

# Práticas e ação de mentoria: Elementos para uma praxeologia da reflexão

Mentoring practices and action: Elements for a praxeology of reflection

Pratiques et action de tutorat: Éléments pour une praxéologie de la réflexion

**José Alberto Correia**

Professor Catedrático Emérito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

## Introdução

Este texto constitui a versão escrita de uma intervenção no *Segundo Seminário Internacional de Mentoria* (II SIM 21), realizado na Universidade de Aveiro nos dias 25 e 26 de março de 2021.

Optei por organizar uma versão escrita tendencialmente subordinada aos imperativos da oralidade de forma a manter a autenticidade do texto de apoio.

A minha contribuição para a reflexão em torno das *Novas Perspetivas e Abordagens da Mentoria/Tutoria* foi organizada em torno de cinco focos de análise, a saber:

- i) Reflexão sobre políticas educativas e modos de gestão das subjetividades;
- ii) Transformação dos públicos que habitam o Ensino Superior;
- iii) Transformações epistemológicas dos saberes a ensinar: tensão entre os saberes ensináveis e os saberes produzidos na chamada investigação de ponta;
- iv) Desafios epistemológicos e praxeológicos da mentoria – contributos para uma praxeologia da reflexão;
- v) Considerações finais.

Para respeitar o tempo previsto para a minha intervenção, optei por fazer uma abordagem mais ou menos condensada sobre as três primeiras dimensões analíticas para, assim, me debru-

çar, de uma forma mais argumentada, sobre as três últimas, dada a sua maior pertinência para a problemática em análise.

Neste texto escrito, fiz, então, a opção de agrupar os três primeiros pontos numa única rubrica, que designei “transformações de superfície e mudanças de profundidade no Ensino Superior”; os restantes pontos mantêm a sua autonomia.

### **Transformações de superfície e mudanças de profundidade no Ensino Superior**

Parece ser hoje consensualmente aceite a ideia de que a instituição universitária tem sido objeto de um conjunto de mudanças, mudanças estas que incidem tanto sobre a definição da sua missão, como sobre as suas modalidades de organização, como ainda sobre as qualidades dos públicos que as habitam.

De um modo geral, as transformações elencadas dizem respeito aos modos de gestão cognitiva e organizacional e às relações que as instituições universitárias estabelecem com os contextos políticos e sociais. São menos frequentes e menos valorizadas as referências que dão conta de outras transformações, as quais, sendo, embora, menos visíveis e menos reconhecíveis, exprimem mudanças estruturais que reportam tanto modos de conhecer, reconhecer e desconhecer as gramáticas das formas de vida estruturantes da vida nas Universidades, tanto como os modos de produção e difusão dos saberes.

As mudanças incidindo sobre a gestão cognitiva e organizacional e a adaptação das instituições aos contextos políticos e sociais são, fundamentalmente, mudanças adaptativas e reativas – mudanças ortopédicas, poderemos dizer – que envolvem a adoção de modelos organizativos que se julga serem mais ajustados e eficazes. Em geral, essas mudanças são acriticamente importadas e inspiradas no mundo empresarial e configuram a definição de modos desejáveis de existência institucional e construídas narrativamente, segundo Nóvoa (2018) em torno de três *E*, a saber: *Empreendedorismo*, *Empregabilidade* e *Eficácia*. De uma forma genérica, elas integram-se num paradigma da qualidade que, pela inflação narrativa do termo qualidade, contribuiu para que perdesse as suas qualidades distintivas.

Apesar de integrar estas, o segundo tipo de mudanças – mudanças de profundidade – não apelam apenas à procura de modelos organizacionais mais eficazes, mas questionam as justificações e as justificações explícitas e implícitas das instituições universitárias.

Sem a pretensão à exaustividade, gostaria de referenciar algumas mudanças de superfície, as quais, tendo sido introduzidas no tempo da *Troica*, ainda hoje perduram de uma forma mais ou menos insidiosa e silenciosa. Penso ser relevante situar estas mudanças em quatro domínios:

1. A nível organizacional, as mudanças saldaram-se na valorização incontrolada de formas de organização centradas nas figuras da liderança, no pressuposto de que só estas permitem implementar modalidades de respostas mais adequadas e rápidas. Os modelos de decisão democráticos e participativos são desqualificados a pretexto da sua morosidade e dispersão funcional.
2. Adoção de modelos de gestão das subjetividades e das práticas institucionais em que prevalece uma lógica de suspeição generalizada, apoiado na multiplicação de dispositivos de controlo e avaliação, e é insensível aos sofrimentos sociais que produzem. Este modelo de suspeição desenvolve-se a vários níveis. Em particular, no plano pedagógico, assistimos à multiplicação das tarefas de avaliação dos estudantes que, para serem cumpridas atempadamente, incitam o plágio ou, como é frequente, exigem que os trabalhos requeridos se realizem antes da conclusão do trabalho cognitivo que era suposto eles avaliarem.
3. Nos processos de produção, distribuição e apropriação dos saberes, assistiu-se a uma valorização incontrolada das dimensões instrumentais. Os saberes valorizados são aqueles que apresentam maiores potencialidades para fundamentarem artefactos tecnológicos ou a que se atribui maior valor no mercado das publicações em revistas científicas indeixadas a uma qualquer base de dados. Este modo de valorização dos saberes tem sido responsável pela institucionalização de um espaço de investigação profundamente hierarquizado e especializado e em que se valoriza sobretudo a figura do Investigador Responsável (IR). Neste contexto, o espaço da circulação pedagógica dos saberes tende a ser considerado como um espaço de consumo de *papers*, ao mesmo tempo que, subjetivamente, este espaço é encarado pelos docentes como um lugar de exercício de um conjunto de obrigações, que roubam tempo aos processos de investigação considerado como o trabalho nobre que importa revalorizar.
4. Diluição das dinâmicas de solidariedade entre os estudantes a favor do desenvolvimento de lógicas concorrenciais legitimadas pela valorização da figura do estudante empreendedor, do estudante autónomo que solitariamente procura multiplicar as oportunidades para o consumo de saberes codificados; a autonomia solitária sobrepõe-se assim à autonomia solidária.

Ora, este modo de funcionamento das Universidades contrasta e torna-as “insensíveis” tanto às transformações das qualidades dos jovens que hoje as habitam, como às dinâmicas do trabalho científico que, de uma forma mais ou menos consistente e regular, se têm vindo a desenvolver na designada ciência de ponta.

Farei, agora, uma referência breve a estes dois processos.

Numerosos trabalhos de investigação têm posto em realce as transformações que vive atualmente a Juventude, nomeadamente a Juventude Universitária, cujas qualidades a afastam progressivamente daquelas que caracterizaram a geração precedente e que, em grande parte, serviram de referencial estruturante dos processos de ensino/aprendizagem no Ensino Superior. Esta dissociação entre a figura do jovem que habita a Universidade e a figura do estudante universitário é de tal forma acentuada que ela toca os fundamentos sociais e cognitivos da vida universitária.

Michel Serres (2012) sugere que esta dissociação exprime dois importantes fenómenos:

- A importância crescente das relações sociais desenvolvidas nos espaços virtuais e imateriais;
- As transformações que a era digital introduz nas dinâmicas cognitivas, transformações que já não são apenas culturais, mas que têm uma inscrição neuropsicológica.

Do ponto de vista pedagógico, estas transformações apelam para que o trabalho de formação não se dirija nem para o desenvolvimento de uma cabeça plena de informações, aspeto que tinha fundamentado a pedagogia da memória, nem para uma cabeça bem organizada, dimensão constitutiva da pedagogia da razão. A aprendizagem assenta na intuição inovadora e viva que já não é apenas memória e razão, antes “inteligência inventiva, autêntica subjetividade cognitiva”, permeável às gramáticas das formas de vida dos jovens, ou seja, uma verdadeira pedagogia da invenção.

Sem que seja ainda possível prever os contornos desta pedagogia, é, contudo, possível afirmar, com alguma segurança, que ela tem que implicar a transformação da atual organização espacial das universidades – dos seus anfiteatros, salas de aula, espaços de consumo dos *PowerPoint*, etc. – bem como dos dispositivos institucionais que organizam o trabalho cognitivo. Importa, no entanto, reconhecer que as instituições do Ensino Superior só podem protagonizar esta revolução pedagógica e definir os seus contornos, se elas forem capazes de escutar os mundos que as habitam e estruturam, e que tendem a desconhecer, reconhecer e menosprezar. Os espaços e dinâmicas de aprendizagem dissociam-se, deste modo, dos espaços e tempos de ensino, da sua organização e das suas temporalidades.

O Ensino Superior convive com aprendizagens cada vez mais difusas e discretas, com dinâmicas de aprendizagem que são dificilmente planeadas ou integradas nos planos de estudo. Estas aprendizagens, embora façam parte do cotidiano da instituição, são remetidas para as periferias, são consideradas como epifenómenos. O seu reconhecimento e conhecimento estão subordinados à sua congruência com as dinâmicas estruturadas em torno dos saberes concentrados.

A dissociação entre a figura do jovem e do estudante, entre as qualidades dos jovens e as que lhes são imputadas enquanto alunos, é, deste modo, acentuada pelo tipo de trabalho pedagógico valorizado. Tal dissociação associa-se ainda e é ampliada por um outro desfazamento,

este mais de natureza epistemológica. Refiro-me ao desfazamento epistemológico que se tende a estabelecer entre a ciência ensinável, as culturas científicas que habitam o campo da formação, e a ciência produzida, nomeadamente a ciência de ponta, e as relações de tensão e de continuidade que elas mantêm com o que poderemos designar de culturas científicas do cotidiano.

