

---

# **A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO COMO REINVENÇÃO DE NOVOS OFÍCIOS**

## **O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto**

---

**Henrique Vaz\***

---

*A licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto sofreu, desde a sua criação em 1987-88 até à actualidade, um conjunto de alterações importantes, exteriormente determinadas, que traduzem reconfigurações curriculares, mas igualmente praxiológicas, construídas sobre o saber entretanto acumulado. É a partir da mediação, enquanto eixo analisador multirreferencial e de problematização, que procura articular a formação e o trabalho, que se propõe a construção dos paradigmas que foram determinando a génese desta proposta formativa, recorrendo para tanto a suporte documental e análise de discurso.*

**Palavras-chave:** mediação, estágio, licenciatura

A presente reflexão foi (em parte) inicialmente proferida no âmbito de um colóquio internacional sobre mediação, em França, em Maio de 2003, colóquio que era, por sua vez, o corolário de um trabalho de pesquisa levado a cabo por organizações provenientes da Bélgica, de França, de Itália e de Portugal, no qual se procurava fazer o ponto de situação da problemática da mediação nos diferentes países, visando extrair destas diferentes experiências abordagens convergentes, que permitissem, por sua vez, a afirmação de um novo referente profissional.

A reflexão então apresentada, retratando uma abordagem da mediação por intermédio das práticas de contextos formativos, nomeadamente as práticas de estágio da licenciatura em Ciências da Educação (LCE) da Universidade do Porto, procura interrogar em que medida a problemática

---

\* CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

da mediação está aí presente – embora não sendo, necessariamente, enunciada de um modo explícito –, bem como de que modo ela contribui para a construção de uma profissionalidade, na qual está sempre implícita a inscrição de qualificações.

Recuperamos agora como base de análise os relatórios de estágio efectuados ao longo da década de 1990 (sensivelmente entre 1990 e 1998)<sup>1</sup>, sendo-lhes acrescentada uma abordagem que visa retratar os primeiros anos deste milénio, abordagem que se admite relevante, quer por se reportar a um período de reorganização curricular da LCE<sup>2</sup>, quer por culminar – no ano lectivo de 2006-07 – na adequação da licenciatura ao «processo de Bolonha».

A nossa abordagem procura descrever, em síntese, o percurso de uma «modalidade» de intervenção no trabalho social e educativo, que, se numa fase inicial parece implícita nos modos de intervenção, numa fase final aparece explicitada, quer na designação de componentes disciplinares, quer na identificação de uma profissionalidade. A dimensão problematizadora desta reflexão inscreve-se, assim, na discussão de uma consistência identitária da LCE, susceptível de se estruturar em torno da noção de «mediação».

Contrariamente a uma concepção mais redutora, positivista, linear e tecnicamente instrumentada, a perspectiva teórica da mediação aqui mobilizada procura explorar as «condições de sentido e dos possíveis» (Tricoire, 2002) ou, ainda, o mediador enquanto *terceiro incluído*.

## 1. O público da licenciatura: transformações que questionam o processo de formação

A LCE da Universidade do Porto estruturou-se na sua origem, há cerca de 20 anos<sup>3</sup>, enquanto programa de *educação de adultos*<sup>4</sup>, profissionais de domínios educativos distintos – educadores/as de infância, professores/as dos primeiros graus de escolaridade, profissionais do serviço social, enfermeiros/as – que tinham em comum, na sua formação de base, a ausência do grau de licen-

<sup>1</sup> Foram analisados 61 relatórios de estágio a partir dos objectivos e finalidades enunciados no resumo dos mesmos. O procedimento metodológico não segue, assim, a leitura exaustiva do documento, mas procura perceber, na enunciação daquilo que é a problemática de trabalho, investigação, intervenção do estágio, se, à luz das definições conceptuais de «mediação», conforme adiante desenvolvidas, a mesma está, implícita ou explicitamente, presente.

<sup>2</sup> Nesta reorganização curricular, os 3º e 4º anos da LCE previam algumas disciplinas de tronco comum, mas organizavam-se em quatro áreas de opção. Por outro lado, o próprio estágio sofria importantes alterações, de que daremos conta adiante, ao analisarmos os regulamentos de estágio. Sobre o período de funcionamento desta nova organização do currículo, foram analisados 27 relatórios de estágio, os quais se reportam a dois anos lectivos (2005-06 e 2006-07). O procedimento metodológico foi idêntico ao verificado para os estágios da década de 1990.

<sup>3</sup> Teve início no ano lectivo de 1987-88.

<sup>4</sup> Embora tenha iniciado com um primeiro ramo de especialização em Educação da Criança, «Tratou-se de uma experiência inovadora, por ser a primeira vez que surge este tipo de licenciatura, e, para além da formação inicial, por se ter constituído em formação contínua para profissionais na área da educação» (FPCEUP, 1999: 10).

ciatura. Uma formação que tinha como eixo o fenómeno educativo orientava-se segundo um trabalho em torno das experiências profissionais dos seus destinatários, funcionando o campo formativo como um dispositivo de aprendizagem que procurava articular saberes e saberes-fazer.

Esta opção não deixava de revelar, por outro lado, um modo de fazer justiça social, uma vez que estes profissionais não podiam progredir (academicamente) nas suas carreiras respectivas a partir das suas formações de base.

Previa-se, no plano de estudos da LCE, um estágio que se organizava ao longo dos 3º e 4º anos<sup>5</sup>, organização que não se traduzia, digamos assim, de um modo clássico – pela qual se põem em prática adquiridos apreendidos na teoria, em contexto de formação –, mas que procurava acentuar preocupações de natureza metodológica no trabalho de terreno, incidindo o estágio de 3º ano sobre a observação de uma problemática educativa, que antecipava um projecto de intervenção em torno dessa mesma problemática ao longo do estágio de 4º ano.

A formação atribuía, deste modo, um peso não negligenciável à investigação e, simultaneamente, não reconhecía uma importância maior à identificação de saídas profissionais, uma vez que este problema parecia resolvido à partida para um significativo número de estudantes.

Nesta relação entre contextos de formação e contextos de trabalho, na qual o estágio não configurava, necessariamente, uma ponte para uma saída profissional, o exercício de intervenção aí produzido tendia a valorizar a integração de novos adquiridos académicos no exercício profissional destes estudantes-trabalhadores, e ilustrava igualmente, no plano académico, uma praxiologia<sup>6</sup> assente num importante diálogo entre saberes teóricos e saberes contextualizados nas situações de trabalho.

Actualmente, os problemas anteriormente enunciados de justiça social relativamente a estes profissionais estão resolvidos, ao nível das suas carreiras, situação que, em parte, explicaria a diminuição do seu número na candidatura à LCE<sup>7</sup>, assistindo-se, simultaneamente, ao aumento de uma população mais jovem<sup>8</sup>, proveniente do ensino secundário, que tenderia a atribuir à academia um importante mandato na garantia do acesso ao mundo do trabalho.

