

O QUE UM MENTOR PRECISA SABER?

Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal

Regina Maria Simões Puccinelli *Tancredi*¹

Aline Maria de Medeiros Rodrigues *Realí*²

RESUMO

Nesse artigo, pretendemos discutir a formação de formadores de professores tendo como referência pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Mentoria do Portal dos Professores – UFSCar. Considerando esse contexto, analisamos a base de conhecimento para o ensino necessária para que as mentoras participantes do Programa desenvolvessem sua tarefa de ensinar professores iniciantes a ensinar. Buscamos compreender como se configura essa base de conhecimento a partir de ferramentas que se constituíram como de formação e de investigação: os casos de ensino construídos por elas, as narrativas constantes de seus diários reflexivos e outras captadas nos encontros presenciais semanais com as pesquisadoras. Para ilustrar, trazemos nesse artigo dados referentes a cinco mentoras que participaram do Programa, escolhidas por suas características: duas professoras com ampla experiência nas séries iniciais e que tinham ocupado, ao longo de sua trajetória profissional, funções formativas junto a professores dos anos iniciais; uma professora formadora de professores das séries iniciais; uma professora das séries iniciais normalista e uma professora de séries iniciais com experiência em atividades administrativas. O Programa de Mentoria é online e dessa forma os dados ficaram disponíveis para análise durante todo seu desenvolvimento. As conclusões indicam que professores formadores, no caso as mentoras, desenvolvem uma base de conhecimento para o ensino que vai além daquela que os professores necessitam quando atuam junto às suas classes e que inclui a construção de uma visão multifocal dos processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formadores de professores. Mentores. Desenvolvimento profissional da docência.

ABSTRACT

In this article, we discuss the education of teacher educators based on research developed in the Mentorship Program of Teachers' Portal – UFSCar. In this context, we analyze the knowledge base for teaching that would be necessary for mentoring program participants to carry out their task of teaching novice teachers to teach. To understand how this knowledge base is established, we used tools that served a double purpose, i.e., education and research, namely (i) the teaching cases built by them, (ii) the narratives in their reflective diaries, and (iii) others which were registered in the weekly face-to-face meetings with the researchers. To illustrate the

1. Doutora em Educação. Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie e Universidade Federal de São Carlos. E-mail: retancredi@gmail.com
2. Doutora em Psicologia Experimental. Docente da Universidade Federal de São Carlos. Secretaria de Educação a Distância, UFSCar. E-mail: alinereali@ufscar.br

findings, we present data from five mentors who participated in the program, chosen by their characteristics: two teachers having extensive experience in the early grades and that had been engaged in primary school teacher education over their career; a primary school teacher educator; a *normalist* primary school teacher; and another primary school teacher with experience in administrative activities. Because the Mentoring Program is web based, the data were available online for analysis throughout its development. Findings indicate that teacher educators – in this case, the mentors – develop a knowledge base for teaching that goes beyond what teachers need when working with their classes, and that includes the construction of a multifocal vision of the processes of teaching and learning.

Key-words: Teacher educators. Mentors. Professional development of teaching.

INTRODUÇÃO

Nesse artigo, analisamos a *base de conhecimento para o ensino* de cinco das dez mentoras participantes do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar (PM). Mais especificamente, buscamos compreender como se configura essa base de conhecimento e quais conteúdos as mentoras devem dominar para desenvolver seu trabalho junto às professoras iniciantes que orientam.

A mentoria é uma atividade relevante e em muitos países reconhecida como uma via promissora para o desenvolvimento profissional de jovens professores e também daqueles que exercem a função de mentores. Nos países em que processos de mentoria fazem parte das políticas educacionais existem programas voltados especificamente para a formação profissional de mentores, como é o caso do desenvolvido pelo WestEd (www.wested.org), uma agência de pesquisa e de prestação de serviços sem fins lucrativos com sede na Califórnia (EUA). Nesses casos, além de materiais instrucionais disponíveis, há um conjunto de investigações sobre a sua pertinência e adequação das propostas.

No Brasil, além de não haver políticas públicas consolidadas³ sobre o acompanhamento de profes-

sores iniciantes, há pouca literatura sobre formadores de professores – categoria profissional de um mentor –, não há estudos sobre a sua atuação, sua formação e o que deve saber, o que torna complexa a promoção de seu desenvolvimento profissional. Notamos, ainda, que os conhecimentos e as competências que caracterizam a *expertise* do ensino e a possibilidade de colegas mais experientes orientarem os mais inexperientes são geralmente desconsiderados. Ademais, normalmente não há espaço institucional nas escolas para a ocorrência desses processos, o que pode conduzir à desprofissionalização dos formadores, o que de certa maneira também mina a *expertise* associada ao ensino do ensino.

Entretanto, ensinar professores a ensinar tem se revelado uma necessidade, pelos imperativos oriundos de demandas da sociedade atual que exige dos professores dominarem o conteúdo específico que ensinam e adotarem estratégias de ensino adequadas (aos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de motivação, características culturais e lingüísticas, às oportunidades de aprendizagem, aos recursos etc.), entre outras variáveis importantes nos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, ensinar a cada dia se torna uma tarefa mais complexa e exigente, o que demanda aprender ao longo da vida.

