

**Vivências no Ensino Superior: a experiência da
Mentoria na FPCEUP**



**Vivências no Ensino Superior: a experiência da Mentoria na
FPCEUP**

Flora Pizetta Torres

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Orientada pela Professora Doutora Teresa Medina

Porto, 2016

RESUMO

Este trabalho parte da entrada em campo no Projeto da Mentoria existente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, através das ferramentas metodológicas da pesquisa-intervenção, do estudo teórico e análise de documentos acerca de sua contextualização histórica, social e política, bem como a entrada em suas vivências, seus acontecimentos e experiências.

Com este, pretende-se refletir sobre o projeto e mobilizá-lo enquanto dispositivo de análise para aprofundar-se nas diferentes dinâmicas presentes em seu funcionamento, envolvendo os mentores, os mentorados e as relações estabelecidas entre eles e com a instituição, tendo como pano de fundo os processos de integração no ensino superior e os desafios vividos pelos estudantes nesta etapa de transição.

Sustenta-se uma atitude de pesquisa que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e a colocação de novos problemas. Através de procedimentos de análise dos conteúdos produzidos, procurou-se fazer emergir importantes eixos críticos e reflexivos acerca das práticas da Mentoria, da inauguração de um espaço físico como lugar privilegiado de análise e das relações e desafios vivenciados pelos mentores, através de seus próprios discursos em grupo de discussão focalizada.

Palavras chave: Processo de integração, dispositivo de mentoria, ensino superior.

ABSTRACT

This work was developed within the context of the Mentoring Projecto of the Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. The project was developed through the methodological tools of intervention search, theoretical study and analysis of documents about historical, social and political contextualization, as well as the entry of livings, events and experiences.

With this, the aim is to reflect about the project and mobilize it as an analyzing device to deepen the different dynamics present in the operation, involving the mentors, the mentored individuals and the relationships established between them and with the institution. Always having as a background the processes of integration in college and the challenges experienced by students in the stage of transition.

Withstands a research attitude that has as a challenge developing monitoring practices of inventive processes and the placement of new problems. Through the procedure of analyzing the produced results, tried to bring out important critical axes and reflective about Mentoring practices, the inauguration of a physical space as a privileged place of analysis, as well as the relationships and challenges experienced by mentors, through their own speeches in focused discussion group.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche commence à partir de l'entrée sur le terrain dans le Projet de Mentorat développé à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto, à travers les outils méthodologiques de la recherche d'intervention, l'étude théorique et l'analyse des documents sur sa contextualisation historique, social et politique, ainsi que l'entrée en son fonctionnement, ses événements et les expériences.

Avec cela, nous avons l'intention de réfléchir sur le projet et mobiliser tandis que dispositif d'approfondir l'analyse dans les différentes dynamiques présentes dans son fonctionnement, impliquant des mentors, des mentorés et les relations entre eux et avec l'institution, ayant comme contexte, les processus d'intégration dans l'enseignement supérieur et les défis auxquels sont confrontés les étudiants dans cette phase de transition.

Il est tenu une attitude de recherche qui est mis au défi de développer des pratiques de surveillance des procédés de l'invention et de mettre de nouveaux problèmes. Grâce à l'analyse du contenu produit, nous avons essayé de faire ressortir les catégories critiques importantes et de réflexion sur les pratiques de mentorat, l'ouverture d'un espace physique comme le lieu privilégié de l'analyse et les relations et les défis rencontrés par les mentors à travers leurs propres discours dans le groupe de discussion focalisé.

AGRADECIMENTOS

Certo dia eu estava vivendo aquelas crises que só um árduo processo de escrita é capaz de produzir e resolvi compartilhar isso com a minha orientadora Teresa, dizendo da dificuldade que andava tendo em ser sucinta e objetiva. Em poucas palavras ela me respondeu: “Então não seja sucinta nem “objetiva”. Um beijo”. Não sei ao certo se ela alcança a potencialidade que, para mim, tiveram e têm suas palavras, pelo tamanho respeito que expressa pelo meu jeito de ser e pelos dias atuais que todos nós vivemos com as demandas cada vez mais urgentes em que não se pode inventar, criar e ousar ser nada além do que já se está condenado: prazos, datas, notas, projetos, financiamentos, publicações. A Teresa não, ela faz rachar qualquer coisa, com sua porta sempre aberta, com os seus - “e então, cara linda?!” tão doces e com o seu gigante coração, que pelo seu tamanho tão tão grande transborda para todos os lados. Fazendo transbordar, sobretudo, as próprias amarras modernas academicistas. Ela está para além disso. Foi minha papoila belamente encarnada e vibrante que urgiu ética e esteticamente deste concreto acadêmico: padronizado, duro, cinza e austero. Uma mulher extraordinária, professora comprometida e generosa. Ela trouxe-me sorrisos, convites, abraços, conversas até perder de vista. Mesmo lágrimas partilhamos. Criamos um laço forte e bonito, responsável pela minha sustentabilidade até aqui. Esse trabalho também é dela, pois para além de eu ter chegado aqui por um convite seu, o construímos em grande parceria. Quando eu falo, ela fala junto e, por isso, é nosso, pois marca este belo encontro tão alegre, tão potente e, certamente, único. Querida Teresa, muito obrigada.

Agradeço imensamente às cinco professoras coordenadoras da Mentoria: Teresa, Susana, Elisabete, Isabel e Ariana, que me abriram espaço, que me acolheram em suas reuniões e me receberam com tanta generosidade. Não me esquecerei jamais do caos que presenciei no primeiro encontro com elas, aonde me senti instantaneamente bem e à vontade. Professoras, mulheres, donas de humor singular, extrema sensibilidade, enorme senso de responsabilidade e extraordinária inteligência. Agradeço, sobretudo, por tantas gargalhadas.

Ao amigo Gabriel, presente do primeiro dia de mestrado até o juízo final, meu contrerrâneo em muitos e diferentes aspectos. Conseguimos, Gab!

Ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão por toda a leveza de sempre. Por continuarem resignificando junto comigo os sentidos de família, amor, cuidado, distância e saudade. Por catarem os caquinhos e por os jogarem ao ar também. Pela força, pelas escutas e pela casa e coração sempre abertos.

Ao meu companheiro de lar e de vida, Tiago, amormeuzinho. Pelos ensolarados sorrisos e beijos de cada manhã. Por me ouvir, chorar e vibrar junto. Pelas leituras atentas e certas correções. Por me tirar da rotina, por me trazer música e poesia nos dias mais cinzas. “E pra fechar tanta sorte, dar contigo na almofada”.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha avó Cléa, (*in memoriam*), que no meio do meu percurso de mestrado decidiu relaxar e se deixou levar. Ainda hoje sinto seu cheiro, sua falta, ainda hoje, às vezes, choro de tanta saudade, mas vou tentando aprender com a sua leveza, a mesma que a fez partir. Ela seria, talvez, a pessoa que sentiria mais orgulho da conclusão de mais essa etapa em minha vida. Faria questão de imprimir cada página e leria por partes, sendo interrompida pela soneca da tarde, pelos três livros que estaria lendo em simultâneo e pelas palavras-cruzadas. Talvez sem conseguir acompanhar muito bem os conteúdos, elogiaria, certamente, a minha escrita. E me faria lembrar que ela tem, em uma pastinha no armário, a recolha de todos os meus escritos. Vozinha, escrevi mais esse texto para a sua coleção!

Dedico também este trabalho às mentoras e mentores desta faculdade. Aqueles e aquelas que desde sempre apoiaram o projeto, rechearam-no de ideias, de energia, de boa disposição. Àqueles e àquelas mais presentes e engajados/as, sem os/as quais eu jamais teria conseguido chegar até aqui. Vocês foram fundamentais para a própria existência e reinvenção constante do projeto e deste trabalho. Mas dedico a todos e todas envolvidos/as, sobretudo pelos laços que fizeram com os novos/as estudantes, por esta potencialidade solidária, fazendo valer, de verdade, a existência da Mentoria.

ÍNDICE

Introdução	17
Capítulo I – Quadro teórico	21
Ensino Superior em Portugal.....	23
Políticas e processos de integração	27
Integração e o dispositivo entre pares	31
Dispositivo de Mentoria FPCEUP	33
Capítulo II – Percursos Metodológicos	35
Um relato inicial.....	37
Como me situo neste percurso de pesquisa?.....	38
Sobre Pesquisa-Intervenção	42
O campo pesquisado foi pouco a pouco aparecendo	47
Analisar as implicações	50
Delinear processos que não foram lineares	52
Sobre análise de conteúdo	55
Capítulo III – Mentoria na FPCEUP	59
Por que e como?.....	61
Práticas e Funcionamentos.....	63
“Nós conseguimos, de certa forma, suavizar muito aquela transição”	69
Sala da Mentoria e a emergência de novos espaços.....	71
Espaço comum, diferenças comuns	76
O que é ser mentora/mentor na FPCEUP?	77
Motivos que os levaram para a Mentoria	81
Acerca das relações desenvolvidas.....	83
Dificuldades encontradas	88
Considerações Finais	90
Bibliografia	93
Legislação	97
Outros documentos	97

*O amigo da menina era uma peste mesmo, mas aquele dia era triste.
sua expulsão da escola deixou todos inseguros, a escola não era
mais a mesma.
a menina pensou nisso os sete dias da semana e por ali não se falava
em outra coisa.
mas, sua tristeza foi mais intensa quando no oitavo dia a normalidade
imperou e já não se falava mais da expulsão.
a banalidade sempre retoma, pensou a menina procurando, sem
saber, um pouco mais de sofrimento.*

(Migliorin, 2014)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte do interesse pelo acompanhamento dos processos desenvolvidos e vivenciados no âmbito do Dispositivo de Mentoria da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no decorrer do ano letivo 2015/2016. Tal dispositivo contextualiza-se, de modo amplo, dentro do panorama do Ensino Superior português e pensa, fundamentalmente, sobre os processos de integração vividos pelos estudantes. Faz-se, portanto, necessário entender a conjuntura política, social e histórica que faz emergir os processos de expansão do acesso, a fim de captarmos o pano de fundo aonde se criam as condições necessárias para a sua coerente criação.

O recorte histórico dá-se após as significativas transformações do 25 de Abril — quando um debate entre democratização e massificação do acesso começa a aparecer, tendo em vista o, até então elitizado, sistema de ensino superior — até os dias atuais. Deste complexo campo, já na atualidade, surgem as problemáticas em torno do acesso – permanência – sucesso, uma vez que não basta simplesmente lá chegar. E em lá estando percebe-se que os desafios, sobretudo acerca da qualidade, apenas aumentam.

As transformações cada vez mais velozes do contemporâneo, aliadas às dificuldades vividas pelos estudantes na transição para o ensino superior são suficientes para deixar o meio académico em alerta: sucesso, insucesso e abandono académico tornam-se problemáticas quase constantes e, ainda, responsáveis por enorme produção literária. Fazemos uma breve passagem por alguns dos materiais produzidos e chegamos a um estreitamento da temática da integração para os aspectos relacionais considerados importantes e os dispositivos entrepares. Estes funcionam, geralmente, entre dois estudantes, sendo um deles o mentor, mais velho ou mais experiente no contexto. Faz-se necessário um apanhado acerca da produção literária neste sentido que remonta a década de 1980, chegando em Portugal dez anos depois. Aborda-se, também, alguma distinção feita entre diferentes dispositivos entrepares, sendo diversas as

configurações possíveis. E assim, dá-se o devido enfoque ao dispositivo da mentoria, para em seguida conhecermos, em termos oficiais, a Mentoria na FPCEUP.

Um segundo momento do trabalho aborda os percursos metodológicos desenvolvidos. Parte fundamental aonde se consegue perceber a construção efetiva do campo de análise. Isso se dá devido aos referenciais sociopolíticos da pesquisa-intervenção, a partir dos quais se engendra o meu campo problemático. Há a afirmação constante de uma coprodução entre objeto e o olhar do investigador e é neste panorama que conjugo conhecer o projeto da Mentoria com o iniciar uma investigação, tendo em vista que tampouco teoria e prática se separam. Para falar um pouco destes modos de fazer pesquisa e de produzir conhecimento, a fim de situarmo-nos, trago a Análise Institucional, referencial teórico-metodológico que possibilita a construção da pesquisa-intervenção.

Começa a desenhar-se, gradualmente, o campo problemático. Aproximo-me da Mentoria com alguns intuítos iniciais: ajudar a pensar, conhecer, intervir, construir, refletir, partilhar (não necessariamente nesta ordem), numa perspectiva de fazer envolver investigação – intervenção – formação. Um primeiro exercício de delinear aquilo que se foi fazendo na investigação é realizado. Apresenta-se os diários de campo como grandes aliados deste exercício, apostando-se numa *produção* de dados de pesquisa que servirão como material de análise e pontos de situação. As etapas metodológicas foram sendo construídas neste percurso, de modo fluido e processual, aonde cada etapa anterior trazia consigo a seguinte.

Através da vivência em um cotidiano desdobrado sobretudo em torno do funcionamento da sala da mentoria (inaugurada no mesmo período da minha entrada) e do estreitamento das relações com a equipe das docentes coordenadoras e com os mentores e mentoras, fui construindo e conhecendo os principais eixos a serem analisados nesta investigação. Ainda, em meio a este percurso, descobriu-se fundamental a realização de algumas entrevistas e ainda mais essencial a convocação de mentores e mentoras para um grupo de discussão focalizada.

A partir de um processo metucioso e artesanal de análise de conteúdo de todos os materiais produzidos, fui buscando dar conta de alguns pontos fundamentais para o acesso à experiência da Mentoria: por quê e como ela se desenvolveu; suas práticas e funcionamentos; a emergência do novo espaço da sala da Mentoria e aspectos acerca dos papéis e das funções dos mentores e mentoras, através de seus discursos.

A partir destes eixos, alguns pontos foram aparecendo: a importância do projeto para esta transição dos novos estudantes no ensino superior, bem como para a formação dos próprios mentores e mentoras envolvidos e, ainda, as intervenções feitas no campo institucional; a função da sala da Mentoria enquanto lugar privilegiado de análise dos processos ali desenvolvidos,

dispositivo que faz ver as diferentes forças em disputa, tensionamentos, diferentes papéis, através da criação deste espaço comum. A sala não só se tornou este espaço em que se pôde facilmente acessar tais configurações, como também foi o motor de importantes movimentações e, por último, a dimensão do que é ser mentor ou mentora na FPCEUP através dos discursos de seis mentores que transformaram a reflexão, elaborando falas e muitos questionamentos extremamente interessantes para se pensar diversas e plurais dimensões dentro do projeto. Foram os principais desdobramentos acerca deste ponto: os motivos que os levaram para a Mentoria; acerca das relações e dificuldades encontradas. A perspectiva da relação emergiu como um dos pontos centrais deste debate em toda a sua complexidade, justamente, por ser através das relações que o projeto se sustenta.

CAPÍTULO I

ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL, POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO, DISPOSITIVOS
INTERPARES E O DISPOSITIVO DE MENTORIA FPCEUP

A fim de contextualizarmo-nos, de situarmos o projeto da Mentoria dentro de um embate político, social e histórico, é preciso termos em conta um pouco do panorama do Ensino Superior português, que traz consigo uma série de linhas de forças, nem sempre coerentes ou lineares, mas que tornaram possível a constituição deste projeto que pensa, fundamentalmente, acerca de processos de integração no ensino superior e que, portanto, quer incidir sobre eles. O momento histórico que nos diz mais respeito coincide com o emergir de políticas que se propunham à expansão do acesso ao ensino superior e a partir do qual, processos de integração passaram a ter alguma relevância. É preciso, contudo, conscientizarmo-nos de que os acontecimentos históricos trazem consigo extrema complexidade, rupturas, idas e vindas, que não conseguirão ser, de forma alguma, abordadas por completo aqui. O objetivo é entendermos em que pano de fundo criam-se as condições necessárias para a existência significativa deste projeto de mentoria na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e termos algumas ferramentas que nos auxiliem num maior embasamento para reflexões e ampliação do debate.

O período que estamos falando começa com as reformas após o revolucionário ano de 1974 que transformou a sociedade portuguesa como um todo, influenciando, também de modo incisivo, as políticas de educação (Amaral & Magalhães, 2005). Um pouco antes, Portugal vinha mantendo um sistema superior de ensino totalmente elitizado, cenário que começa gradualmente a transformar-se com uma primeira reforma ainda em 1973 que instaura o sistema binário combinando novas universidades e institutos politécnicos. Ainda assim, tais instituições não passaram impunes às radicais mudanças deflagradas no ano a seguir, que misturavam perda de autoridade das instituições com maior procura pelo acesso ao ensino superior.

As exigências feitas em torno do ensino eram fortemente voltadas para uma efetiva democratização, apostando-se numa remodelação das, até então, hierarquizadas estruturas escolares. As medidas são bastante objetivas a fim de buscar uma reparação nas injustiças cometidas com as classes menos favorecidas. Supunha-se sua expansão, diversificação, bem como regionalização. Na mesma altura pós-revolução, contudo, tendo em vista o grande aumento da busca ao ensino superior, gerou-se um desequilíbrio da procura a determinados cursos, momento este em que se foi instaurado o sistema de *numerus clausus*. Uma política que se dizia protecionista das instituições, com objetivos de racionalizar o acesso, mas que acabou por gerar fortíssimas tensões sociais devido aos tantos candidatos que ficaram sem curso e sem alternativa.

Deste modo, chegamos no ponto exato da alta aceleração da privatização do ensino superior português, que irrompe em 1987 com aprovação de muitas instituições com baixos requisitos de acesso. Se de um lado a nova Constituição reconhecia o direito de todos à educação, por outro, coloca em causa uma expansão do acesso com qualidade, responsabilidade e democraticidade. Poucos anos mais tarde, mediante novos investimentos no setor público e a queda de qualidade no privado, este último sofre um grande decréscimo do número de estudantes. Acresce-se a este sistema já bastante complexo a rede dos politécnicos consolidada na mesma época que gerou uma série de preocupações devido ao pressuposto de que pudesse estar instaurando uma divisão de classes no subsistema universitário, sobretudo por seu caráter regional e maior aproximação ao mercado de trabalho.

Nos dizem os mesmos autores acima referidos que, apesar destas ambiguidades políticas, sociais e econômicas, o alargamento do acesso ao ensino superior foi efetivado com sucesso, havendo hoje mais vagas do que candidatos. Contudo, acerca de outros pontos como a diversidade, equidade e regionalização, não se pode dizer o mesmo. Aumentar o acesso era, claramente, um objetivo principal e que produziria, portanto, uma série de transformações no sistema. No entanto, outros objetivos também importantes não foram perseguidos com o mesmo afincamento. Segundo tais autores: “objetivos tais como priorizar as áreas relevantes para a economia nacional ou a procura da qualidade foram muitas vezes sacrificadas aos objetivos dominantes de melhorar a participação no ensino superior a qualquer custo” (Ibidem: 126).

Teixeira, Rosa & Amaral (2006) questionam se romper com a tradicional elitização do ensino superior massificando-o significa um aumento da diversidade, ou se o aumento de matrículas está diretamente ligado ao aumento de oportunidades, desde já apontando que dificilmente uma rápida expansão conseguirá ser feita de forma democrática. Eles trazem ao debate questões políticas e econômicas, como as participações que complicaram ainda mais o cenário, pressionando financeiramente os alunos menos abastados.

Neste artigo, os autores preocupados com a expansão massiva das inscrições no ensino superior, sugerem que alguns dados levantados apontam que, apesar de tudo, o sistema superior de educação ainda promove de modo eficaz a mobilidade social, *apesar* da importância crucial dada aos mecanismos de apoio aos estudantes, destinados ao melhoramento das oportunidades educacionais. Os esquemas montados para este fim tornaram-se bastante significativos para a eliminação das dificuldades — sobretudo econômicas — particularmente na última década com o crescente aumento do valor das propinas.

Um sistema de ação social foi montado logo após a revolução de 1974 defendendo a democratização do acesso a partir de um sistema de bolsas. Em 1980 criou-se um sistema de apoio ainda mais abrangente devido à maior autonomia conseguida pelas universidades, o que

posteriormente tornar-se-ia um complicador mediante a menor flexibilidade na gestão. A década de 1990 foi marcada por certa paralisação neste sentido e constante aumento do nível das propinas. Os anos que se seguiram à virada do século atualizaram vigorosamente a lógica da competitividade. As propinas estavam sempre associadas ao avanço dos padrões de qualidade. Apesar de, em 2003, enfatizarem uma vez mais a promoção da equidade, do acesso e do sucesso acadêmico, é difícil dizer se tais transformações chegaram a ampliar o grau de democraticidade do acesso, pois a lógica competitiva ia, paralelamente, também sendo reforçada.

O que os autores concluem é que o impacto na promoção de um acesso mais equitativo é insuficiente, mesmo com algum crescimento até significativo de despesas públicas voltadas para a ação social no ensino superior. Confirma-se, através da experiência portuguesa, a complexidade da temática da expansão combinada com o aumento do acesso diversificado socioeconomicamente. O que se vê aqui é que os números e tipos de instituições crescem em passos bem mais largos do que as proporções de alunos com diferentes origens.

Amaral & Magalhães (2009), trazem novamente a temática do acesso ao ensino superior, relembrando que em Portugal este problema é anterior, devido ao elevado índice de abandono no sistema educativo ainda antes mesmo de se chegar ao superior, com forte desvio para o mercado de trabalho. Em 2005 constatou-se: baixa qualidade, decréscimo do número de inscritos, baixa equidade no acesso, alto nível de abandono do ensino secundário e baixa percentagem de população adulta em atividades de formação.

Alguns programas e incentivos foram desenvolvidos nos anos posteriores. A exemplo disto temos o decreto-lei 64/2006 que facilitou o acesso de alunos adultos no ensino superior, através de um regime especial para alunos com mais de 23 anos que não dispunham dos requisitos ditos tradicionais. Esta atração de alunos adultos — ou *não tradicionais*, ou ainda os denominados *novos públicos* — mediante todo este panorama, teve grande importância (Ibidem: 175). Contudo, apesar de ser já observável que as mudanças políticas geraram resultados quantitativos positivos, para além de ter sido fundamental esta maior atenção aos estudantes adultos, um aprofundamento da análise levanta uma série de questões ao nível qualitativo, relembrando uma vez mais a tamanha complexidade do panorama que estamos lidando.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005), que dez anos antes desta publicação elaborou em outro texto as três crises vividas pela universidade (1ª: hegemonia, 2ª: legitimidade e 3ª: institucional), relembra-nos que esta segunda crise passa também pelas exigências de um acesso democratizado e de uma igualdade de oportunidades a todos aqueles que provêm de classes populares sem a tradição do ensino superior, que contextualizamos mais acima. Seguindo suas reflexões, Boaventura abordará e analisará as transformações mais recentes neste panorama, com objetivos de se chegar aos princípios básicos de uma reforma verdadeiramente democrática

para a universidade pública neste século XXI. Nós não iremos tão fundo, mas suas reflexões serão importantes para aquelas desenvolvidas aqui.

O professor alerta-nos que esta grande crise institucional da universidade decorrida nos últimos trinta anos, na maioria dos casos, desdobrou-se por provocação ou indução de uma retirada do bem público como prioridade nas políticas públicas. Vivemos, atualmente, um momento de enorme autonomia das universidades, é verdade, mas esta autonomia faz parte também de um projeto, pois estando sob pressões produtivistas, as universidades são desvirtuadas a adaptarem-se às exigências da economia e do mercado.

Segundo Bernheim & Chauí (2008), mediante este panorama que eles estão denominando como “sociedade do conhecimento”, o desenvolvimento desta autonomia não faz as universidades caminharem comprometidas com os direitos democráticos, como instituições sociais, mas justamente para suprir as necessidades do mercado. Os autores desdobram ainda outros efeitos no contemporâneo, como o fenômeno conhecido por “explosão do conhecimento”, que diz do acelerado crescimento da produção científica tanto mais complexa quanto obsoleta. No mesmo sentido, tocam na questão da gestão: “governada mediante contratos de gestão, avaliada com base em indicadores de produtividade e projetada para ser flexível, a universidade é estruturada por estratégias e programas de eficiência organizacional, ou seja, pela particularidade e instabilidade dos meios e objetivos” (Ibidem: 12). Tanto o corpo docente, como o discente, sofrem suas óbvias consequências, passam a ser reestruturados a partir de normas que nada condizem com a formação pretendida e têm o seu tempo subtraído para o cumprimento de exigências dessas microorganizações: “a universidade trabalha e por isso deixa de cumprir seu papel” (Idem).

De volta às reflexões do Boaventura, retomando ainda a problemática acerca do acesso ao ensino superior, tornando-se evidente que ele não foi, de todo, democratizado, devemos apostar numa ampliação que englobaria acesso-permanência-sucesso, tendo em vista que para “acesso” fazer verdadeiramente sentido, é preciso bem mais que simplesmente chegar ao ensino superior.