---

<sup>5</sup> A LCE na Universidade do Porto foi, até ao ano lectivo de 2006-07 (inclusive), uma licenciatura de quatro anos. No ano lectivo de 2007-08 operou-se a adequação ao Processo de Bolonha que prevê um 1º ciclo de formação de três anos, que confere o grau de licenciado, e um 2º ciclo de formação, que confere o grau de mestre.

<sup>6</sup> Assumimos aqui a apropriação que Castoriadis faz do termo *praxis*, isto é, «este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autónomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da sua própria autonomia» (1975: 112).

<sup>7</sup> Assiste-se, igualmente, pelo Decreto-Lei nº 255/98, de 11 de Agosto, ao lançamento do programa Complementos de Formação, que permitia a muitos profissionais do campo educativo a obtenção do grau de licenciado no espaço de um ano.

<sup>8</sup> Até ao ano de 2001-02, o acesso à LCE efectuava-se por concurso local para a totalidade das vagas disponíveis, salvaguardando-se que pelo menos 20% do total das vagas se reportassem a alunos detentores do diploma de 12º ano (Portaria nº 816/87, de 30 de Setembro). Por deliberação do Ministério da Educação (Portaria nº 836/2002, de 10 de

Face a esta realidade, e se não existiu necessariamente uma confrontação com as concepções da formação vigentes na LCE, existiu certamente uma interrogação nova, ou seja, a necessidade de construir espaços de profissionalização determinados por um referencial formativo cujo eixo eram as próprias Ciências da Educação; a matriz da concepção de formação e da própria praxiologia do trabalho formativo tendia a transferir-se, deste modo, de um trabalho circunscrito ao espaço académico – centrado sobre as pessoas objecto de formação – para um trabalho de procura de reconhecimento da valência formativa em Ciências da Educação – centrado sobre as instituições nas quais o mesmo se pudesse profissionalmente operar.

A questão que se colocava era, então, como aí chegar?

## **2. Onde a mediação desempenha um papel no exercício de identificação de práticas e problemáticas profissionais**

Poderíamos falar de uma formação que se torna gradualmente mais profissionalizante, mas quererá isto significar que o contexto de formação deve, para tanto, subordinar-se a uma «lógica de adaptação» aos contextos de trabalho?

Um primeiro passo parece ter sido dado por ocasião de uma revisão curricular da LCE (com efeitos a partir do ano lectivo de 2002-03), na qual se previam importantes alterações no 3º e no 4º anos, nomeadamente pela consagração de um tempo mais pronunciado aos estágios, bem como por um esforço de especialização, determinada por uma distinção de conteúdos formativos, por sua vez indutora de contextos de trabalho possivelmente diversos.

Paralelamente, aprofundou-se a definição daquilo que são competências, académicas e científicas, adquiridas por intermédio da licenciatura<sup>9</sup>, bem como das saídas profissionais às quais as mesmas podem permitir aceder, tomando por base desta definição a experiência passada no que aos estágios, muito particularmente, diz respeito.

E é a este nível de análise – as transformações de uma licenciatura resultantes de importantes alterações do seu público-alvo – que a conceptualização da mediação (ou a sua invisibilidade, como veremos) parece cruzar-se com a (nova) relevância do referente «trabalho».

Produzimos então, numa fase inicial, um trabalho de análise sobre os estágios realizados ao longo dos anos 1990 e, apoiando-nos numa grelha de análise dos modos de mediação (Delcroix & Varro, 2000), identificamos três tipos de mediação susceptíveis de serem diferenciados a partir da observação dos diversos contextos de realização dos estágios:

---

Julho), a partir do ano lectivo de 2002-03, o acesso dos detentores do diploma do 12º ano passa a ser feito por concurso nacional e o seu peso evoluirá rapidamente no público da LCE (respectivamente 47% das vagas no ano lectivo de 2002-03, 64% das vagas no ano lectivo de 2003-04 e 87% das vagas no ano lectivo de 2004-05).

<sup>9</sup> Constantes do documento Suplemento ao Diploma (FPCEUP/Comissão de Grupo de Ciências da Educação, 2003).

1. Um primeiro tipo, designado *mediação emergente*, que põe em presença públicos atomizados e sem voz face a uma instituição que não comunica de modo a ser compreendida e que, por outro lado, não procura reformar-se. Neste tipo de mediação, duas abordagens seriam possíveis:
  - 1.1. Uma *abordagem interposta*, no caso em que a mediação não põe em causa o funcionamento social, procurando apoiar os utentes na adaptação ao mesmo;
  - 1.2. Uma *abordagem crítica*, na qual a mediação ultrapassa a perspectiva adaptativa para se converter num modo de mudança. Neste caso, os/as mediadores/as procuram inflectir os modos de funcionamento das administrações de maneira a adaptá-las aos utentes e não o inverso;
2. Um segundo tipo, designado *mediação pré-definida*, que os autores situam sobretudo ao nível da mediação jurídica, isto é, na qual a própria instituição cria a função da mediação para gerir conflitos percebidos enquanto opondo dois adversários colocados em pé de igualdade; o mediador designado procurará estabelecer um acordo amigável, a fim de evitar um procedimento legal (jurídico) dispendioso. Este tipo de mediação não está, por definição, presente na nossa análise, uma vez que a nossa formação não privilegia o domínio do direito jurídico;
3. Por fim, um terceiro tipo, designado *mediação transposta*, a qual se reporta à situação de práticas transferidas de um contexto social determinado para um outro. Pareceria, neste terceiro tipo, que o objecto de designação seria sobretudo um processo vivido pelo/a mediador/a – a transposição de práticas de mediação de um determinado enquadramento cultural para um outro – mas interpretámo-lo, no contexto da nossa análise, enquanto reportando-se a situações de mediação nas quais os sujeitos objecto da mediação estão, eles próprios, num processo de transposição dos seus contextos de vida, o que nos reporta a um trabalho de análise desta transposição como a origem da própria mediação<sup>10</sup>.

De acordo com a nossa análise, o tipo de mediação mais frequente nos estágios da LCE seria a *mediação emergente interposta*, o que se explicaria pelo facto de os estagiários não estarem em presença de situações de conflito aberto; é por intermédio da própria intervenção e da sua dimensão investigativa que os mesmos conseguem apreender os contornos de um conflito, de uma situação conflitual que não é explicitada. Como sugerem Correia e Caramelo (2003: 183),

no actual contexto político/discursivo o conflito tende a ser encarado como uma perturbação nos modos de vida de uma sociedade que (...) se concebe como uma sociedade potencialmente propensa a assegurar o bem de todos. As determinantes sociais do conflito estão, portanto, ausentes da concepção que a sociedade tem de si própria.