3. Recentemente foi proposto pelo Mec/Capes – o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) que beneficia alunos de cursos de licenciatura e pedagogia de instituições federais de educação superior, com o objetivo de incentivar a carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores – ciência e matemática de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, e física,

química, biologia e matemática para o ensino médio. Cada aluno contemplado pelo programa será acompanhado por um professor supervisor da escola em que estagiará.

No caso dos professores iniciantes, os diversos conhecimentos de que necessitam para ensinar a todos os alunos nas situações diversas das salas de aula e das escolas ainda não estão plenamente desenvolvidos⁴, o que implica a necessidade de serem acompanhados em seu período de iniciação por professores que já tenham desenvolvido sua *expertise*.

O PM pretendeu suprir essa lacuna atendendo online professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até 5 anos de exercício (PI) com a ajuda de professores experientes, as mentoras. No caso do PM, o desenvolvimento do processo de mentoria implicou desempenho, pelas mentoras, de uma variedade de papéis: orientadoras, críticas, conselheiras, professoras, entre outros. Esses papéis exigiram a realização de inúmeras atividades vinculadas às necessidades formativas das professoras iniciantes⁵, aos objetivos estabelecidos pela mentora tendo em vista as metas mais gerais do próprio PM e ainda às necessidades dos alunos das professoras iniciantes.

Trata-se, portanto, de uma atividade desafiadora devido a um conjunto de fatores, entre os quais alguns mantêm estreita relação com os processos interativos mantidos entre mentoras e PIs: conflitos de idéias e posturas; falta de confiança; informações parciais; descompasso entre os tempos; dificuldades de comunicação. Por isso, a necessidade de investir em e apoiar o trabalho de formadoras das mentoras, investigando também, nesse espaço-tempo, suas necessidades formativas e de atuação.

Idéias sobre a formação das mentoras assumidas durante o desenvolvimento do PM são apresentadas a seguir e foram tomadas como fundamentos para algumas análises sobre a composição da base de conhecimentos das mentoras investigadas.

4. Para saber mais sobre professores iniciantes veja-se, entre outros: Pieri (2010); Nono e Mizukami (2006); Grossman, Thompson e Valencia (2001); Marcelo Garcia (1999).

5. Apenas um homem participou do PM sem chegar a concluí-lo.

A BASE DE CONHECIMENTO PARA A ATUAÇÃO DAS MENTORAS

Um primeiro ponto a ser destacado é que consideramos que as atividades relacionadas ao desenvolvimento do PM caracterizam, por excelência, um processo formativo que envolve as professoras iniciantes atendidas e, simultaneamente, as mentoras. Nesse sentido entendemos ser necessário o domínio de uma base de conhecimento específica pelo mentor, concebida como similar à de formadores de professores das séries iniciais, que se modifica e se amplia a partir do próprio exercício dos processos de mentoria.

Consideramos também que os processos educacionais devem ser concebidos sob uma perspectiva integradora que inclui as seguintes noções: o ensino e a aprendizagem são processos inter-relacionados; as pessoas constroem seu próprio conhecimento com base em conhecimentos anteriores e em suas experiências pessoais; para auxiliar os alunos a construir o seu próprio conhecimento é necessária maior compreensão sobre os processos metacognitivos e sua aplicação; o ensino reflexivo exige apoio e um tipo específico de estruturação para que possa ser adotado pelos professores e, em consequente, pelos seus formadores.

Nesse artigo consideramos como fonte principal de dados os casos de ensino sobre o seu desenvolvimento profissional redigido por cinco mentoras: duas professoras com ampla experiência na formação de professores das séries iniciais⁶ (DM, MI); uma professora com o mesmo tipo de experiência e que fora, após a aposentadoria, alfabetizadora (MT); uma professora das séries iniciais normalista (RR) e uma professora de séries iniciais com experiência em atividades administrativas (CG). Consideramos como fontes auxiliares as narrativas das mentoras constantes em seus diários reflexivos (disponíveis no ambiente virtual do PM) e as captadas nos encontros semanais com as pesquisadoras (todos gravados em áudio).

6. Utilizamos a nomenclatura vigente na época.

Para conhecer e compreender a base de conhecimento das mentoras, nos pautamos no *que um professor (qualquer professor) deve saber* além de considerarmos as especificidades observadas no *ensinar a ensinar*. Naturalmente, quando a situação inclui o *ensinar a ensinar via internet* a complexidade da tarefa proposta aumenta.

O que um professor deve saber pode ser compreendido como o conjunto de conhecimentos ou saberes que devem ter para ensinar e diferentes categorias podem ser adotadas para descrevê-lo (Borges; Tardif, 2001). No caso de professores formadores, a definição da base de conhecimento é mais complexa. Para Vaillant (2003), falar de formador supõe assumir um conceito de alta dispersão semântica (p. 22) que, entre outros significados, pode assumir o de professores mentores que assessoram e orientam professores iniciantes.