E uma vez que lá chegamos, já percebemos que as problemáticas não esmorecem. Com o crescimento da população universitária, torna-se desafiante manter um ensino de qualidade e uma alta exigência científica devido a um grande número de fatores. Segundo João Boavida (2010), é um problema real vivido pelas universidades conseguir uma conciliação entre investigação (que, para ser feita com qualidade, necessita disponibilidade de tempo e de meios) com essa quantidade de novos estudantes, cujas próprias formações também estão em jogo.

São problemáticas que embasam a já anteriormente mencionada crise institucional, fazendo desmanchar uma ideia de universidade “enquanto ‘universitas’, ou globalidade harmoniosa e

coerente dos conhecimentos, conceito fundamental no período medieval e ainda durante toda a Modernidade” (Ibidem: 11). A exigência científica vinculada às pressões econômicas não produzem poucos efeitos. Muitas novas áreas de especialização, conflito de prioridades e ainda grandes dificuldades de se articular investigação e ensino foram determinantes, sobretudo, nos resultados dos alunos, que passaram a apresentar altas taxas de reprovação. Para Boavida, as soluções para esta nova realidade passam, sobretudo, por uma requalificação pedagógica do sistema que engloba toda uma série de diversificação de métodos entre o ensinar, aprender, avaliar, na mudança de hábitos e nos modos de funcionamento das instituições, que devem ter como objetivo prover o apoio necessário.

POLÍTICAS E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

O aumento da diversificação da população estudantil promove, automaticamente, o aumento do debate acerca das funções da educação, bem como do movimento de integração e inclusão nas práticas educacionais. As transformações cada vez mais velozes do contemporâneo — políticas, sociais, tecnológicas, produção do conhecimento e o mercado de trabalho — aliadas às dificuldades vividas pelos estudantes nesta passagem para o ensino superior (entre relações interpessoais e os desafios de um novo funcionamento - o universitário) são mais que suficientes para deixar o meio acadêmico em alerta.

A problemática da integração no ensino superior é bastante complexa e multifacetada e relaciona-se, diretamente, com outras preocupações como a do sucesso, do insucesso e abandono acadêmico. A literatura produzida nesta área é bastante vasta, desde as mais generalizadas às mais contextualizadas, das quantitativas às qualitativas e mistas, rica nacional e internacionalmente. Um enorme projeto de investigação realizado em Portugal com relatório final apresentado em 2008, no âmbito do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), conseguiu fazer um apanhado interessantíssimo acerca dessas produções.

Países como os Estados Unidos, Canadá, Austrália e ainda alguns europeus como Reino Unido e França têm trabalhos de importância considerável nesta área, apresentando um domínio já extremamente consolidado e um diálogo de qualidade entre eles, em investigações feitas ao longo de muitos anos acerca dos trajetos estudantis. Neste mesmo sentido, há os trabalhos realizados por Vincent Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997) focados, sobretudo, nos contextos institucionais como sendo fundamentais na análise dos percursos dos estudantes. Tinto é referência pela criação de um modelo que tem como premissa que “a decisão de abandono ou de permanência no ensino superior é indissociável do grau de integração dos estudantes nos

sistemas social e acadêmico das instituições que frequentam” (Costa & Lopes, 2008: 24). Sendo o insucesso e o abandono, “portanto, explicados fundamentalmente pela falta de adequação entre os valores e expectativas dos estudantes e os valores e características do contexto acadêmico que frequentam, ou pela ausência de experiências significativas e positivas de interação socializadora” (Ibidem: 25).

Todavia, o modelo de Tinto já foi alvo de diversas críticas por outros autores que observaram algumas limitações em suas conclusões e meios de análise. Muitos deles utilizaram-se de tal modelo teórico e foram modificando-o a partir de novas dimensões. São muitas as referências de outros autores — presentes no relatório referido — que foram enriquecendo este campo investigativo com uma dedicação de sintetizar teoricamente diferentes modelos explicativos. Alguns novos fatores que surgiram e que podem ser destacados são:

“(…) a área de estudos, o tipo de instituição, a estrutura curricular do curso, as práticas pedagógicas, o tamanho das turmas, os processos de avaliação, os calendários acadêmicos, as estruturas de apoio aos estudantes, (...) a qualidade e quantidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição dos estudantes (...) e as modalidades de divulgação de informações direcionadas para os futuros alunos” (Ibidem: 26).

Esses mesmos autores apontam ainda que grande parte das investigações que estão sendo realizadas em território nacional aproximam-se deste tipo de abordagem que enfatiza bastante os contextos institucionais como grandes influenciadores nos percursos dos estudantes, a fim de construir estratégias de intervenção satisfatórias.¹

Como a entrada no ensino superior é massivamente considerada um período de grande exigência e transformações pessoais, algumas investigações sugeriam que muitos dos desafios encontrados estão relacionados a dificuldades psicossociais diversas, sendo responsáveis pelos danos nas aprendizagens e na própria adaptação dos estudantes (Bean, 1980; Pascarella & Terenzini, 1991; Ferraz & Pereira, 2002; Diniz, 2005; Almeida & Diniz, 2005; Almeida et al., 2014).

Tavares (2004), interessada em investigar a construção do ofício do estudante universitário como uma estratégia de adaptação à nova realidade, ciente dos altos índices de insucesso e abandono, afirma em seus estudos que é preciso muito mais do que ter sido um bom aluno na escola e ainda ter tido o mérito de entrar para o curso de escolha. Lembra-nos que os discursos e práticas de acesso ao ensino superior estão em constante conflito com a postura esperada do estudante universitário. Como reflexo desta contradição, os novos estudantes precisam ainda desconstruir uma série de hábitos e comportamentos, dignos de um aluno que passou anos

¹ As referências de tais produções contextualizadas no ensino superior português encontram-se disponíveis todas em notas de rodapé ou nas referências bibliográficas do relatório aqui explorado.

acumulando conhecimento serializado e foi afogado pelas lógicas de competitividade, no lugar das de cooperação. O papel do aluno, socialmente construído como aquele que deve ser guiado e iluminado, causa grandes impactos na construção do ofício do estudante, deixando-os inseguros e apreensivos.

Da mesma forma, analisaram Ferreira & Moutinho (2007), através de um estudo feito com estudantes do primeiro ano em Licenciatura de Ciências da Educação da Universidade do Porto, a fim de compreender o processo vivido pelos jovens durante esta passagem da condição de aluno para estudantes do ensino superior. Preocupadas com o estranhamento relatado pelos estudantes aferidos — um dos traços mais marcantes desta experiência — problematizam a entrada em ambiente acadêmico lembrando-nos que se trata de uma etapa densa e que o estudante do ensino superior é, em suma, um papel que também foi construído socialmente e que não é nada óbvio ou evidente. Ser este estudante não é um dado adquirido, bem ao contrário, retrata o acesso a um universo totalmente desconhecido. As autoras afirmam que uma apropriação da nova realidade, faz-se pela familiarização do novo ambiente a partir de significações subjetivas. Para além das aprendizagens formais (dos saberes e das práticas), dos funcionamentos mais autônomos, reitera-se a importância dos processos de socialização entre estudantes (Ibidem: 74).

Devido aos alarmantes dados de que o processo de massificação do ensino superior foi o responsável pela diminuição da taxa de sucesso escolar, esta preocupação tem dominado bastante os temas de debate entre todos os atores envolvidos: sociedade, governos, instituições, docentes, investigadores e estudantes. A partir de diferentes olhares, interesses, métodos e abordagens, muito vai sendo construído: soluções, tendências, manuais, boas práticas, projetos dos mais diversos.

Brites Ferreira et al. (2011) fazem uma interessante e necessária discussão em cima do conceito mesmo de *sucesso* e suas diferentes definições, apresentando mais esta importante abordagem a ser pensada antes de adentrar-se ao tema. Algumas resistências e discordâncias podem surgir por uma simples falta de acordo nos termos iniciais, pois o sucesso acadêmico pode ser abordado mediante quantificações – de exames, resultados, notas, retenções – ou ainda sendo comparado aos objetivos iniciais dos estudantes; podem ser mais qualitativos e referirem-se ao desenvolvimento de competências, raciocínios, comportamentos, ou ainda estarem relacionados ao sucesso em outras esferas da vida, como a familiar, relacional, cultural, profissional, entre outras; pode ser mais objetivo, quanto subjetivo, dependendo tanto do interesse de quem afere como da perspectiva trazida por quem é aferido. Em síntese, como concluem os autores, não é possível olhar para todas as perspectivas elaboradas, no entanto,

talvez caiba a cada instituição encontrar suas próprias estratégias de promoção de um bem-estar e de sucesso acadêmico, de preferência, junto aos estudantes.

Do outro lado da trama está a expectativa criada para aqueles que buscam e/ou chegam ao ensino superior: uma formação de alta qualidade científica e também psicossocial. Mediante a presença cada vez mais alargada dos heterogêneos grupos habitualmente excluídos, são evidentes os benefícios sociais e econômicos decorrentes desta abertura, que continuam crescendo tanto em importância, como em políticas em diversos países, principalmente europeus. Devido a necessidade de se sustentar esta crescente, tanto em números como, cada vez mais, em qualidade, é que as instituições estão tão atentas e viradas para as políticas de integração no ensino superior, de igualdade de oportunidades do acesso e do sucesso de todos os estudantes (Jones & Lau, 2010).

Mais especificamente em Portugal as universidades públicas passaram a desenvolver muitos trabalhos a fim de identificar os fatores do insucesso e abandono, devido à solicitação feita pelo Ministério da Educação via o Despacho 6659/99, no qual “determina que as instituições de ensino superior público mobilizem recursos e vontades para o combate a todas as formas de insucesso escolar persistente”. Tal incentivo veio na sequência da aplicação da Lei 113/97 que define as bases do financiamento do ensino superior público. Dentre alguns aspectos destaco um dos seus objetivos: “Concretizar o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais”, e alguns princípios gerais, como: efetivação do direito ao ensino, maximização das capacidades existentes e expansão gradual com qualidade, princípio da democraticidade, da universalidade, da não exclusão e da equidade. Todavia, Portugal ainda detém níveis de insucesso e abandono preocupantes que acabam por resultar em desperdício de recursos e outros efeitos nas esferas mais pessoais, sobretudo, dos estudantes (Costa & Lopes, 2008).

Segundo o relatório produzido pelo Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua da Universidade do Porto² — para irmos nos aproximando do nosso campo específico de investigação —, o abandono que vinha diminuindo nos últimos anos, aumenta: ao final do primeiro ano (2012/2013) de licenciatura, 17,2% dos estudantes admitidos deixaram o curso³. Em 2008 foram 17,5%, em 2009 foram 17,9%, em 2010 foram 15,9% e em 2011 foram 14,7%. O primeiro ano é, essencialmente, quando decorre maior parte do abandono, mas estes dados

² Este relatório foi divulgado em 29 de junho de 2016 e traz dados acerca do “percurso dos estudantes admitidos pelo regime geral em licenciatura – 1º ciclo e mestrado integrado na Universidade do Porto em 2012/2013” e resultados referentes a anos anteriores para fins comparativos. Está disponível online, vide endereço nas referências bibliográficas.

³ A definição utilizada no relatório para *abandono*: “estados de estudante não inscrito, interrompido, suspenso, anulação de matrícula e anulação de inscrição”.

não são uniformes entre todos os cursos e ciclos de estudos, evidentemente. E este número é proporcionalmente menor entre aqueles que solicitaram bolsa de apoio (Bolsa SASUP) e ainda menor para os que conseguiram.

INTEGRAÇÃO E O DISPOSITIVO ENTREPARES

Como já foi apurado, estudos sobre as práticas culturais e sociais do jovem universitário verificaram que o sucesso escolar também diz respeito a esferas mais relacionais entre os estudantes. Os espaços voltados para tal sociabilidade, entre encontros fora da sala de aula, no espaço institucional e fora dele, bem como festas e eventos, ganham alguma importância no desenrolar deste cotidiano (Costa & Lopes, 2008). Sendo assim, podemos falar que o sucesso escolar e as preocupações com a integração dos estudantes transbordaram a sala de aula e as relações de ensino-aprendizagem.

Atualmente, existem diversos dispositivos de integração em funcionamento, mas aquele a que daremos devido enfoque aqui é o modelo de apoio que funciona entre pares. Como suporte social, por estar bastante aproximado dos estudantes, é dos mais eficazes, tendo em vista que a aceitação e avaliação do apoio depende da percepção da eficácia pelo próprio estudante. Em termos históricos, modelos deste gênero foram desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990 no Canadá, nos EUA, Reino Unido, chegando a Portugal em meados dos anos 1990. Recebeu algum destaque o projeto piloto da Universidade de Aveiro, no qual, através de uma linha telefônica um estudante poderia ajudar outro estudante. Alguns anos mais tarde, na Universidade de Coimbra, implementou-se um dispositivo de *peer counselling* dentro das residências universitárias a fim de facilitar a integração nos primeiros anos (Pereira et al., 2006).

O modelo que estabelece a relação dos pares como proposta de suporte, colaboração, ajuda, pode ganhar diferentes nomes atualizando-se de diversas formas. Existe o termo de tutoria, o *peer counselling*, *coaching*, *mentoring*, *mentorship*, ou no português — mentoria e, provavelmente, ainda outros. Cada um destes pode, igualmente, apresentar distintas configurações: entre estudantes, entre estudante e professor, entre um estudante novo e um recém-formado, entre um estudante da casa e um vindo do estrangeiro, entre professores, entre uma pessoa de qualquer área e um conselheiro e ainda nas configurações do meio corporativo — entre os próprios profissionais. Em suma, existem muitas configurações dessas relações, pois independente do nome que levem, acabam por encaixar-se com as necessidades do ambiente que as promove. No meio acadêmico, contudo, os projetos mais comuns, em geral, são os de tutoria e mentoria. Pode-se dizer que, quando a estratégia é mais voltada para a relação ensino-aprendizagem (seja entre estudantes, estudantes e professores ou entre professores), mas dentro

de um processo pedagógico, o termo mais comum é o de tutoria. A mentoria, muitas vezes, acaba por ser mais utilizada para objetivos mais amplos, como a integração, por exemplo, aonde os aspectos sociais, relacionais e as aprendizagens espontâneas do cotidiano são consideradas fundamentais. Além disso, historicamente, foi bastante desenvolvida no dia-a-dia de organizações (Figueira, 2008; Gueiros, 2009).

A mentoria, solução que vem sendo desenvolvida por muitas instituições permite promover o apoio aos novos estudantes dentro da temática da integração ao novo ambiente universitário. Ela consiste na candidatura voluntária de estudantes que se encontram em níveis mais avançados no processo de formação a fim de oferecer apoio e acolhimento nos âmbitos tanto acadêmico, quanto psicossocial. O próprio conceito já atravessou algumas transformações e, se antes já foi entendido como uma relação unilateral, atualmente reconhece-se que é bem mais dinâmica do que isso, promovendo o crescimento de ambos os envolvidos. Tanto mentor como mentorado têm possibilidades de aprendizado, simplesmente pelo fato de estarem em relação, sendo, inclusive, o mais importante da relação, independente da sua configuração, que ambos estejam a ganhar com a experiência. De forma ainda mais ampla, há funções de mentoria que podem, muito bem, ser exercidas por outras pessoas (um professor, um familiar, por exemplo), que não um mentor formal (Carvalho, 2003).

Existem algumas pesquisas no âmbito de projetos de mentoria que apontam para certas dificuldades de adesão por parte, sobretudo, dos novos estudantes, o que gera, conseqüentemente, um estado de desmotivação entre os estudantes inscritos como mentores e no projeto em geral. Contudo, muitas vezes, cresce por isso mesmo um interesse institucional mais global em apoiar e validar os projetos, através de acreditação ou inserção no quadro curricular, representando, na maioria dos casos, apenas benefícios aos programas, mesmo que seja pelo simples interesse em tentar compreender a baixa adesão, por exemplo. Há alguns fatores considerados significativos como haver certa “química” entre os integrantes da díade, visto, muitas vezes, até mesmo como necessária. Contudo, existe um dilema para o desenvolvimento de programas mais formais neste sentido, devido a ideia de que essa relação pode ser desenvolvida de uma forma mais natural, espontânea. Em simultâneo, existem pesquisas que apontam grande comprometimento por parte dos mentores que, preocupados em desenvolver boa comunicação, acabam por obter sucessos nas relações e no projeto como um todo. Tais questionamentos conseguem chegar a conclusões de que se trata de uma proposta de atividade com algum grau de complexidade, sobretudo pela envolvimento de fatores bastante diferenciados: institucionais, sociais e, principalmente, subjetivos (Bellodi, et al., 2011).

Há ainda outro aspecto também bastante importante neste debate de que a mentoria pode ser capaz de fazer elevar os níveis de satisfação com a instituição que a promove, devido às

circunstâncias acerca da integração social, do bem-estar e dos fatores pedagógicos (Mullen & Lick, 1999). Contudo, além dos resultados não serem conclusivos, não podem ser generalizados, principalmente, devido à grande quantidade de conceituações, contextos e práticas tão diversificados. Desta multiplicidade emergem diferentes entendimentos acerca dos papéis a serem empenhados pelos mentores e mentoras e para além disso, o fator subjetivo das pessoas todas envolvidas também é determinante, bem como as características da instituição e seus objetivos. Por tudo isso há que se tomar um enorme cuidado com as generalizações acerca dos benefícios e dos riscos implicados, cabendo a cada instituição a avaliação e aprofundamento destes aspectos.

DISPOSITIVO DE MENTORIA FPCEUP

Oficialmente denominado como Dispositivo de Mentoria está inserido há seis anos na instituição de ensino e investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, que conta, atualmente, com a frequência aproximada de 1500 estudantes, distribuídos entre 1º, 2º e 3º Ciclos. Atua a fim de implementar estratégias promotoras de integração social e académica e, dentro do possível, acompanhar seus efeitos, pelas constantes preocupações com o já mencionado sucesso educativo e a prevenção do abandono dos estudantes que chegam à instituição nos diversos ciclos de estudo. Conta com a colaboração dos estudantes mais experientes e antigos de ambos os cursos, numa perspectiva de facilitar a transição para o ensino superior, através do acolhimento desde o período das inscrições e num apoio que se prolonga por todo o ano letivo, numa relação que se constrói através do estabelecimento de pares - um mentor ou uma mentora com um mentorado ou uma mentorada. Objetiva-se a através desta atenção cuidadosa ajudar a dar respostas satisfatórias às possíveis mudanças ou dificuldades atreladas ao novo ambiente institucional e às novas situações de aprendizagem. No ano letivo de 2015-2016, em que o sistema foi acompanhado para fins de elaboração desta dissertação, havia cinco docentes responsáveis por sua coordenação: três docentes do curso das Ciências da Educação – Prof. Doutora Teresa Medina, Prof. Doutora Ariana Cosme, Prof. Doutora Elisabete Ferreira e duas do curso de Psicologia - Prof. Doutora Susana Coimbra e Prof. Doutora Isabel Rocha Pinto.

Ao entrar no *site* oficial da faculdade podemos rapidamente encontrar todas essas informações institucionais da mentoria: de que se trata de um sistema de apoio à integração; que está disponível a todos os estudantes que venham frequentar o Mestrado Integrado em Psicologia ou Licenciatura e/ou Mestrado em Ciências da Educação; que conta com a colaboração de estudantes mais experientes para facilitar esta transição e integração dos novos

estudantes. Após esta breve apresentação do funcionamento, enuncia-se os destinatários convidando-os a contar com esta ajuda, desde as primeiras deslocações à faculdade, ao momento das inscrições, como no decorrer de todo o ano letivo. O intuito fica claro: “estamos a preparar tudo para que, mais facilmente, te sintas ‘em casa’”⁴

Através do acesso à documentos oficiais das atividades decorrentes entre os anos de 2011 a 2013 da FPCEUP, o Dispositivo de Mentoria aparece enquanto ferramenta de integração estudantil, sobretudo para aqueles que tenham acabado de ingressar no ensino superior, devido a sua capacidade de contribuir para a diminuição de reprovações, do abandono e do insucesso escolar, tendo tido a capacidade mesmo de atenuar os efeitos da crise econômica, que recebe a responsabilidade por devastar o sucesso acadêmico. Mesmo que bastante abreviados, tais dados foram, ainda assim, agentes da intensificação e ampliação da Mentoria, como um indicativo de que se traçava o caminho certo. No Plano Estratégico 2011-2015 a estrutura do campo de formação da faculdade foi cuidadosamente analisada e suas muitas transformações decorrentes dos últimos anos foram ressaltadas. Exigências, sobretudo, referentes ao processo de Bolonha — o grande protagonista destas mudanças — modificaram em vários aspectos e, ocasionalmente até de modo paradoxal, o trabalho dos professores e estudantes e da relação entre eles. Acerca deste ponto, a promoção do acolhimento, do acompanhamento e da atenção aos novos estudantes foi novamente valorizada.

⁴ Frase retirada da descrição do funcionamento do sistema da Mentoria. Disponível na página oficial da FPCEUP, no endereço: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=mentoria

CAPÍTULO II

PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM RELATO INICIAL, COMO ME SITUO NESTE PERCURSO DE PESQUISA, SOBRE PESQUISA-INTERVENÇÃO, O CAMPO PESQUISADO FOI POUCO A POUCO APARECENDO, ANALISAR AS IMPLICAÇÕES, DELINEAR PROCESSOS E SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO

UM RELATO INICIAL

Este estudo deve ser compreendido como uma investigação que começou a mapear um terreno complexo — o Dispositivo de Mentoria desenvolvido na FPCEUP no ano letivo 2015/2016. Para tal, foi preciso um mínimo aprofundamento de todo o panorama acima desenvolvido, o conhecimento de outros projetos e propostas similares, outras implicações, outros estudos. Entender melhor a realidade que circunda e produz toda esta necessidade e gera tendências. Olhar para as infinitas atitudes inovadoras nesta área, entender suas particularidades, perceber as diferenças. Junto disso, também cabe a mim falar daquilo que eu experienciei de perto.

Conheci um sistema que envolve professoras, professores e estudantes, de diferentes meios, de diferentes cursos e um pouco de toda a instituição. Primeiramente somente ouvi falar, depois fui conhecendo mais de perto a Mentoria da FPCEUP. Pouco a pouco apercebi-me que a sua existência e o seu desenrolar através dos anos foi envolvendo cada vez mais pessoas e com isso, novos conflitos, revelando as disputas de forças várias, evidenciando um cotidiano institucional também ele bastante complexo. Um ambiente universitário que, por sua vez, também é atravessado por outros conflitos e outras forças, que espera muito dos seus estudantes, e por vezes, parece não esperar assim tanto. Espera-se apenas que não abandonem o curso, que cumpram os créditos, que entreguem tudo a tempo e que ganhem uma nota; que façam voluntariado, que saibam construir um bom currículo, que sejam empreendedores, inovadores, proativos, autônomos e, ao final deste percurso, que encontrem um trabalho, servindo assim, às boas estatísticas da casa.

Envolver-me com a Mentoria implicaria, portanto, envolver-me com toda esta realidade. Uma realidade que, até onde eu conhecia — após um ano cursando o Mestrado em Ciências da Educação — carecia e muito falar sobre integração. Eu mesma não me sentia nada integrada. O primeiro interesse partiu deste ponto. Parecia-me um projeto interessante que com o seu desenvolvimento ao longo dos anos acabava por ir modificando algumas engrenagens antigas e cansadas da instituição, mesmo que tais mudanças fizessem aparecer novos ou antigos e escondidos problemas — tendo se tornado, este, um segundo ponto de interesse. Percebi que ela subsistia do trabalho dos estudantes, que quem faz a mentoria acontecer são eles. São os estudantes que topam, que compram a ideia ou apenas curtem um pouquinho. Cada pessoa envolvida vai fazendo do seu jeito, se envolvendo como pode, como quer, uns mais, outros menos e a mentoria vai acontecendo com o que há e isso, também, sempre muda. Mas independente disso, todo início de ano letivo eles estão ali, fazendo parte de alguma coisa, sob

supervisão e apoio institucional, munindo-se de conhecimentos, de saberes-fazer e de relações, desde as mais horizontais, até as verticais. Misturando dois cursos, idades, proveniências locais e culturais, gostos e diferentes relações com a própria faculdade que os acolhe. Há de tudo um pouco ali e acho que era mesmo essa a ideia. Sendo muito importante e valorizada esta tarefa inicial de receberem oficialmente os novos estudantes, o Dispositivo de Mentoria não abrandava ali e desenrolava-se por todo o ano letivo a fora. Ano após ano vem ganhando adeptos, importância, novas tarefas e espaços, físico e também social.