---

<sup>10</sup> São aqui particularmente pertinentes as abordagens da mediação sociocultural (cf. Oliveira & Galego, 2005), designadamente, as experiências decorrentes do enquadramento das populações migrantes.

Trata-se de situações nas quais «as relações são puramente exteriores, tendo uma intervenção praticamente nula», sendo então «a forma latente do conflito que preenche este papel» (Simmel, 2003: 26). É a procura de activação desta dimensão relacional que pode constituir-se, nestes casos, num trabalho de mediação. Tomemos o exemplo de um estágio no qual, e citamos, «se procura identificar os modos segundo os quais uma equipa multiprofissional pode contribuir para a promoção do sucesso educativo no contexto da educação pré-escolar e do 1º ciclo», situação em que as partes em «conflito» são os educadores e os professores do 1º ciclo. É a desocultação de modos de articulação destes dois níveis de ensino, o que quer dizer dos seus profissionais, que pode assegurar a desejada continuidade pedagógica, promotora do sucesso educativo. O conflito, que é aqui a incomunicabilidade entre os (profissionais dos) dois níveis de ensino, deve ser entendido ele próprio, para além do seu significado sociológico, enquanto processo de socialização.

A activação da dimensão relacional, sugerida pelos estagiários, não suscita na coesão e identidade de cada parte do conflito alterações profundas, apenas coloca a relevância numa complementaridade que os modos de trabalho das mesmas podem explorar. Seria, aliás, o próprio estatuto de estagiário que nos permitiria discutir a ambiguidade relativa que o mesmo encerra para pôr em questão práticas institucionais, ou seja, para fazer aparecer com mais frequência a situação de *mediação emergente crítica*; a identificação de uma situação de conflitualidade, susceptível de ser desocultada no decurso de um estágio, não é necessariamente sucedida de disposições pessoais e institucionais visando ultrapassar essa conflitualidade. Percebe-se, aliás, a dificuldade de legitimação do exercício de formas de mediação a partir de uma condição que não é, para todos os efeitos, uma condição de profissionalidade.

Embora o estágio se possa identificar numa perspectiva de mediação que tem o seu eixo numa relação institucional – a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, por um lado, enquanto entidade promotora dos estágios e a(s) entidade(s) onde o(s) mesmo(s) se realiza(m), por outro, enquanto contexto(s) no qual se operacionaliza(m) uma intervenção de estagiários da LCE –, não se trata de um exercício de mediação no sentido clássico da prévia situação conflitual entre estas duas entidades, mas antes do estágio enquanto exercício sobre uma relação tensa entre, por um lado, um contexto manifestamente de formação e, por outro lado, contextos também formativos, mas de exercício de um trabalho. O que o estágio solidamente corporiza é o modo ou modos de articular uma formação de natureza académica com a pertinência de um exercício em contextos de trabalho, legitimado por aquela formação, sendo o estagiário o objecto, mas também o sujeito da adequabilidade desta relação. Poder-se-ia admitir, por esse facto, desempenhar o estagiário um exercício de metamediação, isto é, ser a própria situação de estágio uma situação de trabalho de mediação. A questão que se pode colocar é se este exercício, enquanto exercício formativo, permite ao estagiário transpor a sua condição de objecto, num processo de mediação, para a sua condição de sujeito, no âmbito da sua intervenção como mediador.

### 3. Onde a mediação se (pode) incorpora(r) na construção de uma identidade profissional

A questão colocada parece particularmente evidenciada no segundo grupo de relatórios de estágio, isto é, os respeitantes aos anos lectivos de 2005-06 e de 2006-07. A isso não será estranha a, agora, condição de obrigatoriedade de realização *individual* do relatório de estágio (independentemente de este último ter sido efectuado por mais do que um estudante), emergindo com frequência um acentuado sentido interrogativo relativamente à identificação de uma profissionalidade. Quando, em determinado relatório, a estagiária se refere à situação de estágio como um espaço central de conflitualidade entre, e citamos, «o sujeito em situação e a situação de sujeito», é a interrogação sobre uma legitimidade conferida pela formação que parece estar aqui presente<sup>11</sup>.

Não parece surpreendente que, quer pelo facto de a maioria dos estagiários da LCE serem hoje jovens que acedem directamente do ensino secundário, sem experiências de trabalho relevantes no campo da sua formação, quer porque a maioria dos estágios tende a ser hoje realizada individualmente (mesmo quando o não é, a redacção individual de um relatório tenderá a enfatizar dimensões mais competitivas e menos cooperativas, contrariamente ao que se verificava quando, quer o estágio, quer o relatório, eram efectuados em grupo), surjam com mais frequência interrogações em torno da capacidade de dar este salto, do mundo da formação para o mundo do trabalho, isto é, do mundo da produção da qualificação para o mundo da «exercitação» das competências. Como refere uma estagiária, «o estágio é o momento em que é pedido aos estudantes que “abandonem” as fronteiras da Faculdade e mostrem o que valem num contexto profissional». A interrogação sobre este valor não será uma interrogação sobre o valor do indivíduo, embora tenda a parecê-lo; como noutro contexto referimos (Vaz, 2007: 413),

se a qualificação se estatui historicamente enquanto propriedade juridicamente inscrita na articulação entre contextos que fornecem formação e contextos onde se exerce o trabalho, situação que lhe confere um *valor social*, a competência afere-se sempre ao contexto onde é produzida, (...) situação que lhe confere um *valor* (estritamente) *local*, e sobretudo, *individual*. A acentuação de uma linguagem em torno das competências, até nos contextos de formação, tende então a desvalorizar a importância dos saberes aí adquiridos – porque não são os saberes que são valorizados, mas as competências para a acção – e, implicitamente, tende a resultar numa *desvalorização social dos indivíduos*.

Não parece surpreendente, por outro lado, que os relatórios de estágio atribuam uma grande centralidade da reflexão à questão da profissionalidade – em certa medida, até com um acentuado sentido instrumental –, conferindo, por essa razão, menos relevância a uma atitude de problemati-

---

<sup>11</sup> Parece-nos, em todo o caso, uma interrogação que não interroga essa legitimidade por causa dos putativos contextos de trabalho a que permite aceder, mas por causa de uma identidade do sujeito com essa formação, quando ela deixou de ser um percurso para se afirmar terminada (é o accionamento do estagiário fundamentalmente na sua condição de objecto).

zação das situações com que os estagiários se confrontam (onde se tornaria mais favorável a identificação de situações de conflitualidade), valorizando mais um sentido de legitimidade profissional mediante a aplicação, a comprovação dos saberes academicamente adquiridos. Mesmo numa situação de estágio que conforma a avaliação externa de um projecto educativo (admitindo-se que, por se tratar de um pedido, tal pudesse autorizar uma maior intervenção por parte da estagiária), afirma a estagiária aparecer o projecto de avaliação «simultaneamente, como uma operação obrigatória e uma operação desejada», dando lugar por fim a uma reflexão «sobre o papel do/a licenciado/a enquanto avaliador (...)». Numa outra situação de estágio que decorre igualmente de um pedido efectuado à Faculdade, as limitações da intervenção do/a estagiário/a num contexto institucional são igualmente bem expressas quando se constata que a vivência de estágio é também um tempo em que se «pensa sobre o poder dentro das instituições (...) e a forma como este “gere e doseia” a acção em contexto».