Os trabalhos de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers, sintetizados na obra *Entre o Tempo e a Eternidade* (1988/1992), bem como as reflexões de Michel Callon (2001) e Bruno Latour (2009), têm permitido salientar a dissociação entre a Ciência feita e a Ciência que se faz, nomeadamente a que é desenvolvida pelas investigações de ponta. Estes mesmos autores têm também sublinhado a existência de uma forte similitude entre os saberes resultantes da experiência sensível, estruturadora das culturas do cotidiano e das subjetividades socio-individuais, e os saberes da experiência científica, confundidos estes com uma experimentação científica produtora de objetividades e de saberes cumuláveis e bem presentes nos currículos escolares.

A contaminação entre estes dois tipos de experiências, o reconhecimento da arbitrariedade de as pensar exclusivamente em torno de uma lógica da hierarquização cognitiva e epistemológica, bem com o reconhecimento de que importa tê-las em conta nas suas relações dialéticas e dialógicas, coloca importantes desafios epistemológicos à instituição universitária como espaço privilegiado de coexistência da produção com a formação científica.

Alguém disse que na Universidade também se ensina aquilo que produzimos e investigamos. Não creio que, com esta afirmação, se tenha valorizado suficientemente a necessidade de se ensinar como se investiga, nem tão pouco o reconhecimento da tendência de que aquilo que ensinamos sobre a nossa investigação geralmente não dá conta da forma como investigamos.

Por outro lado, sem se articular explicitamente com estas reflexões, o relatório do *Massachusetts Institute of Technology* (doravante MIT; 2012) com o sugestivo título “*The Third Revolution in Medicine: The Convergence of Life Sciences with Physical Sciences, Mathematics, and Engineering*” propõe-nos uma estimulante reflexão sobre a organização da ciência e a formação científica.

De facto, os autores, depois de assinalarem que o campo das ciências biomédicas sofreu duas importantes revoluções – a primeira, nos anos 50, com a descoberta da estrutura do ADN e que conduziu ao desenvolvimento da Biologia Celular e Molecular, e a segunda, mais recente, protagonizada pela revolução do genoma –, afirmam que estamos a assistir atualmente a uma terceira revolução – *a Revolução da Convergência*. Esta parece ser particularmente exigente no que diz respeito à promoção de uma interdisciplinaridade que não se limita a transferir saberes entre os diferentes domínios disciplinares, mas que se sustenta em novas formas de abordagem ocupadas com a complexidade da evolução dos sistemas. Para estes autores, *a convergência é o resultado de uma verdadeira polinização intelectual transversal* às várias áreas do saber.

Esta *Revolução da Convergência*, constituindo um efeito tangível do desenvolvimento da investigação nos diferentes domínios do saber, exige, hoje, das instituições de Ensino Superior,

enquanto instâncias privilegiadas da produção de saberes, uma postura proactiva que não se limite a reconhecer a importância estratégica da investigação de interface, mas que sejam capazes de a antecipar para a potenciarem.

Importa, por isso, estar ciente de que a *Revolução da Convergência* é também, e principalmente, uma revolução nas culturas científicas excessivamente autocentradas, nos modos de se fazer ciência e, sobretudo, nas formas de articulação, apelando para novas formas de cooperação científica, capazes de fomentar “misturas improváveis” entre saberes e culturas científicas.

Porém, a *Revolução da Convergência* não incide apenas no campo específico da produção dos saberes. Ela interfere também os circuitos através dos quais se define o destino social dos saberes produzidos e, por isso, também as formas de articular os saberes teóricos com os saberes aplicados. Ora, estes novos circuitos estão claramente em contraste com os dispositivos de financiamento da ciência, já que estes dispositivos de financiamento tendem a privilegiar os saberes aplicados relativamente à investigação teórica e em que o modelo dominante e quase exclusivo de valorização social dos saberes aplicados se faz por via da inovação tecnológica.

## **Desafios epistemológicos e praxeológicos da mentoria**

Tendo em conta que as tendências referidas não são suficientemente reconhecidas, podemos admitir que a mentoria não poderá restringir-se à promoção de dinâmicas de relações inter pares, mas deverá desejavelmente protagonizar efeitos institucionais, efeitos e desafios institucionais que transcendem os efeitos produzidos na sua área de influência direta.

Alguns desafios são mais de natureza epistemológica e outros de natureza sociocognitiva. Do ponto de vista epistemológico, a mentoria confronta-se com dois grandes desafios. O primeiro incide sobre a própria definição da sua missão. Em abstrato, os dispositivos de mentoria visam facilitar e apoiar o processo de integração dos novos estudantes, ou seja, admitem que a sua missão está concluída quando eles se tornam membros.

Ora, esta missão levanta, no entanto, um conjunto de problemas. O primeiro diz respeito à própria noção do processo de se tornar membro. As perspetivas etnometodológicas e etnográficas da investigação em Ciências Sociais e Humanas têm considerado este processo fundamental na produção de conhecimentos sobre e com os seus objetos de estudo, mas, de uma forma mais ou menos explícita, reconhecem que o novo membro que se torna membro não tem o mesmo estatuto cognitivo que os restantes. Ele mantém um estatuto de interioridade exterior (que se assemelha ao do slogan *ir para fora cá dentro*), estatuto que lhe permite conhecer o objeto, na medida em que permite interpelá-lo. Penso que o trabalho de integração dos novos

não deve inibir, mas, pelo contrário, promover esta interpelação. Só esta perspectiva possibilita que os novos e os velhos sejam sujeitos ativos do trabalho da mentoria.