Lembramos que o ensino e a aprendizagem requeridos nos dias atuais exigem que os professores se tornem aprendizes a partir de sua própria prática tendo em vista seu entorno (Ball; Cohen, 1999). Esses profissionais devem ser flexíveis para realocar e redirecionar seus recursos de modo a responder às demandas sociais mais amplas; apresentar domínio do conteúdo específico; adotar alternativas metodológicas adequadas; apresentar conhecimento sobre os alunos e sobre como eles aprendem (Gatti, 2000). Temos assim um conjunto de saberes ou conhecimentos que se alteram e se ampliam num processo continuado, o que precisa ser compreendido por aqueles que se dedicam a *ensinar a ensinar*. Na seqüência, apresentamos idéias de autores que apontam o que é relevante um formador saber para atender a essas demandas.

Independente da especificidade de seus papéis, formadores e mentores, assim como professores em início de carreira, devem apresentar uma *base de conhecimento para o ensino*, que consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor ensine (Shulman, 1987). Essa *base*, continuamente alterada, envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e

indispensáveis para a atuação profissional, como por exemplo o conhecimento dos conteúdos específico e pedagógico e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é característico da docência e se desenvolve durante a atuação. Na realidade, conforme Achinstein e Athanases (2005), as mentoras, como formadoras, necessitam dispor de uma base de conhecimento multidisciplinar ao menos em dois níveis, o do domínio do conteúdo e o das interações pessoais, tendo em vista as professores iniciantes e seus alunos. No caso das mentoras do PM, outra categoria de conhecimentos se apresenta de modo articulado: o *exercício da docência a distância*.

A seguir apresentamos alguns elementos da configuração da base de conhecimentos das mentoras responsáveis pelo Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar.

O CONHECIMENTO DO CONTEÚDO ESPECÍFICO

O domínio do conhecimento de conteúdo específico, compreendido como o corpo básico de uma área específica, inclui tanto o conhecimento de uma disciplina específica quanto de sua estrutura. O seu conhecimento sobre a organização e conexão das idéias, formas de pensar e de argumentar, a construção do conhecimento dentro da disciplina como também as relações de concepções externas à disciplina são fatores importantes a serem considerados em como eles irão ensinar. Podem ainda se materializar no domínio que têm dos paradigmas de pesquisa da disciplina, do conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas e pesquisas no campo de sua especialidade (Shulman, 1986, 1987).

Para os formadores de professores, esse é um tipo de conhecimento importante já que se refere ao que vão ensinar e sob qual perspectiva. Nesse caso, quando o formador apresenta domínio insuficiente sobre a estrutura da disciplina que ensina, pode apresentar o conteúdo erroneamente aos professores-alunos, pois o seu conhecimento do

conteúdo a ser ensinado influencia o o quê e o como ensinam (Vaillant, 2003). Constatamos, no PM, que para uma mentora o *conhecimento de conteúdos específicos sobre diferentes áreas* é necessário ao ensino das PIs, mas o domínio de tais conhecimentos não garante que os mesmos sejam ensinados e aprendidos com sucesso pelas iniciantes.

Em virtude disso, compreender como se configura o conhecimento do conteúdo específico tem se mostrado uma vertente complexa de investigação, especialmente no caso de professores que trabalham com diversos componentes curriculares ao mesmo tempo, como os professores das séries iniciais do ensino fundamental e também das nossas mentoras. Aparentemente, esses professores apresentam um tipo de conhecimento *funcional* de difícil apreensão (Poulson, 2001).

Salientamos que as dificuldades em se definir esse conjunto de conhecimento se mostram *ampliadas* quando vislumbramos o rol de atividades executadas por um mentor. Tomemos como referência as diversas demandas apresentadas pelas PIs relativas a necessidades: *internas* ou relacionadas ao *self* ou *identidade profissional* (sobre a profissão docente e seu desenvolvimento, em especial, nas fases iniciais); dos *alunos, conteúdos, currículos e programas; pedagógicas; da escola e do sistema escolar e da comunidade em geral*. Uma mentora deve apresentar conhecimentos específicos sobre cada uma dessas necessidades e definir a extensão ou profundidade dos conhecimentos em cada uma dessas áreas ainda não se mostrou possível. Entendemos, porém, que uma mentora deve apresentar domínio a respeito do que as PIs ensinam e também do que elas – mentoras – ensinam, ou seja, do que as PIs devem aprender.

Podemos apreender a densidade conceitual exigida para cumprir as atividades de mentoria junto às PIs a partir de colocações da mentora DM em que a necessidade do domínio do conteúdo específico relativo à alfabetização é evidente:

Retomei algumas idéias que tenho sobre a comunicação oral e a comunicação escrita, já que não posso deixar de lado tudo o que aprendi como professora de Português, apaixonada pelo ensino

da nossa língua, como coordenadora pedagógica e como formadora presencial. [...] Analisei com ela [a PI] esses textos e a partir daí comecei a sugerir atividades de “gramática”, que eu chamo de atividades epilingüísticas – fazer o aluno observar e comparar os fatos da língua, refletir e interferir sobre eles, ou seja, agir sobre a língua e não falar sobre a língua. [...] eu afirmava que deveríamos continuar nosso trabalho sobre aspectos da língua escrita enquanto texto: coesão, coerência, pontuação, uso de maiúsculas, ortografia, paragrafação.

