

ESTÁGIOS CURRICULARES EM CONTEXTO DE PANDEMIA: AS VIVÊNCIAS DE QUATRO ESTUDANTES DE TRÊS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Ana Gama

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, CIED, Portugal

Joana Campos

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, CIES-ISCTE, Portugal

Carla Cibebe

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, CiEF-IPS, Portugal

Lia Pappámikail

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, CIEQV - Life Quality Research Center, Portugal

Leonor Teixeira

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.173>

Resumo

Neste capítulo, apresentam-se os resultados de quatro estudos de caso relativos a estágios curriculares desenvolvidos em contexto do confinamento de 2020, em quatro licenciaturas no âmbito da intervenção social, educativa e cultural, em três instituições de Ensino Superior Politécnico. Este trabalho, de carácter exploratório tem como objetivos caracterizar as alterações ensaiadas no contexto de pandemia; descrever as estratégias de intervenção desenvolvidas e dispositivos/recursos criados; analisar as implicações desta experiência nos percursos formativos e práticas profissionais dos/as estudantes e técnicos/as das Instituições Cooperantes e perceber se algumas dessas estratégias poderão ser utilizadas noutros contextos, dado o seu interesse para

o desenvolvimento das práticas profissionais no âmbito da formação dos cursos considerados. Os resultados apontam para percepções subjetivas globalmente positivas, sendo identificadas aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, bem como processos de aprendizagem organizacional. Os contributos dos processos de supervisão e a importância das modalidades pedagógicas adotadas surgem como outra dimensão valorizada pelos/as protagonistas. No entanto, sublinha-se o défice experiencial relativo à interação presencial e limites à aplicação de práticas e estratégias com recurso a ferramentas e plataformas a distância como meio privilegiado de intervenção.

1. Introdução

O ano de 2020 marcou o início de uma situação pandémica que teve repercussões na reorganização dos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino e educação. Em março desse mesmo ano, o Governo de Portugal, com a publicação do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, estipulou um conjunto de medidas, tendo sido suspensas as atividades letivas e não letivas presenciais em todos os estabelecimentos de ensino e educação, incluindo os de Ensino Superior.

Esta realidade levou a que as instituições deste nível de ensino usassem as plataformas digitais como meio privilegiado de ensino/aprendizagem. Embora, muitas vezes, seja utilizado o termo de Ensino a Distância (EaD) para esta modalidade, defendemos tal como Carvalho e Pontes (2020) e Soares et al. (2020), que seria abusivo utilizar este termo para a realidade vivenciada, porque não existiam recursos, nem uma equipa multiprofissional estrategicamente definida e preparada para os conteúdos e para as atividades pedagógicas. O que foi vivenciado enquadra-se antes na designação de *Ensino Remoto de Emergência* (ERE), uma vez que a situação de crise originada pelo confinamento levou a uma mudança temporária do modo de ensino (Hodges et al. 2020).

Se os desafios foram grandes para se reorganizarem as atividades letivas, em geral (Seabra et al. 2020; Ferreira, et al. 2020), no caso dos cursos que incluem estágios curriculares, os desafios tiveram outra complexidade, tendo-se identificado já consequências diversas relativamente à iniciação à prática profissional, como já documentadas em vários estudos (Valente et al. 2021; Alarcon et al. 2021; Gallego & López, 2021; Mesquita et al. 2021).

Nesta linha de pesquisa surge este trabalho que visa analisar as práticas desenvolvidas por estudantes de 3.º ano, no ano letivo 2019/2020,

no âmbito de quatro licenciaturas do domínio da intervenção social e comunitária, de três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Politécnico.

Este estudo exploratório tem assim como objetivos: caracterizar as alterações ensaiadas no contexto da Pandemia na realização dos estágios; descrever as estratégias de intervenção desenvolvidas e dispositivos/recursos criados; analisar as implicações desta experiência nos percursos formativos e práticas profissionais dos/as entrevistados/as e perceber se algumas dessas estratégias poderão ser utilizadas noutros contextos, dado o seu interesse para o desenvolvimento das práticas profissionais no âmbito da formação dos cursos considerados.

O artigo encontra-se estruturado em quatro pontos. No primeiro, é realizada uma contextualização da formação ao nível do Ensino Superior Politécnico, mais especificamente sobre os estágios no âmbito de licenciaturas profissionalizantes e os desafios que lhes foram colocados, com a situação do primeiro confinamento ocorrido em 2020. No segundo, é caracterizada a organização das Unidades Curriculares de estágio das licenciaturas que são objeto de estudo. No terceiro, são apresentadas as opções metodológicas que orientaram a investigação desenvolvida, sendo no quarto ponto que se apresentam e discutem os resultados obtidos nos quatro estudos. Por fim, apresentam-se as considerações finais da investigação.

2. Contextualização da formação ao nível do Ensino Superior Politécnico

2.1. Os Estágios no currículo de licenciaturas profissionalizantes

O sistema de Ensino Superior em Portugal assume um carácter dual, não obstante as ambiguidades e dificuldades em traçar fronteiras claras nos seus mandatos ao longo do tempo, sobretudo após a uniformização dos graus com a implementação do processo de Bolonha (Urbano, 2011). Ainda assim, de um lado, temos um Ensino Superior Universitário, mais associado às ciências e investigação fundamentais, logo de pendor mais teórico e, do outro, o Ensino Superior Politécnico, mais orientado para uma abordagem praxiológica do saber aplicado e, por essa razão, mais próximo do mercado de trabalho e das suas necessidades (Silva, et al. 2016; Urbano, 2011). Soma-se a esta característica uma forte implantação regional deste último subsistema de ensino, o que confere adicional densidade à ideia de «proximidade» do mercado de trabalho e reforça o desígnio das IES darem particularmente resposta às necessidades locais do tecido social, institucional e

empresarial.

Ainda que não sejam exclusivos deste subsistema, os estágios curriculares obrigatórios, assumem-se como uma componente estruturante dos currículos da esmagadora maioria dos cursos lecionados no Ensino Superior Politécnico, consubstanciando assim, e de forma inequívoca, o objetivo de uma formação próxima do mercado de trabalho e em cooperação com as instituições locais, com vantagens para todos os atores: estudantes, instituições de acolhimento e Instituições de Ensino Superior. Ainda que o impacto dos estágios na empregabilidade seja difícil de quantificar, estudos indicam que este é francamente positivo (Franco et al. 2019; Silva et al. 2016; Silva et al., 2016). Atribuem-se aos estágios outros contributos, de natureza mais qualitativa e subjetiva, como o reforço de competências técnicas e reflexivas dos/as estudantes; o desenvolvimento de outras competências pessoais e sociais essenciais a uma melhor integração no mercado de trabalho; a transferência de conhecimento para os contextos onde os estágios se realizam e a oportunidade de identificar, no trânsito entre IES e instituições parceira, as necessidades formativas de um mercado de trabalho em permanente mutação, permitindo às IES adequar a oferta formativa (Bhuwandeep, 2022; Silva et al., 2016). A especificidade e identidade da formação superior politécnica é, por estas razões, indissociável de uma forte componente curricular de iniciação à prática profissional em contexto real de trabalho.

Neste contexto, tem surgido uma discussão acerca do papel estruturador atribuído ao desenvolvimento de competências, no que respeita ao questionamento e superação de conceções enfiadas por uma lógica redutora do Ensino Superior e dos estágios à mera adequação ao mercado de trabalho e a um conjunto determinado de técnicas ou práticas (Calvo, 2011). Esta é uma perspetiva que se torna, ao mesmo tempo, sensível e oportuna num contexto pós pandémico, conforme sublinha o estudo produzido sobre os impactos da Pandemia na educação pelo CNE (2021).