O segundo desafio epistemológico, intimamente relacionado com o primeiro, é o reconhecimento de que a regulação do trabalho não se apoia preferencialmente num registo da observação, mas promove uma epistemologia da escuta ativa que, simultaneamente, promove uma ética do respeito e do cuidar do outro, admitindo simultaneamente que este respeito não é incompatível com a sua transformação. Ou seja, a autenticidade e a reciprocidade subentendem a transformação e a interpelação. Dito de outro modo, o outro só é fiel a si se deixar de ser si próprio, gerindo autonomamente um processo de *infidelidade* essencialista em que está envolvido.

Em terceiro lugar, importa-me acentuar a ideia de que a mentoria não é apenas um dispositivo de socialização relacional e institucional de aprendizagem do ofício do estudante, dos truques do ofício e dos não ditos e de “naturalização crítica” das arbitrariedades que este sempre comporta. A mentoria é também um trabalho de socialização cognitiva e científica que adquire uma importância tanto mais relevante quanto maior é o desfasamento entre o mundo da vida e o mundo da ciência, das culturas científicas e dos seus procedimentos.

A quarta e última interpelação protagonizada pela mentoria incide sobre a organização curricular dos sistemas educativos, no pressuposto de que cada grau de ensino prepara os estudantes para o grau que se lhe segue. A proliferação de discursos de que os jovens vêm sempre mal preparados do nível de ensino anterior é apenas a face mais visível de tal ilusão *sequencialista*, questionada regularmente e cotidianamente nas instituições educativas

Importa reconhecer que a manutenção desta ilusão e a sua “naturalização” desqualifica os jovens e descompromete as instituições no desenvolvimento de um trabalho de acolhimento cognitivo e relacional. Ora, os dispositivos de mentoria situam-nos nos antípodas desta perspectiva, razão pela qual eles contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma ética do cuidar e para o aprofundamento de uma cidadania solidária.

### **Contributos para uma praxeologia da reflexão na mentoria**

De uma forma genérica, pode-se admitir que o trabalho de mentoria se inscreve, como tenho vindo a sugerir, em espaços e tempos heterogêneos e irreduzíveis entre si. O reconhecimento desta irreduzível heterogeneidade e dispersão não implica, no entanto, que não se admita ser possível dotar as práticas de mentoria de um mínimo de consistência e coerência, organizando-as em torno de um conjunto de dimensões analíticas que nos permitam compará-las e contrastá-las. Podemos, por isso, admitir a possibilidade de existir uma diversidade de modelos que podem ser tematizados e a quem se pode atribuir alguma congruência interna.

Procurarei tematizar esta diversidade, integrando-a em três ideais-tipo suscetíveis de darem congruência tanto ao trabalho de socialização relacional e estatutária, como ao seu trabalho de socialização cognitiva. Esta tematização, agora esboçada, não procura promover uma praxeologia da ação mais ou menos normativa, mas exercitar uma praxeologia da reflexão que, de uma forma mais ou menos ponderada, possa contribuir para a produção de sentidos da ação. Deste modo, os modelos que vou explicitar não se assemelham a uma qualquer tipologia da ação, antes sugerir três ideais-tipo apoiados num trabalho teórico que nos permite construí-los, exacerbando algumas das qualidades do trabalho de mentoria, em detrimento de outras, de forma a destacar a especificidade de cada uma delas, tendo consciência de que as práticas não são formas simplificadas de objetivação de cada um dos modelos. As práticas são simultaneamente mais complexas e imprevisíveis do que o modelo que procura contribuir para a produção do seu sentido.

Optei por designar os ideais-tipo por via das lógicas da ação que eles promovem. Deste modo, vou caracterizar: i) as lógicas da ação da integração ou da assimilação; ii) as lógicas da ação da adaptação ou apropriação; e iii) as lógicas da ação promotoras da emancipação e da interpelação.

### **i) Lógica da integração ou da assimilação**

O propósito desta lógica ou modelo é o de facilitar o acesso a um estatuto atribuído, tanto do ponto de vista relacional e institucional, como do ponto de vista cognitivo.

Adotar comportamentos e atitudes conformes às que seriam expectáveis, tendo em conta o estatuto de estudante, constitui uma dimensão imprescindível para assegurar o acesso a um saber universal e “naturalizar” um determinado tipo de relação com esse saber. Admitindo que estes estatutos de relações nem sempre são objeto de definições explícitas e que eles não surgem no prolongamento do estatuto do aluno do ensino secundário, admitindo, portanto, que o ofício do estudante não surge necessariamente na continuidade do exercício do ofício do aluno, o sistema de mentoria procura superar de uma forma rápida e eficaz as distâncias entre estes dois ofícios.