O CONHECIMENTO DE CONTEÚDO PEDAGÓGICO

O conhecimento do conteúdo pedagógico transcende o domínio de uma área específica e, no caso de professores em geral, inclui conhecimentos sobre objetivos, metas e propósitos educacionais; conceitos de ensino e aprendizagem; manejo de classe e interação com os alunos; estratégias instrucionais; como os alunos aprendem; outros conteúdos; conhecimento curricular (Mizukami et al., 2002). Inclui o conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e os estudantes que transcende os domínios das áreas específicas de conhecimento. Compreende conhecimentos sobre manejo de classe, estratégias instrucionais para conduzir aulas e criar ambientes de aprendizagem e conhecimento sobre como os alunos aprendem e sobre como a aprendizagem pode ser propiciada pelo ensino (Borko; Putnam, 1996). Embora em alguns trabalhos de Shulman (1986, 1987) esse tipo de conhecimento apareça subdividido, optamos aqui pelo reagrupamento feito por Borko e Putnam (1996), que incluem no conhecimento pedagógico geral o conhecimento de fins e metas da educação, conhecimento de currículo, conhecimento dos alunos, conhecimento de fundamentos educacionais, de políticas públicas, de outros tipos de conhecimentos relacionados à matéria.

A análise (a seguir) da mentora MI ilustra que no caso das mentoras se trata de um tipo de conhecimento complexo, pois implica o domínio de informações

amplas e variadas sobre a docência, os conteúdos ensinados, os contextos em que ocorrem etc.

“Devo ressaltar que a experiência com formação continuada à distância deixa, às vezes, oculto o processo de mudança e reflexão a que deve ser submetido o professor diante das situações didáticas que são propostas e discutidas ao longo da interação virtual. Para mim não fica muito evidente se essas mudanças ou melhorias da ação docente realmente estão ocorrendo ou vão ocorrer embora toda relação deva estar baseada em um clima de confiabilidade e credibilidade mútua. Além disso, por trás de toda essa prática existe um sistema de ensino instalado que oprime e pressiona impedindo assim que esse professor iniciante tenha autonomia e segurança para ousar e fazer o que acredita ser o certo e o melhor para seus alunos. Tudo em nome da chamada “qualidade de ensino”. Afinal, o que significa ter qualidade de ensino? conseguir dar conta do conteúdo planejado? apresentar um bom índice de aprovação? ter uma equipe de profissionais bem sucedidos? Para mim, a qualidade de ensino está presente quando o professor prioriza a aprendizagem de seus alunos sempre respeitando o ritmo e a dificuldade de cada um. Nessa categoria de conteúdos pedagógicos observamos também os conteúdos pedagógicos relativos aos alunos, ao currículo, à escola na qual as PIs atuam”.

Gostaríamos de salientar a relevância percebida pelas mentoras de que *suas* PIs realizassem um *ensino voltado para os alunos e suas necessidades*, o que implicava que essas profissionais fossem capazes de compreender as diferenças culturais, de linguagem, de famílias, das comunidades, de gênero, da escolarização anterior etc. e como tais diferenças exigem formas específicas de ensinar. A partir daí evidenciamos, como Achinstein e Athanases (2005), que as mentoras operam em dois níveis: transversalmente, no domínio dos conhecimentos e no plano dos envolvidos (professores iniciantes e seus alunos). Na ótica desses pesquisadores essa é uma base *bi-focal* sobre os professores iniciantes e alunos.

Nessa direção, notamos que as mentoras procuraram favorecer a interpretação e apropriação do programa desenvolvido pelas PIs, a partir da percepção do caráter específico da aprendizagem

do adulto, incluindo o conhecimento sobre técnicas didáticas voltadas para essa população, planejamento e estruturação das interações e atividades desenvolvidas, de processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos jurídicos entre outros (Vaillant, 2003). Elas buscaram e construíram estratégias de *escuta sensível e inquirição produtiva* sobre as experiências e compreensões das PIs sobre os conteúdos específicos, sobre como os seus alunos aprendiam, sobre a escola etc. Ou seja, desenvolveram *conhecimentos pedagógicos sobre os alunos das PIs*.

Para uma mentora conhecer os alunos de suas PIs, ela dependeu delas para obter as informações necessárias para construir um quadro representativo de quem eles eram, como aprendiam e se comportavam. Tratava-se, neste caso, de um conhecimento de segunda ordem.

Decidi centrar nossas interações na sala de aula e para isto precisava conhecer melhor os alunos. Solicitei informações sobre os mesmos em relação ao desempenho, dificuldade de aprendizagem, outros problemas etc. [...] acompanhei a evolução dos alunos através de textos escritos enviados pela professora (MT).

A minha prioridade foi tentar ajudar a professora a alfabetizar estes três alunos que não estavam alfabetizados. Para que isto ocorresse, tinha que obter o maior número de informações sobre estes alunos (RR).

