

MENTORIA COMO UMA PRÁTICA ESPACIAL¹

MENTORING AS A SPATIAL PRACTICE

CLARE BROOKS²

Pró-Diretora, Educação

Instituto de Educação da UCL (UCL Institute of Education)

cb2280@cam.ac.uk

RESUMO: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (FIP)³ E A MENTORIA DE INÍCIO DE CARREIRA OCORREM EM LOCALIDADES ESPECÍFICAS. DIFERENTE DE OUTRAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS, QUE PODEM ACONTECER EM QUALQUER LUGAR, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REQUER AO MENOS UM LOCAL DE ATUAÇÃO, TAL COMO UMA ESCOLA E, FREQUENTEMENTE, EM SUA FORMAÇÃO, UM PROFESSOR APRENDIZ PASSARÁ POR MÚLTIPLOS CONTEXTOS ESCOLARES E, PELO MENOS PARCIALMENTE, UM CENÁRIO UNIVERSITÁRIO. ESTES CONTEXTOS LOCAIS SÃO INFLUENCIADOS POR UMA SÉRIE DE ESCALAS: EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS, INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO LOCAL, POLÍTICAS NACIONAIS E DEBATES INTERNACIONAIS. A FIP PODE, PORTANTO, SER VISTA COMO UMA PRÁTICA ESPACIAL E, CONSEQUENTEMENTE, A MENTORIA TAMBÉM PODE SER TRATADA POR PERSPECTIVA. COM BASE EM UM MODELO DE INFLUÊNCIAS SOBRE A FIP COMO PRÁTICA ESPACIAL, CONSTRUÍDO POR MEIO DE PESQUISAS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE FIP EM CONTEXTOS INTERNACIONAIS, ESTE ARTIGO EXPLORA QUAIS CONHECIMENTOS ESPACIAIS SÃO NECESSÁRIOS PARA A EFICÁCIA DA FIP E DA MENTORIA NO INÍCIO DA CARREIRA E, EM QUE ESCALA ESSES CONHECIMENTOS SE DÃO. POR EXTENSÃO, EXPLORAMOS AS IMPLICAÇÕES PARA OS MENTORES; QUE TIPOS DE CONHECIMENTOS SITUADOS OS MENTORES PRECISAM, QUAIS COMPETÊNCIAS ADAPTATIVAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES SÃO NECESSÁRIAS E QUAL CAPACIDADE DE MUDANÇA ELES POSSUEM.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES; MENTORIA; PRÁTICA ESPACIAL.

ABSTRACT: INITIAL TEACHER EDUCATION (ITE) AND EARLY CAREER MENTORING TAKES PLACE IN SPECIFIC LOCATIONS. UNLIKE SOME EDUCATIONAL ACTIVITIES WHICH CAN HAPPEN ANYWHERE, TEACHER EDUCATION BY NATURE REQUIRES AT LEAST A SITE OF PRACTICE, SUCH AS A SCHOOL, AND OFTEN A TRAINEE TEACHER WILL EXPERIENCE TEACHER EDUCATION IN MULTIPLE SCHOOL CONTEXTS AND A UNIVERSITY SETTING, AT LEAST IN PART. THOSE LOCALISED SETTINGS ARE INFLUENCED BY A RANGE OF SCALES: INDIVIDUAL EXPERIENCES, LOCAL CONTEXTUAL INFLUENCES, NATIONAL POLICIES AND INTERNATIONAL DEBATES. ITE CAN THEREFORE BE SEEN AS A SPATIAL PRACTICE, AND BY EXTENSION MENTORING CAN ALSO BE VIEWED THROUGH THIS LENS. DRAWING ON A MODEL OF INFLUENCES ON ITE AS A SPATIAL PRACTICE, BUILT THROUGH RESEARCH ON ITE PRACTICE IN INTERNATIONAL SETTINGS, THIS CHAPTER EXPLORES WHAT SPATIAL KNOWLEDGES ARE NEEDED FOR EFFECTIVE ITE AND EARLY CAREER MENTORING, AND AT WHAT SCALE THOSE KNOWLEDGES OCCUR. BY EXTENSION, THE IMPLICATIONS FOR MENTORS ARE EXPLORED; WHAT SORTS OF SITUATED KNOWLEDGES DO MENTORS NEED, WHAT ADAPTIVE TEACHER EDUCATION EXPERTISE IS REQUIRED AND WHAT CAPACITY FOR CHANGE DO THEY HAVE.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION; MENTORING; SPATIAL PRACTICE.