Vencer os défices e encurtar as distâncias constitui a sua preocupação dominante e exclusiva. Tendencialmente, os “novos estudantes” (ou os candidatos a estudantes) deverão seguir um percurso, mais ou menos longo, predefinido e sequencial para se integrarem na instituição e “naturalizarem” este processo de integração. Tendencialmente, a mentoria (ou tutoria) tem um começo e tem um final, apoia-se, fundamentalmente, no trabalho do mentor que é unidirecional, embora invoque, por vezes, a relevância do trabalho interativo. O seu desenvolvimento



estratégico pode recorrer também a avaliações mais ou menos formalizadas e capazes de darem conta da qualidade do percurso já feito, de forma que se possa delinear as etapas do percurso que importa ainda protagonizar.

Este trabalho incide simultaneamente sobre as dimensões objetivas e subjetivas dos objetos da mentoria. Para além de procurar assegurar que as qualidades dos jovens se ajustam à definição estatutária e cognitiva do estatuto atribuído ao estudante, elas visam também favorecer uma adaptação das suas subjetividades de forma a que os jovens aceitem este estatuto sem o questionar.

A superação do estatuto de aluno e de jovem articula-se meticulosamente com o estabelecimento de uma relação coisificada com o saber, entendendo que este constitui um património assertivo de verdades inquestionáveis que lhes garante uma “bagagem” cognitiva imprescindível, tanto para o seu percurso cognitivo no interior da instituição, como uma mobilidade social ascendente; uma espécie de elevador cognitivo e profissional. A integração e o acesso ao estatuto de estudante implicam ganhos e perdas, admitindo-se subjetivamente que os ganhos superam as perdas.

Para além desta intencionalidade, o trabalho da mentoria suporta-se e legitima-se num conjunto de pressupostos epistemológicos. Em particular, a tónica atribuída à noção de distância e à ação planificada e sequencial induzem uma valorização excessiva ou mesmo exclusiva da epistemologia da observação e das lógicas da avaliação, já que só elas permitem o acesso aos chamados “dados objetivos” necessários para a regulação e a eficácia da ação.

Esta eficácia, por outro lado, define-se na aceitação do pressuposto de que a existência de potenciais conflitos individuais e institucionais pode e deve ser pensada em torno de uma ideologia do défice e da incompetência, de disfuncionamentos que importa atenuar, já que a normalidade do sistema se confunde com a ausência de tensões.

A preservação de uma ordem institucional e cognitiva incontroversas conquista-se atenuando os efeitos dos desajustamentos existentes entre a organização social e cognitiva dos “jovens” e as que são institucionalmente expectáveis e desejáveis. O acompanhamento e o apoio a estes “jovens” legitimam-se na aceitação de uma ética em que o cuidar e o acolher se subsumem perante uma ética ortopédica e reprodutora.

O modelo de cidadania universitária proposto é oriundo de um modelo de cidadania estatutária, abstrata e descontextualizada que é procedente de uma conceção de Estado integrador. Ela constitui a sua miniaturização tanto do ponto de vista cognitivo, como institucional: a cidadania universitária é o lugar onde, por excelência, se articulam e fundem os valores de um saber universal e de um estatuto institucional que se alcança através de um intenso trabalho de descontextualização e do abandono das gramáticas das formas de vida que habitam e se compõem nas vivências institucionais.

## ii) Lógica da adaptação ou da apropriação

As ações que procuram vincular-se a esta lógica da adaptação construíram-se na crítica e no contraste com a lógica da integração. O contraste, no entanto, parece incidir mais nas estratégias do que nos propósitos ou finalidades. Com efeito, este modelo pressupõe a “naturalização” das categorias institucionais que definem o estatuto dos estudantes, bem como as que definem o estatuto cognitivo dos saberes. Em particular, o que se enfatiza é o reconhecimento de que o acesso a esses estatutos se faz no decurso de um processo adaptativo e tendencialmente individualizado, numa dinâmica que se aproxima mais do funcionamento do mercado do que da integração estatal.

O respeito pelas idiosincrasias individuais e individualistas sobrepõe-se e é compatível com a adaptação às categorias abstratas e descontextualizadas mediante o desenvolvimento de estratégias capazes de promoverem modos diferenciados de socialização e adaptação.

Deste modo, a ação planificada e sequencial dá lugar a estratégias individualizadas e em que os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas agem indiretamente sobre os indivíduos por via de formas individualizadas de ação direta ou da ação à distância. Afirma-se, deste modo, o predomínio da influência relativamente às injunções que invocam o respeito da normatividade. Estas últimas, no entanto, estão presentes nos contextos da ação, não como normatividade inquestionável, mas como informação considerada como relevante e não como normatividade exclusiva.