A visibilidade destes estágios, de acordo com a sua expressão nos relatórios efectuados pelos estagiários, pareceria ter agora muito menos a ver com qualquer constructo em torno de situações de conflitualidade – o que permitia lê-los segundo a grelha da mediação –, para acentuar justamente o inverso, isto é, a opacidade do conflito, melhor expressa pela equação estágio *vs.* aplicação de conhecimentos e, porque não, competências adquiridas no campo formativo. Nesse sentido, e respondendo à questão que antes nos colocávamos, o potencial do estágio enquanto espaço de metamediação parece aqui irredutivelmente perdido; a procura de uma profissionalidade ancora-se, neste caso, estritamente em torno da «competência», deixando em aberto todo o espaço da «deontologia» inerente a essa mesma profissionalidade. De acordo com Monteiro (2004: 61),

nenhuma profissão é meramente técnica, há sempre uma dimensão ética, mais evidente e sensível nas profissões em que está directamente e essencialmente em causa a pessoa humana, e tanto maior quanto mais poderosos forem os meios ao seu dispor e maior a assimetria entre o profissional e os destinatários do seu serviço.

Este segundo espaço – o da deontologia e da ética profissional – pareceria, com efeito, mais susceptível de ser potenciado na relação tensa, expressa sobretudo na figura do estágio, entre a entidade formadora e a entidade produtora. E se ele era razoavelmente explorado nos estágios anteriores a 2002-03, tal ficava a dever-se, em grande medida, à experiência profissional (já) detida pela maioria dos estudantes.

#### **4. O texto que regulamenta os estágios**

No enquadramento desta *transição* entre os contextos de formação e os contextos de trabalho, que parece poder perceber-se no contraste das situações de estágio, merece alguma atenção uma análise aos seus regulamentos, num e noutro momento, visto estes traduzirem não estrita-



mente deliberações internas, mas também pressões decorrentes do exterior sobre o próprio modo de organização do acesso à LCE, designadamente pela alteração do seu público-alvo.

Numa breve análise que compara os dois regulamentos, organizamos a mesma segundo três entradas:

- Uma primeira que se reporta genericamente à filosofia que enforma a licenciatura, procurando compreender esta mesma filosofia tendo por base a estrutura em que a mesma se organiza e desdobra;
- Uma segunda mais centrada especificamente na situação do estágio, abordando-o, quer sob o ponto de vista da estrutura que o enforma, quer sob o ponto de vista do trabalho aí cometido ao/à estudante;
- Uma terceira que elenca o conjunto de finalidades inscritas na licenciatura com a realização do estágio.

Importa compreender que a versão do Regulamento de Estágios de 2005 se organiza, como já referimos, face a uma alteração substantiva no público da LCE, a partir de 2002-03, o que tenderia a reflectir, não necessariamente a produção de um regulamento inteiramente novo, mas a configuração de um regulamento que procuraria dar continuidade à filosofia daquele que o antecedia, com as devidas adaptações à nova realidade.

No mesmo sentido, aliás, e de acordo com Rocha e Nogueira (2007: 20),

[a] evolução do plano de estudos da LCE, pelo menos até 2003/2004, ano em que são introduzidas quatro áreas de formação, ocorre na continuidade da realização da ideia inicial que preside à criação da LCE e pode ser interpretada, como (...) uma evolução que teve subjacente a ideia de uma conceptualização básica gradualmente reforçada capaz de esbater as fronteiras entre as disciplinas.

É, por este facto, a compreensão de uma mudança na continuidade ou de uma ruptura com o passado que melhor antecipará o terceiro momento deste percurso, em torno das perspectivas futuras.

### ***De um eixo organizador da licenciatura em torno do sujeito em formação a um eixo organizador em torno da relação entre o contexto de formação e o(s) contexto(s) de trabalho***

É de acordo com este pressuposto de entrada que devemos compreender a *primeira licenciatura*<sup>12</sup>, tendo como eixo organizador o/a próprio/a aluno/a – «a filosofia que enforma esta

---

<sup>12</sup> Mobilizamos aqui a designação adoptada por Rocha & Nogueira (2007), identificando aquela que existiu entre 1987 e 2001, a que se reporta a versão de 1999 do Regulamento de Estágio, aqui analisada.

licenciatura valoriza as experiências de todos e de cada um (...)» (FPCEUP, 1999: 204) – e uma postura que, se espera, seja problematizadora das práticas, à luz de contribuições da orientação formativa no contexto académico «(...) e deseja[-]se] que desencadeie uma postura de análise crítica (no sentido de ir à raiz das questões) e de intervenção face a problemas sociais e educativos» (*ibidem*). Por contraste, e de algum modo como resultante das alterações acima evidenciadas, a *segunda licenciatura*<sup>13</sup> estrutura como eixo organizador a relação base entre contextos de formação e contextos de trabalho, ou seja, o aprofundamento desta relação por parte da Faculdade, quer para dar resposta a uma nova realidade – «actualmente os/as estudantes que frequentam a licenciatura não estão inseridos/as no mercado de trabalho (...)» –, quer retomando a relação clássica de subordinação de lógicas dos primeiros às disponibilidades e disposições dos segundos – «(...) prefigura-se o momento de estágio como um tempo privilegiado para o iniciar de um processo de construção de uma profissionalidade no domínio das Ciências da Educação» (FPCEUP, 2005: 1).