Há muitos anos, quando eu ainda era mentora de geografia, eu me lembro de um professor aprendiz que me pediu orientação sobre como lidar com um grupo grande de alunos que não havia completado a lição de casa. Em nossa conversa, ele comentou sobre sua relação com os estudantes - que ele considerava muito positiva - e seu receio de que a falta da lição de casa seria um sinal de que as relações tinham se deteriorado e ele não sabia o motivo. O trabalho em questão, consistia em uma pesquisa sobre as profissões dos familiares, e seria utilizado nas aulas subsequentes para explorar categorização e tendência dos dados de mercado e às transformações industriais. Os alunos que não haviam entregado a lição, eram, via de regra, aqueles cujas famílias não tinham histórico de emprego formal; a falta de entrega da lição, provavelmente estava ligada a razões mais complexas, relacionadas às circunstâncias e vivências dos alunos, do que à sua relação com o professor aprendiz. O professor aprendiz, um estudante de pós-graduação jovem de classe média, que não era daquela região, não havia pensado que poderia ser esse o caso na nossa escola, que atendia um público bem abrangente, incluindo grandes números de crianças brancas da classe trabalhadora, e crianças de uma diversa gama de origens (frequentemente refugiados). Nossa conversa também considerou como a concepção que o professor tinha de um “bom professor” – sendo aquele que conecta o aprendizado em sala de aula com as experiências dos seus alunos - poderia evoluir com essa experiência: para que era aquela lição de casa? O que é que fazer a lição de casa significava para a dinâmica da classe, bem como para o aprendizado dos alunos neste módulo? Nós conversamos sobre as repercussões no aprendizado geral da unidade e sobre os saltos conceituais que alguns dos alunos teriam que fazer para compreender o conteúdo do módulo em sua totalidade, especialmente se não conhecessem diretamente familiares em empregos formais. Nós falamos sobre como, em uma escola diferente, com grupos de alunos diferentes, seria preciso fazer outras modificações. Nós dois nos valem do nosso entendimento espacial e geográfico no que acabou se desdobrando em uma rica conversa de mentoria.

POR QUE VER A MENTORIA ATRAVÉS DE UMALENTE ESPACIAL?

Enquanto muitos professores e educadores⁴ de geografia possuem uma excelente consciência espacial e a utilizam com frequência em sua docência, é possível que usem menos a compreensão geográfica para refletir sobre a prática de ensino e até de mentoria. Isso é uma pena, porque lecionar é, sem dúvida, uma prática espacial: uma atividade que ocorre em um espaço e que, de muitas formas, está sujeita às variáveis espaciais. De fato, como este artigo irá argumentar, o ensino e a mentoria podem ser aprimorados com o uso de lentes espaciais. Por exemplo, utilizando uma lente espacial podemos ver que, tanto o ensino quanto a mentoria variam:

- Em relação à sua localização (por exemplo, mentorar alguém em uma escola rural pode ser diferente de fazê-lo em uma escola urbana, que, por sua vez, pode divergir em outras escolas urbanas);
- Em relação ao espaço relativo (através da compreensão de como as atividades de mentoria individual são escalonadas e estão relacionadas ao indivíduo (o corpo), à escola, aos seus afiliados, à comunidade ampliada e vizinhos, às políticas educativas locais e nacionais e às tendências internacionais);
- Em relação ao espaço de representação (como um “bom” ensino é entendido de forma diferente nas diversas escalas destacadas acima).

Uma ênfase ao espacial é especialmente importante para a mentoria, já que ela acontece em contextos variados, não apenas lugares diferentes, mas também em escolas diferentes, com departamentos diferentes e salas de aula diferentes, cada qual com suas especificidades locais. Contextos individuais não existem de forma isolada, mas são situados nos contextos das políticas nacionais e debates globais. Eles têm suas próprias redes e estruturas internas. Adicionalmente, afetam os indivíduos em escala local: por meio das suas experiências pessoais tanto como mentores quanto como mentorados.

O exemplo trazido no começo deste artigo indica como essa perspectiva espacial pode influenciar até mesmo atos individuais de mentoria. A compreensão do que parecia ser um problema simples – não terem feito a lição de casa - deu acesso à uma gama de fatores espaciais incluindo: a localização da escola, a comunidade que ela abrange e as características da vizinhança; as expectativas da escola quanto ao aprendizado através de trabalhos para casa e a relação entre as lições de casa e prontidão para aprender; a habilidade de relacionar as experiências locais com tendências locais e nacionais (tanto em relação à matéria que está sendo coberta, quanto à educação); e as concepções sobre a conduta e comportamento de um “bom” professor.

Adotar uma perspectiva espacial, significa ver a mentoria como uma prática espacial que reconhece que o ato de mentorar produz e reproduz o espaço através das mensagens sobre educação que ela comunica, seu papel social e o que significa ser um bom professor (tanto neste local quanto em geral). Estas mensagens estão presentes tanto no espaço epistemológico como no espaço ontológico através dos locais de atuação, e dos discursos dominantes sobre o que significa ser professor e exercer a atividade docente, a que todos somos expostos.

Os argumentos e perspectivas apresentados neste artigo despontam como resultado de um projeto de pesquisa com duração de dois anos, a respeito de programas de grande escala e alta qualidade para a formação inicial de professores (FIP), localizados em cinco universidades na Austrália, Canadá, Inglaterra, Nova Zelândia e EUA (vide BROOKS, 2021a). A pesquisa foi pensada para focar nas práticas de FIP ou na formação e treinamento de professores antes de começarem a trabalhar, mas ao fazê-lo, tornou-se claro que, para a compreensão das práticas, seria importante compreender os contextos em que essas práticas estão inseridas. No entanto, a aplicação da teoria espacial leva-nos a um nível mais profundo de compreensão para além do contexto. Ao ver a formação de professores e, por extensão, a mentoria através de uma lente espacial, podemos contemplar plenamente a complexidade da prática.