Na realidade, privilegia-se um modelo de ação mútua apoiado no diálogo e em que a ação de cada um é regulada pela ação do outro, mas também estruturada por normas exteriores. Procura-se, sobretudo, desenvolver um conjunto de intervenções que, a médio prazo, permitam encontrar respostas apropriadas – respostas que aceitem a diversidade de percursos, que respeitem o interesse individual e os harmonizem com expectativas de natureza institucional no reconhecimento de que estas últimas são sempre incompletas, ou seja, são sempre inacabadas. Este respeito das individualidades tende, deste modo, a declinar-se num registo de um utilitarismo, adotando uma ética do respeito e da adaptação, associada a uma visão utilitarista da ação.

Neste contexto analítico, não parece excessivo admitir-se que a influência da instituição e da sua normatividade se suporta em estruturas descentralizadas capazes de respeitarem os imperativos e as especificidades da ação próxima e contextualizada. Daí que, no plano epistemológico, se privilegie uma epistemologia da observação próxima e implicada em detrimento da observação distante e objetiva. A observação próxima possibilita coletar um conjunto de índices e indicadores necessários a uma regulação e supervisão que, por vezes, faz apelo a formas de participação mais ou menos formalizadas.

De uma forma sintetizada, pode reconhecer-se que as lógicas adaptativas parecem definir-se na oposição às lógicas integrativas pelo facto destas últimas atribuírem uma preponderância mais ou menos incontrolada às individualidades em detrimento da instituição. Elas reconhecem a pertinência da diversidade de estratégias e de percursos que permitem o acesso a modos de vida e a categorias mais ou menos descontextualizados e institucionalmente definidos. Daí a ênfase concedida aos processos descentralizados de influência e às dinâmicas de proximidade. Os saberes produzidos nestes contextos, tal como os saberes ministrados pela instituição, são sempre considerados como saberes descartáveis e substituíveis e não constituem uma bagagem cognitiva inquestionável. Eles são sempre suscetíveis de reformulação, criando, por isso, predisposições subjetivas ao envolvimento em dinâmicas de formação contínua.

A distância e o respeito dos itinerários predefinidos são, neste modelo, matizados e substituídos pelas estratégias diferenciadas e mobilizadoras.

### **iii) Lógica da interpelação ou da cidadania emancipatória**

Ao contrário dos dois primeiros modelos, que pressupõem uma visão utilitarista da ação e uma definição simplificada de mentoria, este último modelo apoia-se e promove uma conceção convivial do trabalho de inscrição na instituição do ensino superior e numa definição complexificada e construtivista do trabalho do dispositivo de mentoria. E isto por vários motivos.

O primeiro radica no facto de pressupor que os espaços e os tempos institucionais são heterogêneos, razão pela qual a cidadania universitária é um processo de construção inacabado e polifacetado. Este pressuposto permite chamar a atenção para a necessidade de favorecer o envolvimento argumentado do processo democrático de construção e produção da instituição. Neste processo não estão apenas envolvidos os dispositivos de mentoria, mas reconhece-se que estes dispositivos podem favorecer dinâmicas mais amplas que lhes transcendem as fronteiras e limites.

O segundo motivo resulta do estatuto que se atribui à experiência. Procura-se desenvolver um trabalho com a experiência e não um trabalho sobre a experiência. A experiência constitui o ponto de partida, o instrumento de trabalho e o próprio processo da mentoria.

O terceiro e último motivo radica no facto de o trabalho com as experiências ser conceptualizado no reconhecimento de que as dinâmicas de ação são analiticamente mais relevantes do que noção de prática. Admite-se que a temática da ação e do seu regime é essencialmente distinta da produção de práticas mais ou menos consistentes e eficazes. Na realidade, esta última não questiona nem considera essencial promover o debate sobre a sua origem. A ação, por sua vez, subentende sempre a existência de um autor dotado de competências narrativas para se

autorizar na sua ação e para narrar, ser narrado e poder narrar uma ação que o transforma. Os modelos de socialização, que procuram exclusivamente melhorar as práticas, produzem, em geral, uma definição negativa e deficitária das práticas cuja melhoria só se pode produzir do seu exterior.

A ação, pelo contrário, está sempre associada a um autor ou a uma entidade coletiva, sendo que ambas são capazes de se dizerem, de dizerem ou de se produzirem narrativamente. Pode-se, por isso, admitir que uma intervenção transformante não pode fazer a economia de um trabalho de produção narrativa das práticas e dos práticos que seguramente a aproxima dos dispositivos de interpretação hermenêutica. É importante reconhecer que este trabalho de produção narrativa da ação não pode abdicar das teorias e do trabalho teórico. Estas últimas não têm, no entanto, a pretensão de se substituírem e inibirem o debate sobre a autoria da ação, cuja pertinência não depende tanto da sua coerência interna, mas mais das dinâmicas da sua inserção num espaço comunicacional de explicitação de sentidos. Neste último espaço, os saberes teóricos e os saberes da ação não se relacionam apenas por relações de dedução, mas contemplam sempre relações de inferência contextualizadas.