Evidenciamos também a construção de conhecimentos sobre o ensino promovido pelas mentoras e a sua relação com a aprendizagem das PIs, ou seja, um *conhecimento pedagógico sobre as PIs*, que de modo similar ao *conhecimento pedagógico sobre o aprendiz*, refere-se ao

[...] conhecimento que permite que os professores compreendam os aprendizes de origens culturais, sociais e familiares diferentes, interpretem adequadamente o que dizem e fazem e apoiem efetivamente o seu desenvolvimento nas dimensões cognitivas, sociais, físicas e psicológicas (Wang; Odell, 2002, p. 858).

Para Norman e Feinam-Nemser (2005), o mentor necessita

focalizar a ‘atividade mental’ dos professores iniciantes de modo que possam construir sobre o seu conhecimento prévio, experiências e interesses e promover a compreensão e aprendizagem significativas (p. 679).

De acordo com esse ponto de vista, os processos formativos podem equipar os professores iniciantes com conhecimentos que fomentem a *aprendizagem-no-ensino* e a *partir do ensino*. Para tanto é fundamental que o formador conheça seu aluno-professor, acesse seus conhecimentos, descubra o que devem aprender e em seguida desenvolva ou adapte um currículo voltado para a aprendizagem dos conteúdos definidos como necessários.

Esse consiste num tipo de conhecimento crítico – no sentido de ser essencial para uma mentora – tendo em vista as características diversificadas das professoras iniciantes atendidas pelo PM e dos grupos de alunos por elas atendidos em suas escolas. Segue relato da mentora CG que exemplifica como os *conhecimentos pedagógicos sobre as PIs* se configuraram:

“[...] comecei a fazer alguns diagnósticos que pudessem iniciar nosso trabalho. Perguntei para E... sobre algumas respostas de seu questionário: porque não queria ser considerada tia; que mesmo sabendo que se aprende por experimentação, que ainda assim gostaria de saber sobre quais modelos de professor teria lembrança, positiva ou negativamente; quais seriam os problemas que ela apontou discutir com os colegas na escola e, por fim, como ela trabalhava formas simples de ensino mútuo com seus alunos [...]”.

Uma análise da mentora MI sobre duas de suas PIs (R e I) ilustra como esse processo de *conhecimento pedagógico sobre as PIs* ocorre e como as ações da mentoria dependem da imagem que a mentora tem delas. Notamos também que a elaboração dessa imagem não é isenta de conflitos. Nos exemplos, vemos que a mentora apresenta um tipo de “visão ampliada” em que se mostra capaz de atentar para as dinâmicas de atribuição de sentidos dos professores iniciantes, em lugar de oferecer

um estoque acumulado de métodos (Norman; Feinam-Nemser, 2005, p. 680).

“[...] Utilizei então a estratégia de ensinar/sugerir atividades sempre fundamentadas numa prática bem sucedida (‘faça porque dá certo’) planejando também momentos de discussão e reflexão tendo em vista uma metodologia de ensino baseada na resolução de situações-problema, sem a utilização de ‘receitas milagrosas’.

[...] é preciso ressaltar que, em dado momento, aconteceu de as PIs mostrarem-se mais contidas e lacônicas e não exporem suas idéias com a mesma clareza e disposição e até se ausentarem do programa com certa frequência. Essa situação também acabou provocando sentimentos de frustração e angústia. Chegou a acontecer comigo e tive então que avaliar o nível de minha interação para buscar estratégias que me ajudassem a entender essa professora iniciante (R) que não estava a fim de se expor e acabou desistindo do programa. Ou porque estava sobrecarregada com seus compromissos pessoais e profissionais. Ou talvez o formato do programa não estivesse correspondendo ao que se esperava dele, além de problemas constantes no computador. [...] Tive então que aprender a ser mais paciente, tolerante e a ter mais diplomacia ao gerenciar essa interação. Fiz um balanço dos meus contatos com R e o apresentei ao grupo durante um encontro: enviei-lhe seis mensagens cobrando uma participação mais regular no PM, solicitando informações que me permitissem conhecê-la melhor e a seus alunos e sua escola, problematizando para que refletisse sobre suas dificuldades em sala de aula e junto a seus pares. [...] Acabei concordando com seus motivos pessoais de I e todo esse acontecimento me fez avaliar que temos também que ter discernimento para tomar decisões de acordo com o contexto que se apresenta”.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

Ao desenvolverem os processos de mentoria, as mentoras construíram também o que, de acordo com Vaillant (2003, p. 30), é o elemento central dos saberes do formador: o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Este é um tipo de conteúdo construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando

se amalgamam a outros tipos de conhecimento explicitados na base. É uma forma de conhecimento do conteúdo que inclui compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino. Durante o exercício profissional, os professores acabam desenvolvendo esse novo tipo de conhecimento da área específica, que é melhorado e enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico).

Para Borko e Putnam (1996, p. 676-7) podem ser incluídas nesse tipo de conhecimento as concepções básicas do professor a respeito dos propósitos de se ensinar uma matéria específica, da natureza da mesma e do que seria importante que os alunos aprendessem; o conhecimento das compreensões dos estudantes e possíveis concepções errôneas, falsas ou incompletas da área, incluindo pré-concepções, concepções equivocadas e concepções alternativas sobre tópicos específicos da matéria; conhecimento do currículo e materiais curriculares e conhecimento de estratégias e representações para o ensino de tópicos específicos.