Se admitimos uma relação de subordinação nesta segunda regulamentação dos estágios, podemos contudo reconhecer que esta não parece determinada estritamente pela relação com instituições de trabalho (que condicionariam a própria estruturação da LCE), mas que parece corresponder, com maior rigor, a uma preocupação de adequação a um público novo, isto é, a jovens sem qualquer experiência do campo profissional (particularmente nas áreas abrangidas pela LCE). É desse modo que se compreende uma ênfase na diversificação de etapas da LCE – «contempla uma formação de base diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, e uma formação de base profissionalizante (...)» (*ibidem*) –, enunciando-se as dimensões formativas necessárias àquela condição

(...) onde se privilegiam (i) dimensões sociais, económicas e culturais onde sejam relevantes as componentes educativas; (ii) dimensões pessoais que abrangem a autonomia e a reflexividade; (iii) dimensões de intervenção, procurando dominar metodologias adequadas ao desenho, planificação, execução, operacionalização, avaliação e acompanhamento de projectos e acções educativas e formativas. (*ibidem*)

Quando, ainda a este nível de análise, nos retemos sobre a *primeira licenciatura*, verificamos que a ênfase se coloca mais a montante do processo, isto é, mais preocupada com a própria credibilização da LCE, quer enquanto formação avançada no campo da educação – a LCE «procura contribuir para uma formação interveniente e crítica de profissionais responsáveis pela coordenação, orientação e apoio dados em Educação e Formação no âmbito de diversas áreas (...)» –, quer enquanto valência académica inovadora no próprio contexto da Universidade – «considerando, também, que este curso representa uma etapa crucial no desenvolvimento das Ciências da Educa-

---

<sup>13</sup> Aquela que existiu a partir de 2002-03 e até à entrada em vigor da versão «Bolonha», a que se reporta a versão de 2002 do Regulamento de Estágio, aqui analisada (Rocha & Nogueira, 2007).

ção da Universidade do Porto, no que diz respeito à formação, investigação e serviço à comunidade nesta área» (FPCEUP, 1999: 204).

Em síntese, se numa primeira etapa do percurso da LCE a centralidade parece ser a própria afirmação das Ciências da Educação – que se efectua, não por relação ao mundo indistinto da produção de trabalho, mas por relação ao mundo distinto do fenómeno educativo, e daí procurando afirmar a sua cientificidade tendo por base profissionais que já detêm alguma formação de base no campo –, numa segunda etapa é ainda desta afirmação da LCE que se parece falar, embora agora mais virada para um mundo, menos distinto, da produção do trabalho (ou a visibilidade da licenciatura nesse/s mundo/s do trabalho).

***De um estágio no qual o/a aluno/a maximiza o sentido das suas qualificações a um estágio onde o/a estudante comprova a sua aquisição de competências***

Neste passo da análise, os dois momentos contrastados não se desprendem de uma linguagem, gradualmente invasora do mundo da formação (e com um cunho acentuadamente empresarial), a qual evidencia transformações não exclusivamente num plano semântico, mas parecendo igualmente traduzir transformações no mundo laboral. Deste modo, se no que se refere à *primeira licenciatura*, estamos mais perante uma credibilização do saber experiencial enquanto estruturador de uma qualificação acrescida – o estágio é encarado como «uma etapa de formação através da qual se pretende, essencialmente, desenvolver (uma) postura crítica e interveniente face a problemáticas socioeducativas, a partir de um progressivo enriquecimento teórico, que questiona as práticas» (FPCEUP, 1999: 1) –, no que se refere à *segunda licenciatura* observamos de modo explícito a tradução das qualificações na linguagem das competências, pese embora a vinculação a contextos de trabalho seja, neste caso, nula: o estágio «constitui o espaço para desenvolver competências de leitura e interpretação da realidade numa perspectiva multidimensional, mobilizando o espírito científico crítico e reflexivo, as competências de intervenção directa com as populações (...)» (FPCEUP, 2005: 1) e a ausência de experiência no terreno admite-se superada pela sua realização «em colaboração e consultoria com equipas multidisciplinares e pluriprofissionais ou mediada por instituições públicas e privadas de natureza diversa» (*ibidem*).

Quando nos centramos no trabalho cometido ao/à estudante, reabilita-se no caso da *primeira licenciatura* a centralidade do/a aluno/a, quer no questionamento das suas possibilidades acrescidas, decorrentes da formação efectuada – «fase onde o/a aluno/a confronta a sua capacidade de intervir com as dificuldades que a realidade do quotidiano apresenta, (...)» (FPCEUP, 1999: 1) –, quer no contraponto que o seu saber experiencial detém neste processo – «(...) rentabilizando assim, de acordo com um projecto de autoformação, a maturidade e as experiências que eventualmente teve, agora enriquecidos através de uma análise teórica, estimulando a capacidade de inter-

venção no social» (*ibidem*). Quando nos centramos na *segunda licenciatura*, reacentua-se a articulação do mundo da formação com o mundo do trabalho, tanto no plano de formação dos/as estudantes – «desenvolver e aprofundar coerências internas no trabalho de formação não só no plano cognitivo, mas também ao nível das eventuais saídas profissionais, (...)» (FPCEUP, 2005: 2) –, como face a contextos de trabalho onde potencialmente o/a licenciado/a pode pôr em prática o exercício da sua formação – «(...) aprofundando e ensaiando práticas ajustadas ao mundo do trabalho que facilitem a inserção profissional, (...) isto é, procura-se que o estágio funcione também de acordo com aquilo que são os ritmos de funcionamento dos contextos de trabalho» (*ibidem*).

Parece acentuar-se aqui uma diferente perspectiva quanto ao papel que o estágio desempenha no processo formativo, ou seja, se em ambas as situações o estágio pode ser encarado enquanto ponte entre duas margens, no caso da *primeira licenciatura* o estágio parece representar o *tempo* do processo formativo em que o/a aluno/a, reinterpretando o seu contexto de trabalho (ou um qualquer contexto de trabalho), se reinterpreta a si próprio/a enquanto profissional com outra qualificação, na qual sobressai o trabalho de teorização das próprias práticas (aquilo que, no entender de Almeida *et al.* [2007], poderia ser a interpretação do trabalho académico como um trabalho de mediação dialéctica ou um trabalho de mediação pedagógica, o circuito entre o saber mediato e o saber imediato, uma mediação que se exerce sobre o próprio sujeito em formação). No caso da *segunda licenciatura*, as margens parecem mais fisicamente definidas e diferenciadas, entre aquela que identifica a formação, o tempo da aprendizagem, e aquela que identifica o trabalho, o tempo da execução. Neste caso, é a própria situação de estágio que parece configurar a mediação entre contextos possuidores de linguagens distintas, admitindo-se com mais clareza uma situação de subordinação do contexto de formação ao contexto de trabalho de modo a melhor garantir o êxito desta mediação (e onde, de acordo com esta perspectiva, a dimensão de metamediação que o estágio potencia fica praticamente inexplorada). Na realidade, se as competências adquiridas no contexto académico são competências validadas neste contexto, é a postura mais executora destas competências no contexto de estágio que pode permitir validar, não a excelência de um saber em contexto profissional, mas a eficácia de um fazer tecnicamente instrumentado.