COMO ME SITUO NESTE PERCURSO DE PESQUISA?

O percurso de pesquisa traçado até a sua conclusão não está limitado pelos últimos meses dedicados à investigação *e ou* intervenção e consequente escrita. Este exercício que se faz para linearizar os acontecimentos e reflexões não reflete um movimento propriamente linear e, por isso mesmo, é um exercício, uma produção, mais um momento dentre os outros momentos de investigação. Percorrer-se-á momentos outros, leituras anteriores, vivências, muitos diálogos de orientação, e, principalmente, reflexões e questionamentos desde o início deste ciclo em mestrado, no qual começou-se a pensar acerca da educação de modo mais direcionado, sobretudo, dentro do domínio científico intitulado Educação, Comunidades e Mudança Social, no qual poderemos, de certa forma, contextualizar este debate. Algumas perguntas de pesquisa, problemáticas, surgiram mesmo em seu início e persistiram como impulso durante todo o trajeto, me moviam a pensar, outras foram modificando-se e muitas novas surgiram. Esta escrita que agora apresenta-se como um certo “resultado” (anunciando a finalização de um trajeto) é, na verdade, o efeito desses encontros, que não se encerra.

Muitas vezes se atravessam, experimentações inventam curvas e, se sou eu o resultado disto tudo, este trabalho também o é. O que quero dizer é que não há uma neutralidade na escrita, e que se trago para este espaço a primeira pessoa do singular, é necessário lembrar que ela é, também, sempre plural. E que quando se fala na primeira pessoa do singular, evoca-se as forças que constituem o meu lugar. Este lugar que também deve ser sempre questionado. Para explicar melhor porque isto é, a meu ver, posicionamento ético e metodológico, convido Gilles Deleuze a compor o debate, tendo em vista que o filósofo traz um posicionamento acerca da fala e do lugar do intelectual e comenta sobre a “indignidade de falar pelos outros” — como o mesmo aponta tendo sido uma fundamental aprendizagem vinda dos contributos de Michel Foucault.

Ou seja, para além de lembrarmos que falamos em nosso nome, mesmo que nossa fala não seja individualizada, devemos afirmar que nunca poderemos falar pelos outros:

“O que significa então falar em seu próprio nome e não pelos outros? Evidentemente não se trata de cada um ter a sua hora da verdade, nem escrever suas Memórias ou fazer sua psicanálise: não é falar na primeira pessoa do singular. É nomear as potências impessoais, físicas e mentais que enfrentamos e combatemos quando tentamos atingir um objetivo, e só tomamos consciência do objetivo em meio ao combate. Neste sentido, o próprio Ser é político” (Deleuze, 1992: 115).

Por isso considero importante e tenho como desafio tentar ao máximo desenhar em que contexto as questões ou os “objetivos” e “combates” foram aparecendo. Para tornar tudo o mais concreto possível (este outro exercício constante da escrita científica) relembro-me então de que reflexões e questionamentos está se falando quando vou buscar referências à escolha deste domínio de mestrado, dentro daquilo que acredito ter sido agente para a escolha da área em que se desenvolveu a presente dissertação.

Estamos falando notadamente de interesses tanto acerca dos modos de investigação e de intervenção, mais especificamente aqueles ligados à dinâmicas participativas, coletivas dentro da esfera da educação e da formação, como de projetos, programas e os fazeres e as práticas em si. Para além disso, interesse na compreensão dos discursos, poderes, políticas que se engendram nesses contextos e ajudam na reflexão acerca de tais intervenções educativas, sociais, comunitárias, bem como nos usos e sentidos dados as concepções “educativas”, de “desenvolvimento” e de “mudança social”.

Se podemos considerar este trabalho enquanto produtor de conhecimento, é preciso localizar-me nesta ação, dizer de onde falo e que olhar invoco, dentro deste embate do saber-poder (Foucault, 2010). Para que se diga de modo breve, o que Michel Foucault afirma é que há efeitos de verdades sendo produzidos a toda hora. Produções que não podem ser dissociadas dos diversos mecanismos de poder: lugares estratégicos onde se acham as relações de diferentes forças. Se parto desta consciência de que cada palavra escrita lança verdades acerca do e no mundo, acredito tratar-se de um posicionamento ético estar atenta aos efeitos do que se produz e propor-me analisar criticamente tanto o meu lugar ativo de investigadora, como as relações estabelecidas no trajeto de investigação-intervenção, com as pessoas, com os discursos e instituições, com o dito objeto em si, que será sempre processual e nunca dissociado do meu olhar.

Acredito que esta análise crítica e atenta anda sempre atrelada à problematização constante do que envolve o ato de investigar, no sentido de nunca tomarmos como naturais as formas que nos surgem, seja nos discursos ou nos encontros. Acionar uma atenção sempre curiosa, abrir

espaço para a processualidade e para a intensidade das forças. Paulo Freire nos ajuda bastante a pensar neste sentido e nos lembra que a escola, cujo ponto central é, justamente, a produção do conhecimento, tem como atividade elementar o trabalho crítico acerca da *inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade*. Para tal, torna-se imperativo que ela *instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”* (Freire, 1996:140). As palavras do educador brasileiro em *Pedagogia da Autonomia* contribuem, primorosamente para a elaboração daquilo que considero desafiante num qualquer trabalho de investigação: análise crítica do processo e composição criativa de distintas inteligências, antecipando, portanto, uma maneira outra de olhar para os processos de investigação e intervenção que serão aqui elaborados.

Partindo de tais pressupostos é que pretendo encaminhar esta escrita que não se separa da construção do próprio trabalho, numa elaboração cuidada de toda esta trajetória envolvendo o meu próprio percurso. Não se separa aqui, portanto, a *prática da teoria*, o *pensamento da ação* e nem o ensino da aprendizagem, ou como expressa Freire: o “ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los.”. Se é neste andamento que se exerce a *curiosidade epistemológica, indispensável à produção do conhecimento* (Ibidem: 141), é neste exato momento que sou interpelada a pensar sobre isto. A epistemologia e a atividade de produção do conhecimento me interrogam sobre o próprio percurso de investigação e é com este olhar atento que permaneço.

Não à toa, alguns dos meus iniciais questionamentos estavam voltados, justamente, para o que se produz aqui em enquanto formação em ciências da educação e naquilo que existe de conflitante nelas, em tudo aquilo que fomos debatendo dentro e fora das salas de aula. Entre os conteúdos falávamos das teorias e dos conhecimentos produzidos e nunca consegui dissociar tais reflexões do percurso formativo que presenciei ser construído aqui, neste espaço. E falar deste espaço também destinado a elaborar e analisar conceitos e teorias é falar, indiscutivelmente, desses conceitos e dessas teorias, seus modos de ensinar e aprender e, principalmente, querer tocar em seus efeitos e produções. E tudo isso então não é justamente aquilo que estamos chamando de campo da educação? A produção dos conhecimentos e os processos de formação, trabalhados num só percurso.

Para organizar um trabalho (este trabalho) é preciso mais do que pensar acerca do que foi investigado, falado, formulado, debatido. Os modos como foram feitos são decisivos nesta preparação e, por isso a importância de falar acerca disso, justamente no percurso de pesquisa. Para escrever qualquer coisa nova, crítica e criativa, é preciso mais do que ter atributos criativos individuais. É necessário, antes, questionar se se conseguiu produzir uma formação crítica e criativa, se existe este tipo de implicação dentro da academia. Questionar os próprios métodos

elaborados em sala de aula e os modos de implicarem (ou não) os estudantes. E perguntar-se: tivemos nós a oportunidade de parar para refletir acerca do que aprendemos ou do que nos era destinado aprender? Tivemos tempo de pensar na importância de aprender tantas teorias, investigações, intervenções e resultados? Afinal de contas, para que servem as teorias? Será que são as teorias que estão construindo a nossa prática e o nosso conhecimento? Será que temos noção que somos (ou deveríamos ser) os sujeitos nesta produção de conhecimento? Será que nos damos conta que, ao aprender uma teoria, estamos colocando em prática alguma coisa? As teorias, vistas apenas como teorias, verdades puras, esvaziadas de sentido, não servem para nada, eu ousou dizer. Mas quando não são separadas da prática são campos de saber e de produção de conhecimento.

Os processos vividos em cada um dos momentos de formação e de investigação trazem consigo concepções em ciências da educação que atualizamos, ou seja, tudo o que é aprendido, debatido, construído, desconstruído e escrito. Tudo o que ouvimos, o que perguntamos, tudo o que retemos, ou ainda cada coisa que esquecemos. Tudo o que nos é exibido e tudo o que nos é calado. Somos todos licenciados. Somos todos silenciados? Enquanto estudantes, mestrandos, que processos formativos estamos tendo? Quais os processos formativos que queremos? Será que não devíamos estar pensando juntos sobre isso? Encontro neste espaço uma brecha para, também, expressar tais questões que me acompanham desde o início e, que por isso mesmo, me trouxeram até aqui.

Pensar nas singularidades do nosso processo formativo é querer abrir o processo educativo, expandi-lo, misturar vida, sociedade, cultura. Fazer a educação transbordar, o que significa perder suas bordas, limites, fronteiras, misturar-se naquilo que a constrói, ou seja, os próprios processos da vida. É diferente de, a partir da educação, querer tudo abordar, ensinar, querer de tudo dar conta. Cientes do embate de forças que existe dentro dos diferentes discursos (Foucault, 2010), sabemos que os conceitos podem ser apropriados, apoderados, e com a educação não seria diferente. Como manifesta António Nóvoa em *Educação 2021*, brincando com as temporalidades a fim de pensar uma educação para o futuro, que já se insinua, caminha por muitos usos, refaz todo um percurso conceitual e prático do campo da educação. Desafiada pelos tantos embates que o professor faz aparecer e instigada pelos questionamentos do meu processo de formação, fico com algumas de suas implicações fundamentais: aquela que demanda *o sentido da escola* (pois que ainda estamos em uma!) e a sua inspiração vindo de Hannah Arendt, acerca da necessidade do *equilibrar um estado de abertura*, de sustentar um não-saber e as ideias não feitas, mediante uma crise (Nóvoa, 2014). Em outras palavras, é estar aberto a experimentar as imprevisibilidades da vida.

Por ser o espaço das Ciências da Educação lugar de convergência de uma pluralidade de disciplinas, essencialmente conflitual, heterogêneo, que é, justamente, de difícil definição epistemológica (Correia, 1997). Contudo, sua moderna cientificidade e os limites do positivismo irão construir sólidas dicotomias, responsáveis pelas resistentes ambivalências vistas até hoje no campo educativo. Dentre outras já citadas anteriormente: aquilo que é educativo vs. aquilo que não é educativo. Por efeito, dentre muitos, vê-se a negação da diferenciação, em virtude de um fundamentalismo que lê a realidade a partir de identidades que, postas em conflitos irremediáveis, não tem outro destino que não a eliminação do outro. Aquilo que há de processual, elementar na esfera educativa, se perde. Por sua persistência em meus questionamentos, é este um dos combates que pretendo travar. E não há outra maneira que não afirmar a processualidade existente em cada um dos momentos desta investigação-intervenção, que se dá no campo da educação.

Mas afinal, de onde é que estou retirando todas essas ideias e formas de olhar? Como é que olha este olhar? Por que investigação está sempre atrelada à intervenção? Por que menciono tantas vezes a palavra processualidade e tanto aponto para certas dicotomias? Por que me coloco sempre no meio das ideias? Por que ainda não consegui expor um método? Por que tanto me explico e por que tantos questionamentos e tantas perguntas? Antes de continuar avançando em meu percurso de pesquisa, é preciso trazer outros atores para a discussão, sem os quais nada disso teria sido construído desta maneira.

SOBRE PESQUISA-INTERVENÇÃO

Para responder essas perguntas declaro este modo de fazer, agir e pensar a que vou me articulando. É à luz dos referenciais sociopolíticos da pesquisa-intervenção que engendro um campo problemático, aonde

“(…) pesquisar é, antes de mais nada, uma atitude que interroga os *homens* e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas e a forma como produz seus próprios objetos-efeitos” (Rocha & Aguiar, 2007:654).

Acerca destas elaborações e sobre a questão que me habita em torno de uma expectativa dentro do campo científico de uma “escolha metodológica” a ser apresentada antes mesmo, muitas vezes, de uma entrada em investigação, escolho dizer (e não digo sozinha) que o objeto e

o olhar do investigador se coproduzem. Este investigador que emerge com o seu objeto e que juntos constroem o percurso de investigação é o que me interessa mais, é o que me move para pensar-fazer investigação. Investigação que ao recortar a realidade vai produzindo os *objetos-efeitos*. Inspirada pela simples pergunta: “O que acontece no campo a ser pesquisado?”⁵ — que nos chama a atenção para esta entrada em campo pelo meio, em que apenas o ato de perguntar já demonstra uma implicação —, trazendo cada questionamento anteriormente elaborado, conjugo o ato de conhecer o projeto da Mentoria da FPCEUP já apresentado, com o iniciar a investigação, e, deste modo, afirmo um posicionamento de “atitude de pesquisa” como condição ao próprio conhecimento, que transforma para conhecer, e não o inverso (Rocha & Aguiar, 2003:67). Segundo tais autoras esta atitude de pesquisa,

(...) irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada no tratamento dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (Santos, 1987, Stengers, 1990).

As ferramentas da pesquisa-intervenção, ao agravarem este corte com o fazer científico tradicional, apresentam-se enquanto proposta de ação transformadora. Como já foi mencionado anteriormente, esta relação sujeito-objeto traz a perspectiva da imanência, filosofia proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari em 1980, que “recusa um ponto de partida, um sujeito ou uma ideia deflagradores dos acontecimentos” numa construção da realidade que é “resultado do encontro de múltiplas dimensões ou de linhas de força entrelaçadas, sem que nenhuma tenha o papel de unidade transcendente” (Rocha & Aguiar, 2003:70). Desta maneira, o que tenciono afirmar, para além de tais abalos em dicotomias há muito estabelecidas entre teoria e prática, sujeito e objeto, diz também respeito à tessitura do próprio trabalho, estando ela vinculada, assim, não só ao ato de investigar, como aos caminhos metodológicos imprescindíveis à sua construção. Enquanto conheço, intervenho, penso, sinto e escrevo, afirmo uma prática de investigação.

Falar em prática de investigação é falar de modos de fazer pesquisa e de produzir conhecimento, atitudes estas que foram ganhando diversos sentidos ao longo da História. Podemos, rapidamente, pensar que correntes científicas tradicionais positivistas afirmavam um sentido, ao seu modo de ver lógico, para o seu método, aquele que, através de etapas, alcançava

⁵ De Barros, Laura Pozzana & Kastrup, Virgínia. (2009: 60) – questionamento trazido pelas autoras no capítulo que se intitula “Cartografar é acompanhar processos”, apresentando a cartografia como método de pesquisa-intervenção, presente no livro *Pistas do Método da Cartografia*, construído partindo-se de processos de coletivização através de debates e impasses metodológicos e da inspiração do que Gilles Deleuze e Félix Guattari chamaram de cartografia em seu livro *Mil Platôs* (1980).

objetivos pré-determinados. Outra forma de fazer pesquisa, por exemplo, é como na cartografia, método da pesquisa-intervenção que propõe o deslocamento dessa *suposta* linearidade, ao afirmar que é no processo que as metas vão sendo construídas (Passos & Barros, 2009).

Para situarmo-nos ante tais conceitos-ferramentas retornamos até a Análise Institucional (A.I.), referencial teórico-metodológico da pesquisa-intervenção, o movimento que possibilita a sua construção. Segundo André Rossi e Eduardo Passos (2014), são três as “linhas dinâmicas” constitutivas da A.I., esta corrente que começa a aparecer por volta da década de 1960 na França, ou como um dos principais referenciais da época, René Lourau, escreveu: “os três terrenos profissionais da A.I.” (1979: 18). O primeiro deles dá-se dentro do campo da saúde mental, a prática denominada Psicoterapia Institucional, que data da década de 1940 — tendo sido influenciada pela “revolução psiquiátrica” originada alguns anos antes — com a experiência inaugural no hospital psiquiátrico de Saint Alban desenvolvida por François Tosquelles. Como disse Lourau, foram feitos muitos ensaios de diferentes técnicas em simultâneo por uma equipe de psiquiatras, acarretando na construção da psicoterapia institucional: “apercebeu-se da importância primordial da instituição psiquiátrica no tratamento dos doentes mentais. A palavra de ordem nos anos 50 foi: não deve tratar-se o doente, mas a instituição” (Ibidem: 18). Rossi & Passos (2014) dão especial destaque ao trabalho de Félix Guattari por ter desenvolvido alguns conceitos fundamentais, como o de analisador e o da transversalidade alguns anos mais tarde.

O trabalho do filósofo francês desenvolveu-se, sobretudo, nos quase quarenta anos em que participou ativamente da construção desta corrente em La Borde, clínica psiquiátrica fundada em 1953 pelo psiquiatra e psicanalista Jean Oury, que se juntou a importantes nomes da psiquiatria para desenvolver e fazer expandir o processo da Psicoterapia Institucional. Acerca da *transversalidade*⁶, como o próprio Tosquelles chamou “rede institucional”, é uma rede viva e real, não rígida, criada de modo transitório e processual, que diz dos vários funcionamentos da clínica, que se adapta de maneira específica para cada pessoa que ali entra, apostando-se nos processos de singularização.

Tive a oportunidade de participar de alguns grupos de estudo contando com a presença de Jean Oury, durante um estágio em La Borde no ano de 2012, que reforçava diversas vezes que enquanto ‘clínica psiquiátrica’ La Borde era um lugar de formação. Dizia e escrevia que a

⁶ Segundo Rossi & Passos, Guattari aponta para o conceito de transversalidade como “coextensivo à atitude de abertura ou ligação dos campos de intervenção ao de análise, mostrando sua inseparabilidade” (2014: 9). Guattari afirma: “A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos” (Guattari, 1985: 96).

psicoterapia institucional em nada se diferenciava fundamentalmente da pedagogia institucional, e mantinha um elo bastante intenso com os momentos de estudos e discussões com os estagiários, fortalecendo aquele lugar de heterogeneidade e formação. No Posfácio do livro *Pédagogie Institutionnelle* ele faz um comentário acerca desta obra dizendo que há uma enorme vantagem em saber que uma classe escolar é tecida com as mesmas linhas que outros coletivos ou agrupamentos: *Não teria ela outro objetivo maior do que levar em consideração o singular, a especificidade de cada um, a unidade de cada pessoa pelo agenciamento de um «coletivo»* (Tradução livre. Thébeaudin et Oury, 1995: 156).

Assim, remeto-nos prontamente para o segundo terreno profissional da A.I., a Pedagogia Institucional acima assinalada, também marcada pelas práticas de questionamentos, só que desta vez, acerca da educação. Como nos conta Lourau (1979: 19-20), este movimento ganhou uma aceleração bastante maior do que aquele voltado à psiquiatria e deu-se a partir de duas influências, que por vezes estavam paralelas, por outras convergiam: “ (...) a influência da psicoterapia institucional, (...), sob a égide de Fernand Oury e de Deligny, (...); a influência da corrente «psicossociológica» desviante, marcada pela autogestão e pela pedagogia libertária pelo menos tanto como pela dinâmica de grupo, corrente criada em França por Georges Lapassade”.

Segundo Lapassade a pedagogia institucional consiste num método de ordenação da margem de liberdade, por uma permanente análise das instituições externas, “na qual o grupo-classe poderá autogovernar seu funcionamento e seu trabalho, assegurar a própria regulação pela criação de instituições internas”. Ou seja, se numa pedagogia tradicionalista há um constante trabalho de identificação dos poderes e conseqüente valorização e intensificação dos mesmos, a pedagogia institucional apontará mais para caminhos da não-diretividade, “permitindo aos ensinados instituir, na medida do possível, sua organização” e irem ganhando consciência desses poderes institucionais e sociais no processo de aprendizagem (Lourau, 1975: 256).

O terceiro terreno profissional, como diz Lourau (1979), é a própria análise institucional em situação de intervenção, chamada de *Socioanálise*, e tem um campo de origem bastante vasto e até certo ponto, desconhecido. Lapassade & Lourau (1975: 139), nesta obra de referência acerca da sociologia, dizem-nos que foi a partir de 1962 que a A.I. “aparece como método de intervenção «de campo» (*sur le terrain*) e já não como método terapêutico ou pedagógico” — fazendo referência às duas correntes assinaladas anteriormente. É possível encontrar, então, uma série de importantes efeitos que surgem no campo científico (e não só) a partir deste movimento chamado de *institucionalista*. O ponto nodal é acerca do termo mesmo de *instituição*, que segundo Lapassade, são “(...) «formas», produtos históricos de uma sociedade instituinte que

produzem e reproduzem as relações sociais e se instrumentalizam em estabelecimentos e/ou dispositivos (Rodrigues e Souza, 1987)”. O movimento institucionalista analisa as situações de institucionalização através da apropriação deste jogo constitutivo entre o instituído (formas) e o instituinte (processo) (Rossi & Passos, 2014: 4).

A diferenciação que se faz entre esta conceituação de instituição do conceito de organização ou estabelecimento é aonde recai também grandes transformações a partir das análises feitas. O que vemos acontecer é uma “abertura da análise para a instituição da educação, da doença mental, da política partidária, criando-se efetivamente uma Análise Institucional preocupada com as práticas instituintes que engendram instituições e atravessam os mais diversos locais ou situações” (Idem). Deste modo, pesquisa torna-se uma atitude, uma ação no campo pesquisado, campo este que implica também o próprio pesquisador:

“A A.I. segue seu percurso de consolidação como campo de produção de conhecimento e de intervenção sobre a realidade, desdobrando perguntas críticas que se armam a partir de conceitos seminais: “análise da demanda” e “análise da encomenda” (quem pede intervenção e o que é pedido?), “análise da oferta” (o que o analista oferta e quais os efeitos da sua intervenção?), “analisador” (que acontecimentos põem em análise a realidade institucional?) e, principalmente, “análise da implicação” (como estamos todos envolvidos na realidade institucional?)” (Ibidem: 5).

Como já referenciado anteriormente, este trabalho de pesquisa não investe em uma análise institucional propriamente dita, proposta que se mostraria extremamente complexa e que enveredaria outros caminhos. No entanto, é atravessado por muitos dos seus conceitos-ferramentas que, a meu ver, transformam as práticas científicas de investigação. Movimentos estes que inspiram o olhar e as reflexões aqui engendradas e por isso, as perguntas referidas na citação anterior são de grande importância nos passos seguintes e dizem muito deste percurso.

Para arrematar um pouco tanta informação, talvez seja importante dizer que este movimento intitulado *Socioanálise* de Lourau e Lapassade é aquele mesmo que fica bastante conhecido também na América Latina como “Análise Institucional” (Brasil), ao qual me refiro. É neste mesmo processo que se inauguram, aos poucos, as ideias acerca da *pesquisa-intervenção* que, como nos lembram Passos & Barros (2000: 73), visava interrogar “os diversos sentidos cristalizados nas instituições”, evidenciar os jogos de interesses e de poder nos mais diversos campos de investigação, através de uma metodologia preocupada mais com a desconstrução dos territórios instituídos e com a força instituinte e criativa. Este método, vale marcar, por tantas revoluções que engendra, extrapola a questão dos procedimentos e técnicas, instaurando uma nova postura frente ao trabalho, frente ao outro e à vida (Rocha, 2006).

Para retomarmos, então, os caminhos desta pesquisa, será fundamental trazer o conceito-ferramenta chamado “analisador”, elaborado por Guattari, pois que será a partir dele que poderemos falar de intervenção, frase esta que, por si só, já justifica o porquê do uso constante da expressão “conceito-ferramenta”, por não se tratar de um conceito esvaziado de sentido sobre e de onde fala, mas por ser um conceito que faz funcionar alguma coisa: “Os analisadores seriam acontecimentos — no sentido daquilo que produz rupturas, que catalisa fluxos, que produz análise, que decompõe. Eles assinalam as múltiplas relações que compõem o campo tanto em seu nível de intervenção quanto em seu nível de análise” (Passos & Barros, 2000: 73).

Podemos dizer que o nível de intervenção poderia trazer consigo as perguntas já mencionadas acima acerca da análise da demanda, da encomenda, da oferta: *quem faz o pedido da intervenção e o que se pede? O que o próprio analista tem a oferecer e quais são os efeitos desta sua intervenção?* Já o nível de análise seria aquele interessado pelas “virtualidades presentes a partir da intervenção”, ou poderia ser também a partir daquelas perguntas sobre o analisador: *que acontecimentos colocam em análise a realidade institucional?* E da análise de implicação: *como estamos todos envolvidos nesta realidade?* E deste modo, afirma-se uma análise permanente da própria instituição de análise e a da pesquisa.