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimento que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias etc.

Wallace (2004) apresenta um quadro de referências sobre o ensino com a internet e indica atributos que podem ser reconhecidos nas correspondências mantidas entre mentoras e PI que evidencia a construção, pelas mentoras, de um *conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via internet*. Nesse caso, se destaca a forma pela qual as mensagens eram redigidas, o que exemplificamos com narrativas da mentora DM:

“E aí, como fico eu como formadora a distância e professora de Português? Onde me situo? Não sou uma simples internauta que entra na rede para bater papo com amigos. A Internet é para mim um instrumento de trabalho, cujo eixo é a comunicação escrita para a formação de professores iniciantes. Mas qual é e como é essa escrita? [...] As minhas mensagens têm sido escritas com uma grande informalidade, uma maneira que encontrei de estar o mais próximo possível das minhas professoras interlocutoras. Foi uma opção. Uso expressões coloquiais, gírias, maiúsculas, grifos, aspas e outros recursos que o teclado me oferece. Abrevio muito pouco e ainda não usei os smileys. Porque não sinto necessidade e também porque não tenho vontade de aprender ‘novos signos’. Por outro lado há a formalidade que os assuntos específicos exigem, como quando se fala de metodologia, concepções de ensino e aprendizagem, avaliação etc., o que ocorre também quando a capacitação é presencial. As professoras se preocupam com os possíveis ‘erros de português’ que estariam cometendo, pedindo, muitas vezes que as corrija caso errem. Normalmente deixo-as tranquilas quanto a isso.

A partir dessa postura, não tenho tido dificuldades em me comunicar com as professoras, apesar de não estarmos presentes numa sala de aula, ou na escola. Nada compromete o nosso relacionamento”.

“OLÁ, B. !!!!! ESTOU AQUI!!!! TAMBÉM COM SAUDADE!!!” “Como vão as ‘nossas’ crianças?”

“Agora são 3 da tarde. Estou lhe dizendo ‘boa noite’, porque sei que vc só lerá esta mensagem mais tarde”.

“Vc não tem idéia de como o seu relato me emocionou!”

Por meio de uma das análises de MT, podemos notar como o processo de construção do *conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino via internet* ocorreu ao longo do desenvolvimento das atividades de mentoria.

“[...] estabelecemos uma sistemática de interação que me pareceu eficaz: eu analisava as atividades e procedimentos realizados pelas pis com seus alunos e fazia considerações com base nas diferentes concepções teóricas de ensino e de aprendizagem e nas práticas a elas subjacentes. Minha intenção era que as Pis refletissem sobre sua prática pedagógica e a transformasse com vistas a conseguir melhor

desempenho dos alunos no processo de aprendizagem e no próprio processo da professora como docente. Outras vezes sugeria práticas que, a meu ver, atendiam as dificuldades das crianças e aos objetivos do ensino. Elas as realizavam e elaboravam o registro reflexivo que correspondia a uma avaliação da atividade realizada; uma forma de reflexão sobre a ação e redirecionamento, quando necessário. O fato da interação mentora/Pi ser online me obrigou a pensar em outras questões, também importantes, que implicariam num bom desempenho da função:

1. dominar os conhecimentos necessários para operar com o computador;
2. estabelecer uma relação afetiva sem o “face a face”. Afinal, sabe-se quanto é importante para o processo de ensino e aprendizagem a ação presencial, o poder olhar nos olhos, ver e sentir emoções;
3. dominar a ansiedade diante da demora das respostas;
4. compreender a limitação do entendimento de conceitos, de concepções, de desenvolvimento de práticas sugeridas etc;
5. pensar sobre a melhor forma de escrever a mensagem para evitar a ambigüidade, não deixar dúvidas e expressar com a maior clareza a intenção do autor;
6. acreditar na veracidade das informações fornecidas pela Pi em relação ao seu fazer pedagógico e à avaliação dos procedimentos adotados;
7. elaborar registros reflexivos das reuniões semanais com as pesquisadoras e demais mentoras; das destinadas a aprendizagem do manuseio do computador e das interações com as PIs. Nestes registros constavam descrições dos fatos e acontecimentos, bem como, reflexões, dúvidas, pontos de vista pessoal, crenças e valores e tudo o mais que era experienciado em casa, nas inúmeras tarefas que deveríamos realizar. Portanto, cada diário era único, singular, refletindo um pouco de cada mentora, embora o contexto fosse o mesmo. Estes diários eram remetidos às pesquisadoras da UFSCar, lidos, analisados e devolvidos com comentários pertinentes. Esta forma de trabalho é valiosa, pois permite o registro da história vivida e a reflexão sistemática e contínua de todo o processo”.

Por meio desse relato, notamos dois aspectos importantes pontuados na literatura. Um relativo ao fato de que o conhecimento pedagógico do conteúdo *não se reduz* a um repertório de múltiplas representações da matéria. É caracterizado por uma forma de pensar que facilita a geração dessas transformações, o desenvolvimento do raciocínio

pedagógico (Shulman; Wilson; Richert, 1987). Um segundo que se refere à importância das mentoras construir pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado pelas mentoras (Shulman, 1992).