A complexidade dos desafios que se colocam na relação entre aprendizagens e transição para o mundo do trabalho e que requer o apoio de processos de formação que permitam a adaptação às mudanças (considerando a relação entre os sistemas de educação/formação, os processos de desenvolvimento social e os contextos socioeconómicos) vieram evidenciar a aprendizagem profissional como um processo que acompanha a aprendizagem ao longo da vida. A análise deste processo tem envolvido o reconhecimento de dimensões como o conhecimento e competências num campo específico; a capacidade para refletir sobre os contextos profissionais e as alternativas para a ação profissional; o autoconhecimento e a capacidade para delimitar projetos pessoais e sociais num dado contexto (Alves, 2015, 2016).

De facto, para além da questão da empregabilidade, os estágios curriculares são reconhecidos como uma *prática pedagógica de alto impacto*, na medida em que proporcionam aos/às estudantes uma oportunidade de mobilizarem e desenvolverem conhecimentos e competências em contextos concretos, com o benefício de supervisão e apoio de profissionais e docentes (Kuh, 2008). Fundados no princípio da aprendizagem experiencial de Kolb (1984; Kolb, et al. 2014), estes espaços de aprendizagem profissionalizante em contexto permitem assim aos/às estudantes construir ativamente conhecimentos, capacidades e atitudes através de experiência prática e de análise e reflexão orientada, e projetar processos criativos que espoletam a inovação nos contextos (Alves, 2015, 2016; Calvo, 2011, 2013; Casares, 2013; Ganpatsingh, 2019, Teng et al., 2021). Com efeito, os estágios implicam necessariamente um período mais ou menos longo de imersão num contexto e, enquadrados num conjunto de práticas pedagógicas complementares e de supervisão no contexto profissional e académico, promovem uma prática reflexiva. Esta concretiza-se no processamento de ações, pensamentos, comportamentos no quadro de saberes técnicos e científicos adquiridos e em experimentação, o que favorece a assimilação do conhecimento (Bhuwandeep, 2022).

Esta dimensão prática da aprendizagem, materializada nos planos de estudos que definem como obrigatórios os estágios curriculares, assume particular relevo no domínio das profissões do humano, ou seja, em áreas profissionais que implicam trabalhar com e para pessoas, como são os contextos sociais, culturais e educativos onde estagiam os/as estudantes das licenciaturas em análise, apesar da pluralidade de formas institucionais e públicos que servem. Com efeito, Breviglieri (2005) sublinha precisamente o modo como as profissões do social se ancoram na contemporaneidade de uma lógica de proximidade relacional, a que não é alheio um processo de territorialização das políticas sociais, operacionalizadas, o mais possível, mediante contacto direto com os/as cidadãos/ãs. Concomitantemente, estes contextos de ação são marcados frequentemente por situações de vulnerabilidade e/ou carência, conferindo adicional responsabilidade aos processos interventivos propostos (Teixeira et al., 2015). A este propósito, Nóvoa (1999), citando Alarcão, refere justamente que, nestas profissões do humano, a dimensão ontológica é especialmente mobilizada, ao solicitar “a análise interpretativa dos factos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas relações” (p. 2), o que reforça o carácter insubstituível da aprendizagem experiencial. O autor sublinha ainda o facto de estarmos perante “(...) profissões relacionais complexas [que], além de competências, mobilizam a pessoa que intervém” (idem), o que remete também por seu turno para a importância da dimensão ética da formação. Em todo o caso, a construção de uma identidade e de um saber

profissional, conciliando conhecimentos teóricos e técnicos adquiridos na formação, e a consolidação de um repertório de competências, encontra nos estágios, ou seja, na experimentação e contacto direto com a prática profissional, o momento simultaneamente mais desafiante e significativo do percurso formativo dos/as estudantes (Araújo et. al., 2021; Teixeira et al., 2015). Uma etapa central que, mediada pela orientação e supervisão, apela à reflexão sobre a ação, à reflexão na ação e à reflexão crítica (Bhuwandeep, 2022).

Em suma, estando os currículos das licenciaturas em análise vinculados à existência de períodos de imersão em territórios de ação específicos, compreende-se, portanto, a natureza particular dos desafios colocados pela Pandemia aos estágios curriculares. Esta especificidade é ainda mais premente por se tratar de licenciaturas cuja matriz gravita, justamente, em torno da intervenção socioeducativa e cultural com indivíduos e grupos em contextos concretos, numa lógica de responsabilidade e de ação (Araújo et. al., 2021), sustentada no desenvolvimento de éticas da relação e de cuidado com o outro.

2.2. Estágios curriculares: que desafios em tempos de confinamento?

Como argumentámos, a literatura sublinha que os estágios são sempre experiências desafiantes para os/as estudantes. No ano letivo 2019/20 (e mesmo nos anos letivos subsequentes) os desafios assumiram outros contornos originados pela suspensão dos estágios e das atividades letivas presenciais nas IES, fruto da crise pandémica da COVID-19.

No campo do conhecimento produzido sobre a pandemia e as IES, relativo ao confinamento de março de 2020, encontramos já alguns estudos, quer nacionais quer internacionais, que procuraram precisamente mapear as práticas de ensino a distância desenvolvidas pelas IES, mas também explorar a vivência deste período pelos vários atores (docentes, estudantes, entre outros).

Um dos estudos internacionais mais significativos foi levado a cabo pela Internacional Association of Universities, que promoveu um inquérito com o objetivo de estudar o impacto da COVID-19 no Ensino Superior em todo o mundo. Aplicado entre 25 de março e 17 de abril de 2020, responderam 424 IES, de 109 países. Os resultados apontam que: o confinamento teve impacto nas dinâmicas das IES, tendo sido interrompidas todas as atividades do campus em 59% das instituições respondentes; afetou o ensino e a aprendizagem, uma vez que em 2/3 das IES o ensino presencial foi substituído pelo ensino a distância; a maioria das IES desenvolveu planos de contingência em vigor para mitigar o impacto; houve um impacto negativo na mobilidade estudantil

internacional em 89% das IES; existiram desafios no ensino a distância relacionados com o acesso às infraestruturas técnicas, às competências e pedagogias exigidas por esta modalidade; para a maioria das IES (64%) o confinamento teve impacto nas parcerias, ainda que com diferentes comportamentos (fortaleceu - 50%; enfraqueceu - 18%). O estudo também aponta algumas oportunidades que emergiram com a situação vivida, nomeadamente: a possibilidade de aprendizagens mais flexíveis; a exploração da modalidade híbrida e de atividades síncronas e assíncronas no processo de ensino aprendizagem e a criação de novas parcerias (Marinoni et al. 2020, pp. 11-12).

Outras investigações, alicerçadas essencialmente em metodologias qualitativas, dão-nos uma perspetiva mais aprofundada sobre o impacto do confinamento nas dinâmicas das IES. Apesar dos desafios colocados pela suspensão das atividades presenciais, os/as estudantes identificaram alguns aspetos positivos relacionados com a resposta das IES perante a situação, a saber: a rápida adaptação da escola na criação de respostas de ensino não presencial e a correta adequação das plataformas educativas (Ferreira et al., 2020). Durante este período, os/as estudantes também apontam que existiu um maior acompanhamento e disponibilidade do corpo docente (Ferreira et al., 2020; Seabra et al. 2020; Freitas et al. 2020). No entanto, também identificam aspetos menos positivos que estão relacionados com: o aumento da carga de trabalho (Seabra, Aires, & Teixeira, 2020); o facto de considerarem que o ensino a distância não é o ambiente mais favorável para a relação com os/as docentes e para a sua participação (Seabra et al. 2020; Castaman & Rodrigues, 2020; Freitas et al. 2020); a falta ou dificuldade de acesso a infraestruturas e tecnologias (Alarcon et al., 2021; Soberay & Freitas, 2021; Mesquita et al., 2021).