### ***De finalidades centradas no sujeito a finalidades centradas no processo***

Por último, esta análise comparada dos dois regulamentos permite-nos perceber a ênfase que vem estruturando as suas distintas abordagens, desde logo pela centralidade que, no caso da *primeira licenciatura*, é atribuída ao sujeito em formação e que, no caso da *segunda licenciatura*, é atribuída ao processo de estágio, processo no qual o estagiário desenvolve e operacionaliza as suas aprendizagens. Sumariamente, os regulamentos elencam do seguinte modo as finalidades do estágio:

QUADRO 1

**Finalidades do estágio da LCE da Universidade do Porto**

Regulamento versão 1999 (FPCEUP, 1999: 206)	Regulamento versão 2005 (FPCEUP, 2005: 2-3)
<p>a) Desenvolver capacidades de observação de situações socioeducativas em diferentes contextos;</p> <p>b) Analisar e teorizar práticas educativas desenvolvidas em diferentes instituições;</p> <p>c) Desenvolver capacidades críticas e de intervenção em situações educativas;</p> <p>d) Consciencializar a margem de intervenção possível nos problemas que surgem ao longo da actividade profissional.</p>	<p>– Desenvolvimento de competências profissionais relevantes para a intervenção educativa, grupal, institucional e comunitária, capacitando os/as estudantes para a análise de contextos de intervenção, identificando e mediando problemáticas socioeducativas, definindo objectivos de intervenção e desenhando estratégias de intervenção, preparando e supervisionando e finalmente avaliando o processo e resultados da intervenção.</p>

Na versão de 1999 acentuam-se como finalidades do estágio o «desenvolvimento de capacidades», isto é, desenvolver o «ser capaz de», supostamente conferido pela formação académica em articulação com os contextos e registos experienciais do sujeito. Na versão de 2005, por seu lado, acentuam-se como finalidades do estágio o «desenvolvimento de competências profissionais», isto é, desenvolver o «ser competente para», que se inscreve necessariamente no contexto de produção da competência. Ora, aquilo que verificamos é que, o único contexto susceptível de conferir competências aos/às estudantes é o contexto de formação e, daí, no Suplemento ao Diploma da Universidade do Porto (FPCEUP/Comissão de Grupo de Ciências da Educação, 2003), se elenquem e discriminam (exclusivamente) competências académicas e científicas e, quanto à dimensão profissional, ser a mesma referenciada estritamente enquanto «saídas profissionais», ou seja, actividades cujo exercício pressupõe o recurso a tais competências. É neste sentido que nos parece possível interpretar esta estrutura semântica à luz, como antes dizíamos, de uma credibilização da formação nos contextos de profissionalidade. É neste sentido que o estágio parece conformar-se como o espaço de formação-trabalho onde esta credibilização é assegurada por uma prestação, mais ou menos consentida, da competência académica e científica no contexto específico de trabalho.

Na sequência ainda da análise efectuada no ponto anterior, constatamos que um elenco de finalidades de um processo de formação centrado na figura daquele que efectua esse processo de formação parece aproximar-se mais do sentido de uma qualificação dos sujeitos, enquanto que um elenco de finalidades de um processo de formação centrado no próprio processo parece aproximar-se mais do sentido de uma qualificação do trabalho e, nesse sentido reclamando do sujeito predominantemente competências para o exercício desse trabalho.

Esta parece ser a grande distância que separa a *primeira* da *segunda licenciatura*, distância não estritamente determinada pelas alterações ocorridas no contexto exterior à Faculdade – desig-

nadamente, pela mudança do público-alvo mais representativo –, mas igualmente correspondente à transição da perspectivização da formação segundo um paradigma orientado pela *emancipação do sujeito* para uma perspectivização da formação segundo um paradigma orientado pela *instrumentalização da formação*.

E é à luz destas abordagens paradigmáticas que parece pertinente situar a própria compreensão da mediação, de forma a perceber a sua asserção no terceiro momento deste percurso.

### **5. Onde a mediação se (procura) inscreve(r) explicitamente no contexto formativo**

Os estágios da *segunda licenciatura* tinham uma duração temporalmente mais significativa do que os da *primeira licenciatura*, isto é, 450 horas de trabalho no segundo caso face a 360 horas no primeiro caso (aqui distribuídas pelo 3º, 150 horas – dedicadas à observação dos contextos – e pelo 4º ano, 210 horas – agora preferencialmente consagradas à intervenção). É nesta relevância do factor *tempo* e da sua concentração/distribuição que se pode melhor perceber a transição de um paradigma orientado pela emancipação do sujeito (emancipação conferida pelo processo de formação) para um paradigma orientado pela instrumentalização da formação (instrumentalização subordinada aos ritmos e lógicas dos processos de trabalho).

É esta transição paradigmática que parece ajudar a explicar, na *segunda licenciatura*, quer a ausência explícita ou (até) implícita da relevância da mediação no percurso de estágio (porque este tende a evidenciar a execução, mais do que uma hipotética intervenção), quer a quase omnipresença de um discurso em torno da procura de legitimação das competências adquiridas em contexto de formação, quando analisados os relatórios de estágio dos estudantes (porque a problematização do estágio se desloca do eixo *sujeito no trabalho* para o eixo *trabalho do sujeito*, polémica problematizada por Stroobants (1993) em torno daquilo que a formação qualifica: se o sujeito, se o trabalho).

Se este é um dado que a análise, quer dos regulamentos, quer dos relatórios de estágio, permite admitir, a reformulação do plano curricular da LCE ao abrigo do Processo de Bolonha (entrada em vigor no ano lectivo de 2007-08) ao atribuir à *mediação* um estatuto estruturante naquele mesmo plano – porque designa um conjunto de disciplinas, mas também porque procura designar um campo de profissionalidade a privilegiar – parece reforçar o paradigma da instrumentalização da formação, pela aproximação que procura fazer ao exercício do trabalho. No entanto, ao distinguir a designação da área de estudos da designação «profissional», não procurará igualmente recuperar o paradigma da emancipação do sujeito, efectivamente atribuído pelo espaço/tempo de formação?

É deste percurso que procuraremos agora dar conta.

### ***De um tempo de desestruturação do passado...***

Determina-se, nos objectivos do Regulamento do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Licenciado(a) em Ciências da Educação que, e passamos a citar, o ciclo de estudos «pretende capacitar futuros(as) licenciados(as) para serem mediadores(as) socioeducativos(as) e da formação» (Deliberação nº 1066-D/2007, artº 2º), capacitação esta que consiste na preparação de «profissionais que desempenharão a sua actividade em contextos de educação e formação diversos, inseridos no sistema educativo e fora dele» (*ibidem*). Se a segunda parte do objectivo não é significativamente diferente do anteriormente definido em termos da contextualização do hipotético exercício profissional do licenciado, já a primeira parte procura definir uma modalidade de acção desse mesmo exercício – a mediação – naquilo que pareceria um esforço de maior precisão dos modos e dinâmicas de trabalho do licenciado em Ciências da Educação.