Além disso, notamos que ao atender as necessidades formativas das PIs, por meio do desenvolvimento de discussões e práticas de acordo com a proposta pedagógica do PM, contrariamos (nós, pesquisadoras e mentoras) um paradigma que transpõe para os ambientes formativos digitais concepções de um ensino centrado no professor, com currículos lineares e enciclopédicos, do tipo broadcast. Aproximamo-nos do que Pesce (2004) defende uma abordagem de “estar junto”, que alia a flexibilidade aos conceitos trabalhados, a modularidade à estrutura das atividades e a centralidade do aluno aos processos de ensino desenvolvidos. Evidenciamos que foi possibilitado o que essa autora denomina de metaqualificações (p. 8), ou seja, comunicabilidade, criatividade, competências sociais, estratégias de resolução de problemas, desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, intuição e flexibilidade mental (p. 8).

Para que tais iniciativas fossem bem sucedidas foi necessário que as mentoras desenvolvessem conhecimentos sobre como acompanhar as interações mantidas com as PIs, os seus processos de construção de conhecimentos, as suas práticas nas salas de aula, a aprendizagem e dificuldades de seus alunos, a cultura da escola etc., sobre como e quando intervir e provocar questionamentos e quando oferecer pistas mais concretas para os problemas enfrentados pelas PIs. A análise de MI apresenta essa idéia.

Mas, devo reconhecer que atender ao formato e às características do Programa de Mentoria nem sempre é fácil já que temos que considerar a questão do tempo que é um dificultador nessa relação à distância. O retorno aos questionamentos, o encaminhamento das reflexões e dúvidas são sempre demorados por conta de problemas que sempre surgem, principalmente com o computador, como vimos nos depoimentos de R. Há também o tempo que se gasta com o relato escrito, que necessita seja cada vez mais elaborado e sistematizado para que

haja clareza de idéias. A verdade é que temos pressa de ver resultados e daí o dilema que surge “Dar o peixe ou ensinar a pescar?”

TERMINANDO O TEXTO

Preciso saber fazer para poder ensinar a fazer (RR).

Apresentamos, a seguir, outros domínios do *ensinar a ensinar* que foram observados nas mentoras estudadas, sem entrarmos em detalhes devido aos limites e objetivos desse artigo.

- competência *organizacional, comunicativas e reflexivas* (Koster et al., 2005);
- gerenciamento de situações complexas tendo em vista a tomada de decisões (Lamy, 2003);
- levar em conta as crenças, os conhecimentos, as práticas e os desafios enfrentados na prática pelos professores que assistem bem a como *lidar com as relações inter-pessoais*;
- ser capaz de: *analisar e refletir sobre a própria prática*, avaliar o ensino de outros e sugerir mudanças pertinentes; refletir sobre a maneira pela qual uma pessoa age e desenvolve alternativas; articular as próprias opiniões; apresentar atitudes orientadas para a inquirição;
- *conhecer a si próprio* (Achinstein; Athanases, 2005);
- pensar de modo consciente sobre seus papéis formativos e engajar-se em algum tipo de auto-estudo e crítica de sua prática à medida que questionam seus alunos-professores a fazer a mesma coisa, devendo dessa maneira estar imersos na prática formativa (Zeichner, 2005).

Notamos, assim, na atuação das mentoras, a presença de uma categoria que também apresenta duas ordens: *conhecer formas para promover seu próprio desenvolvimento profissional* e *conhecer formas para ensinar as PIs a promover seu*

próprio desenvolvimento profissional (que, sem dúvida, se relaciona estreitamente com a categoria conhecimento pedagógico do conteúdo).

Percebemos que as mentoras, aos poucos e a partir das experiências de mentoria, foram construindo conhecimentos sistemáticos sobre como “alavancar e oferecer suporte para” (scaffold?) (Zeichner, 2005) a aprendizagem das professoras iniciantes, levando-as a atingir um nível mais especializado; promover o desenvolvimento da habilidade de julgar o uso de determinadas práticas e a de adaptá-las a circunstâncias específicas de ensino; tornar mais visíveis os processos de pensamento e de raciocínio que pautam as práticas das PIs e as suas escolhas na sala de aula. É importante considerar, portanto, o *conhecimento da experiência* como uma categoria da base de conhecimento. A experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Por fim, nossas mentoras mantiveram, conforme Norman e Feinam-Nemser (2005, p. 680),

um olhar nas necessidades mais imediatas dos professores iniciantes e um outro em objetivos relacionados à aprendizagem efetiva e significativa de todos os alunos. São bons observadores do ensino e usam o ensino por eles ministrado e o de outros como contexto para aprendizagem dos iniciantes. Suas práticas de mentoria combinam a demonstração, a indicação, o questionamento e a escuta (Schon, 1987) de modo a promover a aprendizagem de professores iniciantes.