Para além disso, esta perspectiva pode também indicar formas inovadoras pelas quais a mentoria pode apoiar os professores iniciantes através de um enfoque espacial mais explícito. Neste artigo, vou delinear as principais ideias pertinentes à mentoria e oferecer alguns exemplos de como essas ideias podem incrementar as atividades de mentoria.

MENTORIA E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO

Lefebvre (1991) argumenta que o espaço é importante: a prática espacial é a mediadora entre produção e reprodução, revelando tanto o conceitual quanto o representacional e, ao fazê-lo, perpetua o fluxo de capital. Lefebvre reconhece que a educação não é diretamente controlada pelo capital, mas é necessária (e fornecida pelos governos) para apoiar o fluxo de capital. Sendo assim, educação, conceituada como o fluxo de capital social, cultural e intelectual, pode perpetuar o desenvolvimento desigual, já que comunidades mais abastadas têm acesso à educação de melhor qualidade e sobra às comunidades desfavorecidas professores menos qualificados (ALLEN & SIMS, 2018). Geógrafos usaram estas ideias para entender geografias da educação (vide, por exemplo, KATZ, 2008). Em termos práticos, as questões que surgirem da mentoria em uma escola, em um determinado local, serão tão relevantes em termos espaciais e sociais como as questões que surgirem da mentoria em outra escola: mesmo que os professores envolvidos e os desafios que eles enfrentam sejam bem diferentes. No entanto, o contexto espacial vai influenciar a forma como os “problemas” para o ensino serão definidos e a forma como a prática da mentoria terá que se adaptar em conformidade. Ver a mentoria como uma prática espacial reconhece que ela é influenciada por vários fatores, incluindo os antecedentes socioeconômicos e acadêmicos, identidades e relações interseccionais tanto do mentor como do mentorado, as necessidades das comunidades a que eles servem e as prioridades e políticas das escolas, organizações escolares, governos e organismos reguladores onde trabalham.

Adotando uma análise marxista, Lefebvre (1991) e Harvey (2004) defendem que o espaço,

como é vivido, conceitualizado e representado, é fundamental na forma como as atividades e as desigualdades (ou, para utilizar a expressão de Smith, 2010: “desenvolvimento desigual”) são produzidas, evoluem e são sustentadas. Lefebvre recorre a uma tríade conceitual para embasar sua análise crítica do espaço. Os três pilares fundamentais desta tríade ele chama de prática espacial, representações do espaço e espaços de representação (LEFEBVRE, 1991). Os pilares não devem ser vistos separadamente, mas como uma relação entre o espaço vivido e concebido.

David Harvey estabeleceu relação do seu próprio pensamento sobre o espaço com o de Lefebvre, ao explorar a forma como a atuação se desloca entre estes espaços, notando a distinção entre espaço real (como localização), espaço relativo (na forma como os espaços se relacionam entre si) e espaço de representação (como as ideias são representadas espacialmente). Através da exploração crítica e buscando compreender as complexidades destas práticas espaciais, Harvey defende que estaríamos em posição de transformá-las (para explorar mais profundamente a forma como estas ideias podem ser úteis para o ensino da geografia, vide HAMMOND, 2020).

Há muitas semelhanças entre as concepções de espaço de Harvey e de Lefebvre (HARVEY, 2001), vistas em conjunto elas oferecem um panorama útil para pensar nas influências espaciais na mentoria, que descrevo abaixo.

LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO

Lecionar em algumas localidades enfatizará aspectos distintos em comparação com outras. Estas localidades têm características próprias como as características da população local, que podem afetar a prática do ensino, e a mentoria precisa responder de acordo. As diferenças entre essas localidades são sustentadas por uma complexa rede de fatores socioeconômicos/geográficos; mudanças/alterações na demografia da população, desenvolvimentos econômicos, tradições culturais e diferentes dinâmicas sociais. Essas características são dinâmicas e, portanto,

os fatores que influenciam o ensino continuarão a mudar à medida que as cidades se transformam, suas regiões mudam e suas populações mudam ao longo do tempo. Sem dúvida, as diferentes formas pelas quais as comunidades foram afetadas pela pandemia de COVID-19 também influenciarão não apenas as cidades onde as escolas e universidades estão sediadas (como a descentralização dos trabalhadores da cidade e o consequente impacto nos subúrbios), mas também as práticas de ensino e mentoria que ocorrem dentro delas.

A localização, entretanto, não define apenas o contexto espacial para a atuação, mas também é fundamental no contexto temporal. As escolas e as comunidades têm reputações de longa data e o que Kemmis et al. (2014) chamaram de tradições da prática, que podem ser específicas do local e podem ser duradouras. As escolas são locais complexos que podem ter duradouras tradições da prática, mas também são dinâmicas e têm necessidades de mudanças. Um professor iniciante, além de aprender a ensinar, também precisa tomar consciência dessas características específicas. Como mentor, você precisa estar em sintonia tanto com as tradições de prática duradouras quanto com as necessidades variáveis de uma comunidade dinâmica: você precisa estar apto para explicar essas necessidades, considerar como elas afetarão o ensino e como os professores iniciantes devem responder.