Tal como já referimos, o confinamento teve também impacto nos estágios curriculares, na sua maioria suspensos, o que obrigou a uma reinvenção da ação dos vários atores (estudantes, professores/as supervisores/as, cooperantes) e à adoção de processos mais flexíveis de intervenção (Alarcon et al., 2021), uma vez que rapidamente se concluiu que os estágios teriam de prosseguir e, no caso dos estágios finais de licenciatura, não era possível adiá-los para futuros anos letivos.

Alguns estudos referem que, apesar de tudo, os/as estudantes afetados/as nos seus estágios pelo confinamento fazem um balanço positivo da sua experiência, reconhecendo aprendizagens técnicas e desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Teng et al. 2021).

No entanto, tal como argumentámos, os estágios na área social e educativa pressupõem um conjunto de competências e experiências ancoradas na interação presencial, sendo relevante aprofundar neste artigo os contributos que as pesquisas realizadas sobre o primeiro confinamento nos trazem.

De facto, ao contrário do que aconteceu em alguns setores de atividade, as escolas do ensino básico e secundário procuraram manter o funcionamento, passando a assegurar as aulas em Ensino Remoto de Emergência (ERE). Deste modo, os/as estagiários/as da formação de professores/as puderam, na sua maioria, continuar a desenvolver a sua intervenção, ainda que de formas muito diferentes e com desafios diversos. É precisamente neste domínio que encontramos um maior número de pesquisas sobre o impacto da Pandemia nos estágios curriculares. Um dos desafios evidenciado em algumas investigações diz respeito às dificuldades sentidas por alguns/mas estagiários/as no acesso a infraestruturas e tecnologias (Alarcon et al., 2021; Soberay, & Freitas, 2021; Sousa et al. 2021), o que dificultou a operacionalização do ERE e a concretização do próprio estágio. Este constrangimento, na perspetiva de Mesquita et al. (2021) acentuou, ainda mais, as fragilidades socioeconómicas dos/as estudantes, agravando desigualdades no acesso a recursos.

A impossibilidade de realizar uma imersão presencial no contexto de estágio, no caso a escola, condicionou inevitavelmente o desenvolvimento de um conjunto de competências e saberes dos/as estagiários/as. Todavia, os estudos de Soberay e Freitas (2021) e de Mesquita et al. (2021) apontam que os/as estudantes consideram que esta situação os/as levou a integrar na sua formação novos saberes, metodologias e práticas educativas a partir do uso de plataformas e outras ferramentas pedagógicas. Também no estudo de Ferraz e Ferreira (2021) “o crescimento profissional dos estagiários e a construção de aspectos da profissionalidade docente” (p. 23) ocorreu nos/as estudantes que realizaram o seu estágio curricular em ERE.

Já no que diz respeito aos estágios curriculares desenvolvidos no âmbito de licenciaturas que se inscrevem na intervenção social, existem muitas situações em que as próprias Instituições Cooperantes suspenderam as atividades (simplesmente); outras mantiveram a atividade, mas os estágios foram suspensos, e outras encontraram estratégias de intervenção a distância. Adicionalmente, a natureza da participação dos públicos na maioria destas instituições é voluntária, não tendo muitas equipas e estagiários/as contextos disponíveis para as suas propostas de intervenção a distância, numa fase em que os indivíduos, famílias e comunidades estavam em processos de adaptação múltiplos e complexos. Perante esta panóplia de situações, foi necessário encontrar uma diversidade de caminhos que não colocassem em risco a concretização dos estágios. No caso de uma licenciatura na área da intervenção social, os estágios curriculares passaram, pois, por uma “reorientação formativa que se traduziu num aprofundamento dos princípios do saber e da ação da Educação Social” (Araújo et. al., 2021, p. 22; Ferreira & Timóteo, 2021).

3. Metodologia

Numa perspetiva interpretativa e fenomenológica da investigação em educação, verifica-se a necessidade de descrever e compreender as realidades com as quais nos confrontamos. Esse modo de construir conhecimento pode ser particularmente relevante na área das ciências sociais e humanas uma vez que, nos contextos naturais em que as pessoas se movem, nem sempre é desejável ou sequer possível elaborar estudos causais e/ou comparativos. Afonso (2005) designa por naturalistas e descritivos os estudos cuja intenção é a de efetuar uma “narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador” (p. 43). Assim, face a uma questão de investigação, poderão analisar-se uma ou mais situações particulares assumindo-as como ilustrativas para a obtenção das respostas. Atendendo à questão de partida que está na origem deste trabalho exploratório, considerou-se que se podia assumir como adequada uma metodologia de estudo de caso. Os estudos de caso podem ser simples ou múltiplos, podendo, num caso ou no outro, assumir um carácter exploratório, descritivo ou explicativo (Yin, 2005). Nos dois primeiros casos, não há possibilidade de assumir que as partes são representativas do todo, havendo, como tal, a dificuldade de generalização do conhecimento construído. Contudo, como referem Matos e Pedro (2011) as situações em estudo podem ser assumidas “como instâncias do problema em análise” (p. 586).

Escolheu-se em cada uma das instituições com proximidade territorial e um historial de colaboração, uma licenciatura com três anos de duração e estágio integrado. Estes estágios, fundamentais para a construção de uma futura identidade profissional, como se referiu no enquadramento inicial, potencialmente seriam dos mais afetados pelo período de confinamento imposto em 2020. Os casos escolhidos foram os estágios do 3.º ano das licenciaturas de Animação Sociocultural (ESE do IP Lisboa), Animação e Intervenção Sociocultural (ESE do IP Setúbal) Educação Social (ESE do IP Santarém) e Música na Comunidade (ESE do IP Lisboa). A razão para ter sido o 3.º ano do curso foi por ser, habitualmente, aquele em que a duração da iniciação à prática profissional é mais longa, como tal com maior impacto na formação, assim como uma avaliação com uma ponderação substancial na média que o/a estudante obtém no curso. Cada responsável pela unidade curricular que engloba o estágio analisou as experiências dos/as estudantes da turma que supostamente terminaria o curso no ano letivo em 2019/20, escolhendo uma situação de estágio tendo em conta quer a riqueza da experiência vivida, quer a da resposta construída face à situação pandémica. Seleccionada a situação de estágio para análise,

a sua prossecução só se tornou possível após a auscultação dos/as intervenientes, isto é, do/a estudante estagiário/a e do/a supervisor/a, tarefa que ficou a cargo dos/as docentes da Unidade Curricular que, em cada uma das escolas, enquadra o estágio.

A ideia subjacente foi a de que os casos escolhidos poderiam evidenciar-se como interessantes na sua singularidade ilustrativa e, ao serem vários, permitirem, por um lado, diversidade, e por outro, alguma comparação. Supõe-se assim contribuir para a discussão, no espaço público, da forma como a Pandemia criou dificuldades, desafios e, quiçá, soluções de ensino e aprendizagem que poderão perdurar para além dela.