No trabalho com a ação, atribui-se ainda uma forte centralidade ao trabalho sobre as experiências, produzindo uma definição positiva dos destinatários da intervenção, aqui considerados como indivíduos experientes e não como seres carentes; o trabalho de socialização é, por isso, um trabalho de explicitação das narrativas experienciais considerado imprescindível à construção narrativa do sujeito e, portanto, à sua conscientização. Este trabalho com as experiências, embora possa contemplar um balanço sobre os objetivos da ação, atribui uma forte centralidade à problemática do sentido e da construção do sentido no decurso da ação. Este trabalho realça também a necessidade de se atribuir uma conotação fortemente positiva à experiência, encarando-a não como responsável ou como resistência à mudança, mas como sustentáculo de produção de mudanças com sentido e consentidas porque negociadas e consensualizadas, ou seja, à produção de mudanças sensatas.

Retomando as categorias analíticas da grelha que temos vindo a adotar, podemos admitir que o regime de inscrição da cidade institucional se constrói promovendo o envolvimento democrático num debate argumentado; este é considerado imprescindível para que os sujeitos se inscrevam, escrevam e se registem narrativamente na instituição. Ora, como este trabalho de escrita e registo nunca é um trabalho solitário e insular, mas solitário e peninsular, um trabalho de compreensão de si inseparável da compreensão do outro, ele só se pode desenvolver no interior de comunidades interpretativas produtoras de sentido. Daí que se admita que as pessoas experientes envolvidas na mentoria sejam tendencialmente qualificadas e propensas a articular as suas experiências sensíveis com outras experiências sensíveis e com experiências mais ou menos racionalizadas.

Estas dinâmicas do trabalho experiencial parecem ser, por outro lado, congruentes com o atual desenvolvimento da chamada ciência de ponta a que fiz referência no início desta minha reflexão. Realça-se, deste modo, as dimensões relacionais e intersubjetivas com o saber como uma alternativa a uma concepção em que o saber é considerado como uma coisa mais ou menos consumada.

Para além de procurar desenvolver a cooperação na produção de políticas de sentido consentidas, porque argumentadas em coletivos de interpretação, as dinâmicas da mentoria são fortemente contextualizadas sem que daí se infira a irrelevância das categorias abstratas e descontextualizadas. Estas, no entanto, não devem a sua relevância e legitimidade à sua capacidade em encerrarem o debate intersubjetivo, mas à sua propensão para o promoverem, complexificarem e qualificarem.

Finalmente, ao contrário dos outros modelos que privilegiam a epistemologia da observação – distante ou próxima, objetiva ou suscetível de objetivação –, privilegia-se aqui uma epistemologia da escuta, tal como ela foi exercitada na clínica psicanalítica e, posteriormente, aprofundada por Habermas (1981) em torno do conceito de *ação comunicacional*. Esta epistemologia apoia-se e procura promover as competências críticas dos sujeitos, elaboradas individualmente e coletivamente, estimulando o debate democrático, participativo e interferente, no respeito de uma ética do cuidar tal como ela foi, por exemplo, pensada e conceptualizada por Maria de Lurdes Pintassilgo (2012) e pelo teólogo brasileiro Leonardo Boff (2012), entre outros.

Apresento em seguida, de uma forma sintética, um quadro que permite caracterizar e contrastar as três lógicas da ação a que me reporte.

<b>Ideal-tipo</b>	<b>Lógica da integração ou assimilação</b>	<b>Lógica da adaptação ou apropriação</b>	<b>Lógica da emancipação ou interpelação</b>
<b>Regime de inscrição na cidade institucional</b>	Acesso ao estatuto de estudante	Adaptação ao estatuto de estudante	Envolvimento argumentado no processo de construção democrático da instituição
<b>Regime de inscrição na cidade cognitiva</b>	Acesso aos bens cognitivos do saber universal	Apropriação dos bens cognitivos	Inserção em comunidades interpretativas
<b>Qualidades atribuídas aos destinatários (estatuto da experiência)</b>	Insuficientemente socializados dos pontos de vista relacional e cognitivo Ideologia do défice	Socializados diferencialmente do ponto de vista relacional e cognitivo Ideologia da individualização e do mercado	Pessoas experientes; propensas a articular a sua experiência sensível com experiências racionalizadas
<b>Propósito da ação</b>	Diminuir a distância agindo sobre os indivíduos	Promover diferentes modos de socialização/adaptação	Cooperar para o desenvolvimento de políticas do sentido e consentidas

(continua na página seguinte)

(continuação)