Essa perspectiva acrescenta uma nova dimensão à mentoria: colocar os mentores como importantes guardiões do mundo misterioso das escolas. Eles precisam ser aptos para explicar comportamentos ou políticas que podem parecer idiossincráticos e também por que escolas em comunidades aparentemente semelhantes podem ter expectativas bem diferentes em relação a funcionários, alunos e a forma como o ensino e a aprendizagem são postos em prática em comparação à outras escolas em localidades parecidas. Usar justificativas externas pode ser tentador: que um determinado comportamento pode ser uma resposta a essa política, pesquisa ou tendência. Entretanto, a interpretação dessas justificativas externas dependerá do contexto

específico da escola, e o mentor pode buscar tornar isso explícito.

Para usar um exemplo simples, um professor de geografia que trabalhava em uma cidade litorânea na Inglaterra, me explicou como a localização da escola contribuía em muitas iniciativas da escola: o foco em processos costeiros e turismo no currículo de geografia eram exemplos óbvios. O que era menos óbvio era a atenção dada à alfabetização e à matemática: influências que estavam estreitamente alinhadas com uma “tradição” relativamente nova na escola de enfatizar as habilidades acadêmicas em detrimento da ênfase vocacional, que anteriormente havia levado a baixas expectativas dos alunos. O mentor explicou que isso parecia contraintuitivo para muitos professores iniciantes, que queriam preparar os alunos para o trabalho disponível na área (majoritariamente turismo sazonal). No entanto, a experiência dos líderes da escola mostrou que essas tradições das práticas mais antigas, por mais endêmicas que fossem, precisavam mudar.

ESPAÇO RELATIVO

A mentoria normalmente se dá entre mentor e mentorado: nesse sentido, ela ocorre na escala dos indivíduos envolvidos. No entanto, ela também ocorre entre um departamento e uma escola (ou uma universidade) que, por si só, já é uma entidade em escala que tem suas próprias políticas e redes de relacionamento e está alojada em políticas nacionais e regionais, além de influências globais.

Ao mesmo tempo em que o contexto local é importante, a mentoria é influenciada pelo que acontece em várias outras escalas. A menor escala espacial é a do indivíduo. A forma como a mentoria é vivenciada pelos indivíduos é particularmente significativa para eles. Conforme as escolas mudam, a mentoria precisa levar em conta como isso pode mudar o relacionamento e a ênfase da mentoria. Grande parte do treinamento de mentores foca nesse importante relacionamento individualizado e em como os mentores podem potencializar o impacto das interações com os mentorados.

Uma lente espacial também realça que há outras escalas que irão afetar a prática. O

ensino e as escolas submetem-se aos regimes de responsabilidade e às estruturas de governança nacionais e regionais, que, por sua vez, são frequentemente influenciados por tendências globais e pela prevalência de empréstimos de políticas. Isso também impacta a formação de professores (para estudantes e professores em início de carreira). Mayer (2017) argumentou que o Movimento Global de Reforma da Educação (conforme denominado por SAHLBERG, 2010) resultou em um conjunto limitado de doutrinas que dominaram as políticas nacionais de formação de professores. Os relatórios de consultoria elaborados aos governos, geralmente, fazem um panorama das políticas de outras nações/regiões a fim de fazer recomendações para o futuro direcionamento das políticas de formação de professores. Por exemplo, Ingvarson (2014) e colegas (2019) recomendam especificamente que o aumento do peso do *Teacher Standards*⁵ é um parâmetro internacional de qualidade. Entretanto, um problema comum com o empréstimo de políticas é que ele não considera as complexidades locais e as influências das tradições das práticas descritas na seção acima.

Portanto, se nós víssemos a mentoria de forma situada dentro desses espaços relativos, isto poderia ajudar os mentores a irem além de dar um *feedback* orientado especificamente para o comportamento do professor iniciante, e também possibilitaria que eles passassem para uma relação mais construtiva, que visse esse comportamento aninhado em uma série de políticas, tendências e iniciativas. Por exemplo, se uma conversa de mentoria aborda a forma como um professor iniciante tentou usar uma estratégia relativa à educação sobre mudança climática, essa conversa pode ser enriquecida se o mentor for capaz de abordar a evolução da educação sobre mudança climática, bem como da mudança climática em si. Compreender como a educação sobre as mudanças climáticas floresceu e evoluiu: o afastamento da pedagogia do “choque e pavor” e a importância de desenvolver um entendimento robusto da ciência das mudanças climáticas, são importantes e exigem que o mentor compreenda e seja capaz de explicar como o entendimento educativo do ensino sobre

mudanças climáticas mudou e continua mudando, e ainda, como as mudanças climáticas se encaixam no currículo nacional. No início, isso pode parecer assustador, mas a maioria dos mentores - mais experientes e conhecedores da matéria - estará familiarizada com esses debates e mudanças recentes. A ênfase aqui é que os mentores possam contextualizar os comportamentos e tendências inseridos no quadro geral de sua evolução, nacional e internacionalmente.