Considerando-se a assunção de um *design* metodológico de estudo de caso múltiplo exploratório, definiram-se em conjunto os instrumentos de recolha e de análise dos dados. Usou-se a análise documental, tendo sido considerados os seguintes documentos: plano de estudos das quatro licenciaturas, fichas das unidades curriculares das unidades curriculares de estágio de 3.º ano e os trabalhos produzidos pelos/as estagiários/as no âmbito da UC, que nos cursos assumem várias designações (Projeto, Relatório de Estágio ou Trabalho Final Licenciatura, etc.). Os documentos considerados foram obtidos por consulta dos sites das IES e, complementarmente, disponibilizados pelos responsáveis das unidades curriculares em referência.

Recorreu-se ainda à entrevista ao/à estudante e ao seu/sua supervisor/a de estágio. Obtidas as autorizações junto dos/as intervenientes, definiu-se uma duração de 30 a 45 minutos para a entrevista semiestruturada, assim como um guião base, comum às três escolas, podendo esta ser realizada na modalidade presencial ou a distância. Na análise dos dados recolhidos, usou-se uma grelha de categorias *a priori*, definida em função das questões da entrevista. Esta mesma grelha serviu como orientação para a análise documental dos relatórios de estágio. Decidiu-se privilegiar a voz dos/as intervenientes, recortando o menos possível a narrativa referente à experiência de estágio vivida, optando-se por evidenciar as características que moldaram cada uma delas. Após essa narrativa, perceberam-se então os aspetos comuns e singulares entre as narrativas nos diversos cursos, instituições e territórios em análise.

Em termos das limitações deste estudo exploratório, é de assinalar a impossibilidade de usar a observação enquanto instrumento importante de imersão no(s) contexto(s) dos estágios referidos e, como se sabe, parte integrante de uma metodologia de estudo de caso. Contudo, a conjuntura da sua concretização (Pandemia) impossibilitou-o. Assim, há que assumir que, embora a metodologia invocada, seja a que nos parece mais adequada para o trabalho apresentado, as investigadoras usaram como fontes apenas a palavra dos intervenientes, sob a forma

falada (entrevista ao/à orientador/a e ao/à estudante) ou escrita (Relatórios de Estágio). Assume-se que a observação *in loco* por parte das investigadoras poderia trazer maior aprofundamento e diversidade, permitindo uma triangulação mais rica dos dados recolhidos.

4. Resultados

4.1. Quatro licenciaturas: a organização das Unidades Curriculares de Estágio

A pesquisa desenvolvida foca-se em 4 cursos de licenciatura de 3 IES públicas do Ensino Superior Politécnico, cujos perfis se inscrevem no âmbito da intervenção social, educativa e cultural. A formação desenvolvida nestes cursos é de matriz marcadamente profissionalizante, assumindo os estágios, particular relevância curricular.

Os processos de iniciação profissional sustentam-se em percursos académicos similares, tendo no estágio de 3.º ano a fase mais avançada, que corresponde à experiência formativa desenvolvida em contexto. Neste ano dos cursos, para que sejam concebidos, implementados e avaliados projetos/propostas de intervenção desenvolvidos pelos/as estagiários/as, são atribuídos/as um maior número de créditos/horas. Na tabela seguinte (Tabela 1), apresenta-se, de modo sintetizado, a organização dos estágios do 3.º ano designadamente o volume de créditos de formação e a respetiva distribuição das horas de contacto, por modalidade de trabalho, em cada um dos cursos.

Curso	Designação da UC	N.º ECTS	Semestral (S) Anual (A)	Estágio (presença nos contextos)	Horas de contacto da UC
MC	Projeto Musical de Intervenção Comunitária II	12	A	Durante o ano	E 120; S 65; OT 25
ES	Estágio II - Desenho de Projeto	8	S	1.º semestre	E 105; TP 60 + OT 5
	Estágio III - Implementação e Avaliação	30	S	2.º semestre (continuidade da UC Estágio II)	E360; TP 75+ OT 10
AIS	Projeto de animação e intervenção	30	A	Durante o ano	E 150; S 40; OT 30; T 60; TP 40; TC 40
ASC	PIASC 3 Projeto de Intervenção em Animação Sociocultural	30	A	2.º semestre	E 330; S 130; OT 47,5; TP 6; PL 3

Tabela 1

Organização das unidades curriculares de Estágio de 3.º ano das quatro licenciaturas

Legenda: E-Estágio; OT-Orientação Tutorial; TP-Teórico-Prático; PL-Ensino Prático e Laboratorial; S-Seminário; TC- Trabalho de Campo

Os objetivos centrais dos estágios de cada curso são identificados nas respetivas fichas da Unidade Curricular e nos documentos orientadores. A análise comparativa dos documentos permite concluir/compreender que há um conjunto alargado de objetivos que são substancialmente comuns, embora assumindo formalmente diferenças, nomeadamente de terminologia. A análise permitiu identificar duas esferas formativas entre as quais se distribuem os objetivos formativos. Uma primeira, que se prende com a aquisição e desenvolvimento de *competências técnico-metodológicas*, está relacionada com (as fases de) conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos. Ainda de natureza técnico-metodológica, surgem competências de carácter mais geral, relativas à apresentação escrita e discussão oral dos projetos, a que se associam ainda competências de carácter teórico-analítico, relativas à fundamentação e enquadramento dos projetos, nomeadamente das decisões tomadas, assim como a reflexão sobre os processos de conceção e implementação desenvolvidos. Uma segunda esfera, relacionada com um quadro de competências que se prendem essencialmente com a formação de perfis profissionais e os respetivos campos profissionais, ancorados nos fundamentos teóricos e metodológicos. Destacam-se neste âmbito os elementos relacionados com o reconhecimento das dimensões ética e deontológica das práticas profissionais, da flexibilidade e do papel dos/as profissionais da área de formação, na generalidade, e também associados à experiência formativa, mais concretamente, modalidades de integração (pré)profissional nas instituições e equipas técnicas.

Os estágios das quatro licenciaturas realizam-se em contexto, integrados em instituições parceiras da IES e enquadrados pelas suas equipas técnicas. Os/as estagiários/as desenham propostas de intervenção, após uma primeira fase de diagnóstico. Essas propostas são apresentadas e discutidas entre pares e com os/as docentes, em modalidades de trabalho letivo diversas e submetidas sob a forma de documentos escritos. Após desenvolvimento e avaliação das propostas, voltam a apresentar os resultados e conclusões finais, com apresentação em suporte escrito, assumindo diferentes designações, tais como Relatório de Estágio ou Trabalho Final de Curso. O processo de conceção, desenvolvimento e avaliação da intervenção é acompanhado pelos/as docentes das IES, integrados nas equipas de supervisão (variando entre 1 e 2 docentes por estagiário/a), em trabalho conjunto com os/as supervisores/as das Instituições Cooperantes. Esse acompanhamento inclui o trabalho desenvolvido com os/as estudantes nas sessões em grande grupo, assim como em pequeno grupo e/ou individualmente, através da realização de tutorias (variando entre uma regularidade fixa semanal, num dos cursos, e variável nos restantes, de acordo com as necessidades de cada estagiário/a) e ainda, o acompanhamento

no terreno das práticas desenvolvidas pelos/as estagiários/as, pelos/as docentes das IES, nas instituições onde os estágios se realizam.

A avaliação em cada um dos cursos conta com a produção de documentos escritos e apresentações orais a par do desempenho (pré) profissional no estágio, sendo consideradas as apreciações dos/as profissionais/técnicos/as que assumem a responsabilidade de supervisão e das equipas de docentes das IES que acompanham os/as estagiários/as. Nas quatro licenciaturas a avaliação é aferida entre os/as responsáveis pela supervisão dos processos formativos, com variações no que aos instrumentos, indicadores e modalidades de aferição da avaliação de desempenho diz respeito.