Essas perguntas aparecem como contributos para a reflexão e das ferramentas que articulam acabam, algumas, por gerar mais ressonâncias que outras. A certa altura apercebi-me de que praticamente não tinha feito nenhuma reflexão acerca da demanda e da encomenda que pairavam sobre este trabalho e mediante tais leituras, mas sobretudo pelo exercício de pensar aonde me situo, pude ir percebendo sua importância. Olhar para esses *comos* continua a ser esta a tentativa, é estar atenta ao como, afinal, chegamos até o campo a ser pesquisado. Como chegamos e por quê?

Como mencionado brevemente no início deste debate metodológico, tentei anunciar alguns questionamentos que foram permanecendo ao longo do percurso, voltados, sobretudo, para os próprios processos de formação aqui construídos, começando certamente pelo o meu próprio, dentro, ainda, da escolha deste domínio científico. Algumas reflexões acerca do meu lugar ocupado também foram se dando, diria que de um modo pouco refletido, contudo acabei por produzir alguns registros acerca de diferentes expectativas: tanto voltadas ao projeto da Mentoria ao qual me inseri, como ao meu papel; tanto expectativas minhas, como exteriores a mim. René Lourau em *Sociólogo em Tempo Inteiro* que me fez atentar para isso. Ele afirma que em qualquer intervenção a encomenda feita abrange bem mais do que uma exigência pouco ou

nada explícita pela parte dos responsáveis, “mas também uma ou várias exigências dos indivíduos e dos grupos sobre os quais os responsáveis desejam que a intervenção incida (e/ou a formação, e/ou a informação)” (Lourau, 1979: 197).

As demandas vêm de diversas partes. Numa esfera anterior e mais evidente podemos pensar no curso normal de um mestrado em que se espera que no final do primeiro ano se vá construindo e delineando alguns interesses e possíveis “objetos”, passando pelo o meu processo de formação que é também de construção de um corpo investigador, que pensa e sente e vai buscando estar atenta aos interesses e a tudo o que se passa ao redor. Exatamente neste ponto, de certa abertura e também alguma ansiedade por não vislumbrar ainda perspectivas determinadas, mas num pensar constante acerca dessas inspirações metodológicas, acerca do *como* chegamos a uma questão de pesquisa, alguma coisa, aos poucos, foi aparecendo. Da mesma forma como escreveu Bourdieu, (guardadas as devidas diferenças) ao dedicar-se a reflexão de seus próprios métodos e ao inaugurar neste campo sociológico tal valorização diferenciada a esta etapa do processo de investigação, quando permaneci intensamente implicada em refletir acerca do que é, afinal, investigar e produzir significações, um possível campo de pesquisa foi aos poucos aparecendo⁷. Quanto mais pensava acerca dos métodos, tanto mais objetos possíveis surgiam, numa constatação de que são processos, de fato, imanentes.

Todas as minhas indagações foram sendo direcionadas à minha (futura) orientadora, que me abria continuamente possibilidades, mas sobretudo, espaços de diálogo. A minha primeira escolha deu-se neste encontro, quando percebi que qualquer trabalho que eu desenvolvesse, teria mesmo que ser orientado por ela. Conversávamos sobre de que forma processos não formais ou informais poderiam ajudar a elaborar ou apenas influenciar os processos formais de educação e formação. Ela questionava-me sobre como podemos produzir alguma mudança social intervindo num campo, qualquer que seja ele, que tem como discursos dominantes aqueles da produtividade, da individualização, da competitividade e da manutenção da ordem. Conversávamos até sobre ideias de felicidade⁸ e certa escassez de debate neste sentido. Conversávamos. Cheguei até a pensar se seria possível já ter começado uma investigação sem um campo, propriamente, até que um dia me foi partilhada a experiência do projeto de

⁷ “É na confrontação contínua das experiências e das reflexões dos participantes que o método foi pouco a pouco aparecendo pela explicitação e a codificação progressivas das providências realmente tomadas” (Bourdieu, 2001: 694, nota de rodapé 1).

⁸ Inspirações a partir da indicação de leitura por ela feita: “*Uma ideia de felicidade*” - em que Carlo Petrini convida Luis Sepúlveda a escrever sobre a possibilidade de desenvolvermos uma existência plena e feliz, com toda a complexidade que isto implica: “O caracol encarna a ideia de que não se chega à consciência e à solução dos problemas de repente, mas passo a passo: perceber porque é que as coisas estão de determinada maneira, e o que é que cada um de nós pode fazer, é um processo longo e (muitas vezes) doloroso” (2015: 40). Pressupostos de um debate, a meu ver, extremamente caro, e que trago, por isso, para este campo de produção de conhecimento.

Mentoria. Meu primeiro comentário foi de como teria sido importante para mim e creio que também aos demais colegas de turma, ter tido algum acolhimento mais cuidado feito por alguém mais experiente aqui nesta casa, sobretudo sendo este espaço tão plural culturalmente, que recebe todos os anos estudantes de diferentes cantos do mundo.

A professora Teresa me foi colocando a par do seu desenrolar ao longo dos anos, das dificuldades, dos sucessos, dos conflitos. Falamos acerca de situações pontuais que demonstraram, de fato, evitar o abandono escolar, dos vários papéis desempenhados pelos mentores e mentoras, de outras atividades existentes que se dizem de integração, da atualidade do que demanda ser estudante neste ensino superior e das transformações que ele vem sofrendo ao longo dos anos em Portugal.

A ser desenvolvida há seis anos, a Mentoria, naquele momento aspirava ampliar-se: desenvolver e aprofundar a mentoria interpares apontando sempre para uma melhor integração entre todos os estudantes e para a promoção da qualidade educativa, tendo em vista a enorme importância dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelos envolvidos, havendo, inclusive, a preocupação com este reconhecimento. Para além deste fortalecimento, digamos assim, e com uma equipe de docentes envolvidas que foi crescendo, abriu-se a possibilidade da minha aproximação ao projeto. Ajudar a pensar, intervir, construir, refletir, partilhar, tudo me foi possibilitado e muitos espaços me foram abertos. As circunstâncias atuais despontavam para uma vertente assumidamente mais complexa que se propunha fazer envolver investigação – intervenção – formação. Havia, igualmente, certo interesse de se construir uma história do projeto, tendo em vista que ainda nada sobre ele se havia escrito e, para além disso, em seu planejamento para o ano letivo que iria iniciar, estava a inauguração de uma única sala da Mentoria, tendo como desafio acolher os dois cursos existentes nesta faculdade e construir O Projeto de Mentoria da FPCEUP.

Ao conjugar-me com todas estas condicionantes, com tudo o que pairava sobre e que atravessava esta dada realidade, bem como com as linhas emergentes que fugiam por entre os corredores, propus-me a refletir, analisar e pesquisar, ao mesmo tempo em que participava e me envolvia com o projeto. Entrar pelo meio e habitar um novo território. Ineri-me numa equipe de professoras e de estudantes que, de fato, já existia, mas era também sempre outra, processual. Apercebi-me, logo de início, que poderia usufruir de um lugar outro a habitar: nem professora, nem apenas estudante, uma estrangeira, nem mentora ou mentorada, mas atravessada por isto tudo, curiosa e atenta, numa construção de um lugar que seria talvez um não-lugar, um entre lugar, um lugar que, de fato, pouco se sabia. Disposta a distanciar-me do projeto a fim de olhá-lo com outros olhos, de viajar por entre outras propostas, desconstruí-lo, reconstruí-lo, sem deixar, no entanto, de vivenciar-lo de perto, com o próprio corpo e coletivamente.

O Ensino Superior e tudo aquilo que ele atualiza é me recordado, por ser um importante pano de fundo, enquanto um território de disputa, mas também da construção de formas de vida e que, de certo modo, contextualiza as perguntas: O que é, afinal a mentoria? Quais os seus diferentes e possíveis usos neste território? O que é ou o que faz um mentor ou mentora no Ensino Superior, especificamente aqui nesta faculdade? Preocupada em colocar em análise as mais diferentes práticas, incitando sempre uma atenção curiosa, refletir sobre o que se faz na mentoria enquanto também participo de sua construção cotidiana.

ANALISAR AS IMPLICAÇÕES: COMO ESTAMOS TODOS ENVOLVIDOS NESTA REALIDADE?

Assim impliquei-me no projeto, ou como afirma-se a partir dos pressupostos da pesquisa-intervenção: implicado sempre estamos. Por isso, falemos então de análise das implicações e não, somente de uma implicação do pesquisador. Este conceito-ferramenta é, a meu ver, um dos fundamentais neste processo, não porque diz algo acerca da vontade ou do desejo da investigadora em questão, mas porque faz uma “análise do sistema de lugares”, ou seja, relembra-nos a todos que a investigadora investiga, fala, pensa, se relaciona, a partir de um lugar. Lugar que ocupa, busca ocupar ou ainda, um lugar que é designado para que se ocupe, envolvendo, portanto, todos riscos (Passos & Barros, 2000).

É exatamente por aí, e só por aí, que me sinto confortável em começar a falar de qualquer trabalho de pesquisa. Mas não é simples como parece. No último desenho da investigação que fizemos⁹, a minha orientadora assinalou a importância em conseguir situar-me diante do trabalho, como um exercício próprio à pesquisa. Conseguir dizer de onde falo, do que espero do trabalho, os motivos que me fizeram trabalhar com isso entre outros percursos. Para isso, percebi que não poderia me separar do *como* tudo isso foi sendo feito e assim precisei trazer todas essas implicações metodológicas, a fim de afirmar este fazer que agora apresento, pois que se aposta justamente nisso: que o *como* e tudo o que foi e está sendo feito não são etapas que se separam, mas ao contrário, se convergem.

⁹ As vezes sinto-me mesmo impelida a falar sempre na primeira pessoa do plural, tendo em vista que tenho consciência que muitos ou todos os meus discursos, pensamentos e reflexões não são frutos apenas de mim, não começam e tampouco se encerram na minha pessoa. Mas sobretudo, tudo aqui tem muito das conversas com Teresa Medina, responsável não apenas pela orientação deste trabalho, mas também pela possibilidade da minha inserção na Mentoria.

A ferramenta da análise de implicação engendra, justamente, este espaço no percurso de pesquisa, nos convida a participar com legitimidade de sua construção, com tudo o que isto implica. Em obra já referida anteriormente, Lapassade & Lourau (1975) apontam um introdutório debate acerca da implicação e começam por pôr em análise o lugar dos próprios especialistas, que detêm a produção do conhecimento, evidenciando, deste modo, as outras noções de pesquisa que colocam em jogo e sobre as quais já debatemos aqui (por exemplo, a relação imanente entre campo de pesquisa e pesquisador): “O sociólogo, o psico-sociólogo ou o socio-analista têm dificuldade em reconhecer as suas implicações no objeto estudado (implicações afetivas, ideológicas, políticas). As resistências a esse reconhecimento fazem parte do objeto de conhecimento, situando-se no campo de análise” (Ibidem: 157). Ou seja, somos legitimamente convidados a participar, com todos os riscos que isto implica, porque de outro modo não seria possível, pois que a implicação é primeira. Aposta-se, então, em uma postura ética de pesquisa que articula um olhar atento aos riscos, colocando-os no embate de forças.

Segundo Coimbra & Nascimento (2008: 3), em palavras que me são bastante caras, trabalham a emergência deste conceito, mas também o articulam a outros, a fim de pensar acerca das nossas (do intelectual) práticas de saber/poder:

“A proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções. Dentro de uma visão positivista que afirma a objetividade e a neutralidade do pesquisador/profissional, as propostas da Análise Institucional tornam-se, efetivamente, um escândalo, uma subversão. Colocar em análise o lugar que ocupamos, nossas práticas de saber-poder enquanto produtoras de verdades - consideradas absolutas, universais e eternas - seus efeitos, o que elas põem em funcionamento, com o que elas se agenciam é romper com a lógica racionalista ainda tão fortemente presente no pensamento ocidental. A análise de implicações traz para o campo da análise sentimentos, percepções, ações, acontecimentos até então considerados negativos, estranhos, como desvios e erros que impediriam uma pesquisa/intervenção de ser bem-sucedida”.

Não é de modo desinteressado ou despreocupado que convoco tais conceituações, é preciso trazer para o campo de análise e para a própria elaboração deste trabalho, afetos, percepções, ou mesmo o não-saber que está invariavelmente presente e que, com suas potencialidades faz aparecer o que acaba ficando acostumado nas engrenagens automáticas do cotidiano. Afirma-se que o rompimento das barreiras entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido inicia-se a partir desta análise de implicação convocada, de uma pesquisa que se faz no encontro e, também por isso, é pesquisa-intervenção. Os sentidos apenas aparecem no entre, no movimento das relações que provocam o pensamento e implicam um examinar constante da minha posição nas tramas de saber-poder deste cotidiano que agora faço parte e sobre o qual me permitirei falar.

E dito isto, é preciso afirmar que as etapas de elaboração e construção da pesquisa, todo o cronograma de atividades e tarefas, bem como os pontos e as problemáticas de interesse, foram sendo construídos conforme o avançar desta entrada em campo, conforme o próprio conhecer do campo, num processo contínuo e permeável aos acontecimentos. E que não cessa de se reinventar. Afirma-se, deste modo, esta processualidade, inspirada nos modos cartográficos aonde, nos caminhos da pesquisa, os passos se sucedem sem se separar, em que cada momento “traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes” (De Barros & Kastrup, 2009: 59). Todos os pensamentos deram-se num coletivo, fosse nas conversas de orientação, fosse na interação com a equipe de docentes, entre o caos e as formas das nossas reuniões, com estudantes, os mentores e mentoras, mas também outros que, justamente por não integrarem o projeto, colocavam-me importantes questionamentos. Fosse através do funcionamento da sala da Mentoria, em seus esvaziamentos, em seus preenchimentos, e nos intermináveis debates existentes através de ferramentas virtuais. Fosse na desorganização dos acontecimentos ou nos seus dispositivos de organização e nos vários diálogos travados com os autores lidos. Cada movimento e cada momento destes teve fundamental papel na elaboração dos passos sequenciais da investigação, agenciados, obviamente, neste corpo de investigação em constante construção.

*DELINER PROCESSOS QUE NÃO FORAM LINEARES, É O PROCESSO DA ESCRITA EM SI.*¹⁰

Atividade que se mostra extremamente necessária em um trabalho de investigação é este de conseguir expor aquilo tudo que se fez, de que formas, com quem e porquê. Trata-se de um esforço, pois que não se pode perder de vista que a processualidade está presente em todos os momentos e podemos, portanto, utilizar algumas ferramentas importantes ao nosso favor. Os diários de campo, neste sentido, colaboram muito para que não se perca estas dimensões de transformação do processo que se está investigando, nos quais, através, da escrita, acionamos todos os elementos importantes em determinadas situações, tendo sempre a noção de que ela funciona também a partir dos processos de subjetivação envolvidos. Registra-se tudo aquilo que salta aos olhos, que se sente naquele momento como relevante, que nos faz pensar sobre alguma coisa. Esses tempos de escrita, contudo, não estão previamente agendados.

Quando me foi possibilitada a entrada na Mentoria, num papel mais aproximado ao de uma investigadora, no final do ano letivo 2014/2015, rapidamente, muitos momentos e espaços de

¹⁰ Fala da professora Teresa Medina durante uma orientação.

reflexão me foram abertos. Desde reuniões de balanço com a presença dos mentores e mentoras, reuniões com as docentes envolvidas no projeto, o próprio cotidiano na sala da mentoria, até ferramentas de comunicação virtuais, como os grupos da Mentoria, das mentoras e mentores existente em rede social e e-mails. Em cada um desses momentos munia-me de papel e caneta e comecei então a criar essa memória escrita acerca dos processos vividos. Registrava cenas, guardava falas, perguntas, apontava algumas impressões e sempre muitas dúvidas, quando havia motivo engendrava, também, algumas reflexões. No entanto, os momentos de escrita podiam prolongar-se e não estavam sempre vinculados ao exato momento vivido, numa aposta de que, das virtualidades processuais — aqueles resquícios de memórias e sensações que vão se transformando — também podem aparecer importantes apontamentos. Funcionava sempre como motor desta escrita e do olhar a construção gradual de um objeto, de um campo a ser pesquisado, pois apesar de adentrar àquele território, ali dentro é que, de fato, se daria a construção de algum objeto-efeito. Perguntava-me constantemente que dimensões me interessavam e, tentava deixar, muitas vezes, que as situações me respondessem, que falassem comigo. Portanto, foi através de muitas diferentes vozes que um caminho foi sendo contruído, afinal a minha proposta principal era a de acompanhar os processos.

Esses diários de campo constituem uma parte fundamental na *produção dos dados*¹¹ de pesquisa, pois servem tanto como material de análise, mas também como pontos de situação, que ajudam a desvendar caminhos. Trazem consigo informações mais precisas — como o funcionamento básico da mentoria, os mentores, as mentoras e docentes presentes nas reuniões e o que comunicam, programação de atividades, datas importantes para o iniciar do projeto no ano letivo seguinte, os processos de inscrição dos novos mentores e mentoras, a formação necessária que eles precisam ter, o que se espera deles e delas ao longo do ano, a emergência do espaço da sala da mentoria e como desenvolveremos este espaço, aquilo que eu, enquanto investigadora e também participante, posso colaborar, de forma também a estar mais por dentro do funcionamento e etc. — como também informações menos nítidas e muitas vezes em formato de perguntas em aberto, de impressões, associações diversas que por acaso me ocorram, numa busca sempre de captar o “plano intensivo das forças e dos afetos”. “Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa” (Barros & Kastrup, 2009:70).

Assim foi se construindo a minha entrada em campo, integrando a equipe da Mentoria, participando das diferentes atividades desenvolvidas, conhecendo os estudantes envolvidos no

¹¹ Num processo em que intervenção e investigação não se separam, afirma-se uma produção de dados no cotidiano que emerge das relações e do tensionamento das forças – no lugar da marcada ‘recolha de dados’, aparentemente neutra (De Barros & Kastrup, 2009: 59).

projeto, ouvindo-os, prestando atenção nas muitas movimentações reais e virtuais em seu entorno. Atravessada pelas demandas mais práticas de um cotidiano que já se desenrola há alguns anos, fui, muitas vezes, convocada a “colocar a mão na massa”. Em paralelo tais ações decorriam: fazer, aprender, conhecer e construir. Muitas considerações acerca do meu trabalho de investigação surgiram nestes encontros, como não poderia ser diferente. Indicadores importantíssimos de análise e sugestões de materiais foram, certamente, contribuições coletivas. Neste decorrer surgem diferentes necessidades: pesquisar acerca de outros projetos similares, fazer pontes e estar aberta a outras propostas, como também encontrar conteúdos aqui dentro que dessem conta de algumas problemáticas e discursos que possam contar esta história. Percorria a investigação experimentando cada vez mais sentidos, apesar de continuar sem saber – e afirmando isso – exatamente aonde iria chegar.

Tentava apostar numa abertura do campo problemático, que ora era influenciado por conclusões, ora expandia por incertezas, também importantes para a possibilidade de seguir por outras abordagens. Efetuar entrevistas não estava nos planos iniciais, contudo, a necessidade de aceder a certos discursos culminou numa primeira entrevista feita com o diretor desta faculdade, que também representa um dos grandes incentivadores do projeto da Mentoria. Os principais impulsos desta conversa, que foram previamente pensados e discutidos em orientação, mas que não representavam uma estrutura rígida, estavam entre concepções de mentoria, um histórico do projeto e suas expectativas, bem como as políticas de integração no ensino superior e os processos vividos nesta casa. Uma troca de ideias, uma conversa aonde procurou-se mais apreender diferentes dimensões do que desvelar respostas.

Mais à frente uma nova entrevista fez-se necessária. Apesar de ter estado sempre em muito contato com as docentes referências do projeto, — que desde o início não me vetaram de forma alguma a participação nas reuniões, demonstrando sempre abertura, interesse e cuidado com o meu trabalho — pelo fato de ter a minha orientação com a professora Teresa Medina, docente do curso de Ciências da Educação, no qual o contato muito aproximado permitia um acesso bastante alargado a muitas informações e reflexões, concluímos que seria relevante ter também este acesso acerca do desenvolvimento do projeto num parâmetro do curso de Psicologia. Assim, agendei uma entrevista com a professora Susana Coimbra por estar presente desde o início da Mentoria. Novamente com alguns pontos de discussão previamente pensados, dos quais muitos repetiram-se, incluí ali, alguns debates que acabaram por ficar insatisfatórios na entrevista anterior e dos quais, a professora por estar muito mais dentro do desenrolar do projeto, teria bem mais a acrescentar. Preocupei-me, igualmente em perceber de que forma, enquanto docente, seu interesse a havia feito chegar à Mentoria. Esta entrevista foi se

preenchendo de muitos contributos interessantes, sobretudo, pela presença marcante de um cotidiano.

Havia um entusiasmo crescente quando fui me apercebendo, ou sendo orientada a perceber, que dentro deste específico projeto de integração no ensino superior desenrolava-se um duplo movimento de formação: os processos de formação dos novos estudantes (os chamados mentorados) sendo mobilizados a partir dos muitos e diferentes tipos de acolhimento feito pelos mentores e pelas mentoras e aqueles processos de formação vivenciados exatamente pelos os mesmos e mesmas, aquando dos seus – também plurais – envolvimento com o projeto.

Mesmo antes das duas entrevistas serem realizadas, havia o interesse latente em estar mais próxima das mentoras e dos mentores, só que de outros modos. Contudo, diversos fatores contribuíram para que eu demorasse a encontrar um momento possível de realizar com elas e eles uma espécie de grupo de discussão focalizada. No entanto, desde sempre, sabíamos da importância desta escuta e deste encontro, não apenas para aceder a um material que somente eles poderiam me proporcionar, mas também para reformular e refletir sobre alguns pontos. Sendo assim, reunimo-nos – eu, algumas mentoras e um mentor de ambos os cursos – para uma conversa que se mostrou riquíssima em conteúdos. Foi repleta de extrema generosidade, dentro de um espaço de informalidade, bom-humor, mas também bastante seriedade. Passei muitos dias planejando e refazendo pontos de discussão, inventei atividades em que poderíamos produzir algum material em concreto, contudo, os conteúdos foram tão intensos e interessantes que tive que me desapegar quase que por completo do que havia sido planejado e entreguei-me para aquela potente imprevisibilidade. Relembrava sempre que pesquisa se faz em movimento e que para acompanhar os processos, precisamos estar disponíveis.

SOBRE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Por partir, justamente, deste princípio — de que pesquisar é acompanhar processos — é que não consigo predeterminar, em sua totalidade, os procedimentos metodológicos desenvolvidos. Contudo, nesta altura da pesquisa (pois que agora estamos mais à frente, temporalmente) já tendo chegado a alguns pontos, posso adiantar alguns tipos de conteúdos e materiais analisados. Os diários de campo, já mencionados, trazem um pouco de todo o percurso feito ao longo do ano, desde relatos pessoais, descrições de situações, acompanhamento de reuniões. Eles perpassam um pouco todos os outros documentos investigados; busquei encontrar e produzir

alguns documentos acerca das diferentes atividades desenvolvidas no decorrer do ano na Mentoria, como sugestões dos estudantes para o funcionamento da sala, alguns documentos organizativos da mesma, algumas listas de atividades mensais, entre outros; há, todos os anos, o preenchimento pelos mentores e mentorados, de fichas de balanço para fins, sobretudo, avaliativos do processo vivido que servirão também para delinear e encontrar pontos importantes; há alguns documentos mais informacionais que nos ajudarão a melhor explicar o funcionamento da Mentoria, como a candidatura feita para um projeto de financiamento, uma apresentação de divulgação, o documento do regulamento interno que foi gradualmente sendo construído e alguns documentos oficiais da faculdade; um panorama geral dos tipos de discussão que são feitas nas redes sociais; as entrevistas já mencionadas, assim como as discussões de orientação e a conversa com as mentoras e mentores também acima referida.

Cada um dos momentos vividos são materiais de análise, são elementos de reflexão e também orientadores do próprio percurso da investigação, pois que não serão utilizados enquanto dados encerrados, congelados, mas vivos e intensivos, reguladores da própria dimensão de transformação do processo. Contudo, propor-se a esta análise nunca é algo evidente e fui buscar novamente algum auxílio neste sentido. Segundo Terrasêca (1996), a análise de conteúdo dos discursos que são utilizados como material empírico em uma investigação tornou-se um dispositivo capaz de tratar a informação que foi recolhida, abrindo-se possibilidades de reflexões críticas acerca da mesma. Esta autora se propõe a produzir um outro discurso acerca do processo, rompendo com uma perspectiva positivista que instrumentaliza a análise com rigor, rigidez, constrangimento e entende a comunicação como um processo normatizado e simplista. Diferentemente, a autora se vale de alguns outros autores que atestam a complexidade do procedimento e a sua própria escrita é tão singular, processual (além de bem narrada!), que só fazia encorajar-me a encarar os meus materiais empíricos com a mesma seriedade, ética e olhar crítico, desfazendo qualquer ilusão de encontrar um manual facilitado para a análise. Será preciso pôr-me em risco, como uma boa análise assim demanda.