Essas perspectivas em escala afetarão a mentoria não apenas em relação ao que acontece nas escolas, mas também em relação às expectativas dos próprios mentores. Por exemplo, em 2020, o Departamento de Educação do Reino Unido introduziu (para a Inglaterra) a Estrutura de conteúdo básico para o treinamento inicial de professores (2019b) (*Initial Teacher Training Core Content Framework*), juntamente com a Estrutura de conteúdo para o início de carreira (2019a) (*Early Career Framework*), que definem de forma prescritiva o currículo e a pedagogia dos programas de mentoria para professores em início de carreira. Ambos se baseiam em uma gama estreita e limitada de pesquisas e no foco nos comportamentos dos professores em detrimento do conhecimento e da compreensão. A retórica política em torno dessa normativa trata da elevação dos padrões e fornecimento uma base de direitos, mas Mills (2020) argumentou que ela demonstra uma falta de respeito estrutural pelos professores. Na prática, essas iniciativas buscam influenciar o processo de mentoria e a capacidade dos mentores de se basearem em suas próprias competências para adaptar seu trabalho. Ao passo em que alguns mentores permitem e, em alguns casos até mesmo apoiam essas abordagens, elas diminuem a capacidade de autoavaliar como a mentoria contribui para o profissionalismo do professor. Uma perspectiva ampliada da mentoria deveria incentivar os mentores a irem além dessas estruturas de conteúdo e a trazerem para a mentoria seus próprios conhecimentos e experiências para apoiar o desenvolvimento dos professores iniciantes, assim como a usarem a mentoria como uma oportunidade de ampliar o horizonte, o repertório e a experiência dos professores iniciantes.

ESPAÇO DE REPRESENTAÇÃO

A melhoria do ensino é fundamental para a mentoria e, portanto, é dominada por imagens ou concepções sobre como o ensino e os professores devem ser. Todos os professores atuam dentro deste espaço de representação e estão acostumados a discursos sobre qualidade, padrões e planos de melhoria.

Discursos sobre qualidade e sobre o que faz um bom professor dominam tanto o espaço público quanto o privado da educação. Nesse sentido, a formação de professores pode ser vista como um espaço de representação: representando imagens do que é a educação, o que é um “bom” professor e o que se espera que os professores façam. A mentoria é o momento em que muitas dessas mensagens são comunicadas: por meio de devolutivas, definição de metas e reflexões sobre a prática. Às vezes, elas estão alinhadas com a melhoria de encontro ao cumprimento dos *Teacher Standards*. BIESTA (2019) defende que se deixe de lado a ênfase atual em resultados e conquistas, a qual descreve como a era da medição, para se realinhar com questões desafiadoras e complexas sobre o propósito educacional. Biesta argumenta que o foco no propósito educacional deve estar no centro da formação de professores desde o início, pois o ensino é um empreendimento moral, no qual o propósito educacional está incorporado em cada ação e decisão, e que a formação de professores deve colocar em primeiro plano esses desafios e questões para que os professores os utilizem como parte da compreensão do seu papel e de suas responsabilidades. Essa perspectiva reorienta a atividade de mentoria para que não se concentre apenas em atender aos *Teacher Standards* na Inglaterra (*UK Department for Education, 2012*), mas incorpore discussões mais amplas sobre a qualidade do ensino e o que entendemos que ela seja e por quê.

Em termos simples, isso pode significar o uso de conversas de mentoria para ir além das discussões sobre a prática e o que pode ser feito quanto a um cenário ou outro: pode permitir que o mentorado questione de forma crítica seu entendimento e conceito do que é ser um “bom”

professor. O domínio do que Lortie (1975) chamou de “aprendizagem por observação” (com base em nossa própria experiência como aluno) influencia nossas imagens do que significa ser professor e, portanto, o que “parece certo” quando se está aprendendo a ensinar. Essas concepções são fortes e resistentes, mas os professores iniciantes também são influenciados por tendências e debates públicos sobre educação de alta qualidade e suas características aparentes. Os professores iniciantes precisam estar atentos a seus próprios pensamentos e a como essas ideias estão afetando a interpretação de sua própria prática.

Esse é um desafio para os mentores, pois o espaço de representação de ser um professor e da educação está repleto de noções concorrentes do que significa ser um “bom” professor. Connell (2009) argumentou que os novos discursos sobre o bom professor se concentram na auditabilidade do trabalho dos professores, trabalho este que pode demonstrar o impacto em um conjunto restrito de indicadores. Os mentores precisam estar cientes de que os discursos de padrões, indicadores de qualidade e garantias de qualidade são fundamentais na definição do que significa lecionar e que esses discursos influenciarão o que os professores iniciantes acreditam ser o que estão almejando.

O MODELO ATUAÇÃO DE FIP

Essas três perspectivas espaciais oferecem uma maneira de pensar sobre a mentoria como uma prática espacial que pode ajudar os mentores a repensarem sua mentoria. A mentoria pode ser aprimorada ao pensar nos espaços relativos e de representação que afetam a atuação tanto dos mentores, quanto dos mentorados. Apresento aqui um modelo de atuação de FIP (vide BROOKS, 2021a) que foi inicialmente projetado para refletir a formação de professores como um todo, mas que também pode ser usado para ajudar os mentores a refletirem sobre seu trabalho como formadores de professores.