No ano letivo 2019/20, a partir do mês de março em diante, as instituições de formação tiveram de tomar decisões relativas aos constrangimentos que as medidas de contingência face à situação pandémica impuseram. As restrições e condicionalismos implicaram diversas alterações, nomeadamente, ao reajuste dos calendários académicos, a alterações das modalidades de realização dos seminários e de supervisão dos estágios, assim como da realização dos próprios estágios, que tiveram mudanças de condições consoante a área das instituições (saúde, ação social, desenvolvimento comunitário, cultural e artístico, etc).

4.2. Estudos de Caso

Ir a Paris e voltar sem sair da cama do hospital (Estágio do Curso de Animação e Intervenção Sociocultural da ESE-IPS)

Valentina afirma ter tido sempre, ao longo do curso, vontade de estagiar num hospital público e, em concreto, naquele que a veio a acolher no 3.º ano do curso. Explicita que, por um lado, a sua escolha tem muito de pessoal, já que conheceu a instituição ainda criança. Por outro lado, estabelece uma relação muito estreita da Animação Sociocultural com as ideias de “cuidado, apoio e proteção”. No 1.º semestre de 2019/20, durante a semana de observação no serviço de pediatria, consolida a sua opção e recolhe os dados de contexto que serão fundamentais para elaborar o seu Projeto de Estágio. Valentina refere essa semana como essencialmente de adaptação, não tendo obviamente tido responsabilidades, mas apenas integrado as lógicas de trabalho em desenvolvimento no serviço. Após a elaboração e aprovação conjunta do Projeto de Estágio assume que, em conjunto com os/as profissionais do serviço, este se centrará em atenuar os sentimentos negativos experimentados pelas crianças e pelas famílias decorrentes do internamento no serviço de pediatria. Adicionalmente procurará responder a necessidades que ainda não estavam a ter uma resposta satisfatória nesta organização

de saúde, a pedido e por acordo com a equipa multidisciplinar que integra a Supervisora de Estágio, a Educadora Beatriz. Os objetivos do Projeto de Estágio evidenciam que Valentina procura não só uma relação com novos intervenientes, designadamente as famílias das crianças internadas, como agir em novos espaços, tal como o da consulta no hospital de dia, a “sala dos pais” e as escolas de origem das crianças e jovens internados. A Supervisora Beatriz já vinha ensaiando experiências de integração do jogo lúdico na sala de espera, como meio para reduzir a ansiedade das crianças e jovens antes da consulta. Valentina refere-o no seu Relatório:

Tinha como intuito realizar atividades com os pais e as crianças, dinamizando a sala dos pais. Para além disso, tinha como objetivo levar o trabalho ali realizado às escolas, para que as crianças pudessem conhecer alguns termos e alguns sentimentos daqueles que se encontram internados, não sendo tempos nada fáceis para os utentes e para os familiares. Queria também dinamizar a sala de espera das consultas, com o intuito de tornar a espera menos demorada. (Valentina, Relatório, 2019/2020).

Quando o período de confinamento obrigatório é decretado em março de 2020, Valentina estava em Estágio há apenas uma semana, pelo que o seu Projeto não tinha praticamente tido início. Ela refere o que sentiu:

O sentimento mais forte foi a incerteza, naquela altura nós queremos mesmo é o estágio, queremos muito o contacto com as pessoas, acima de tudo queremos aquela experiência que sabemos vai ser só nossa, ver o nosso trabalho...e nessa altura não o pudemos fazer (Valentina, Entrevista).

Contudo, a insegurança sentida foi atenuada por ter sido uma vivência coletiva e não individual:

(...)não fui só eu, todas as pessoas que não eram essenciais ao serviço foram para casa, a Educadora inclusive... e todos os estágios foram suspensos, creio que pelo menos durante um mês (Valentina, Entrevista).

As soluções colocadas pela Escola não foram imediatas, uma vez que o assunto foi discutido nos vários órgãos de gestão e, apesar de alguma flexibilidade em relação a cada curso, a suspensão de todas as atividades, sem equacionamento de alternativas, ainda durou uma

quinzena. Quando as soluções foram apresentadas, Valentina optou por continuar o Estágio no Hospital, não obstante saber que, naquele contexto, o regresso a uma modalidade presencial seria praticamente impossível. Recordemos que se vivia um momento especialmente difícil para todos os serviços de cuidados de saúde, com duas consequências que em muito influenciavam o Estágio da estudante: a) a afetação de uma parte substancial dos serviços ao tratamento das pessoas infetadas com o Coronavírus; b) o afastamento, por vezes pela sua própria iniciativa, de uma parte substancial dos/as utentes. Ainda assim, Valentina considerou, em conjunto com a sua Supervisora, que poderia desenvolver modalidades de apoio a distância aos/às (poucos/as) utentes internados/as no serviço de pediatria, focando aí o seu estágio. Interessante é que a Estudante usa várias vezes a frase “*tinha abraçado o projeto com eles*”, num tempo em que, como sabemos, os abraços se tornaram impossíveis. Há uma dimensão afetiva, mas também de solidariedade profissional na sua continuidade, pois apesar do pouco tempo de estágio, a conexão estava criada, pelo que não considerou sequer as outras opções. Ela também designa a solução como tendo sido sua e da Supervisora, evidenciando assim o diálogo entre elas como significativo na tomada de decisão. Em consequência, Valentina reorientou praticamente na íntegra o seu Projeto, pois os objetivos que tinha definido não eram já viáveis. Neste reequacionar do trabalho numa modalidade totalmente a distância, a equipa multidisciplinar foi essencial, na perspetiva da Estudante, uma vez que enfermeiros/as, médicos/as e pessoal auxiliar eram “as pontes” entre quem estava em casa e quem estava no hospital. A Educadora Beatriz refere a importância da criação de material pedagógico com a função de mediar a relação entre quem acompanhava a distância e quem estava presencialmente com os/as utentes: *Tínhamos uns “Kits” para poder levar ao quarto com material individual para cada criança em termos de expressão plástica, variando o estajo em função da idade. Contudo, como também refere “havia cada vez menos crianças internadas”, pois não “havendo os contágios típicos dos contactos na escola, diminuíram muito as doenças de tipo infecto-contagioso*. Assim, o estágio de Valentina acabou por se centrar bastante na interação com o Bruno que, ao contrário das outras crianças e jovens, não tinha uma perspetiva de saída do internamento por uma dupla condição, ou seja, revelava problemas de natureza cognitiva e a fragilidade do acolhimento familiar não o recomendava (não havendo também, naquele período, possibilidade de integração institucional). O Bruno tinha algumas dificuldades ao nível da comunicação e um domínio muito rudimentar da escrita e da leitura. Estes problemas constituíam um desafio mais adequado para a área social e educativa do que para os cuidados de saúde e, como tal, adequavam-se à intervenção de um/a animador/a sociocultural em contexto hospitalar.