Muito coerente com o que já venho falando aqui, Terrasêca lembra-nos ainda que os procedimentos de análise não são lineares ou sequenciais, como às vezes possam parecer ao serem organizados em escrita, mas circulares, vivos. Da mesma forma a construção do corpo do texto que, até tornar-se legível e compreensível, passa por alguns processos. Os meus procedimentos de análise, através das vivências, leituras ou das escutas, foram sempre acompanhados de papel, lápis e muitos rabiscos. Apontamentos confusos, mas sempre numa perspectiva de desenhar o que salta aos olhos ou aos ouvidos. O trabalho de afastar-se um pouco do material produzido também se colocou como importante, tornando-se possível olhar com outros olhos.

Se lido com este material enquanto vivo e não destacado do meu olhar interessado, o processo de categorização não poderia ser diferente. Momento importante, “cerne da análise de conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm proximidade de sentido” (Ibidem: 125), é trabalhado de modo também fluido, criativo, sensitivo e não limitador — tanto para categorias, como para discursos e sentidos. É um procedimento complexo, processual este “moroso caminhar que é a categorização” (Ibidem: 128).

Posso dizer que a análise de conteúdo desenvolvida neste trabalho começou bem antes da análise escrita aparecer. Aquilo que aparece escrito é, digamos, o último momento. Antes disso, muito artesanato é feito e foi neste trabalho manual que se desenrolaram os meus processos de categorização. Escuta, olhar, vivências (entrevistas, diários, documentos) viram palavras, depois viram texto. O texto, por sua vez, vira argila. É molhado, amassado, desmontado, recriado. Ganha forma, ganha função. Sua função é ser novamente decomposto, porque está a contar coisas e essas coisas parecem querer se libertar. De uma leitura atenta, com novos olhos, vou destacando falas, cenas, acontecimentos e agregando-os em temáticas similares. Elas necessitam se emancipar daquele texto como um todo. Viram, então, pedaços, deixando de ser texto. Os muitos pedaços — temáticas — vão se tornando eixos (que já se anunciam para a análise). Ganham cor, ganham independência, autonomia e voz. Continuam a nos contar coisas. Esses eixos ganham corpo e muitos sentidos e parecem dialogar muito bem entre eles, parecem contar uma história. É preciso escutá-la com atenção. Essa atenção se transforma em energia, dela advém uma enorme vontade de escrever, quase um ímpeto, imparável. Quando eu penso que tudo já tinha sido escrito e que nada novo sairia dali, sai algo diferente. Só depois é que começa a aparecer o tal texto da análise.

Tendo em vista que grande parte deste processo não fica visível aqui no produto final (digamos assim), ele merece, ao menos, ser mencionado, para que se possa compreender, justamente, que o trabalho é sempre processual, como foi afirmado em todo este momento metodológico. O método deixa de ser primeiro, ficam direções, pistas metodológicas enquanto o caminho vai sendo percorrido. O que me propus nesta empreitada foi conhecer uma realidade e para tal, afirmo que conheço deste jeito: acompanhando seus processos de constituição, “o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência” (Passos & Barros, 2009: 31), sendo este o caminho da pesquisa-intervenção.

CAPÍTULO III

MENTORIA NA FPCEUP: POR QUE E COMO? PRÁTICAS E FUNCIONAMENTOS, SALA DA MENTORIA E A EMERGÊNCIA DE NOVOS ESPAÇOS, O QUE É SER MENTORA/MENTOR NA FPCEUP?

Mediante os novos desafios imputados aos estudantes do Ensino Superior e a toda esta realidade, envolvendo os processos de integração, qualidade da formação e sucesso académico, a mentoria aparece neste panorama tanto como possibilidade de apoio aos novos estudantes por parte dos estudantes em níveis mais avançados, como pela formação desses estudantes mais velhos através do trabalho de construção de relações de apoio solidárias.

Em 2011, tendo em vista o interesse e a necessidade, deu-se início um processo de implementação deste dispositivo na FPCEUP, por iniciativa do então e atual diretor, e a convocação de uma equipe de docentes responsável por desenvolvê-lo. Uma das professoras convocadas desenhou um primeiro documento do possível funcionamento da Mentoria — o recrutamento, a formação dos pares, o tipo de formação que eles poderiam receber — de modo mais organizativo para o arranque do projeto. A fim de identificar os principais problemas sentidos pelos novos estudantes neste período de transição para o ensino superior, foram realizados encontros e reuniões no decorrer do segundo semestre com os estudantes do primeiro ano de ambos os cursos. Com os demais estudantes foram feitas outras sessões que buscavam perceber se haveria disponibilidade para que se inscrevessem como os primeiros mentores. “Este processo de construção foi desde o detectar dos problemas, até conversas com os diversos estudantes, no sentido de perceber as reais dificuldades por eles vivenciadas nos primeiros anos do Ensino Superior”.¹³

As docentes reuniram-se a fim de discutir as diferentes culturas existentes nos dois cursos, sabendo, contudo, que também encontrariam denominadores comuns, que foram, então, sistematizados. Após um primeiro balanço dos pontos mais ou menos positivos, mais ou menos facilitadores do processo de integração dos novos estudantes, considerou-se que, nesta primeira fase, a Mentoria — enquanto projeto de integração académica — deveria contemplar prioritariamente, a vertente da relação com a faculdade pela via da facilitação do conhecimento e do acesso aos serviços que foram identificados como mais importantes. Sendo assim, as principais funções dos mentores seria a de serem facilitadores e mediadores da interação com os diferentes serviços existentes na FPCEUP e UP, buscando sempre a melhor resolução para assuntos académicos ou para o acolhimento e apoio em situações problemáticas do ponto de

¹² A informação recolhida foi retirada de alguns documentos internos do Dispositivo de Mentoria FPCEUP cedido pelas docentes coordenadoras, por informação contida em alguns diários de campo e pelas entrevistas realizada com o diretor da faculdade Prof. Dr. José Alberto Correia e com a Professora do curso de Psicologia, Susana Coimbra.

¹³ Excerto retirado do 18º Diário de campo.

vista social ou funcional (físico e psicológico). Na sequência, realizou-se o primeiro recrutamento de mentores, no final do ano letivo de 2010-2011, explicando-se aos estudantes (1º e 2º anos) o principal objetivo, bem como as implicações desta participação. Decidiu-se por um processo não seletivo e de inscrição voluntária.

Em paralelo a isso detectou-se a importância do acompanhamento do processo de inscrição dos novos estudantes, até então realizado pelos estudantes da praxe, passando essa função a ser assegurada pela Mentoria. Desde então, para todos os estudantes que se inscrevem como mentores, há uma formação específica em diferentes domínios (Serviço de Informática, Serviço de Apoio ao Estudante, Serviços Acadêmicos, Associação de Estudantes) dada pelos seus respectivos responsáveis. Segue-se a isso a primeira função a exercerem: o apoio ao processo de inscrição dos novos estudantes na semana de recepção, com a espontânea feitura dos pares (mentores-mentorados). Cabe ao novo estudante decidir se quer se beneficiar do apoio do mentor que o acompanhou no processo de inscrição/matriculação. Caso decida positivamente, a inscrição como mentorado é feita na hora e o novo estudante já recebe os contatos do seu mentor, através de um cartão-de-visita no qual consta o nome, contato telefônico e eletrônico e endereço do grupo da rede social. O mesmo procedimento se repetiu nos anos subsequentes, contando com um número crescente de mentores, tendo em vista que, tendo o projeto arrancado, todos os estudantes que chegam tiram proveito deste novo processo de integração.

Nos primeiros anos do projeto foram dinamizadas algumas atividades de recepção dos novos estudantes, contudo, reafirma-se que é na relação entre pares que se desenvolve a via privilegiada de apoio, principal motivo de existência da mentoria. O número de inscrições de novos estudantes no projeto tem sido crescente, no ano letivo analisado (2015/2016) foram cerca de 80% dos recém-chegados que optaram por se inscrever. Apesar disso, não significa que todos tenham recorrido aos seus mentores. De acordo com dados da ficha de balanço dos mentores referentes ao ano 2013/2014, 11.6% dos novos estudantes recorreram a eles apenas 1 vez, 30.4% 2-4 vezes, 34.8% 5-7 vezes e apenas 23.2% 8 ou mais vezes. Os motivos para o contacto são, por ordem de frequência, apoio acadêmico, apoio emocional, apoio na relação com os serviços da faculdade, integração social e apoio na relação com os serviços da UP (ordem esta que se mantêm também no ano letivo 2015/2016).

Neste ano, mediante objetivos de expansão, o projeto começou a ganhar alguns novos contornos. Podemos dizer que o Dispositivo de Mentoria se organiza, atualmente, através da equipe de coordenação (cinco docentes), de duas reuniões semestrais com os mentores, da colaboração de mentores coordenadores eleitos de cada curso, de encontros alargados mentores-mentorados duas a três vezes por ano, de comunicação via e-mails e grupos em rede social (Facebook), da elaboração de um regulamento interno e através do novo funcionamento

instaurado pela solicitação de um espaço físico, a sala da mentoria. A formação dos mentores continua ativa e conta com mais uma componente de balanço, análise e reflexão do funcionamento do ano anterior a fim de agregar a preparação do ano seguinte. A inscrição dos mentorados mantêm-se no período de matrículas dos novos estudantes, podendo ser feita também em qualquer momento do ano.

Espera-se dos mentores que recebam os novos estudantes e os apoiem nas inscrições, criando a relação mentor-mentorado. Desta relação espera-se um apoio informal e individual ao longo do ano, de forma singular, espontânea, flexível, não havendo nenhum manual acerca disto, tendo em vista que qualquer um dos envolvidos pode iniciar o contato mediante necessidade ou vontade reconhecidas por parte do mentor ou reveladas pelo mentorado. Havendo outras programações ou atividades ao longo do ano, espera-se também este apoio mais formal em momentos coletivos, a colaboração com os serviços de mobilidade (*buddy*) e, surgindo como uma novidade deste ano, colaboração no funcionamento e dinamização da sala. Enquanto equipe de coordenação, o papel das docentes passa por assegurar um contato aproximado com os mentores para ir ajudando a construir os ideais das relações entre pares.

PRÁTICAS E FUNCIONAMENTOS DA MENTORIA

Essas informações e os dados mais oficiais são importantes na construção de um histórico do desenvolvimento da Mentoria, para o seu fortalecimento de modo coerente com as necessidades reais dos estudantes, assim como para eventuais divulgações. Assim pude eu me aproximar e conhecer de forma clara a sua organização, refletir e melhor analisar o trabalho feito. No entanto, faz-se necessário agora uma inflexão no percurso da investigação a fim de conhecermos os principais eixos de análise que compõem o debate instaurado pelo o meu processo de pesquisa-intervenção que faz um recorte temporal neste projeto, incidindo sobre ele. Sendo válido lembrar, contudo, que tudo o que está sendo produzido no âmbito deste trabalho reflete, justamente, este atravessamento do meu olhar enquanto investigadora nos processos da Mentoria e não significa, portanto, um desvelar das verdades acerca da mesma. Um primeiro eixo falará, de modo mais aprofundado, das práticas e dos funcionamentos da Mentoria desenvolvidos no decorrer do ano letivo 2015/2016, no qual pude acompanhar grande parte do seu desenrolar, entre reuniões, encontros e em um cotidiano que comecei a fazer parte.

Em reuniões das docentes com os mentores e as mentoras ia percebendo de que forma o projeto realmente acontece e percebi que ele inicia antes mesmo dos novos estudantes se apresentarem. Aliás, antes do ano letivo anterior terminar eu já estava acompanhando algumas reuniões, idas às salas dos potenciais futuros mentores a fim de divulgar a iniciativa e tudo aquilo que precisava ser preparado para que a época das inscrições corresse da melhor forma possível. Surgiu a possibilidade de também expandir o projeto para os estudantes do Mestrado em Ciências da Educação. No mês de julho, as fichas de inscrição para futuros mentores foram enviadas a ambos os cursos e no início do mês de setembro, na semana anterior às inscrições, foram todos convocados às sessões de formação e almoço convívio.¹⁴

Tendo passado a semana das inscrições com o trabalho ativo dos mentores e das mentoras, supervisão e apoio das docentes coordenadoras e dos serviços da faculdade, iniciaram as preparações para a inauguração da sala da Mentoria, que contaria com um primeiro grande encontro de todos os envolvidos no final deste mês. Contudo, apesar do projeto já estar no seu quinto ano de realização, alguns problemas de percurso demonstraram que é preciso alguma dedicação para as coisas funcionarem, não sendo, de todo, algo automático. Tanto com relação ao recrutamento dos mentores, inscrições e a posterior feitura de pares.

No curso de Ciências da Educação detectamos que foram poucos os mentores e mentorados que se inscreveram, não tendo ficado claro o real motivo disso ter acontecido: se o projeto não foi devidamente apresentado, se durante as inscrições algo pode ter corrido mal, se os mentores já ligados ao projeto pensaram que não precisariam fazer a inscrição novamente ou se esta divulgação foi feita muito tempo antes — foram algumas hipóteses levantadas. Ainda assim, assinalada tal problemática logo nos primeiros dias, uniram-se docentes e discentes a fim de solucionarem o ocorrido. Fomos às salas novamente, conversamos com os novos e antigos estudantes, *e-mails* foram novamente enviados e percebemos que a mensagem não havia sido bem passada e novas inscrições realizarem-se ao longo do mês. A boa comunicação entre os intervenientes interessados no projeto apresentou-se como fundamental.

Uma primeira impressão algo confusa, acerca do trabalho da mentoria, ficou no ar. Talvez devido ao fato deste ano ter sido marcado por um grande passo — a inauguração do espaço físico — e, conseqüentemente, uma maior interação entre os dois cursos, essa impressão tenha ganho uma dimensão justificada. Há ainda o simples fato — mais metodológico, digamos assim — de eu estar atenta aos procedimentos aqui desenvolvidos, fazendo aparecer o que ainda não se tinha ressaltado desta maneira.

¹⁴ Excerto retirado do 1º Pré-diário.

Uma atenção sequencial foi referente à também construção da sala, naquilo que ela viria a implicar na conjugação dos dois cursos num só projeto, num só espaço. Pude perceber que a Mentoria existe plenamente em sua informalidade, de um jeito no curso de Psicologia, de outro nas Ciências da Educação e de jeitos que são transversais a ambos, como o fato de pessoas aparecerem voluntariamente para ajudar nos processos de integração dos novos estudantes, atualizando linhas comuns de forças solidárias.¹⁵

Apesar de, frequentemente, se ouvir falar na construção de um só projeto da Mentoria, mediante o fato de haver também algumas diferenças (e que não devem ser tidas como constrangimentos), encontros específicos eram feitos de cada lado. Em reunião com as mentoras e docentes do curso de Ciências da Educação pude atentar para tais peculiaridades. É ressaltado o modo mais informal de fazer funcionar por parte deste curso e que se deve construir aquilo que a equipe entender como necessário para a boa integração desses estudantes. Apesar disto ser valorizado, colocou-se a necessidade de se criar uma equipe de coordenadores mentores (como já existe na Psicologia), para exercer um papel mediador entre os demais mentores e as docentes. Apesar de parecer uma boa iniciativa, ouviu-se o comentário de uma mentora que estranhou a proposta por haver anos que se funcionava sem isso, ainda assim, elegeu-se cinco coordenadoras entre as dez presentes. Uma razoável explicação é que, com a inauguração da sala, as novas demandas necessitariam uma maior participação e organização: presença no espaço, horários, proposição de sessões e atividades, entre outros.¹⁶

Começa a aparecer com força, de ambos os cursos, a necessidade de uma reunião integrada entre todos os coordenadores mentores e as professoras, a fim de se resolver questões centrais, sobretudo ligadas ao funcionamento da sala. Os processos de resolução e os encontros que se seguiram foram fundamentais no levantamento de questões, que transbordava, obviamente, o funcionamento da sala para as funções da Mentoria e os diferentes papéis dos mentores, mentorados, das docentes envolvidas, bem como da instituição. “É intrínseco ao projeto formal da mentoria, ela funcionar na informalidade”¹⁷ — palavras que ilustram com perfeição o campo híbrido que compõe este projeto.

Aos poucos, fui dando conta de que a Mentoria não é um projeto de estudantes, como também não é das professoras ou apenas da instituição. Ela é da instituição como um todo *com* os estudantes, tendo cada um desses envolvidos um papel diferenciado. Ela é formal e funciona através de uma informalidade. O tensionamento impulsionado pela presença da sala inaugura novas configurações e construções. “Tudo que seja institucional é de nossa responsabilidade” —

¹⁵ Excerto retirado do 2º Diário.

¹⁶ Excerto retirado do 3º Diário.

¹⁷ Afirmação feita pelo diretor em entrevista.

afirma uma das professoras acerca das propostas de atividades a desenrolarem-se na sala da mentoria, fazendo notar as diferentes forças que ali coabitam. A Mentoria funcionou sempre entrepares na maior parte do tempo, com poucos encontros mais formalizados. Ela continua a ter o apoio entrepares como principal função, mas recebe agora uma espécie de fortalecimento institucional que se difunde pelo cotidiano da sala.

É a partir deste ano também que se consegue a atribuição de um suplemento ao diploma como forma de acreditar o trabalho dos mentores. Após algumas negociações com a Reitoria da UP conseguiu-se, finalmente, um reconhecimento como formação extracurricular (apesar de desejar-se que fosse já curricular). As docentes decidiram em reunião que o suplemento poderá ser concedido àqueles que redigirem um relatório de participação, com o objetivo de pensarem acerca do que se aprendeu no percurso e darem, igualmente, um *feedback* ao projeto, expandindo sua valência formativa. Tendo em vista tantas mudanças e novas regulamentações em vias de fato, se descobriu urgente a criação de um regulamento interno e neste processo vieram também novos questionamentos.¹⁸

Muitas reuniões foram sendo feitas ao longo do ano a fim de chegarmos a caminhos satisfatórios para todos, mas muito para além de serem apenas deliberativas, havia ali naquela nova prática algo relevante. Justamente por ser uma nova prática do Dispositivo de Mentoria, que de fato, não existia antes. Diversas sugestões de usos e funcionamentos da sala foram sendo feitos pelos mentores e pelos mentorados ao longo das semanas, tendo eu ficado como responsável por sistematizar as sugestões em um documento e divulgar entre toda a equipe de coordenação. Tal documento foi, posteriormente, analisado por uma das docentes e levado para reunião com os coordenadores mentores. Apesar dos diferentes papéis envolvidos nesta dinâmica, sentamos todos juntos, debatemos ponto a ponto de modo até bastante transversal. Uns colocando-se mais que outros sem, no entanto, haver qualquer espécie de impedimento às mais diversas falas. Discordâncias são discutidas, resoluções improvisadas, entre falas sobrepostas, confusas e muitas gargalhadas, as ideias foram coletivizadas, aceites, rejeitadas ou melhoradas também por este coletivo.¹⁹ “A ideia de mentoria [no lugar de outros conceitos como o de “tutoria”, por exemplo] apela mais para um dispositivo de interajuda (...). Acho que no dispositivo há momentos de formação (...). Não é que não seja um trabalho interindividual, mas é um trabalho mais de envolvimento coletivo”.²⁰

“Antes de fixarmos um horário é bem mais importante as pessoas entenderem para que serve, afinal, esta sala e este projeto” — afirma uma mentora em reunião. O seu comentário,

¹⁸ Excertos retirados dos 5º e 6º Diários e entrevista com o diretor.

¹⁹ Excerto retirado do 7º Diário.

²⁰ Entrevista com o diretor.

bem como todas as dúvidas que pairavam no ar, expandiram-se a tal ponto de questionarmos, afinal, o que é a mentoria (?). Descobriu-se que tal definição não é evidentemente clara para ninguém ali, abrindo-se, a meu ver, um campo ético de várias possibilidades. Não se sabe ao certo para que serve, como deve funcionar, o que pode ser. Isso não quer dizer, como se poderia pensar, que qualquer coisa serve, pois que a ideia é, justamente, produzir este campo de embate. Este novo espaço da sala é para convívio, para estudo, para grupos de estudos, para reuniões? Todos tinham alguma perspectiva e quanto mais falávamos, mais portas iam se abrindo, desfazendo certezas, conceitos. Talvez a mentoria vá se delineando assim, hibridamente, entre a forma e a força, entre a ordem e o caos, entre o cheio e o vazio, entre os pares e o coletivo, entre a academia e o estudante. Ainda assim, independente do que for sendo, não se pode perder de vista — alertou uma das professoras — que este novo espaço deve ser privilegiado para os mentores e os mentorados poderem ampliar as suas relações — razão de ser do projeto. Tudo o que diz respeito a Mentoria deve se desenvolver aqui nesta sala²¹.

Ao final do primeiro semestre decorreu, na sala da mentoria, a plenária dos mentores e mentoras. Momento importante de avaliação de tudo o que foi vivido nos meses anteriores, sobretudo, nesta primeira fase de implementação do novo espaço e novos funcionamentos. Como pontos de discussão havia as fichas de balanço por eles preenchidas, bem como o primeiro esboço do regulamento interno, entre outros.²²

Em janeiro, a Mentoria foi oficialmente convidada pelo Conselho Pedagógico desta faculdade a apresentar o projeto no âmbito do Workshop de Inovação e Partilha Pedagógica da Universidade do Porto. Tal convite, prontamente, me fez remeter à problemática já bastante conhecida entre os comentários feitos pelas docentes e pelo diretor da faculdade acerca de uma falta de reconhecimento: “Eu acho que o processo da Mentoria é notável, ultrapassou todas as expectativas. É pena viver tão invisível na faculdade”²³. Tal contestação é feita mediante os anos todos de trabalho desenvolvido que somente agora começa-se a fazer notar, num processo gradual de maior reconhecimento e expansão do espaço ocupado.

No decorrer do workshop e da apresentação dos outros tantos projetos inovadores, estive a refletir sobre alguns aspectos interessantes da Mentoria que talvez mereçam especial atenção devido a certa distinção. Como por exemplo o envolvimento do corpo docente. Ao ver tantos professores apresentando seus trabalhos de dentro da sala de aula, reconheço a importância de haver cinco professoras disponíveis a pensar no sucesso escolar e diminuição do abandono de fora da sala de aula, fazendo dois cursos se cruzarem, envolvendo os estudantes e uma

²¹ Excerto retirado do 7º Diário.

²² Excertos retirados dos 12º e 14º Diários.

²³ Entrevista com o diretor.

faculdade inteira. A apresentação feita pela professora Teresa Medina foi muito bem recebida e acabou por gerar, inclusive, o interesse de outras faculdades em replicar o projeto.²⁴

Pouco antes do início do segundo semestre houve novamente uma reunião das docentes com os coordenadores mentores, na qual fez-se questão de retomar a apresentação feita no Workshop da Reitoria também como forma de dar um retorno do que foi o evento. Falou-se e debateu-se sobre o interesse do projeto ser replicado, sobre as atividades do próximo semestre, como o Encontro da Mentoria do segundo semestre — a ser elaborado em uma outra reunião com todos os mentores —, bem como sobre a Mostra U.P, ação importante em que os mentores se dirigem a diferentes escolas a fim de divulgar os cursos e falar também deste processo de integração desenvolvido aqui.²⁵ Ficou combinado, na reunião que se seguiu posteriormente com todos os mentores, que devemos construir algo mais específico sobre a Mentoria para ser levado para a Mostra, tendo sido consensual a ideia de alguns mentores de gravarem um vídeo sobre a FPCEUP e sobre a Mentoria, filmando os espaços e algumas interações vivenciadas através do projeto. Ficou acordado que a gravação começaria a ser feita no decorrer do Encontro no início do segundo semestre.²⁶

A realização do balanço feito no final do primeiro semestre foi importante para a avaliação do projeto, mas alguns aspectos tiveram maior relevância, sobretudo aqueles que se prendem a questões de pouca participação como um todo. Pouca participação dos mentores no coletivo da Mentoria, como no funcionamento da sala, ou nas atividades sugeridas, por exemplo. Mas sobretudo, a pouca participação dos mentorados nestes espaços. Contudo, tais preocupações também são colocadas por alguns mentores, uma parcela bastante ativa de mentoras e mentores muito preocupados com este arranque da Mentoria. Seus questionamentos aparecem no debate das reuniões, nos debates virtuais em grupos do Facebook e por entre os corredores. “Eles querem mais do espaço e andam convocando isto” — eu anoto em diário de campo. Um rico debate se instaura no grupo dos coordenadores aonde todos são convocados (uns convocando os outros) a se posicionar, a pensar em soluções “que beneficiaria muito mais a sala e a dinâmica da mentoria” — se manifesta um dos mentores. Após muitos comentários e tantas outras propostas é convocada a necessidade de uma decisão coletiva, tudo com muita urgência e preocupação com o iniciar do semestre.²⁷

A sala da mentoria, a princípio, talvez tenha sido concedida para marcar uma importância, algo meramente simbólico (como afirmou o diretor da faculdade em entrevista), no entanto foi responsável por algumas movimentações interessantes no decorrer de todo o ano e merecerá

²⁴ Excerto retirado do 15º Diário.