O modelo de atuação de FIP destaca três conhecimentos espaciais que são pertinentes à formação de professores e à mentoria. Esses três conhecimentos espaciais estão relacionados e

interconectados por meio da atuação em formação de professores: nesse sentido, eles também se relacionam com a prática de mentoria. Essas relações são bidirecionais: as influências espaciais afetarão as práticas e a pedagogia e, por sua vez, elas podem moldar as formas de conhecimento sobre a formação de professores. A estrutura foi projetada como uma forma de expor esses elementos, mostrando como eles se cruzam e se inter-relacionam. O modelo foi desenvolvido por meio de meu estudo sobre programas de formação inicial de professores em larga escala e de alta qualidade em cinco contextos internacionais.

Cada informação está relacionada à localização específica da atuação e como ela se situa dentro dos espaços relativo e de representação relevantes da FIP. Os conhecimentos espaciais são, portanto, dependentes da localização da atividade, do grau de controle e influência que os mentores podem exercer e das representações dominantes sobre ser um “bom professor” nesse contexto.

Conhecimento situado: Os professores e mentores têm um conhecimento profundo da educação, tanto em sentido amplo quanto localizado: eles se baseiam em um entendimento detalhado da área de captação da escola, de suas características únicas e das principais questões/prioridades. Esse conhecimento está situado nos discursos nacionais e globais: por exemplo, quais são os requisitos específicos para os professores nessa localidade? Esse conhecimento precisa estar atento à escala do indivíduo: como esses debates/essas questões afetam os alunos de diferentes faixas etárias e os professores? O conhecimento situado é altamente conjuntural: inclui debates e questões educacionais que importam em várias escalas, mas especificamente como eles afetam o contexto local, a comunidade escolar e a vizinhança, e as afiliações (como em um *Multi-Academy Trust*⁶ ou *Teaching School Hub*⁷). O conhecimento é dinâmico e será afetado por tendências da educação, bem como por temas mais locais que afetam a escola.

Experiência adaptável na formação de professores: Mentorar navega por estruturas complexas de responsabilização e múltiplos agentes interessados nas escolas, nos provedores da

formação de professores (como as universidades) e as situa na atividade docente, especialmente em relação à pedagogia e à prática. Sua execução, requer experiência em formação de professores proveniente de diversas fontes, incluindo teorias de ensino profissional, experiência de trabalho com professores iniciantes em diversos contextos e entendimento de ensino e aprendizagem em outros campos, conhecimento e experiência escolar e por meio de pesquisas. Essa competência de mentoria surge a partir da experiência de ensino, mas à parte dela, e precisa ser altamente adaptável a contextos locais e dinâmicos. Essa base de conhecimento permite que os mentores tomem decisões informadas sobre como estruturar, ensinar e avaliar sua mentoria. Ela também informará as conversas de mentoria à medida que os mentores incentivarem os professores iniciantes a pensar sobre uma série de aspectos de sua prática.

Capacidade de mudança: A habilidade de tomar as decisões descritas acima geralmente é limitada e restringida pelo contexto, tais como sistemas de governança escolar, financiamento local ou arranjos de responsabilização ou tradições das práticas em torno de parcerias. As universidades e escolas são necessariamente projetadas para outras atividades (como pesquisa, educação e ensino de alunos de todas as idades) e, portanto, seus sistemas podem não ser ideais para a mentoria. Portanto, quaisquer adaptações precisam ser ajustadas com essas restrições (e oportunidades) em mente. Isso pode influenciar, por exemplo, a frequência com que os mentores podem se reunir com os pupilos, como as aulas são observadas e discutidas e como os mentores podem influenciar a atuação dos pupilos e a forma como eles ensinam.

Os três fatores identificados são situados espacialmente, interdependentes e condicionados uns aos outros. Por exemplo, em um local onde há um forte conhecimento situado, como o discurso dominante e difundido sobre a necessidade de mais equidade na educação na Nova Zelândia (COCHRAN-SMITH et al., 2016), esse discurso influenciará a mentoria que, por sua vez, está contingenciada ao grau de autonomia e agência

concedido aos mentores. O conhecimento situado pode não mudar diretamente a prática em si, mas terá grande influência, pois irá orientar não apenas quais mudanças são necessárias (por exemplo, em resposta a uma mudança no currículo local ou nas políticas da escola), mas também como a mentoria pode responder a essas mudanças. Como mentor, portanto, você deve desenvolver uma compreensão dos desafios enfrentados tanto pelos mentores quanto pelos professores iniciantes e dos fatores infra estruturais pertinentes, como a governança local (autonomia ou supervisão da escola) que podem influenciar a forma como as parcerias de mentoria são negociadas.

De forma parecida, uma capacidade limitada de transformação, por exemplo, em um contexto altamente regulado com um currículo prescritivo, provavelmente irá restringir as oportunidades de inovação ou adaptações mediante uma alteração das circunstâncias. A capacidade de mudança pode estar fora do escopo dos mentores ou, até, da escola ou da parceria para formação de professores à qual o mentor pertence. Ela pode ser controlada externamente por associações profissionais ou órgãos governamentais. No entanto, ela também é escalonada, está contingenciada às cada instituição por meio da autonomia e da agência concedidas à cada formadores de professores ou líderes dos programas.