Dessa forma, as mentoras investigadas, mais do que uma “visão bi-focal” apresentaram *uma visão multifocal* em que simultaneamente e de modo articulado foram capazes de, continuamente, olhar suas PIs, seus alunos, os processos de aprendizagem da docência as quais estavam submetidas – mentoras e iniciantes – e os fatores intervenientes.

A descrição do que é ser mentora no PM, elaborado coletivamente pelo grupo de mentoras

7. Observa-se que este termo tem sido traduzido com frequência como “andaime”.

numa reunião, resume esse tipo de visão e com ela encerramos o texto.

“Ser mentora é o “estar junto virtual”, também denominado aprendizagem assistida pelo computador. Numa dimensão espaço-temporal distinta, professora experiente/mentora e professora iniciante criam condições de aprendizagem e colaboração. Partindo das dificuldades de diversas ordens (conhecimento, atitudes, habilidades, sentimentos, relacionamentos, prática docente etc.), apresentados pela PI, a mentora sugere/aconselha caminhos, indica bibliografia específica ao caso, explicita casos semelhantes com resultados satisfatórios etc”.

Uma mentora deve conhecer as teorias pedagógicas e as práticas docentes delas decorrentes. É imprescindível ter o domínio dos conteúdos básicos desenvolvidos nas séries iniciais (e/ou nas que o PI atua); ter o domínio das suas emoções e o controle dos seus sentimentos; saber fazer a leitura mais próxima do que a PI quis dizer; saber o momento mais adequado de tratar questões polêmicas e como fazê-lo.

Uma mentora deve saber exercer o princípio da alteridade, ou seja, colocar-se no lugar da PI para poder opinar/sugerir/aconselhar; deve saber usar a linguagem escrita para se fazer entender na comunicação on-line, bem como, ter sensibilidade, bom senso e a mente isenta de idéias pré-concebidas, para fazer a leitura das comunicações da PI; deve investir na sua formação continuada, acompanhando os avanços dos conhecimentos na área em que atua, bem como, construindo conhecimentos com o seu grupo de trabalho.

Uma mentora deve saber ensinar tudo o que uma PI precisa e deseja aprender para avançar na aquisição de conhecimentos e melhorar seu desempenho profissional e pessoal. Se a mentora não sabe, deve procurar saber.

Ser mentora neste PM foi um processo muito rico em aprendizagem. Cada PI com sua singularidade, foi determinante para que o papel de mentora fosse sendo construído ao longo do processo.

Não sei se é possível saber ser mentora antes de sê-lo. Por isso, o processo de formação se dá

em serviço. No entanto, algumas características pessoais são necessárias para que a mentora se torne uma boa mentora: preocupar-se e desejar que o outro tenha sucesso; eliminar do seu currículo a inveja, o espírito competitivo, o orgulho e tudo o que possa criar barreiras num bom relacionamento; aceitar as pessoas como elas são e procurar compreendê-las nos pensamentos e atitudes divergentes dos seus; estudar sempre e compartilhar as descobertas...

Recebido em: dezembro de 2010

Aceito em: fevereiro de 2011

REFERÊNCIAS

- ACHINSTEINM, B.; ATHANASES, S. Z. Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base form mentors. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 843-62, 2005.
- BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing Practice, Developing Practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 3-32.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e Sociedade*, n. 74, 2001, p. 11-26. Dossiê: “Os saberes dos docentes e a sua formação”.
- BORKO, H.; PUTNAM, R. Learning to teach. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York: Mcmillan, 1996, p. 673-708.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas. *Revista Umbral*, 2000. Disponível em: <<http://umbral.perucultural.org.pe/>>.
- GROSSMAN, P.; THOMPSON, C.; VALENCIA, S. *District policy and beginning teachers: where the twain shall meet*. Research Report, Center for Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2001.
- KOSTER, B. et al. Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 157-76, 2005.
- LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 41-53.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: por uma mudança educativa*. Porto (Pt): Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EDUFSCar/INEP/COMPED, 2002.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

- NORMAN, P. J.; FEINAM-NEMSER, S. Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 679-97, 2005.
- PIERI, G. S. *Experiências de ensino e aprendizagem: estratégias para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFScar*. Dissertação (Mestrado) – PPGE-UFScar, São Carlos, 2010.
- POULSON, L. Paradigm lost? Subject knowledge, primary teachers and education policy. *British Journal of Educational Studies*, v. 1, n. 49, 2001. p. 40-55.
- SHULMAN, J. H. *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1992.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge grow in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- _____. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 1, n. 57, p. 1-22, 1987.
- _____.; WILSON, S. M.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Exploring teachers thinking*. London: Cassell Educational Limited, 1987, p. 104-24.
- VAILLANT, D. *Formação de formadores: estado da prática*. Documentos de Trabalho, n. 25, Preal (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América latina e Caribe), 2003. Disponível em: <<http://www.preal.org/docs-trabajo/VaillantN31.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2005.
- WALLACE, R.M. A framework for understanding teaching with the internet. *American Educational Research Association*, v. 41, n. 2, p. 447-88, 2004.
- WANG, J.; ODELL, S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, v. 72, n. 3, 2002. p. 481-547.
- ZEICHNER, K. Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 117-124, 2005.