho elevada.

No trecho de vídeo fornecido, vários alunos recusaram aparecer diante da câmera, o que limita a avaliação do envolvimento. David integra os interesses dos alunos em suas atividades e, por vezes, lhes oferece a escolha das tarefas. Ele circula pela sala para oferecer apoio pontual, mas enfrenta obstáculos como o absenteísmo e limitações materiais. Suas devolutivas, apresentadas por meio de quadros pré-preenchidos, são pouco personalizadas.

Eric

Eric realiza seu estágio em uma grande escola, onde se sente bem acolhido. Participa das atividades da equipe e conversa regularmente com os professores. Recebe um acompanhamento diferenciado, conforme os grupos que ensina. Diz sentir-se competente, mas reconhece que seus êxitos variam de acordo com as dinâmicas de sala. Ele se apoia nas dificuldades encontradas para ajustar suas práticas, ainda que destaque que a gestão de sala de aula continua sendo um desafio.

O trecho em vídeo mostra uma situação em que seu planejamento se revela muito curto, deixando um intervalo de quase vinte minutos sem atividade. Ele atribui essa dificuldade a um erro de planejamento. Propõe uma tarefa idêntica a todos os alunos, sem adaptá-la a seus interesses. Durante os momentos mais passivos, permanece principalmente à frente da sala. Ajusta o ritmo do ensino à média do grupo, mas oferece poucas devolutivas, em parte por causa das preocupações com a gestão da turma.

Francis

Francis realiza seu estágio em uma escola que descreve como acolhedora, com um bom equilíbrio entre professores experientes e colegas mais jovens. Sente-se integrado e reconhecido dentro da equipe, e compartilha valores pedagógicos com sua professora associada. Assume rapidamente a responsabilidade pela turma e sente-se confiante em seu planejamento, embora por vezes hesite ao abordar novos conteúdos ou ao ensinar grupos mais passivos.

No trecho de vídeo analisado, Francis aborda as eleições canadenses no início da aula, responde às perguntas dos alunos circulando pela sala e finaliza a sessão com uma conversa informal. Propõe atividades interativas relacionadas aos interesses dos alunos, embora ofereça poucas opções nas tarefas. Controla o barulho com lembretes verbais e se mostra disponível. Suas devolutivas estão presentes, mas por vezes pouco explícitas, baseando-se principalmente em trocas orais com os estudantes.