²⁵ Excertos retirados do 16º Diário.

²⁶ Excertos retirados do 19º Diário.

²⁷ Excertos do 20º Diário.

uma análise mais aprofundada acerca disto. Passados sete meses de sua inauguração, foi apresentada por mentoras e mentores durante o Dia Aberto da FPCEUP, como um dos pontos de interesse da faculdade. Eles passaram o dia recebendo futuros estudantes do ensino superior que chegavam em pequenos grupos para conhecer a instituição e falavam do Sistema da Mentoria e de como receberiam este apoio quando aqui chegassem. Esses futuros estudantes deixaram, como parte da atividade ali vivenciada, alguns registros deste acolhimento, destaque, a seguir, alguns comentários: “A recepção da universidade foi muito boa e percebe-se que ajuda muito à integração. A sala da mentoria tem um ambiente bastante agradável”; “A sala da mentoria é fundamental para a integração dos alunos na faculdade e para a ajuda no percurso acadêmico”; “A sala da mentoria é muito acolhedora. Convívio”; “Achei a sala da mentoria interessante e acho que é importante e uma mais valia para a integração dos alunos”; “Gostei imenso da recepção. A mentoria é uma ótima ideia”; “A recepção das pessoas é de um grande carinho”; “ (...) quanto à sala da mentoria achei um espaço acolhedor e bom para estarmos com os amigos”.²⁸

“NÓS CONSEGUIMOS, DE CERTA FORMA, SUAVIZAR MUITO AQUELA TRANSIÇÃO”²⁹

Mediante os já mencionados alarmantes dados de que o processo de massificação do ensino superior foi o responsável pela diminuição da taxa de sucesso escolar e a crescente preocupação em torno disto gerando nas instituições a busca incessante por soluções, como bem afirmou Brites Ferreira et al. (2011), talvez caiba às próprias instituições encontrarem as suas estratégias, de preferência junto aos estudantes. Não é à toa que relembro esta passagem em tal momento do debate. Segundo o diretor desta faculdade, “a expansão do ensino superior é, também, aumentar os graus de sensibilidade do ensino superior a estas novas formas de vida, de aprender (...), daí a importância desses tipos de dispositivos como a mentoria”³⁰. Compreende-se um pouco mais acerca deste projeto quando um dos seus principais incentivadores alarga o próprio conceito de ‘expansão’, pega em suas rédeas e retira o seu contexto comum, retira seus limites, retira a sua sentença e aposta em outros modos expansões, sobretudo aquelas que apelam pela sensibilidade ao novo, ao diferente, às mudanças. E isso sente-se.

No grupo de discussão focalizada uma atual mentora, lembrando de quando havia sido mentorada, afirmou: “Nunca pensei que no ensino superior pudesse ter esse tipo de iniciativa (...). Já me estou a imaginar a tentar, sozinha, inscrever-me, numa faculdade que não conheço nada, nem ninguém, corredores e mais corredores. Fizeram-me as inscrições, mostraram-me a

²⁸ Excertos do 23º Diário e entrevista com o diretor.

²⁹ Fala de um mentor no grupo de discussão focalizada.

³⁰ Entrevista com o diretor.

faculdade, acho mesmo inédito”. Outra mentora ainda completou: “Fiquei muito surpreendida também, achava que iria fazer esse caminho de forma mais solitária”. Ambas ao lembrarem as sensações de quando foram recebidas acionam essas dimensões da sensibilidade, tanto que, de certa forma, quiseram proporcionar o mesmo àqueles novos estudantes que fossem chegando. Na sequência disto, trazendo outra perspectiva — a de mentor — ele diz: “Ao entrar o impacto é gigante e na altura das inscrições isso é visível para todos nós. É muito grande o impacto que vemos, seja nos estudantes, seja nos pais, seja naquele ambiente todo (...). Nós conseguimos, de certa forma, suavizar muito aquela transição”³¹.

E como era de se imaginar, essas dimensões não permanecem entre os estudantes, mas são produzidas, seguramente, pelas docentes envolvidas no projeto e, para além disso, acabam por dispersar-se por toda a instituição. “Eu acho que uma das grandes influências da mentoria, é, justamente, as pessoas que estão a sustentar o projeto, que neste caso, são as professoras. Para mim, todas elas foram modelos daquilo que deve ser um bom mentor. Todas têm alguma coisa a dizer e são todas muito diferentes.”³² — diz um mentor. Esta presença ativa das professoras deve ser realmente valorizada. Em algum momento cheguei a pensar que uma grande frequência delas poderia diminuir algum protagonismo dos estudantes, no entanto, fui aos poucos me dando conta de que essas atuações não são excludentes, bem pelo contrário. Falemos em cooperação. A presença das docentes valoriza o trabalho dos estudantes e o espaço da mentoria na faculdade. Estreitam-se relações que apostam na construção deste espaço híbrido: é dos estudantes, mas é também dos professores, é dos antigos estudantes, tanto quanto dos novos, é de psicologia e de ciências da educação. Bem mais interessante é este espaço habitado de diferentes olhares, atravessado e construído por todos eles. A Mentoria pode ser isso tudo.³³

Acaba por ser um projeto que se constrói em rede e produz, em simultâneo, esta rede. Ao analisar as preocupações e desejos dos mentores é que me dei conta disto. Eles aparecem em diferentes âmbitos, desde uma melhor divulgação do curso até melhor divulgação e registro do projeto da Mentoria; desde a preocupação de que os mentores se comuniquem mais diretamente com seus mentorados, até o fortalecimento da relação entre os próprios mentores; desde o desejo de manter a sala mais tempo aberta, até a construção de diferentes atividades ali dentro³⁴.

É evidente que todo este percurso se deu dentro de uma dimensão temporal importante. Desde as primeiras reuniões acerca do funcionamento da sala, antes mesmo dela existir, até uma última conversa com alguns mentores, passaram-se muitos meses. A verdade é que muita coisa aconteceu. Muitos planejamentos e frustrações, muitos debates, conflitos e outras tantas

³¹ Grupo de discussão focalizada com os mentores.

³² Grupo de discussão focalizada com os mentores.

³³ Excertos do 22º Diário.

³⁴ Excertos do 19º Diário.

realizações e conquistas. A Mentoria aconteceu, a sala aconteceu, as relações aconteceram e tantas experiencições transformam e recriam formas de se relacionar, de pensar e de trabalhar, numa circularidade que permanecerá abrindo e transformando as questões, as possibilidades e caminhos.

SALA DA MENTORIA E A EMERGÊNCIA DE NOVOS ESPAÇOS

Inaugurada a 30 de setembro de 2015 marcando o primeiro encontro daquele ano letivo com um grande lanche convívio entre mentores, mentorados e docentes, a sala da Mentoria já nasceu recoberta das mais diferentes questões, para nomear uma delas: para que servirá? Já nos encontros antes do ano letivo começar, entre docentes e com os mentores a temática do funcionamento da sala já estava em pauta. Entre discursos positivos, o que se ouvia era que ela representava para o projeto um grande salto e com ele, novos desafios.

Como já elaborado brevemente em tópicos precedentes, o funcionamento estrutural da Mentoria dá-se entre pares, tendo como auge a semana das inscrições dos novos estudantes. Passada esta fase, o que se percebe é que o contato passa para a esfera mais pessoal entre os pares e, ainda assim, vai diminuindo, diluindo-se pelo resto do ano. O advento do novo espaço faz tudo confluir: os dois cursos que, até então, funcionavam de modo mais ou menos independente neste aspecto, as respectivas docentes e estudantes, o funcionamento da mentoria em si, que extrapola o particular, a faculdade enquanto instituição incluindo todos os seus equipamentos (associação de estudantes/praxe, direção, conselho pedagógico, serviços de apoio, acadêmico, entre outros). Agora, inclui-se nesta lista, junto de cada uma dessas dimensões (cada uma delas que também pode ser multifacetada em outras tantas) as expectativas, demandas, ambições, os desejos, planejamentos, entre outros. A sala torna-se lugar de confluência das mais diversas linhas de forças, operadora destes encontros incomuns.

E como é que uma sala pequena, recém-inaugurada, apenas mais um espaço como outro qualquer dentro de uma faculdade, é capaz de tanto? Inicialmente, é preciso dizer que este “tanto” está sendo atribuído por mim, pelo olhar que se interessa e vivencia o movimento deste cotidiano com diferenciada atenção. A sala era somente uma sala mesmo (quando eu a conheci), contudo, conforme fui adentrando neste terreno — entrada que, por acaso, coincide também com a sua emergência — percebi que através do seu novo funcionamento em construção e intervenientes envolvidos conseguia conhecer os movimentos, as dinâmicas e interações da Mentoria como um todo, ou ir me aproximando deles.

Não tendo sido à toa a minha rápida aproximação à organização da sala, concebo-a como um espaço privilegiado de análise. O mais aproximado, talvez, de um dispositivo (conceito-ferramenta da Análise Institucional), “tipo de montagem de elementos heterogêneos, criado para situações específicas de intervenção. Sem aspirar à verdade ou técnica fechada, o dispositivo é um operador de intervenção” (Rossi & Passos, 2014: 19). Não que a sala tenha sido uma montagem intencionalmente criada para uma intervenção específica. No entanto, se repararmos bem, ela foi “conseguida”, digamos assim, com uma ou umas intencionalidades, para um ou uns fins e, assim sendo, opera intervenções na organização do projeto, no cotidiano da instituição e nas dinâmicas instituídas nas mais diversas relações. Por ser ainda ‘força’, pois que está em processo, em vias de, acaba por indagar as formas já cristalizadas. A sala põe algo a funcionar, faz ver, cria situações, faz atravessar o que antes não se cruzava.

Permanecendo no caminho da A.I e relembro o conceito anteriormente mencionado de Guattari, seria a sala um analisador? Como explicam autores acima referidos, intui-se que “um dispositivo pode tornar-se um analisador se conseguir pôr alguma situação em análise” (Idem). Para tal seria preciso refletir se, isto que a sala da Mentoria teria colocado a funcionar, conseguiu de certa forma, pôr em análise, de fato, algo instituído em seus funcionamentos. Aprofundamento e reflexão que só são mesmo possíveis ao final de um processo e que talvez demandariam mais tempo e uma intervenção diferenciada. Contudo, resta o entusiasmo para a reflexão.

Para quê servirá a sala da mentoria? Importante nem que seja simbolicamente? Lugar privilegiado para amplificação das relações entre pares? Sala de estudo? Sala de convívio? De bem-estar social? Espaço acessível a todos os estudantes? Ponto de encontro, de partilha de informações e de apoio às atividades desenvolvidas? Lugar que reúne todos os envolvidos no projeto? A presença na sala é obrigatória? Deve estar sempre aberta? Qual a sua utilidade diária?³⁵

É preciso referir que tantos questionamentos e reflexões só foram possíveis porque a sala não chegou pronta. Bem ao contrário disso, ela chegou vazia: de objetos, de móveis e de sentidos. Tudo foi sendo construído. Quadros foram colocados na parede, expectativas foram pregadas no mural de cortiça, mesas foram arranjadas e arrumadas diversas vezes em diferentes posições. Apesar de já haver certo tensionamento em seu entorno, a verdade é que, mesmo entre as docentes, houve importantes momentos de reflexão acerca do que se queria e pretendia com o novo espaço. O espaço da sala fez emergir este espaço de acordo, para o funcionamento da sala em si, fazendo transbordar também para questões do projeto. Começam a surgir as primeiras

³⁵ Questionamentos recolhidos e produzidos, presentes nos diários de campo.

demandas: qual será seu horário de funcionamento e como será feito? O que haverá na sala? Materiais cedidos pelos mentores e o que mais? Em reunião de coordenação foi trazida uma lista com atividades sugeridas por alguns estudantes, dessas propostas novas interrogações acerca dos conteúdos: o que se faz na sala, como, com quem? Os apoios e ajudas aos novos estudantes se dão, sobretudo, na esfera pessoal, dentro de uma informalidade oficializada pela Mentoria, como já vimos. Que outros sentidos restam para a sala? Estes sentidos devem ser criados.³⁶

Uma primeira configuração desenvolvida envolvia uma chave, uma lista com os nomes dos mentores que poderiam pegá-la e um escalonamento de horas a ser preenchido *online*, fazendo com que a sala funcionasse dentro de um horário mais ou menos fixo. No entanto, o seu desenrolar não foi tão óbvio assim: “a gente nunca sabe quando a sala está aberta ou fechada, mas ainda mais grave é que os mentorados não fazem a menor ideia do que podem fazer ali”³⁷ — comentou um mentor. Internamente (entre mentores e professoras) corriam debates, resoluções, resumos de reuniões e muita energia despendida por uma pequena parcela de mentores para assegurar o preenchimento das horas a serem ocupadas na sala pelos mentores. Em simultâneo gritavam-se as necessidades de um esclarecimento acerca dos possíveis usos do espaço. Apesar da ideia já difundida de que deve ser um lugar privilegiado para a amplificação das relações entre mentores e mentorados, parecia ser preciso definir mais que isso.³⁸

Dada toda esta configuração a sala permanecia pouco ocupada. Muitas vezes, na esfera virtual desenrolava-se bem mais movimentação: marcação de reuniões, colocação de dúvidas, combinações e debates. Pelo fato da sala envolver novos desafios e questões talvez tenha gerado um cuidado extremo no seu aproveitamento. Por se tratar de algo que, de fato, ainda não havia por aqui, as diferentes formas de pensar o espaço e o projeto em si dos dois cursos foi um agravante. Este cuidado era, muitas vezes, recebido pelos estudantes como um entrave, um desacelerar dos seus possíveis usos.

Eu passei algum tempo atenta a este movimento da sala, nessa construção do seu cotidiano e, posso dizer, preocupada até demais com os seus (des)funcionamentos. Num certo momento percebi que o percurso investigativo estava estagnando mediante tais questões. Acabava por perder, deste modo, aquilo que de mais importante o espaço poderia me dar: um acesso às pessoas e às relações. Cheguei a pensar na sala, em certo momento, como contraproducente, expandindo a estagnação do meu trabalho para todo o projeto. Como se toda esta concentração

³⁶ Fala de um mentor retirada do 9º Diário.

³⁷ Excerto retirado do 6º Diário.

³⁸ 3º, 6º e 7º Diários.

em torno da sala estivesse esvaziando o projeto em si — e o esvaziamento da sala poderia ser visto como um sintoma. Senti-me capturada e desperdiçando tempo e energia no lugar errado.

Ao vincular leituras metodológicas nos diferentes momentos da investigação, permaneci atenta a analisar a minha implicação nesta entrada em campo. Fazia o exercício de buscar compreender as diferentes demandas em jogo, tanto acerca do meu papel e da investigação que ali desenvolvia, como do papel daquele espaço que agora servia-me de inquietude. Um duplo *não-saber* estava sendo sustentando ali, eu não sabia ao certo para onde dirigia os meus caminhos na investigação e, em paralelo, estava a sala sem respostas com a sua grande abertura de possibilidades. Tentei retomar a ideia do dispositivo, a fim de reencontrar as diferentes linhas de força que disputavam ali qualquer coisa. Sendo a sala um dispositivo, o que ela estaria colocando para funcionar ou, justamente, desfuncionar?! Sua indefinição servia de inquietação não apenas para mim, isso estava claro e diante dessa indefinição alguns caminhos poderiam ser tomados.³⁹

Firmar um *não-saber*, não dar respostas, não fechar manuais, não resolver diferenças, mas sustentá-las é uma possibilidade. Indagar as formas é abrir um campo de escolhas, é pactuar com uma entrada micropolítica: atuar num processo de singularização. O embate entre o Micro e o Macro é enfrentado por Félix Guattari em *Cartografias do Desejo* (Guattari & Rolnik, 2011), aonde fala também da noção de produção de subjetividade — matéria-prima de toda e qualquer produção. Se falarmos, por exemplo, das subjetividades capitalísticas, elas estarão muito além de meras representações ou ideologias. Tais subjetividades são modelizações, no sentido daquilo que molda, acomoda, pois que dizem respeito a comportamentos, a sensibilidades, à percepção, à memória, a relações sociais, ao imaginário, inclusive. Desta forma, a problemática micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade.

No campo do trabalho social, por exemplo, aquele trabalho que se interessa pelo discurso do outro, pode-se fazer um jogo da reprodução de modelos, uma repetição do mesmo, que não nos permite criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, pode-se fazer um trabalho para o funcionamento desses *processos*. A construção de novos modos de subjetivação, só podem ser feitas no passo a passo, por isso chamamos processos, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. No cotidiano das nossas práticas acabamos produzindo os dois níveis de intervenção, tanto a macropolítica — que sustenta as formas não permitindo a indagação das mesmas — como a micropolítica, que já vimos. Caberá a uma análise de implicações constante e reflexão crítica dos processos vivenciados ir nos alertando com que tipo de forças estamo-nos compondo. A perspectiva que vejo aparecer é que não está nas mãos das

³⁹ Excertos retirados do 13º Diário.

professoras ou do diretor, dos mentores ou dos mentorados elaborar respostas ou um discurso assertivo acerca do que deve ou não ser feito na sala da Mentoria e no projeto como um todo, mas, uma construção de ferramentas, dispositivos, práticas, modos de fazer que se faz com todos os intervenientes e com os processos de singularização de cada um no envolvimento com o coletivo.

Deste modo, podemos nos propor a olhar diferenciadamente aquilo que ali se vai produzindo. Numa sala que mantém ainda o mesmo eco de quando era apenas uma sala vazia surgem os questionamentos acerca desta ocupação. A sala está sendo ocupada ou apenas se está cumprindo um escalonamento? As pessoas aparecem e saem no horário combinado e o que acontece neste meio tempo? O tempo acontece. Elas estudam, trazem seus computadores, um grupo de três estudantes parecem ajudar-se. Já se nota a sala cheia, movimentada, há um entra e sai discrepante do que havia antes. Várias mesas estão ocupadas por diferentes pessoas fazendo diferentes atividades. Num fim de tarde, estudantes do primeiro ano do mestrado se reúnem numa conversa com outros dois estudantes mais velhos. No meio de uma tarde, um mentorado recorre à sala — o que significa dizer às pessoas que estão dentro dela — para pedir ajuda numa esfera mais pessoal, dando a sala esta dimensão de um lugar que pode significar também cuidado.

Num certo dia, estávamos preocupados devido à falta de inscrições para o escalonamento da sala num período que se aproximava das provas e exames do final do semestre, contudo, ao lá chegar no meio da tarde, me deparo com a sala cheia. Grupos estudando juntos, pessoas estudando sozinhas e um movimentado entra e sai. Poderia ficar questionando sobre este “cheio”, mas naquele momento, apenas conseguia pensar que a tabela de escalonamento havia sido transgredida. O que na *forma* estava vazio, nas *forças* estava cheio. Ou, o que no *instituído* estava vazio, no *instituinte* estava cheio. E isso foi mais importante.⁴⁰

As mudanças mais significativas ocorridas no funcionamento da sala deram-se no desenrolar desses acontecimentos. Os mentores estavam experimentando aquela configuração e vendo que certas coisas não corriam bem. Uma movimentação entre o grupo dos coordenadores mentores começou a despertar importantes mudanças. Através de um grupo de discussão virtual, críticas foram sendo feitas, um grande debate foi travado em torno de algumas propostas que aos poucos foram encontrando vias comuns entre todos.

No lugar do sistema de escalonamento com a marcação de presenças para manter aberta a sala, sugeriu-se um novo sistema em que a sala permanecesse sempre aberta, com um horário marcado. Algumas falas justificavam que o abrir e fechar constante da sala não se mostrou uma

⁴⁰ Excertos retirados dos 8º e 11º Diários.

boa solução: “ (...) assisti a vários momentos em que os mentorados acabaram por ter de sair ou nem chegaram a entrar porque sabiam que a sala ia fechar passado uns minutos. Acabamos por os estar a afastar de nós e não a aproximá-los”. A proposta seria manter uma ideia de: “a sala é tua, vem à hora que quiseres”.⁴¹ Os mentores continuariam a marcar presença, no entanto, na falta deles a sala não seria fechada, impedindo o acesso mais fluido.

Em certo momento da discussão a sala começa a ser comparada com outros espaços já institucionalizados da faculdade, numa tentativa de se tentar entender aonde é que o espaço da Mentoria se encaixa e quais seriam as suas peculiaridades. Sendo ela um espaço fronteiriço, entre o estudo, a convivência, entre o pedagógico e as relações de integração, não sendo a biblioteca, tampouco uma sala de convívio, mas abrangendo tanto o estudo como o convívio em seu interior. Como encontrar um meio termo nisso tudo foi o desafio vivido por quem enfrentou o debate e quis construir junto de um coletivo, no decorrer desse ano de inauguração.

Com todo o desafio diário da construção desta sala, com os riscos envolvidos e enfrentados com a sua indefinição, com todo este processo de ocupação um pouco flutuante, também se escuta das docentes o quanto que se tem crescido às custas disso enquanto projeto e o quanto é notável o crescimento por parte de alguns mentores na apropriação do espaço e, portanto, pelas responsabilidades e protagonismos nela envolvidos⁴². Ou, como disse um dos mentores presentes no grupo de discussão focalizada, já passado uns tantos meses desta construção: “ (...) a mentoria, ao ganhar um espaço físico na faculdade, ficou com outro tipo de encontro entre pessoas, sobretudo ao nível entre mentores, que era uma coisa que não existia”.

ESPAÇO COMUM, DIFERENÇAS COMUNS

Na elaboração deste eixo de análise, sobretudo no processo de categorização dos diários de campo, através da divisão por temáticas e por cores, percebi que as marcações acerca da construção da sala da mentoria estavam muitas vezes implicadas nos excertos que diziam respeito a certa diferenciação entre os dois cursos e alguns conflitos e tensionamentos, por isso, gerados. Acerca desta vinculação, parece evidente perceber que a sala da mentoria, enquanto espaço comum e novo entre esses cursos, acaba por ser o meio por onde passam tais tensões, aliás, cria tais tensões, ao estrear alguns desses encontros. De fato, existem modos muito distintos de funcionamento, em muito devido às especificidades de cada formação. As diferentes demandas, o próprio tempo de duração, a estrutura curricular, as relações entre docentes e discentes, a quantidade de estudantes, configurando-se dois cursos com tamanhos discrepantes.

⁴¹ Excertos retirados do 20º Diário.

⁴² Excertos do 18º Diário.

Assim sendo, não se esperaria outra coisa, que tais diferenças resvassem também para as necessidades dos novos estudantes e para os tipos de relações ali desenvolvidas.

Todavia, o que parecia representar certa relevância para análise aquando do trabalho em cima dos diários, foi sendo desconstruído pelas partilhas originadas no grupo de discussão focalizada com os mentores. Apesar de perceber que o fato de não se ter levantado em nenhum momento um tópico específico acerca disto — porque de todo isso não apontava um enorme interesse — tenha influenciado sua ausência, ainda assim, poderia ter aparecido de forma espontânea. Falamos sobre diferenças, sobre especificidades, sobre singularidades, mas em nenhum momento valorizou-se, de modo específico, as diferenças existentes entre os cursos. Talvez porque seja mais que sabido que as diferenças existem, são dados assentes, da mesma forma como existem de um mentor para outro.

O QUE É SER MENTORA/MENTOR NA FPCEUP?

O desenvolvimento desta investigação poderia incidir sobre diversos caminhos distintos, mas como foi exposto no percurso metodológico, tinha como objetivo ir acompanhando os processos de um campo que foi aos poucos aparecendo. Havia aquele entusiasmo crescente quando percebi a existência de um duplo movimento de formação: aquele dos mentorados — sendo mobilizados a partir dos diferentes tipos de acolhimento feito pelos mentores e pelas mentoras — e os processos das mentoras e mentores — a partir dos diferentes envolvimento com o projeto. No entanto, como também já foi constatado, a minha inserção se deu, sobretudo, a partir da construção do funcionamento da sala e, nestes processos, estive em muito contato com os mentores e mentoras. Contato este que também estava marcado pelo o meu não-saber. Não sou, nunca fui ou se quer tive um mentor ou uma mentora e este não-saber acabou por ir produzindo uma inflexão interessada.