A experiência adaptativa dos próprios mentores, que também varia de acordo com diferentes locais e funções (principalmente entre universidade, escola e outros parceiros) é essencial para a manutenção da alta qualidade da mentoria. Ela é necessária tanto para os líderes quanto para cada mentor. É improvável que abordagens muito fixas ou dogmáticas respondam a um contexto local em constante mudança. Muitas vezes, os próprios mentores não reconhecem essa *expertise* ou não percebem que sua natureza adaptável é essencial para responder a definições de qualidade dinâmicas.

CONCLUSÃO: UTILIZANDO O MODELO DE ATUAÇÃO DE FIP PARA A MENTORIA

Os três conhecimentos espaciais estão inter-relacionados. Conforme acontece alguma

modificação em uma área do modelo, como por exemplo no contexto local, ou por meio de novas regulamentações, ou de novas pesquisas; outras áreas do modelo precisam se adaptar. De certa forma, isto ilustra a complexidade do papel dos mentores: tendo que estimar e situar o exercício da mentoria dentro deste horizonte de conhecimento continuamente. Também pode ser útil. Quando mentores estão enfrentando alguma situação complexa na mentoria, como, por exemplo a que foi relatada no início deste artigo, na qual um professor aprendiz apresenta uma questão ou problema que eles precisam solucionar, os mentores podem valer-se dos conhecimentos espaciais como um método para pensar em possíveis formas de ajudar:

- O que é específico deste contexto (social e espacial) que pode estar afetando esta situação?
- Como olhar para a situação partindo de uma escala diferente pode afetar nosso entendimento sobre ela?
- De que formas nós estamos concebendo um bom ensino, uma boa aula, ou a boa aprendizagem neste cenário, e como isto afeta nossas expectativas?

Esta abordagem requer que você, enquanto mentor, reflita sobre sua prática de mentoria em diversas formas: a influência de políticas, a influência da comunidade escolar e seus costumes, e o que se espera das atividades de mentoria; bem como que considere o potencial e o amadurecimento pessoal que trará para você e para o mentorado envolvido. O modelo oferece uma maneira de conceituar ou informar a mentoria. Por extensão, sugere que os mentores tenham uma gama de medidas específicas que possam tomar para aprimorar a qualidade de sua mentoria, através da:

- Garantia de que estão plenamente familiarizados com os conhecimentos situados e escalonados sobre educação, formação de professores e práticas de mentoria pertinentes ao contexto;
- Avaliação da capacidade de mudança que lhes é concedida e até que ponto eles estão habilitados ou limitados a realizar práticas de mentoria de alta qualidade; e

- Garantia de que sua competência em mentoria seja adequadamente adaptativa e responsiva a situações em constante mudança.

•

Para discussão:

De que formas você já utilizou, ou poderia utilizar, seu conhecimento situado local para acrescentar à conversa de mentoria?

Quais são os limites e as oportunidades de sua mentoria e como você pode ser mais adaptável no exercício de sua mentoria para contornar esses limites e aproveitar essas oportunidades?

Considere a possibilidade de conversar com seus mentorados sobre as imagens que eles têm de um “bom professor” e sobre como ela é específica ao seu departamento, escola e localidade; e como pode divergir das imagens de um “bom professor” feitas por outros membros da comunidade escolar.

LEITURAS E RECURSOS ADICIONAIS

Para entender mais sobre as ideias em torno de espaço articuladas aqui, este ensaio de David Harvey feito em 2004 é uma boa introdução: <http://frontdeskapparatus.com/files/harvey2004.pdf>. O ensaio explora as ideias a respeito de espaço relativo e de representação, de onde elas vieram e qual sua relevância. Também inclui exemplos pessoais que ajudam a explorar o assunto.

Se você tiver interesse na forma como esta abordagem de mentoria está ligada à pesquisa, alguns exemplos comparativos são dados em (BROOKS, 2021b). Pesquisa é uma dimensão importante na grade curricular da formação de professores, mas frequentemente não figura como parte das conversas de mentoria. Este artigo ajuda a explicar as razões e pode ser um bom ponto de partida para conversar com professores iniciantes sobre como eles veem a pesquisa e em que ela contribui para sua percepção.

NOTAS

¹ Este artigo foi originalmente publicado como capítulo do livro "Mentoring Geography Teachers in the Secondary School: A Practical Guide", editado por Healy, Hammond, Puttick e Walshe, lançado pela editora Routledge em 2022. Agradecemos aos editores e à editora pela autorização para a tradução e publicação do texto pela Giramundo, assim como à autora pela indicação do texto e constantes diálogos. Tradução de Joana Arari.

² Clare Brooks é Professora de Educação e Pró-Diretora de Educação no Instituto de Educação da UCL, em Londres. Sua formação é em educação geográfica: como ex-professora de Geografia ao leste de Londres, depois como educadora de Geografia, desenvolvendo programas de formação inicial e continuada de professores no Instituto de Educação da UCL. Vem desenvolvendo pesquisa no campo de identificação e competências da matéria específica ao professor de geografia e, mais recentemente, na formação de alta qualidade de professores em geral. Até recentemente, foi copresidente da Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional (*International Geographical Union Commission for Geography Education*) e editora das suas publicações de livros, além de presidente do Coletivo de Pesquisa em Ensino de Geografia (*Geography Education Research Collective*), sediado no Reino Unido.