Pontualmente, dados os períodos curtos de internamento de crianças e jovens internados/as (mais ainda nesse período), houve algumas propostas lúdicas e educativas de Valentina para esses/as utentes, mas o Bruno foi o “centro”. O jovem revelava-se bastante inconformado com a situação de confinamento imposta, sentindo-se “preso numa enfermaria”. Na situação anterior à Pandemia, tudo se tentava fazer para que mantivesse algum contacto com o meio exterior, tendo até se proporcionado uma ida ao cinema. Valentina fez então, na reformulação do seu projeto, um diagnóstico mais aprofundado das dificuldades do Bruno procurando construir estratégias de superação e melhoria das mesmas. Atendendo à sua revolta com o confinamento, procurou mostrar-lhe o “mundo cá fora”, conduzindo-o em várias visitas virtuais de cariz cultural e especialmente numa viagem virtual a outro país. Valentina refere que a atividade que ambos gostaram mais foi essa *viagem* a Paris, uma cidade que nenhum dos dois conhecia. Percorreram juntos partes da cidade, museus e monumentos e como afirma a estudante na entrevista: “*ele adorou!*”. O mais curioso é que em consequência, a própria Valentina foi de férias à cidade, assim que isso foi possível. Interessante também o facto de, na sua reflexão, ela considerar que se não fosse estar numa modalidade a distância, talvez nunca se tivesse lembrado dessa viagem. Neste aspeto, também a Supervisora refere que a modalidade a distância a fez criar coisas que antes nunca tinha pensado desenvolver, tal como as histórias narradas oralmente e gravadas por si para os utentes poderem ver/ouvir quando oportuno.

Valentina refere que o seu trabalho com Bruno cumpriu objetivos de educação não formal pois, até ali, o trabalho realizado com ele centrava-se muito no apoio escolar, evidentemente necessário, mas às vezes desmotivante para o doente. Assim, cumpriram-se talvez objetivos semelhantes, mas com estratégias que lhe suscitaram maior interesse. Refere ainda que, quanto mais as técnicas que usava se aproximavam de metodologias escolares mais tradicionais, menos êxito tinha e que, quanto mais interativas, maior sucesso.

Quando questionada sobre o modo como se estabelece uma relação de proximidade numa modalidade de trabalho a distância, ela refere:

Eu, em casa e naquela situação, tinha tempo, podia dedicar-me ao acompanhamento (...) para falar com ele, para o ouvir, não me dispersava tanto em muitos outros focos de atenção e isso foi bom para ele. Claro que há sempre uma parte menos boa; cara a cara as coisas são diferentes; eu, por exemplo, não conseguia controlar a situação dele se ausentar às vezes enquanto durava a videochamada. Mas, também, quando ele estava a gostar estava mesmo concentrado, estávamos mesmo ali os dois. (Valentina, Entrevista).

Em termos de suporte técnico foi usado um computador fixo e um tablet e não houve problemas de rede ou outros que tenham atrapalhado a comunicação. Contudo, o domínio dos suportes e das plataformas foi muito mais fácil e rápido para Valentina do que para a Supervisora Beatriz, referindo esta que, nessa matéria, o apoio da Estagiária foi importante para ela. A interação entre elas pautou-se pelo apoio mútuo, aspeto muito referido por ambas.

Relativamente à continuidade do uso das modalidades de comunicação a distância como uma forma de trabalho com utentes internados/as, Valentina considera que na relação mais individualizada é adequado continuar a usá-la, no entanto, para atividades em grupo, tal não é tão possível. Considera que, apesar dos aspetos positivos da experiência, não gostaria de exercer a sua profissão num modelo totalmente a distância como ocorreu com o Estágio, por considerar que a situação presencial é fundamental numa “profissão de relação” como a animação sociocultural é. Porém, não rejeita um modelo híbrido, bem pelo contrário, considera-o muito positivo.

Colocada a questão sobre os efeitos deste Estágio totalmente a distância na sua formação, designadamente sobre se tinha ficado menos bem preparada para a profissão, Valentina rejeita liminarmente essa ideia. Ela considera que o facto de ter tido de fazer tantas adaptações e mudanças num período tão difícil lhe trouxe muitas aprendizagens, designando-a como “uma experiência incrível”. Não deixa, porém, de afirmar, que numa modalidade presencial teria provavelmente também desenvolvido capacidades, provavelmente “outras”. Associa três palavras ao seu Estágio: desafio, enriquecimento e adaptação. Afirma ainda que repetiria, mesmo sabendo antecipadamente o que ia acontecer. Contudo, apesar do seu tom positivo, não deixa de referir: “Para nós, como animadores/as foi um período muito difícil, não só no estágio, como a seguir, em arranjar trabalho. As instituições fecharam-se muito.”

Banda 7 Ofícios (Estágio do Curso Música na Comunidade da ESE de Lisboa)

O Estágio analisado neste estudo ocorreu numa instituição que trabalha com pessoas com deficiência, tendo uma oferta diversificada de respostas sociais, distribuídas por seis equipamentos, localizados na zona de Lisboa. A escolha desta instituição, que fazia parte da bolsa de estágios do curso, foi realizada por Manuel, tendo desenvolvido a sua intervenção na resposta social Centro de Atividades Ocupacionais (CAO). Os estágios do curso têm a duração de um ano letivo, com regularidade semanal. O estágio de Manuel foi iniciado a 17 de outubro

de 2019. Após a fase de diagnóstico, que incluiu já a realização de estratégias que integravam o Projeto, em janeiro de 2020 apresentou o projeto no seminário intercalar, encontrando-se este já numa fase avançada do processo, tal como descreve:

(...)a principal estratégia era a construção de um espetáculo possível de ser apresentado num contexto público. Então o espetáculo já estava definido, as músicas estavam escolhidas, estavam a ser ensaiadas e já estavam bastante avançadas com o grupo, os arranjos que eu estava a começar a fazê-los, já tinha cerca de metade feitos e a outra metade ainda estavam mais imberbes. O grupo de Prática Instrumental de Conjunto chegou a ir lá uma vez. (Manuel, Entrevista).

Se a criação do espetáculo já estava numa fase avançada, também já existiam datas para a apresentação do mesmo em vários contextos, tal como refere Maria, a supervisora da instituição:

(...)até tínhamos espetáculos marcados para fazer na comunidade e noutros equipamentos sociais. (Maria, Orientadora, Entrevista).

Com o confinamento obrigatório, decretado em 13 de março de 2020, os estágios foram suspensos e o CAO foi encerrado. Porém, e após esta situação, foi dada a possibilidade pela IES de reconhecer horas de estágio realizadas a distância, o que levou a que os/as estagiários/as pudessem encontrar caminhos alternativos para a sua intervenção:

Eu recordo-me que houve um pequeno impasse de duas três semanas (...)Depois quando percebi que se ninguém fizesse nada, não iria acontecer nada, comecei a pensar e a procurar caminhos alternativos. Falei na altura muito sumariamente com a minha orientadora cooperante para saber qual era o ponto de situação dela e o que ela me disse foi que as instalações estavam encerradas (Manuel, Entrevista).

Embora não tenha desistido de procurar soluções, no testemunho de Manuel é evidente que, desde cedo, teve consciência que não seria possível continuar a desenvolver o projeto na modalidade a distância, uma vez que não seria possível realizar as atividades que já estavam a decorrer (cantar, exercícios musicais, ensaios em grupo e com a participação de estudantes da UC Prática Instrumental de Conjunto), nem realizar as apresentações que estavam planeadas. Também é visível nas suas palavras alguma frustração pela suspensão do Projeto, já que

o mesmo estava a “ganhar forma”. Nas palavras de Maria, este sentimento foi transversal aos vários intervenientes no Projeto:

Eu acho que houve uma frustração não só dele, mas de todos, de não ter conseguido acabar o trabalho que estava a fazer neste culminar que seriam estes espetáculos que tinham sido apresentados. Realmente deviam dar ali um produto final superinteressante e diferente. (Maria, Entrevista).