Ao pensar sobre isso, veio-me rapidamente à cabeça o debate sobre investigação em educação, mais especificamente dentro dos modelos de abordagens nas ciências sociais, feito por Guy Berger. Ele fala de dois modelos, sendo um deles bastante importante aqui: “No segundo modelo admite-se, pelo contrário, que a tarefa do investigador, a tarefa de construção do saber, é precisamente ir buscar junto daqueles que sabem, o discurso de que são portadores”, tendo, as Ciências da Educação, o importante papel de “trabalhar o saber de que as pessoas são portadoras, e não o de produzir saberes sobre as pessoas coisificadas que elas não seriam

capazes de saber...” (2009: 178). Apesar de concordar integralmente com esta perspectiva, acrescento apenas que, no posicionamento de “ir buscar” está implicado as relações que se criam nestes encontros (“junto daqueles que sabem”), tais encontros, por sua vez, promovem um debate que se interessa por este saber, sendo, portanto, um saber (que não é “sobre”) produzido e construído coletivamente.

Logo no início das minhas intervenções no projeto, naquele processo de ir conhecendo e construindo em simultâneo, acredito que o meu *não-saber* tenha sido, ele também, um elemento de intervenção, por ter evidenciado alguns desconfortos e tensionamentos na construção acelerada do cotidiano do projeto, sobretudo no arranque do primeiro mês. Adentrei numa equipe de mentoras e mentores que já tinham um funcionamento e que era também bastante plural, tanto por dividir-se em dois cursos como pelas diferenças comuns entre uma pessoa e outra. Nesta minha entrada e no meu fazer, percebi algum tempo depois (depois de assentadas algumas tensões), que talvez tivesse anulado alguns saberes das mentoras de Ciências da Educação. Eu, enquanto um não-lugar, me conjugando com aquilo tudo que emergia, não parei para olhar para os saberes há anos acumulados por estas pessoas. Saberes-experiências, saberes daquelas estudantes que não foram convidados a participar. Elas estavam lá reclamando um espaço, afirmando um saber-fazer e tinham muito a ensinar. Mas eu, movida por aquilo que precisava ser feito, fiz. Somente depois de algumas semanas percebi o motivo de me estar sentindo ainda incomodada com aqueles momentos iniciais, por ter deixado passar tantas oportunidades interessantes de aprendizado, afinal, este é um trabalho que já existe, que não começou ontem e existe muito para além do que se sabe.

Mediante mais um processo de analisar as minhas implicações no campo, dei-me conta que esta análise inclui também uma análise do sistema de lugares ocupados, ou que se buscam ocupar, ou ainda que um coletivo designa a que sejam ocupados e que, talvez, estivesse faltando eu olhar com mais atenção para estes lugares. Aquele tensionamento marcado pela a minha entrada deu-me, contudo, a oportunidade de olhar para tudo isso: conheci no susto, na desorganização, na confusão, mas conheci o que de fato havia ali. Não conheci porque ninguém me contou, não conheci através de uma leitura, conheci no caos do acontecimento das coisas.

Conheci as idiossincrasias do projeto, com suas dificuldades, falhas, positivities, os vazios e os preenchimentos excessivos. O meu *não-saber* fez aparecer aquilo que estava acostumado nas engrenagens automáticas do cotidiano e isto faz parte da entrada em investigação. Eu (enquanto sujeito que conhece) e as mentoras (enquanto Mentoria e objeto a ser conhecido), instauramos um sentido neste encontro, no *entre*. Fui provocada a pensar, tanto por este acontecimento inusitado, pelos tantos afetos deslocados — os meus e os direcionados à mim —

como por ter sido implicada pelos referenciais da pesquisa-intervenção a examinar a minha posição nas tramas de saber-poder deste cotidiano que agora faço parte.⁴³

Não tenho como objetivo dar respostas acerca do que seja exercer o papel de mentor ou mentora neste projeto (e nem conseguiria tal proeza), contudo e devido aos fatores narrados, muito do meu percurso deu-se nos encontros com eles e elas, na construção dos funcionamentos da sala e não só e, portanto, fui mantendo e ampliando este olhar interessado para tudo aquilo que falavam, propunham e produziam. Escutava-os narrar acerca das relações entrepares, entre os desafios, as dificuldades e satisfações, via-os movimentarem-se nos espaços, propondo atividades, novas configurações, observava os modos como se posicionavam na relação com as docentes e nas reuniões. Acompanhava tanto os protagonismos, como as ausências. Foi tudo uma grande aprendizagem e estar com eles e elas gerava sempre muitas reflexões.

Este interesse acabou por culminar, portanto, num grupo de discussão focalizada muito importante e preenchido de partilhas essenciais para o meu trabalho. A sequência de perguntas proporcionou boas elaborações; se num primeiro momento eles posicionaram-se enquanto mentores, com muitas experiências para contar, num segundo momento ao perguntar se já tinham sido mentorados antes, precisaram rememorar alguns questionamentos, inverter os papéis e passaram a responder enquanto mentorados, enquanto novos estudantes. O modo como se colocaram durante toda a atividade denotava grande seriedade com o projeto e com suas funções. Neste exercício de inverter papéis, ficou, também, bastante em evidência este fronteiro campo que compõe a Mentoria — o que aprendem e vivenciam como mentores e como mentorados, o que se aprende em cada função e como elas vão sendo construídas.

Podemos pensar que, sendo um dos objetivos da mentoria acolher os novos estudantes, os primeiros a sentirem o acolhimento seriam os próprios, futuros mentorados. No entanto, como nos explicou uma das mentoras presentes no grupo, ela apenas se deu conta do que seria este acolhimento em toda a sua dimensão e importância quando teve de exercê-lo, acolhendo os novos estudantes. Faz-nos lembrar, justamente, que a Mentoria se produz sempre nesta mão dupla, sendo importante para quem é integrado, como para quem experimenta exercer a integração.

Outra dimensão importante com a realização do grupo de discussão focalizada passava por aceder de modo mais aproximado às experiências das mentoras e dos mentores. Trata-se de uma perspectiva de que tudo o que nos acontece e que experienciamos pode ser uma aprendizagem e nesse processo de reflexão podemos ir descobrindo nossos modos de aprender e de olhar o mundo. Estar com as mentoras e os mentores, falando sobre a prática deles, foi o modo

⁴³ Excertos retirados do 4º Diário.

encontrado para tentar produzir isso. Para além de reconhecer a importância dessa reflexão vivida por cada um (e em grupo), há ainda nesse processo uma produção de conhecimento importante de tudo que será inscrito por elas e eles. São saberes que só cada um ali consegue aceder singularmente, mas se pudermos fazer o exercício dessa elaboração em um coletivo, tornar-se-á mais acessível para lermos para o mundo.

O autor do texto “Explicitar a Experiência”, Pierre Vermersch (1989), é quem nos auxilia nesta elaboração. Ele nos traz o debate que existe entre as dimensões da formação e a experiencial, ambas existentes nas mais diferentes situações da vida. Independente das designações de ‘aprendizagens’ que recebam, ele afirma que estas duas estarão sempre presentes. Por mais que se vivencie uma ‘formação oficial’, ao mesmo tempo se estará desenvolvendo uma ‘experiência de vida’. Esta leitura foi fundamental para as reflexões desenvolvidas em torno desta fase do trabalho, pelo impulso de conhecer mais acerca das aprendizagens e experiências que se atualizaram na vida, sobretudo, dos mentores e das mentoras, mas também pelo híbrido campo ao qual se insere a Mentoria.

É um projeto de âmbito formal, que vive e se alimenta das informalidades existentes entre os estudantes, mas que de alguma forma contribui para o crescimento dos mesmos enquanto pessoas e enquanto estudantes vivenciando uma formação acadêmica. O objetivo de Vermersch com este debate aparece em algumas perguntas: “o que é que o sujeito pode aprender com isso? Que mecanismos põe em marcha? Pode ajudar-se os formandos a tirar partido da sua experiência? Como?” (1989:1). O autor, através de alguns pressupostos um tanto complexos e fundamentais, está ciente de que conseguir construir ferramentas para que os sujeitos consigam explicitar algumas experiências vividas seja um dos caminhos para ampliar esta formação. Uma delas, que devo salientar, se dá mediante a limitação da aplicação dos mecanismos de explicitação espontâneos, marcando, deste modo, a importância do outro nesta relação de crescimento. Para avançar nesses mecanismos, todos nós precisamos de ajuda de outrem para explicitar o *como* das nossas ações.

Deste modo, o que se pretende afirmar aqui, é que o ímpeto de construção e realização do grupo de discussão focalizada com os mentores tem o seu interesse muito para além do conteúdo dito por eles, mas foca-se também no próprio acessar às experiências. E não só, ainda antes disso, o fato de se terem disponibilizado para tal. Todo este processo intervém no próprio dito, transforma o dito em ato, em experiência viva, e, como já mencionado, toda experiência é também aprendido. Em *Aide à l’explicitation et retour réflexif*, o mesmo autor acima referido afirma: “nós sabemos fazer muito mais coisas do que as que «conhecemos»” e, por isso mesmo, quando se cria um espaço especialmente voltado para ouvir sobre alguma experiência, aonde

convida-se que a pessoa pare, reflita, intua, pode-se colaborar no alcance de algo que não aparece espontânea e imediatamente (tradução livre, Vermersch, 2004:26).

Dito isto e como algumas das funções e dos papéis que eles foram desempenhando no decorrer do ano estiveram de alguma forma diluídos ao longo de outros tópicos, prefiro agora trazer os discursos diretamente produzidos por eles no grupo de discussão focalizada. Trago-os em três eixos de análise distintos: os motivos que os levaram para a Mentoria; acerca das relações desenvolvidas e dificuldades encontradas. O grupo foi composto por 6 pessoas: 5 mentoras e 1 mentor, sendo 3 de cada curso. A fim de distinguir os discursos utilizarei a numeração de 1 a 6 para substituir os nomes quando necessário, preservando suas identidades.

MOTIVOS QUE OS LEVARAM PARA A MENTORIA: “QUERIA SER TAMBÉM ESTA PESSOA PARA ALGUÉM”

Muito interessada por aquilo que os movia a estar vinculados ao projeto, fomos encaminhando a conversa para este tópico e foi curioso perceber que das seis falas ali elaboradas, apenas duas mencionaram a experiência vivida enquanto mentorado como influenciadora. “Não senti dificuldade em me adaptar socialmente e academicamente e por isso não procurei muito a mentoria”, diz a mentora 1, explicitando que usufruiu pouco do projeto enquanto mentorada. No entanto, ela continua: “Mas senti que no início foi bastante reconfortante ter alguém a receber-nos e gostei bastante disso e foi por isso que eu me inscrevi na mentoria para ser mentora”. Apesar de mencionar claramente o reconforto de ter sido recebida, fala-se de modo mais geral acerca desta dimensão do projeto como a principal influenciadora de a ter feito querer dar continuidade ao mesmo. Ela conclui: “Porque é sempre um sítio novo e é bom sermos recebidos com um sorriso, simpatia e tranquilidade de que vai correr tudo bem”.

A mentora 2 faz um percurso de fala similar acerca das dimensões do projeto, mas neste caso, menciona a relação com o curso: “O que me fez vir para a mentoria foi um pouco o conceito geral do nosso curso e isso para nós é muito bom, poder ajudar os outros, proporcionar algum conforto nas situações em que há novidade”, e continua reafirmando: “o projeto diz muito sobre tudo aquilo que evidenciamos nas Ciências da Educação, acho que esse foi o maior ímpeto”. A mentora 3, apesar de ter narrado uma experiência positiva e rica enquanto mentorada, também, como as outras, menciona seus motivos em torno dos ideais do projeto: “um mentor me mostrou realmente como é que vocês funcionavam, o que é que faziam aqui e eu gostei. Acho que faz todo o sentido e que é um projeto que deveria estar implementado em todas as faculdades”. Menciona, na sequência, alguns desses ideais: “fui porque acho realmente importante dar este apoio às pessoas mais novas, dar uma alternativa à integração”.

O mentor 4, o mais antigo daquele grupo, conta-nos uma situação ainda mais diferente, justamente por ser o único ali que não teve, de todo, o apoio de um mentor, por opção própria e porque a Mentoria ainda estava em seu arranque inicial. Da mesma forma que as demais mentoras, ele explicita bastante simpatia com os ideias do projeto, mas o fator principal de sua aproximação, foi devido uma convocatória de uma das docentes coordenadoras: “ela perguntou se eu estaria interessado e primeiro eu fiquei todo contente porque uma professora se lembrou de mim, mas acontece que eu já sabia que no ano seguinte eu não conseguiria ser um bom mentor, porque estava extremamente ocupado”. Apesar de nunca ter vivenciado por dentro o projeto, o mentor reconhece que, por tudo aquilo com que a Mentoria se compromete e pelo próprio ter sentido falta deste apoio aquando de sua entrada, mantinha esta boa impressão e certa vontade de colaborar: “lembro de ter ficado com pena o ano inteiro, porque sempre tinha sido um projeto que me puxava muito, por tudo aquilo que vocês já disseram, mas também, justamente pela minha própria experiência”. Deste modo, sua primeira vivência como mentor deu-se no ano a seguir: “só no ano passado é que fui pela primeira vez mentor. E aí também foi a experiência toda a bombar: tive que aprender logo dois papéis — o do mentor e o do mentorado — para tentar me encaixar da melhor forma.

As duas outras mentoras elaboraram suas respostas vinculando a participação no projeto com a experiência vivida como mentoradas. A mentora 5 afirma: “(...) acabei por entrar no projeto, pois, como estive do lado de lá e vi que, de fato, se me ajudaram no meu processo de inscrição, perguntei-me por que é que eu não haveria de fazer o mesmo. Senti que é isso que ajuda, de fato, os estudantes”. Esta mentora acrescenta ainda um dado que não havia aparecido: “(...), para além de ser importante para o nosso currículo também. E acho que é isso”. A mentora 6 narrou um percurso similar ao do mentor 4, devido ao fato de não ter sido logo mentora no segundo ano e marcou de modo muito positivo a experiência vivenciada como mentorada, tendo sido este seu grande ímpeto para colaborar: “Eu tinha vontade de me inscrever e querer ser mentora, via aquilo que a minha mentora havia sido para mim e eu queria ser também essa pessoa para alguém. Eu sabia que possivelmente havia pessoas a passar pelo mesmo, embora eu achasse que era a única a passar pelo drama (risos). Mas nesse primeiro ano que poderia me candidatar achava que não tinha ainda estrutura para ajudar alguém (...), depois do segundo ano inscrevi-me”.

ACERCA DAS RELAÇÕES DESENVOLVIDAS: “ESTAMOS A APRENDER COMO É QUE SE FAZ ESTA RELAÇÃO”

A primeira perspectiva trazida pelos mentores acerca das relações que se desenvolvem no âmbito do projeto foi através do vínculo com os mentorados, acabando, deste modo por falarem um pouco acerca de como são essas relações. Como já foi detectado em outro momento, esta relação entre pares dá-se de modo mais presente em seu início e, depois com o passar do tempo e do maior envolvimento dos novos estudantes com os cursos e a faculdade, ela vai diminuindo em frequência e intensidade.

A mentora 1 fala sobre isso quando também salienta sua preocupação de tentar perceber um limite saudável deste contato, a fim de não “chatear as pessoas” e explica: “atualmente só há uma mentorada que ainda mantenho contato, que me pede coisas, principalmente a nível acadêmico e eu também costumo perguntar se ela tem dúvidas”. Expressa que havia um outro mentorado que estava mais presente, mas que com o tempo deixou de o ser e resta esta dúvida: “não sei se é suposto nos distanciarmos ou se é natural”. Porém, independente disto, ela conta como que, logo no primeiro encontro, a relação já se fez essencial: “ela estava muito perdida, assustada, desiludida, não tinha entrado em Psicologia, não conhecia ninguém, aquele pânico inicial, e ela disse-me: «ah, acalmaste-me tanto!» — acho que esse primeiro contato foi importante para ela”. A fim de aprofundarmos mais nesta experiência eu perguntei o que exatamente a mentora tinha feito para acalmar a sua mentorada, como tinha reagido, e ela então complementou: “eu falei normalmente com ela, tentei dizer que ela tem sempre alternativas, se ela não gostar, no final do ano ela pode mudar, não precisa ficar confinada ao curso que entrou e até pode vir a gostar do curso. Tentei tranquilizá-la, foi basicamente através do diálogo”. Para além disso, a mentora 1 complementou com a informação de que ela também já havia mudado de curso antes de chegar aqui e que acabou por compartilhar dessa experiência com a sua mentorada.

A mentora 2 também nos trouxe suas experiências, partindo da mesma problemática de um contato que se inicia de um jeito e vai diluindo-se: “Alguns só fizeram aquele contato inicial e depois foram tomando seus rumos. Uns 4 ou 5 eu fui mantendo contato, eles foram pedindo orientação a nível de trabalhos e procedimentos normais do primeiro semestre. Desses, digamos que 3 criaram maior relação”. Do mesmo modo como a mentora anterior conectou sua experiência de ter mudado de curso com a angústia de sua mentorada em ter entrado em segunda opção, a mentora 2 nos conta que uma conexão diferenciada foi criada com uma de suas mentoradas devido à, também, semelhanças da esfera pessoal.

Dizia ela acerca dos 3 mentorados que criaram maior relação, e completa: “Uma delas, talvez por ter entrado por maiores de 23 e termos tido essa empatia. Senti necessidade de apoiá-la, porque as dificuldades para nós que entramos assim, é que temos uma vida estruturada para

além desta, há muitas coisas que dependem de nós”. Devido a isso, contou-nos que a relação foi rapidamente firmada: “por isso, cheguei-me mais a ela, que teve a me contar algumas situações e dizia, às vezes, que não sabia se iria aguentar isto”. A mentora 2, mediante esta situação de possibilidade de desistência disse que ia tentando manter uma conversa com ela, numa perspectiva otimista e que tudo é uma questão de aprender a gerir este momento: “Eu ia lhe dizendo que haverá alturas melhores e outras piores, mas que tudo se faz e que nós iríamos conseguir”. Esta mentora contribuiu ainda dizendo que esta não foi a única vez que uma mentorada partilhou de inseguranças e que vai tentando ajudar naquilo que pode, tendo em vista que umas mentoradas vão dando mais abertura do que outras: “ela tem uma personalidade mais fechada, é difícil de lhe providenciar ajuda. Por mais que eu tente, não consigo passar uma barreira da timidez dela”.

A mentora 3 nos conta que também tentou desenvolver maior contato com todos os seus mentorados — inventando até meios virtuais — mas que apenas dois mantiveram um contato mais presente e rotineiro: “eu tentei fazer contato com todos, até criei um grupo no Facebook só com eles e ia lá colocando atividades da Mentoria, perguntava como estavam, mas via que só dois iam respondendo”. Acerca disso, ela também faz uma relação com a esfera mais pessoal ao falar de uma dessas mentoradas: “logo no primeiro dia percebi que ela tinha uma personalidade muito viva e era muito parecida comigo (...), em várias coisas e logo tivemos uma ligação mais próxima”. Com o outro mentorado, ela afirma já ter se configurado uma relação diferente: “a outra foi mais empatia, ele foi uma vertente mais emocional de apoio. Com o tempo percebi que ele era mais vulnerável e que escondia isso com uma personalidade mais viva”. Demonstrando-se bastante atenta, contou-nos de uma interação que lhe marcou, devido à grande proximidade criada: “ele teve uma nota má e estava preocupado e tivemos então uma meia hora a falar e ele esteve a me contar a sua história de vida. Isso me marcou um pouco mais, porque acho que foi o momento mais íntimo que já tive nesta relação com os mentorados”.

O mentor 4 comenta que, ouvindo os relatos das outras mentoras, esteve a refletir acerca dos tipos de relações que se podem desenvolver e comenta: “interessante, porque eu estava aqui a pensar que nunca cheguei nesse nível de intimidade com os meus mentorados, justamente pelo tipo de apoio que eles próprios procuram” e complementa dizendo que percebe que cada relação demanda algo diferente e que tem aprendido imensamente com isso. Trouxe-nos um exemplo que todas as outras mentoras presentes também se identificaram: “todos os anos tem sempre um mentorado que nunca dá sinal de vida. Eu inscrevo-o, tenho contato, mas depois é silêncio absoluto” — neste momento, as outras mentoras riram-se dizendo que o mesmo acontece com elas. Ele expressa o que isso influencia em sua forma de exercer esta função: “isso me desafia enquanto mentor, com aquelas dúvidas existenciais: «será que estou a ser intrusivo?», «será que

estou a fazer bem o meu papel como mentor?», «será que por algum motivo o interesse com a Mentoria desapareceu?». Porém, contou-nos também que há pouco tempo havia recebido uma demanda por apoio emocional de uma mentorada menos presente que o surpreendeu bastante: “não só por procurar apoio emocional, mas pela altura do ano, que por norma, a ligação já vai se perdendo”.

A mentora 5 manifesta que a proximidade da relação com suas mentoradas nunca foi muito grande: “a relação que nós temos é basicamente por Facebook, ou então nos encontramos casualmente na faculdade. Normalmente elas querem algum material ou tirar dúvidas sobre os serviços acadêmicos. Quando tem alguma atividade na Mentoria, eu informo-as e, geralmente, elas vêm”. Em sua fala, esta mentora revela uma curiosidade interessante, quando comenta que tem uma mentorada oficial e duas não oficiais: “tenho uma que é oficialmente mentorada e mais duas que não são oficiais, mas estão comigo na Residência Universitária e, por isso, eu as oriento muito”. Esta configuração nos coloca a pensar sobre como que esta relação entre pares extrapola aquilo que é formalizado pela Mentoria, pois mesmo não as tendo oficialmente como mentoradas, se relaciona, se responsabiliza pela relação, reproduzindo-a de forma extraoficial.

A mentora 6 relatou-nos duas situações diferentes que representavam duas formas também diferentes de se relacionar, apontando suas razões, sobretudo, para o momento vivido por suas mentoradas e talvez um pouco dos seus modos de ser. “Uma delas era mais velha, já era enfermeira, trabalhava e estava a tirar o curso. No primeiro dia houve bastante contato e proximidade e até achei que seria uma relação que se estenderia, estivemos a lanchar no bar, a conversar...”, no entanto, ela comenta que esta mentorada já tinha ali na faculdade algumas colegas e que posteriormente o contato se perdeu: “no início eu mandava mensagens e ela, no primeiro semestre chegou a me pedir algum material, eu enviei aquilo que podia e perguntava se estava tudo bem. No início ainda houve feedback, tudo por mensagens, e numa certa altura ela nunca mais respondeu”.

Diferenciando o momento vivido por ambas, ela diz que a sua outra mentorada, mais nova, com necessidades diferentes, tinha uma ansiedade por começar o ensino superior completamente distinta da outra que já tinha passado por isso. Esta segunda relação desenvolveu-se de forma bem mais aproximada e ainda ampliada: “Ela esteve nas inscrições com os pais e essa situação foi marcante, porque eu tranquilizei tanto a rapariga como os pais que estavam muito preocupados”. A mentora 6 afirma que este contato se manteve e nos explica: “ela pediu algum apoio acadêmico, com relação a alguns procedimentos formais sobre exames, datas, melhorias, recursos, e depois acabamos por desenvolver uma relação mais emocional, mas ao mesmo tempo não muito íntima”. Ela nos relata ainda que houve algumas alturas mais complicadas: “ela estava muito nervosa na altura dos exames e andava em médicos

e psicólogos, nós falávamos todos os dias, eu ia perguntando como ela estava. Ela disse-me que andava a pensar em desistir, foi quando partilhei a minha experiência com ela” — esta mentora já nos tinha relatado que o seu primeiro ano havia sido extremamente difícil e traumático e que contou com o apoio de uma mentora que, segundo ela, lhe salvou em muitos aspectos, ajudando-a a continuar nos estudos — “e acho que essa partilha a fez acalmar, pois ela percebeu que não é só com ela que isso acontece e eu disse que eu consegui continuar e que ela também conseguiria e que estaria ali para ajudá-la”. Mais uma vez, aparece aqui a dimensão do fortalecimento da relação também pelas vias de proximidades pessoais, desta vez não foi pelo momento ou pela personalidade, mas por terem vivido dificuldades muito parecidas.