<b>Lógica da ação</b>	Planificada e sequencial Os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas agem diretamente sobre as singularidades, utilizando formas de controlo subtis da ação direta ou da ação à distância	Individualizada Os modelos e as categorias abstratas e descontextualizadas agem indiretamente sobre os indivíduos através de formas individualizadas através da ação direta ou da ação à distância	Contextualizada As categorias abstratas constituem uma das informações a incorporar ativamente nas dinâmicas contextualizadas da ação de transformação
<b>Estrutura e pressupostos do trabalho de mediação</b>	Ênfase na epistemologia da observação distante e da avaliação Ação distante e normativa Paradigma galilaico	Ênfase na epistemologia da observação próxima e da supervisão Ação próxima e contextualizada Paradigma indiciário	Ênfase na epistemologia da escuta Ação contextualizada e contextualizadora Paradigma comunicacional (Habermas)
<b>Pressupostos do trabalho</b>	“Naturalização” de uma relação coisificada com o saber: o saber constitui uma bagagem cognitiva mais ou menos definitiva	Saberes descartáveis e objetivos O estatuto atribuído ao saber produz propensões à formação contínua	Saberes heterogêneos e socialmente contextualizados Propensão para se envolver em processos de Educação permanente
<b>Operação dominante</b>	Vencer distâncias, assegurar um itinerário predefinido	Definir trajetórias diferenciadas e mobilizadoras	Estimular o debate democrático e participativo

## Considerações finais

É de bom tom terminar uma comunicação apresentando um conjunto de conclusões e, no caso do modelo anglo-saxónico, um conjunto de recomendações. Não irei sugerir conclusões nem recomendações, mas apenas disponibilizar algumas notas finais.

A primeira diz respeito à natureza da autonomia que a mentoria é suposto promover, em conformidade com a desejável transição do ofício do aluno para o ofício do estudante. No decurso da minha reflexão é possível discernir pelo menos três noções de autonomia associadas, cada uma delas, aos modelos que desenhei. Uma primeira noção, dominante nas instituições do Ensino Superior e associada ao primeiro modelo, pode ser designada por *autonomia da subordinação normativa*. Uma segunda noção – associada ao segundo modelo analítico – parece ser originária da lógica do empreendedorismo e, por isso, proponho designá-la por *autonomia solitária*. Articulada com lógicas da interpelação e da emancipação, é possível discernir uma noção de

autonomia solidária em que as injunções para a mudança individual coexistem, paradoxalmente, com a preservação e o desenvolvimento de coletivos e estruturas de securitização.

A segunda nota baseia-se na minha experiência pessoal de oito anos enquanto diretor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE-UP) da Universidade do Porto e incide sobre as relações que a mentoria estabelece com as políticas de gestão universitária. Em geral, admite-se que a mentoria, a sua existência e os modos de a desenvolver, constitui um subproduto e uma excrescência dessa gestão. Posso afirmar, com alguma assertividade, que o trabalho de acolhimento dos novos estudantes faz parte, mas não se subordina a essa gestão. Neste caso, o trabalho de acolhimento protagonizou, de uma forma particularmente veemente, aquilo que de melhor se fez na instituição: o desenvolvimento de uma ética do cuidar e do acolhimento, a produção de uma autonomia solidária, o espírito crítico que interfere e molda a vida da instituição e um forte compromisso social com a justiça, a gramática das formas de vida e a fraternidade.

A terceira nota constitui uma referência às competências deficitárias atribuídas aos jovens. A este propósito, não queria deixar de terminar sem fazer uma alusão breve às condições em que foram produzidas duas obras-primas no campo da música clássica.

A primeira é a “Nona Sinfonia” de Beethoven. Como sabem, esta obra-prima, que ainda hoje é reconhecida como tal, foi concebida num contexto de surdez do seu autor. Surdez que diminuía a sua sensibilidade relativamente às partituras dominantes. No campo da mediação, também é importante manter um estado de surdez relativamente à partitura dominante. Este grau de surdez pode contribuir para acréscimos de lucidez.

A segunda é da autoria de Ravel. Refiro-me ao “Concerto Para Piano Para a Mão Esquerda”. Ela foi concebida para poder ser interpretada pelo pianista austríaco Paul Wittgenstein, que tinha perdido o braço direito num combate durante a Primeira Guerra Mundial e cuja carreira parecia terminada. Foi concebida para um pianista que tinha poucos recursos para exercer a sua função. A ausência de recursos não significa, portanto, a impossibilidade de produção de obras-primas. Em certos casos, pode mesmo ser a sua condição.

## Referências bibliográficas

- Boff, Leonardo (2012). *Cuidado necessário*. Vozes.
- Callon, Michel (2001). *Agir dans un monde incertain: Essai sur la démocratie technique*. Seuil.
- Habermas, Jürgen (1981). *Teoria do agir comunicativo*. Martins Fontes.
- Latour, Bruno (2009). *Jamais fomos modernos: Ensaio de antropologia simétrica* (2.ª ed.). Editora 34.
- Nóvoa, António (2018). A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(Especial), 10-25. <https://doi.org/10.21814/rpe.15076>

- Pintassilgo, Maria de Lourdes (2012). *Para um novo paradigma: Um mundo assente no cuidado*. Edições Afrontamento.
- Prigogine, Ilya, & Stengers, Isabelle (1992). *Entre o tempo e a eternidade*. Companhia das Letras. (Original publicado em 1988)
- Seres, Michel (2012). *Petite poucette*. Le Pommier.