O facto de Manuel já ter uma relação emocional com as pessoas no período pré- COVID e de comunicar com algumas, através do *Facebook*, foi uma janela de oportunidade para estabelecer um canal de comunicação com algumas pessoas que estavam confinadas em suas casas:

(...) havia 3 pessoas que eu tinha os *Facebook* delas, tinha os mails delas, eram por acaso 3 senhoras e que já tinha tido contactos com elas e que a comunicação funcionava (...) esse tipo de comunicação já dava para desenvolver qualquer coisa a partir daí (Manuel, Entrevista).

Apesar de ter estabelecido o *Facebook* como rede de comunicação, Manuel desde cedo teve a noção que iriam existir alguns constrangimentos relacionados com a dificuldade que algumas pessoas tinham no acesso à internet em casa e com as suas limitações motoras e cognitivas para acederem e utilizarem autonomamente o *Facebook*:

É preciso entender que no grupo há muitas pessoas, talvez 2/3 têm algumas dificuldades do nível intelectual e, portanto, essas pessoas, embora tenham *Facebook* (...), mas eu acho que não ia resultar porque as pessoas não tinham capacidade, não no sentido próprio, mas no sentido de se organizarem em casa. (Manuel, Entrevista).

Tendo o canal decidido, Manuel encetou esforços no sentido de alargar o grupo para além das 3 pessoas com as quais já comunicava:

Fundamentalmente havia 3 pessoas apenas que eu tinha os *Facebook* delas (...) Então o que eu fiz foi, criei um grupo de *Facebook* fechado para tentar desenvolver a atividade. Convidei as pessoas a aderir ao grupo, e depois até foi engraçado porque depois ainda apareceram alguns, embora mais desses casos que era mais difícil comunicar, mas ainda apareceram alguns que eu [*sic*] não tinha os contactos, portanto, já foram as pessoas que passaram umas às outras e que trouxeram e

o grupo acabou por ter umas seis ou sete pessoas. (Manuel, Entrevista).

Ao mesmo tempo que “criou” o grupo, Manuel revisitou os dados recolhidos no diagnóstico, e a partir da potencialidade do grupo de “apreciarem música, ouvirem música” dos/as seus/suas cantores/as preferidos/as, decidiu promover a “audição musical ativa” para que as pessoas pudessem desenvolver a mesma, a partir da análise de um conjunto de aspetos das músicas selecionadas pelas mesmas, tal como descreve:

(...)terem em atenção os aspetos estruturais da música, aspetos da instrumentação, a letra, perceber numa música onde é que estava o verso, onde é que estava o refrão, as artimanhas que o músico, em sentido geral do termo, utiliza para criar uma narração na canção ou no tema musical, portanto, comecei a tentar desenvolver atividades para eles ganharem consciência desses aspetos (Manuel, Entrevista).

Porém, no decorrer destas atividades foi sentindo algumas dificuldades, originadas pela forma como comunicava com as pessoas que nelas participavam, mas também pelo conteúdo das próprias mensagens, tal como partilha no seguinte testemunho:

Pronto aí a coisa começou a ser mais difícil por várias razões. Primeiro pela minha inexperiência, a minha maneira de comunicar não foi eficaz inicialmente. E depois porque havia, logo à cabeça, uma falta de linguagem comum e de uma plataforma de entendimento comum para eles perceberem onde é que eu estava a tentar levá-los (...). Comecei a reparar que a comunicação escrita pelo Facebook tinha limitações, era difícil explicar conceitos complexos através desse meio (...), houve mesmo uma que escreveu assim por estas palavras ‘não estou a perceber nada do que estás para aí a dizer’ e eu percebi que não me estava a conseguir explicar (Manuel, Entrevista).

Apesar destas dificuldades, considera que foi importante esta experiência, pois teve de criar estratégias que lhe permitissem dar resposta aos problemas, sendo exemplo disso a criação de vídeos tutoriais:

O que eu fiz foi um vídeo tutorial (...). Fiz um vídeo a fazer a minha apreciação da canção do Carlos Paião com pequenos bocadinhos da canção (...). Aí elas responderam - Ah! Agora percebi o que é que tu estás a querer dizer. (Manuel, Entre-

vista).

Durante a sua intervenção a distância, Manuel sentiu que o apoio que teve de Maria foi pontual, mas reconhece que isto se deveu ao facto de ele próprio não querer incomodar. No caso do Orientador da escola, este acompanhamento seguiu a mesma tendência. Na sua perspectiva, o facto de já ter as horas necessárias e dados para a sua avaliação “descansou” o Professor que o acompanhava:

(...) já tinha mais do que as horas necessárias e matéria-prima suficiente e portanto, o professor (...) ficou descansado e tinha outros estudantes em situações mais difíceis, houve ali essa aferição e praticamente não passou disso. (Manuel, Entrevista).

Relativamente ao impacto do confinamento sobre o seu percurso de formação, Manuel refere que, um dos aspetos negativos diz respeito ao facto de não ter conseguido assumir o papel de diretor artístico do espetáculo. Contudo, considera que a situação vivenciada proporcionou outras aprendizagens:

(...) eu aí acho que a COVID foi mais um fator de aprendizagem do que um comprometimento da aprendizagem, propriamente. Porque nos levou a lidar com circunstâncias diversas. (Manuel, Entrevista).

Dos dados analisados é possível evidenciar que Manuel sentiu alguma frustração em relação à suspensão do Projeto, mas sempre assumiu uma atitude pró-ativa no sentido de encontrar soluções para os desafios colocados pelo Estágio a distância. Um dos primeiros desafios foi a criação de um canal de comunicação com os/as utentes, uma vez que o canal institucional ficou “cortado”. Porém, o facto de a maioria dos/as utentes ter uma baixa literacia digital e estarem muito dependentes das famílias para aceder ao *Facebook* teve implicações no número e na assiduidade dos/as utentes que participaram nas atividades. Um segundo desafio diz respeito à própria forma de conceber as atividades em modalidade a distância, tendo em conta as especificidades do seu público. Apesar destes desafios, Manuel e Maria percecionam o confinamento como uma situação de aprendizagem, utilizando-se ainda hoje estratégias que foram iniciadas em 2020. Exemplo disso, e no que diz respeito à Instituição, é a utilização do *WhatsApp* para estabelecer a comunicação entre as pessoas e as suas famílias e a realização de reuniões via *Zoom* entre os vários técnicos da Instituição.

Por fim, e no que diz respeito ao efeito do confinamento na forma-

ção, Maria considera que não teve impacto na de Manuel porque ele é “uma pessoa com muitas capacidades”. Também ele tem a mesma opinião quando refere que “não me senti muito prejudicado por isso, pelo menos à distância de 2 anos.”

“Enviei mensagem, depois falamos no grupo WhatsApp! Já fiz o post no FB. Reunimos mais tarde no Zoom...” –
processo de intervenção comunitária partilhada
(Estudo de Caso da Licenciatura em Animação Sociocultural da ESE de Lisboa)

O Estágio considerado no presente estudo realizou-se num Centro de Desenvolvimento Comunitário (CDC), integrado numa instituição que reúne a gestão de várias respostas sociais, num dos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa. A Instituição foi escolhida pela Estagiária Sofia, em resposta a um desafio lançado pela Animadora sociocultural da equipa técnica do CDC, para dar continuidade ao trabalho anteriormente realizado.