O plano de estudos, por seu lado, identifica seis seminários (um por semestre), comumente subordinados à designação Seminário de Iniciação à Mediação e Formação, acompanhados de uma disciplina específica e que, pelas suas diferentes especificidades, pareceriam procurar mobilizar algumas das dinâmicas de trabalho de estágio sem que, para tanto, exista estágio neste mesmo plano de estudos<sup>14</sup> (*ibidem*).

Admite-se então que tanto pela sua relevância nos objectivos do ciclo de estudos como pela sua observância na componente curricular a *mediação* se configure enquanto um referencial central para aproximar o contexto formativo de hipotéticos contextos de trabalho, embora não pareça fazê-lo agora por intermédio de uma subordinação do trabalho formativo ao trabalho «produtivo» – em que as lógicas do primeiro se estabelecem de acordo com aquilo que se pressupõe serem as solicitações do segundo –, mas, admitamos, segundo o pressuposto de que comete igualmente aos contextos formativos (neste caso, na sequência da percepção do fenómeno social e educativo que decorre de um conhecimento científico sobre o mesmo) a definição dos contornos de algumas modalidades de intervenção social. Não se desenharia aqui um aprofundamento do paradigma orientado pela instrumentalização da formação, mas a procura de reconstrução de um diálogo interinstitucional – entre instituições promotoras de formação aprofundada e instituições que trabalham a problemática social e educativa –, no qual o objectivo não seja, em definitivo, a emancipação do sujeito (em formação e através da formação), mas a satisfação da condição, inscrita na responsabilidade social da academia, de tornar possível o favorecimento da produção dos instrumentos conducentes à construção dessa mesma emancipação.

Não se trataria agora de uma emancipação favorecida pela ocorrência do *trabalho*, tratar-se-ia antes de uma emancipação favorecida pelo diálogo interinstitucional; a tradicional métrica do está-

---

<sup>14</sup> Trata-se, como antes referimos, de uma licenciatura anteriormente organizada em quatro anos de estudos e agora em seis semestres, tendo desaparecido, na sua reformulação, o estágio enquanto espaço disciplinar.

gio no «contexto de trabalho», organizada no *terminus* do percurso formativo não favoreceria, de acordo com esta percepção, um diálogo interinstitucional paritário, mas, sobretudo, um diálogo institucional apenas legitimado pelos sujeitos em formação, isto é, se podia propiciar ao sujeito individual oportunidades de transição, nem por isso significava um real compromisso institucional, apenas susceptível de ser alcançado mediante a exploração da tensão desta relação.

Por outro lado, a designação de uma modalidade específica de intervenção no trabalho educativo e social poderia consubstanciar, deste modo, não estritamente uma modalidade de intervenção tecnicamente instrumentada, mas sobretudo uma modalidade de intervenção que procuraria aprofundar os termos do exercício da cidadania; não segundo o estrito princípio da responsabilidade individual, mas segundo um princípio reconstruído da responsabilidade social. A *mediação* não designaria, deste modo, necessariamente, sob o ponto de vista do exercício da profissionalidade, a interpretação do «terceiro excluído» – que favorece o diálogo entre duas partes conflitantes, a partir de um saber instrumentalmente favorecedor da comunicação, retirando-se em seguida da contenda –, mas favoreceria, desde logo (e) por causa do compromisso interinstitucional, uma cultura em torno do exercício da mediação segundo o princípio do «terceiro incluído», modo de acentuar a importância do restabelecimento do laço social; a excelência da mediação deixaria de se centrar na instrumentalidade accionada pelo mediador para se centrar na excelência da acção comunicacional dos protagonistas da contenda (inclusive, o próprio mediador), o que equivale a dizer: potenciando as propriedades do conflito e não procurando superá-las. Nesta situação, impõe-se a não neutralidade do mediador, «coloca[ndo-se] a mediação como questão e não como resposta (...). Inicia-se então a circularidade de um processo de co-construção e de redefinição do problema, que se substitui à relação linear restritiva entre a solicitação e o seu tratamento» (Tricoire, 2002: 43).

### **... A um tempo de reestruturação do presente, de configuração do futuro**

Se a reconstrução curricular pode parecer acentuar a (intenção de) reabilitação do paradigma estruturador da *primeira licenciatura*, é o sentido de uma partilha colectiva que pode (ou não) determinar o alcance desse objectivo.

Procura-se aqui realçar o quanto a relevância de um *paradigma do diálogo interinstitucional* solicita, desde logo, à Academia, uma concertação da própria postura institucional; a inevitabilidade de inscrever nas práticas do trabalho académico a preocupação dos «lugares» de profissionalidade que esta formação favorece, afirmada pelo princípio de «capacitar futuros licenciados para serem mediadores...» (Deliberação nº 1066-D/2007, artº 2º), parece traduzir justamente aquela preocupação, mas importa necessariamente ultrapassar o passo da sua estrita enunciação. Dar-lhe corpo não parece situar-se tanto a jusante do processo formativo – produz-se uma determinada



formação cuja pertinência as instituições de trabalho educativo e social deverão descobrir –, mas sobretudo no decurso do próprio processo formativo; constrói-se um percurso formativo em permanente diálogo com os contextos e instituições do trabalho educativo e social, diálogo que, porque acentua a relevância da dimensão interinstitucional, se obriga a uma formulação institucional, organizada segundo este pressuposto.

Procurando ultrapassar o inconsequente conflito entre «os teóricos» e «os práticos», a acentuação do paradigma do diálogo interinstitucional poderia evidenciar, de uma forma mais clara, as mais-valias de que o trabalho académico se pode revestir para aqueles que, no seu quotidiano, se vêem confrontados com a imediatismo de respostas para os problemas com que se defrontam; a perspectiva de qualificar o (seu) exercício do trabalho pode, em grande medida, cometer ao diálogo que, com estas instituições, a academia consiga estabelecer. Por outro lado, a conversão da LCE em três anos implicou prescindir do estágio, assegurando os seminários os momentos de contacto com as instituições de trabalho, cuja eficácia para garantir a capacidade para efectuar o exercício profissional requer outras modalidades de abordagem desses contextos profissionais.

Em síntese, o trabalho que antes parecia cometer ao estudante/estagiário na construção do seu espaço de profissionalidade parece agora significativamente transferido para o próprio contexto institucional, mediante a procura de um diálogo interinstitucional mais consequente. E, conforme antes referimos, este diálogo interinstitucional é potenciador não estritamente de uma definição/delimitação de competências, mas igualmente da dimensão ética e deontológica do exercício do trabalho. Quando falamos de mediação socioeducativa, «[é] menos a procura de um consenso ou de uma resolução que [deve] guia[r] a intervenção e mais a experiência partilhada de um encontro em condições de prudência e de segurança pessoal e relacional» (Tricoire, 2002: 41).