Outra dimensão das relações trazidas pelos mentores foi relativamente a relação desenvolvida quando eles estavam no papel de mentorados: “tive uma mentora quando entrei, muito querida e estava sempre disponível, íamos falando no corredor e ela ia me tranquilizando, dizendo que tudo ia correr bem, me dando algumas dicas sobre os professores” — relata a mentora 1. Já a mentora 3 nos conta que a sua primeira experiência como mentorada não correu lá muito bem: “senti, infelizmente, que a mentora que me calhou não foi de todo a mais acertada, ela não me ajudou na integração e eu tive que buscar outras formas de apoio”. A mentora 6, como agora pouco mencionado, disse ter tido uma relação entrepares com a sua mentora fundamental: “ela ajudou-me nas inscrições, foi atenciosa e deu bastante apoio tanto acadêmico como depois emocional, porque o meu primeiro ano foi muito mau, acho que não desisti do curso, nem no meio, nem no final do ano, por causa dela”. Segundo ela, a relação que elas desenvolveram “ultrapassou a relação da mentoria e passou a ser de amizade, tanto que ela já saiu da mentoria e ainda saímos para almoçar. Ficamos mesmo com uma boa relação e isso para mim, lá no primeiro ano fez toda a diferença, porque eu andava muito perdida”.

Como já foi falado, este exercício de inversão dos papéis, em que ora refletimos como mentores, ora como mentorados, tentando resgatar as experiências vivenciadas, teve uma função importante no debate ali construído. Algumas reflexões foram sendo elaboradas extrapolando-se as relações entrepares que eles foram estabelecendo enquanto mentores ou enquanto mentorados, para pensar na dinâmica relacional como um todo, engendrada neste tipo de projeto como a Mentoria, repleta dos seus hibridismos e fronteiras pouco delimitadas, sem um manual a seguir e sendo produzida nos e através dos processos de subjetivação de todos os intervenientes.

O mentor 4 articula, neste sentido, outras relações que estão em jogo: “é engraçado ver como que a mentoria funciona, não só no sentido do mentor para o mentorado, mas de mentores para mentores. Acaba que somos pares uns dos outros, mas ao mesmo tempo também somos mentores que precisamos de ajuda na forma como devemos lidar com os nossos mentorados. Acho que isso é uma riqueza que acaba por não ser muito falada na mentoria, é algo único”. A

mentora 1 faz uma reflexão muito importante, a meu ver, sobre a gerência dessas relações: “a questão de gerir as relações de mentorado e mentora, acho que também é uma aprendizagem, porque acho que ninguém nunca tinha tido uma relação desse gênero, então é uma coisa nova e como estamos a construir o que é um mentor e o que é uma mentorada, estamos a aprender como é que se faz essa relação”. A riqueza desta elaboração traz-nos um contributo muito interessante, porque abre esta dimensão da aprendizagem dos próprios papéis e das funções. Uma vez que tais papéis estão em construção, tendo em vista que ninguém chega sendo mentor ou mentorado, é a própria relação que constrói os papéis. Mentor e mentorado se criam em relação e na relação.

O mentor 4 traz-nos, novamente, um contributo também importante e totalmente conectado com as elaborações anteriores. Ele irá dizer: “sou um mentor diferente para cada uma das minhas mentoradas, acabo por me adaptar àquilo que elas precisam e são. Até a minha forma de falar as vezes se altera. Sou sempre eu, mas modifico-me ligeiramente”. Tendo em vista o ponto a que chegamos no parágrafo anterior, de que mentor e mentorado se criam em/na relação, é justamente deste modo descrito pelo mentor 4, pois nunca somos os mesmos quando estamos em relações diferentes, pois o outro convoca sempre transformações em nós. E ele continua: “Acho que esse é o aspecto mais interessante da mentoria — obriga-nos a multiplicarmo-nos nas nossas formas de ser e estarmos em constante adaptação, àquilo que vai aparecendo, aos improvisos constantes”.

Essas posturas dos mentores frente ao projeto e a todas as relações demonstra, a meu ver, uma abertura ao que difere, ao novo, à criação e recriação constante de si, de quem não aceita um modelo pronto, um manual, mas entrega-se ao entre, aos *entre-lugares*, às relações que são, também elas, entrepares, num posicionamento ético perante o outro. Estar ali ouvindo essas elaborações tão potentes dos mentores, lembrou-me de Leila Domingues, autora brasileira que numa passagem de seu livro *À Flor da Pele*, escreve acerca da importância daquilo que faz estremecer as nossas certezas. Fazer rachar as verdades e as certezas é, para mim, este posicionamento ético acima mencionado, e não só:

“Algo acontece e faz tudo estremecer, certezas e esquemas intoleráveis se rompem e se é forçado a avaliar com quais forças se irá compor. Um desafio, uma provocação, o ressoar de uma pergunta embaraçosa: ‘que estamos ajudando a fazer do que vem sendo feito de nós?’” (Domingues, 2010: 19).

DIFICULDADES ENCONTRADAS: “SÃO QUESTÕES QUE FICAM...”

As dificuldades relatadas pelos mentores estão bastante associadas também ao tópico anterior acerca das relações. Por ser o centro deste projeto, o meio, representa a principal preocupação. Muito falou-se acerca dos limites, fronteiras, a busca por certo equilíbrio nas relações como uma das maiores dificuldades: “Não sei se é suposto nos distanciarmos ou se é natural. Às vezes tenho essas dificuldades em perceber como se cria essa vinculação sem ser demasiado invasiva” — disse a mentora 1. A mentora 2, ao dizer que encontrou certa dificuldade em chegar à sua mentorada afirmou ter tido “medo de ser muito «mãe». Então deixei-a se enturmar um pouco, mas sempre que precisa de ajuda, apoios, dúvidas, eu tento ajudar”.

Tais receios parecem transversais a todos ali, mas a mentora 5 alerta: “Eu acho que também existe o perigo de se tornar uma relação muito paternalista e acho que não seja esse o objetivo. Nem nós temos que ficar nesse ciclo de frustrações, é preciso perceber se está tudo bem e saber respeitar o espaço da pessoa que está a construir o seu caminho”. A mentora 3 complementa dizendo que já passou também por tais preocupações: “Não fico horas a sofrer, mas pergunto-me o que eu não fiz bem, mesmo sabendo que o mais provável nem é ser este o caso. Simplesmente do outro lado pode não haver essa vontade de proximidade. Há uma gestão interna complicada, sobretudo quanto mais mentorados temos, o que dificulta a qualidade do processo”.

O mentor 4 também vai em busca de alguma saída para tais problemáticas: “Eu tenho dificuldades com essa questão do distanciamento e não sei qual é a melhor forma de o fazer ou se quer faz sentido estar preocupado com isso. Tenho verificado que, de fato, volta a variar de pessoa para pessoa. Uns mais presentes e outros mais independentes, no entanto, resta sempre a dúvida se poderíamos ajudar mais”. Para além deste equilíbrio da relação, toda a dimensão dos modos e meios de se chegar aos mentorados também surge como uma dificuldade: “É muito claro para mim a frustração que pode ser não conseguirmos chegar a certos mentorados: por que alguns não respondem? Será que somos necessários? Qual é a melhor forma de falar com esta pessoa?” — são algumas perguntas levantadas pelo mentor 4, que o próprio tenta resolver, trazendo novamente a saída pela via da singularização: “acho que é natural que nos aproximemos mais de uns do que de outros. Mas eu a fazer isso estou a estragar o meu papel de mentor, estou a ser um mentor pior? São questões que ficam...”

Quando percebo que as dificuldades aparecem muito conectadas com o tópico das relações, este último, a meu ver, ganha ainda mais força e sentido, tendo sido marcado já como eixo de análise fulcral. Quando os mentores reconhecem tais dificuldades, significa que tanto se preocupam, como são questões um pouco sem respostas. Tendo em vista o que já foi elaborado,

a relação estará sempre em construção e construindo o restante do projeto. É como se ela fosse o centro, elo, o meio de fazer funcionar todo este dispositivo e, por isso mesmo, é pergunta sem resposta, é problema que se faz problemática, porque força o pensar no pensamento, força a busca por respostas e assim faz movimentar, faz abrir possibilidades.

O fato deles pararem para refletir sobre todas essas questões já é, a meu ver, um fator de enorme sucesso, meio caminho andado para uma relação produtiva e um processo de integração feito com qualidade. Pois que se coloca à frente de qualquer encontro esta dimensão do cuidado com o outro, uma potencialidade solidária que faz valer todo o projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido nesta investigação refletiu o interesse pelo acompanhamento dos processos vivenciados através da construção diária do Dispositivo de Mentoria na FPCEUP, interessando-se por uma breve contextualização acerca do Ensino Superior em Portugal, aprofundando-se um pouco mais em suas políticas e processos de integração, chegando-se na temática da integração através dos dispositivos entrepares. Deste modo, apresenta-se, então, o Dispositivo de Mentoria, em curso há seis anos nesta faculdade.

Numa entrada em investigação que se faz à luz dos referenciais sociopolíticos da pesquisa-intervenção, aonde afirma-se uma não separabilidade entre sujeito e objeto, teoria e prática, entre outras dicotomias, foi se engendrando um campo problemático, a medida que se ia percorrendo e mapeando este terreno complexo. Assim, pode-se dizer que o ato de conhecer o projeto da Mentoria foi se conjugando com o iniciar uma investigação, através da minha entrada em campo a fim de conhecer, construir, refletir e analisar, ao mesmo tempo em que participava e me envolvia com o projeto. As etapas metodológicas foram sendo construídas neste percurso, de modo fluido e processual, aonde cada etapa anterior trazia consigo a seguinte.

Através da vivência em um cotidiano desdobrado sobretudo em torno do funcionamento da sala da mentoria (inaugurada no mesmo período da minha entrada) e do estreitamento das relações com a equipe das docentes coordenadoras e com os mentores e mentoras, da feita constante de diários de campo, que buscavam dar conta das experiências vividas em suas dimensões reais e virtuais, fui construindo e conhecendo os principais eixos a serem analisados nesta investigação. Ainda, em meio a este percurso, descobriu-se fundamental a realização de algumas entrevistas e ainda mais essencial a convocação de mentores e mentoras para um grupo de discussão focalizada. Deste modo, busquei conseguir dar conta de alguns pontos fundamentais para o acesso à experiência da Mentoria: por quê e como ela se desenvolveu; suas práticas e funcionamentos; a emergência do novo espaço da sala da Mentoria e aspectos acerca dos papéis e das funções dos mentores e mentoras, através de seus discursos.

A partir destes eixos, alguns pontos foram aparecendo: a importância do projeto para esta transição dos novos estudantes no ensino superior, bem como para a formação dos próprios mentores e mentoras envolvidos e, ainda, as intervenções feitas no campo institucional; a função da sala da Mentoria enquanto lugar privilegiado de análise dos processos ali desenvolvidos, dispositivo que faz ver as diferentes forças em disputa, tensionamentos, diferentes papéis, através da criação deste espaço comum. A sala não só se tornou este espaço em que se pôde facilmente acessar tais configurações, como também foi o motor de importantes movimentações

e por último a dimensão do que é ser mentor ou mentora na FPCEUP através dos discursos de seis mentores que transformaram a reflexão, elaborando falas e muitos questionamentos extremamente interessantes para se pensar diversas e plurais dimensões dentro do projeto. Foram os principais eixos neste ponto: os motivos que os levaram para a Mentoria; acerca das relações e dificuldades encontradas. A perspectiva da relação emergiu como um dos pontos centrais deste debate em toda a sua complexidade, justamente, por ser através das relações que o projeto se sustenta.

Tendo em vista que este processo de investigação não tinha como objetivos propriamente chegar a respostas, concluir ideias, fazemos agora apenas estas considerações finais, para abrir, ainda mais e outras, questões. Numa perspectiva de acompanhar processos, nomeadamente aqueles no âmbito da Mentoria como um todo e especificamente do seu funcionamento no ano letivo 2015/2016, da inauguração da sala e tudo que ela implicou, das vivências dos mentores e mentoras, não caberia agora encerrar nada. Bem ao contrário disto, faço deste trabalho um contributo de reflexão para cooperação e continuidade do Dispositivo de Mentoria. Colocando todos os materiais produzidos, as minhas implicações e cada linha escrita, a favor disto e, sobretudo, disponibilizando-me sempre para tal. Logo, deixo a seguir algumas questões em aberto e desafios para o futuro.

Se tem algo que ficou extremamente claro neste trabalho foi a capacidade da Mentoria de refletir sobre coisas que estão para além dela mesma, sobre o ensino universitário, sobre os estudantes, sobre formação e a educação como um todo. O conflito existente entre a formação escolar e a universitária, que se propaga e gera consequências no próprio ensino superior, acaba, justamente sendo repetido nesta segunda fase, através da perpetuação de posturas, ao invés de suas desconstruções. Comprovou-se um pouco disto com algumas observações de funcionamentos da Mentoria — que não conseguiram ser devidamente exploradas — acerca das necessidades dos mentorados e dos apoios que procuram em torno de resumos, sebatas, entre outros. A Mentoria, a meu ver, ainda não conseguiu parar para refletir acerca disto, pois ainda se preocupa com algumas dificuldades mais básicas acerca da integração. No entanto, sabe-se da potencialidade do projeto e que ele pode vir a ser o que quiser.

Neste sentido, de forma processual, deve-se ir pensando em uma gradual ampliação: chegar a mais estudantes, valorizar e dar mais visibilidade aos seus processos de formação e aprendizagens, aumentando também a participação e o protagonismo dos mesmos, bem como o alcance num nível institucional. Como afirma Boavida:

“É necessário, portanto, valorizar certos métodos e atitudes, numa perspectiva pedagogicamente alargada e dinâmica. Entendendo por isto que todas as nossas atitudes são educativas ou deseducativas; de nós para com os outros e dos outros para conosco; e

de nós para com as instituições e destas para com as pessoas que nela trabalham; e desde o cimo da escala até ao fundo” (2010: 32).

Tendo em vista as potencialidades que a Mentoria alcança e as tantas dimensões que agrega deve-se apostar em qualquer transformação pretendida com o engajamento de um coletivo.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Leandro S; Araújo, Alexandra; Tomás, Rita A; Ferreira, Joaquim. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48-2, 87-107.
- Amaral, Alberto & Magalhães, António (2009). Políticas de acesso: entre competição institucional e a busca da igualdade de oportunidades. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.) (2012), *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp. 165-185). Porto: Universidade do Porto.
- Amaral, Alberto & Rosa, Maria J. (2010). Medidas recentes na avaliação da qualidade. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.) (2012), *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp.395-398). Porto: Universidade do Porto.
- Amaral, Alberto. & Magalhães, António (2000). O ensino superior português e o amigo imaginário: o papel dos stakeholders na gestão institucional. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.), (2012). *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp.189-202). Porto: Universidade do Porto.
- Amaral, Alberto. & Magalhães, António (2005). A implementação de políticas no ensino superior: o exemplo português. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.) (2012), *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp.104-129). Porto: Universidade do Porto.
- Bean, John.P. (1980). Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12 (2), 155-187.
- Bellodi, Patrícia; Chebabo, Rachel; Abensur, Silvia; Martins, Milton (2011). Mentoring: Ir ou não Ir, Eis a Questão. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 35 (2), 237-245.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, n°28, 175-192.
- Bernheim, Carlos T. & Chauí, Marilena S. (2008). Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior / – Brasília: UNESCO.
- Boavida, João José Matos (2010). Ensino superior para o novo século: problema ou solução? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XLIV — 1, 9-36.
- Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Bourdieu, Pierre (org.), *A Miséria do Mundo* (pp. 693-713). Petrópolis: Vozes.
- Bozeman, Barry. & Feeney, Mary K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39 (6), 719-739.
- Brites-Ferreira, José, Graça-Maria Seco, Fernando Canastra, Isabel Simões-Dias, Maria-Odília Abreu (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. II - 4, 28-40.
- Carvalho, Mônica. (2003). O fenômeno da mentoria na vivência dos médicos residentes: o caso dos hospitais universitários de Pernambuco. Dissertação (mestrado em administração). Departamento de Ciências Administrativas UFPE, Recife – PE.
- Coimbra, Cecília. M. B., & Nascimento, Maria. L. (2008). Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In A. R. R. Geisler, A. L. Abrahão & C. M. B.

Coimbra (Orgs.). *Subjetividades, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos em saúde*. Niterói: EdUFF.

Correia, J. Alberto (1997) *Análise Crítica das Teorias em Educação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, p. 12 – 50;

Costa, António F. & Lopes, João T. (Coord.), et al. (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final, Lisboa, CIES-ISCTE, IS-FLUP.

De Barros, Laura Pozzana & Kastrup, Virgínia. (2009). Cartografar é acompanhar processos. In Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Da Escóssia, Liliana (orgs.), *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.52-75). Porto Alegre: Sulina.

Deleuze, Gilles (1992). *Conversações (1972-1990)*. São Paulo: editora 34.

Diniz, António. M. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.

Domingues, Leila (2010). *À Flor da Pele: subjetividade, clínica e cinema no contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, Editora UFRGS.

Ferraz, M. Fernanda, & Pereira, Anabela S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 149-164.

Ferreira, Manuela & Moutinho, Fernanda (2007). “Começam as aulas, (...) caio de pára-quedas numa coisa completamente diferente...”: aprender a lidar com a estranheza, tornando-se estudante da licenciatura em Ciências da Educação. *Educação, Sociedade e Culturas*, 24, 67-106.

Figueira, Joana, N. C. M. (2008). A tutoria na formação inicial de professores. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Foucault, Michel (2008). O Corpo dos Condenados. In Foucault, Michel (org.), *Vigiar e Punir* (pp. 9-30). Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel (2009). Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

Foucault, Michel (2010). *Estratégia, poder-saber* (Ditos e escritos, IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra;

Geib, T. C. Lorena, Krahl, Mônica, Poletto, S. Denise, Silva, B. Carolina (2007). A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(2), 217-220.

Guattari, Félix & Rolnik, Suely (2011). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Guattari, Félix, (1985). *A Revolução Molecular*. São Paulo: Brasiliense.

Gueiros, Mônica M. B. (2009). As Funções de Mentoria como um Instrumento de Apoio ao Desenvolvimento Profissional dos Dirigentes de Faculdade de Ensino Superior. In: Encontro da ANPAD, São Paulo. XXXIII EnANPAD, 01-012.

- Heckert, Ana, L. & Neves, Cláudia, A. (2007) Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo. In: Pinheiro, Roseni et al. (org). *Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e praticas*. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO.
- Jones, Norah & Lau, Alice (2010). Blended Learning for Widening Access. *Innovations in Education and Teaching (ETI)*, 47, vol.4, 405-416.
- Kram, Kathy E. & Isabella, Lynn A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationship in Career Development. *Academy of Management Journal*, vol. 28, n.1, 110-132.
- Lapassade, Georges & Lourau, René (1975). *Para um conhecimento da sociologia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Lispector, Clarice (1978). Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres, 6ª ed. Rio de Janeiro, J. Olympio.
- Lourau, René (1975). *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes.
- Lourau, René (1979). *Sociólogo em Tempo Inteiro*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda.
- Migliorin, Cezar (2014). *A Menina*. Rio de Janeiro: Azougue.
- Mullen, Carol. A., & Lick, Dale. W. (1999). *New Directions in Mentoring: Creating a Culture of Synergy*, Falmer Press, London.
- Nascimento, Maria Lúvia; Coimbra, Cecília. (2008). Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: Geisler, A. R. R.; Abrahão, A. L. e Coimbra, C. (Org.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde*. Niterói: EDUFF, 2008.
- Nóvoa, António (2014). *Educação 2021: para uma história do futuro*. In: Educação, sociedade & culturas - Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, - Nº 41, p. 171-185.
- Nunes, Rosa (2009). Boaventura de Sousa Santos, o tempo, o modo. *Leitura : Teoria e Prática*, 27(53), 5-9.
- Oury, Fernand & Thebaudin, Françoise (1995). *Pédagogie Institutionnelle. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Vigneux, MATRICE.
- Oury, Jean (1972). Thérapeutique institutionnelle in Encyclopédie médico-chirurgicale, psychiatrie (Paris) 37930 G10, 10.
- Pascarella, Ernest T., & Terenzini, Patrick T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Passos, Eduardo & Barros, Regina (2009). A Cartografia como Método da Pesquisa-Intervenção. In Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Escóssia, Liliana (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.
- Passos, Eduardo. & Barros, Regina B. (2000). A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 16, n. 1, 71-79.
- Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Escóssia, Liliana (2009). Apresentação. In Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia & Escóssia, Liliana (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp.7-16). Porto Alegre: Sulina.

Pereira, Anabela; Motta, Elisa; Vaz, António; Pinto, Carolina; Bernardino, Olga; Melo, Ana C.; Ferreira, Joana; Rodrigues, Maria J.; Medeiros, Augusto & Lopes, Pedro N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise psicológica*, 1, 51-59.

Rocha, Marisa Lopes da & Aguiar, Katia Faria de (2003). Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 64-73.

Rocha, Marisa Lopes da & Aguiar, Katia Faria de (2007). Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-Intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27 (4), 648-663.

Rocha, Marisa Lopes da (2006). Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *PSICO*, v. 37, n. 2, 169-174.

Rossi, André & Passos, Eduardo (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista EPOS vol.5 (1)*. Rio de Janeiro.

Santos, Boaventura S (1989). Da Dogmatização à Desdogmatização da Ciência Moderna. In Santos, Boaventura S (org.), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura S (1997). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura. S. (2005). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.

Sepúlveda, Luis & Petrini, Carlo (2015). *Uma Ideia de Felicidade*. Porto: Porto Editora.

Silva, Katline de Fátima Fortes (2008). *A prática da mentoria no desenvolvimento de pessoas nas organizações*. Rio de Janeiro: FGV.

Tavares, Diana (2004). *O superior ofício de ser aluno: Integrar(-se) para viver (n)a Universidade*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Tedesco, Silvia; Sadel, Christian; Caliman, Luciana (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal: Revista de Psicologia vol.25 n°2*, 299-322.

Teixeira, Pedro. Rosa, Maria João & Amaral, Alberto (2006). Uma congregação mais ampla? Expansão, acesso e partilha de custos no ensino superior português. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.) (2012), *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp. 129-164). Porto: Universidade do Porto.

Terrasêca, Manuela (1996). Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo. In *Referenciais subjacentes à estruturação de práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Porto: FPCE – UP [Dissertação de Mestrado], pp. 120-128.

Tinto, Vincent (1975), "Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.

Tinto, Vincent (1982), "Limits of theory and practice in student attrition", *The Journal of Higher Education*, 53 (6), pp. 687-700.

Tinto, Vincent (1988), "Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving", *The Journal of Higher Education*, 59 (4), pp. 438-455.

Tinto, Vincent (1993), *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence ", *The Journal of Higher Education*, 68 (6), pp. 599-623.

Veiga, Amélia, Amaral, Alberto & Mendes, Adélio (2008). Implementando Bolonha nos países da Europa do Sul: Análise Comparativa de alguns resultados de investigação. In Teixeira, Pedro & Neave Guy (Orgs.) (2012), *Alberto Amaral Um cientista entre a Academia e a Ágora* (pp.578-598). Porto: Universidade do Porto.

Vermersch, Pierre (1989). Explicitar a Experiência. *Education Permanente* 100-101, 123-132. (Tradução de: Manuel Matos)

Vermersch, Pierre (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160, 71-80.

LEGISLAÇÃO

Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (2005). *Decreto-Lei 42/2005 de 22 de Fevereiro*. Retirado em Julho 20, 2015 de [<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/1131/DL422007.pdf>].

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2006). *Decreto-Lei 64/2006, de 21 de Março*. Retirado em Julho 20, 2015 de [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/946C6824-37AB-476B-A0D4-688792D6836F/487/1DL64_06RegulamentaoAcessoaoEnsinoSuperiorparaMaio.pdf].

OUTROS DOCUMENTOS

Conselho Nacional de Educação (2013). *Associação de Instituições de Ensino Superior em Portugal: Políticas e Práticas [Auditório do Conselho Nacional de Educação, 28 de Novembro de 2011]*. Retirado em Julho 20, 2015 de fonte de [http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Associa%C3%A7%C3%A3o_de_Institui%C3%A7%C3%B5es_de_Ensino_Superior_em_Portugal_Pol%C3%ADticas_e_Pr%C3%A1ticas.pdf].

Gabinete de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua. Universidade do Porto. Reitoria (2016). *Percurso dos estudantes admitidos pelo regime geral em licenciatura – 1º ciclo e mestrado integrado na Universidade do Porto em 2012/2013*. Retirado em outubro 20, 2016 de [<https://drive.google.com/drive/folders/0B39F9c8BDbRwcTU4cUk0XzJYUnM>]

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (2014). *Relatório de Actividades e Contas 2011–2013*. Retirado em Julho 20, 2015 de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.lista_temas].

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (s/d). *Plano Estratégico 2011–2015*. Retirado em Julho 20, 2015 de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.lista_temas].

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (2013). *Relatório Anual de Actividades*. Retirado em Julho 20, 2015 de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/legislacao_geral.lista_temas].