³ N.T. A formação inicial de professores (FIP) consiste no processo de formação para se tornar um professor de escola e lecionar em escolas situadas no Reino Unido. Este é o curso que confere o status de professor qualificado. Para concluir um programa de formação inicial de professores (FIP), os estudantes passam a maior parte do tempo em estágios escolares e outra parte em aprendizado teórico, esta parte pode ser ministrada em uma universidade ou na própria escola. Os futuros professores têm acompanhamento de um mentor para apoiá-los em seus estágios e aprendizados na escola, orientá-los e dar devolutiva.

⁴ Aqueles que praticam o ensino de geografia em espaços de educação não formais, como guias turísticos, guias em museus, educadores não licenciados para exercer a atividade docente.

⁵ N.T. *Teacher Standards* é o documento normativo que define o nível mínimo de atuação esperado de todos os estagiários, aprendizes e professores qualificados do Reino Unido. Contém os critérios utilizados para avaliação dos estagiários e professores em treinamento, bem como para avaliação do desempenho dos professores.

⁶ N.T. Multi-Academy Trust é uma forma de truste acadêmico que opera várias escolas que são diretamente financiadas pelo Departamento de Educação e independentes do controle de autoridades locais.

⁷ N.T. Os *Teaching School Hubs* são centros de excelência para treinamento e aprimoramento de professores, liderados por algumas das melhores escolas e *Multi-Academy Trusts* da Inglaterra.

REFERÊNCIAS

ALLEN, R., & SIMS, S. Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. **Oxford Review of Education**, v. 44, n. 4, p. 441-458, 2018. doi: 10.1080/03054985.2017.1421152.

BIESTA, G. Reclaiming Teaching for Teacher Education: Towards a Spiral Curriculum. **Beijing International Review of Education**, v. 1, n. 2-3, p. 259-272, 2019. doi:10.1163/25902539-00102015

BROOKS, C. **Initial Teacher Education at Scale: Quality Conundrums**. London: Routledge, 2021a.

BROOKS, C. Research capacity in initial teacher education: trends in joining the 'village'. **Teaching Education**, v. 32, n. 1, p. 7-26, 2021b. doi:10.1080/10476210.2020.1862077

BROOKS, Clare. Mentoring as a spatial practice. In: HEALY, G., HAMMOND, L., PUTTICK, S., & WALSHE, N. (Eds.). **Mentoring Geography Teachers in the Secondary School: A Practical Guide** (1st ed.). Routledge. 2022. <https://doi.org/10.4324/9781003157120>

COCHRAN-SMITH, M., ELL, F., GRUDNOFF, L., HAIGH, M., HILL, M., & LUDLOW, L. Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? **Teaching and Teacher Education**, v. 57, p. 67-78, 2016. doi:10.1016/j.tate.2016.03.006

CONNELL, R. 2009. Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. **Critical Studies in Education**, v. 50, n. 3, p. 213-229, 2009. doi:10.1080/17508480902998421

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **Teachers' Standards**. 2012. Retrieved from <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers_Standards.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **Early Career Framework**. 2019a. Retrieved from London: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/913646/Early-Career_Framework.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **ITT Core Content Framework**. 2019b. Retrieved from London: <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919166/ITT_core_content_framework.pdf>.

HAMMOND, L. E. **An investigation into children's geographies and their value to geography education in schools**. London: UCL (University College London), 2020.

HARVEY, D. Space as a key word. **Paper presented at the Marx and Philosophy Conference**, Institute of Education, London, 2004. <<http://frontdeskapparatus.com/files/harvey2004.pdf>>

INGVARSON, L. Teaching standards and the promotion of quality teaching. **European Journal of Education**, v. 54, n. 3, p. 337-355, 2019. doi:10.1111/ejed.12353

INGVARSON, L., REID, K., BUCKLEY, S., KLEINHENZ, E., MASTERS, G., & ROWLEY, G. **Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs**. Canberra: Department of Education, 2014.

KATZ, C. Cultural Geographies lecture: Childhood as spectacle: relays of anxiety and the reconfiguration of the child. **Cultural geographies**, v. 15, n. 1, p. 5-17, 2008. doi:10.1177/1474474007085773

KEMMIS, S., WILKINSON, J., EDWARDS-GROVES, C., HARDY, I., GROOTENBOER, P., & BRISTOL, L. **Changing practices, changing education**. Springer Science & Business Media, 2014.

LEFEBVRE, H. **The production of space** (D. Nicholson-Smith, Trans. vol. 142). Oxford Blackwell, 1991.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. Chicago: Univ of Chicago Press, 1975.

MAYER, D. Professionalizing Teacher Education. In: **Oxford Research Encyclopedia of Education**. Vol. 1, 2017. doi:10.1093/acrefore/9780190264093.013.96

MILLS, M. **Inaugural Lecture: Teachers and Teaching: the politics of respect**. London: UCL Institute of Education, 2020.

SAHLBERG, P. Educational change in Finland. In: **Second international handbook of educational change**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 323-348.

SMITH, N. **Uneven development: Nature, capital, and the production of space**. Georgia: University of Georgia Press, 2010.