Parece antever-se aqui a procura de reabilitação do paradigma que, predominantemente, foi observado na criação da LCE – o paradigma de emancipação do sujeito –, embora sabendo que, face aos sujeitos objecto da formação, essa emancipação não pode suportar-se nos seus legados experienciais e de estabilidade da situação de trabalho. Na ausência destes dois predicados, e na simultânea redução do tempo de formação, essa emancipação parece requerer, por parte da instituição académica, um trabalho simultâneo quer sobre os sujeitos em formação, quer sobre as instituições prestadoras do trabalho social e educativo.

## Conclusões

O percurso da LCE da Universidade do Porto vem definindo, ao longo do tempo e por determinações fundamentalmente exteriores à instituição – a quem pensa a formação, a quem constrói a formação, a quem vive a formação –, alterações de importância substancial. Se, numa primeira

fase, se reconhece o protagonismo dos actores institucionais na construção da LCE (aquilo que aqui designamos por *primeira licenciatura*), constata-se, numa segunda fase (aqui designada por *segunda licenciatura*), um protagonismo de algum modo imposto, decorrente de uma transformação importante do seu público-alvo, a obrigar à conversão de uma formação sustentada na experiência (profissional, mas não exclusivamente) dos seus destinatários numa formação sustentada no objectivo *trabalho*, requerido pelos seus (novos) destinatários. Se ao público da *primeira licenciatura* a formação procurava aportar enriquecimento, consolidação, melhoramento do exercício profissional, ao público da *segunda licenciatura* a formação procurava dar resposta, fundamentalmente, à problemática da inserção profissional.

A mudança de paradigma entre estas duas etapas – de um paradigma orientado pela *emancipação do sujeito* a um paradigma orientado pela *instrumentalização da formação* – parece traduzir então a resposta protagonizada pela instituição à «superação» do novo imperativo da inserção e fundamenta, de algum modo, a deslocação do enfoque sobre os sujeitos em formação para o enfoque sobre o processo de transição da formação para o trabalho.

A terceira fase a que aqui fazemos menção – decorrente do processo de Bolonha – resulta novamente de uma imposição externa à instituição. Coloca novos problemas, designadamente por se traduzir num «encurtamento» da LCE, desde logo a determinar um nível de profissionalidade diferenciado daquele susceptível de ser conferido anteriormente. Ao perder o estágio, perde um dos argumentos fortes que alicerçavam a estrutura da *segunda licenciatura* (sob o ponto de vista da inserção profissional) e requer, pelo facto, uma recomposição do trabalho formativo e, sobretudo, uma redefinição de profissionalidade, que aparece agora diferenciada em dois níveis, aquele que confere a licenciatura e aquele que confere o mestrado, particularmente na sua variante profissionalizante. A identificação de um novo paradigma estruturante da licenciatura em torno do *diálogo interinstitucional* procura acentuar a necessidade de construção desta mesma profissionalidade invocando os próprios contextos de trabalho, desde logo para dar resposta à diferenciação que a mesma impõe.

Esta diferenciação parece expressa na necessidade de identificar uma designação profissional – *mediador(a) socioeducativo(a) e da formação* – que procure mais claramente explicitar contextos de profissionalização, mas salvaguardando neste processo, igualmente, a interpelação que os contextos de produção académica podem fazer aos contextos de produção do trabalho. Não se trata de interpretar a mediação «encara[ndo] a conflitualidade social como a expressão de disfuncionamentos da comunicação interindividual ou da comunicação entre cada um dos indivíduos ou instituições», perspectiva segundo a qual «os dispositivos de mediação aparecem como dispositivos de prevenção de uma sociedade já não ocupada com a problemática dos direitos sociais ou da exclusão, mas preocupada em evitar o agravamento dos fenómenos que exprimem o aprofundamento das tendências para a sua fragmentação e heterogeneização» (Correia & Caramelo, 2003: 189). Trata-se sim de substituir, de algum modo, o princípio de uma aproximação heterofinalizada

à construção de uma profissionalidade no âmbito da mediação socioeducativa e da formação por uma aproximação dialogada interinstitucionalmente, a qual potencia, no campo formativo, o trabalho de «[m]ediação da mediação: todo o espaço de mediação se constrói na incerteza do acontecimento do encontro (princípio do *problem-finding* e não do *problem-solving*)», no qual «[o] observador (imediatamente actor, senão mesmo autor) não percebe a “realidade” da situação, mas a sua interacção regular com ela, a qual define as suas “obrigações” face aos destinatários da acção» (Tricoire, 2003: 42).

Embora em moldes diferentes, a reabilitação do paradigma de emancipação do sujeito em formação, através da própria formação parece hoje passar necessariamente pelo reequacionamento das relações que contextos de formação e de trabalho consigam estabelecer, integrando neste diálogo reconstruído a própria estruturação da formação dos sujeitos. É nesta perspectiva, igualmente, que a mediação pode ser entendida enquanto dispositivo de problematização do conflito nos contextos de trabalho social, bem como dos contornos éticos e deontológicos deste mesmo trabalho.

**Contacto:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto – Portugal  
E-mail: henrique@fpce.up.pt

## Referências bibliográficas

- Almeida, José, Oliveira, Edilson, & Armoni, Maria (2007). *Mediação dialéctica na educação escolar: Teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Éditions du Seuil.
- Correia, José A., & Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 167-191.
- Delcroix, Catherine, & Varro, Gabrielle (2000). Étudier la médiation sociale. *La Lettre du Printemps*, 6, 2-11. Retirado em Junho 2, 2003, de <http://www.printemps.uvsq.fr/Lettre6.htm>
- Deliberação nº 1066-D/2007, D.R. nº 114, 2ª Série, de 15 de Junho, pp. 83-86.
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (1999). Guia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998/1999. Porto: FPCEUP.
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) (2005). Regulamento do estágio do 4º ano da Licenciatura em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP.
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Comissão de Grupo em Ciências da Educação (2003). Suplemento ao Diploma da UP. (doc. preparatório, *mimeo*).
- Monteiro, Agostinho (2004). *Educação & deontologia*. Lisboa: Escolar Editora
- Oliveira, Ana, & Galego, Carla (2005). *A mediação sociocultural: Um puzzle em construção*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Rocha, Cristina, & Nogueira, Paulo (2007). A licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto: Transformações da procura e das lógicas de formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 11-37.
- Simmel, Georg (2003). *Le conflit*. Belval: Éditions Circé.
- Stroobants, Marcelle (1993). *Sociologie du travail*. Paris: Nathan Université.
- Tricoire, Bruno (2002). *La médiation sociale: Le génie du tiers*. Paris: L'Harmattan.
- Vaz, Henrique (2007). *Projecto Zero: A escola no teatro: Significado da instância trabalho numa escola profissional artística. Estudo de Caso*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.