Após a obtenção de financiamento para o desenvolvimento de um projeto de desenvolvimento comunitário, tendo a IES como entidade parceira, Sofia aceitou desenvolver o seu Projeto de Estágio no Projeto de Arte Comunitária, que se encontrava, à época, na fase de arranque. Como se pode ler no documento Trabalho Final de Licenciatura:

Este projeto insere-se no Projeto de Arte Comunitária, e pretende refletir a importância da implementação de projetos comunitários no território. Deste modo, é possível contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos da comunidade. O objetivo geral do projeto é mapear os Produtores Artísticos e Culturais do território. (Sofia, Trabalho Final).

À semelhança dos restantes estudantes do 3.º ano, após algumas semanas de estágio, Sofia foi confrontada com a impossibilidade de permanência no contexto, por terem sido adotadas as medidas definidas nos planos de contingência das instituições, assim que foi decretado o confinamento obrigatório, em março de 2020. Nesse momento, a Estagiária já tinha realizado o diagnóstico presencialmente e feito a apresentação do Projeto em Animação Sociocultural no seminário intercalar. Na IES foi decidida a possibilidade de reconhecimento de horas de Estágio, realizadas a distância. Recordando, a Sofia identificou o que tinha sido já realizado e o que estava então planeado fazer no âmbito do Projeto de Estágio, designadamente os contactos e agendamento para as primeiras reuniões e entrevistas com representantes da Junta de Freguesia, das associações do território e residentes:

(...) e estava a preparar já com eles o início e lembro-me de no dia 12 de março chegarem ao pé de mim e dizerem-me: não podes continuar... [suspiro] (...) Eu lembro-me perfeitamente de (...) ter pensado: e agora? Não em relação a mim, mas às pessoas que estavam ali, o que lhes iria acontecer (...)? (Sofia, Entrevista).

As suas primeiras preocupações centraram-se nas pessoas que diariamente frequentam o espaço do CDC e têm nesta estrutura a resposta a diversas necessidades dos seus quotidianos, nomeadamente deslocação, alimentação, etc. O mesmo momento é recordado pela Orientadora Adriana que, após o que descreve como sendo um “choque inicial”, concentrou as suas preocupações e esforços na tentativa de garantir a resposta e acompanhamento das pessoas do território, dada a acentuada vulnerabilidade económica e social presente. Adriana dá conta do trabalho desenvolvido pela equipa técnica na redefinição dos objetivos e das estratégias de intervenção a desenvolver com as pessoas do território. O trabalho com as populações passou a acontecer com a ida à casa das pessoas, para entregar *kits*, que a equipa técnica do CDC criou para cada uma das pessoas, em função das necessidades e interesses identificados. O processo foi sempre monitorizado pela equipa do Centro, assim como o de outras que intervieram noutros territórios do concelho. Tecnicamente foram desenvolvidos diversos dispositivos e instrumentos para a monitorização e avaliação. As ações desenvolvidas como resposta à situação pandémica tornaram-se o “novo normal”, como explica Adriana. A equipa do CDC manteve esses procedimentos até há pouco tempo. Na impossibilidade de presença no contexto, para a continuidade do trabalho de Estágio foi necessário a redefinição do planeamento, como explica a Orientadora:

(...) porque as metodologias que a Sofia iria utilizar seriam muito participativas, com muito de trabalho direto com as pessoas, e de um momento para o outro isso foi impossibilitado de acontecer (...) (Adriana, Entrevista).

Orientadora e Estagiária afirmam que a regularidade de contacto entre ambas foi essencial para que o Estágio pudesse decorrer, mantendo-se os objetivos gerais, mas alterando-se as estratégias do Projeto em curso. Assim, o contacto telefónico, por chamada e envio de mensagens, assim como o uso do *e-mail* foram considerados pelas duas como fundamental. A Sofia desenvolveu parte do trabalho a partir de casa, contando com o acompanhamento por parte dos docentes da IES e com a operacionalização da Orientadora, junto dos/as moradores/

as. O processo de supervisão foi, portanto, amplamente ancorado no uso dos dispositivos tecnológicos que garantiram o acompanhamento a distância, que se pautou por um processo continuado e partilhado, no sentido da busca das (melhores) alternativas em face aos constrangimentos colocados.

(...) com os orientadores de estágio [da IES] foi um bocadinho mais difícil, lá está, foi aquela adaptação! (...) Portanto, combinámos sempre e estávamos, se fosse preciso de 3 horas ali a conversar e a debater e a pesquisar. (...) mesmo que não desse para fazer a nível de *Zoom*, mandávamos uma mensagem, escrevíamos um e-mail. Pronto, estávamos sempre em contacto. (Sofia, Entrevista).

A estratégia encontrada para ultrapassar os obstáculos apoiou-se, sobretudo, no recurso a tecnologias que garantiram a possibilidade de, ainda que de forma distanciada, Sofia desse continuidade ao projeto iniciado, dando também o seu contributo para mitigar as dificuldades das pessoas do território. O trabalho desenvolveu-se sobretudo com recurso à *internet*: a Estagiária criou uma página no *Facebook* que permitiu alojar informação recolhida sobre os produtores artísticos identificados no território, criando-se contacto e rede entre os/as moradores/as e os/as envolvidos/as nas diversas associações locais. Dos vários exemplos dados, pode distinguir-se ainda a divulgação de vídeos com entrevistas em que as pessoas manifestavam as suas opiniões e sugestões relativas ao território; e outras em que os/as entrevistados/as descrevem o trabalho desenvolvido pelas associações. Como se pode ler do documento do Trabalho Final, na secção relativa à planificação:

Gestão das redes, com colocação de conteúdos - Construção de um conjunto de conteúdos que contemplem várias linguagens e âmbitos (como ex: uma vídeo-reportagem sobre a banda local; um filme sobre uma festa popular; uma reportagem com um habitante local que partilha a sua arte, entre outros) no sentido de ter uma “carteira” de conteúdos a serem disponibilizados faseadamente e de acordo com o decorrer do projeto. (Sofia, Trabalho Final).

No decorrer do processo, o recurso a ferramentas deste tipo não foi imune a novos constrangimentos e dificuldades. O confinamento alargado implicou que as pessoas isoladas fossem (suficientemente) competentes no uso de ferramentas tecnológicas e que tivessem acesso a dispositivos e à *web*. Dadas as características socioeconómicas do contexto e a idade avançada de parte dos/as participantes, estes

foram desafios que implicaram o desenvolvimento de um trabalho continuado e (muito) individualizado. Felizmente que, quando o CDC encerrou portas, além de já terem tido sessões e apoio na aquisição de conhecimentos gerais em informática, tinham sido entregues os novos dispositivos telefónicos que permitiram o contacto, como explicam nas entrevistas:

(...) até temos algumas pessoas que comunicam por *WhatsApp*, por exemplo, mas é sempre muito difícil porque as pessoas utilizam essas ferramentas aqui no equipamento e não na casa delas, porque infelizmente não têm possibilidades, não dá sequer para ter Internet em casa. (Adriana, Entrevista).

O projeto para além de facultar as ferramentas para eles trabalharem, ofereceram depois no final do projeto os telefones, portanto eles tinham esse equipamento. Então para eles foi fantástico porque já não se sentiam tão sozinhos por estarem fechados em casa. Conseguiram comunicar uns com os outros através do smartphone. (...) (Sofia, Entrevista).

Embora tivesse sido possível ultrapassar parte dos constrangimentos e dificuldades, Estagiária e Orientadora consideram que houve aspetos negativos, nomeadamente na dimensão relacional das vivências dos/as moradores/as. Mesmo que tivesse havido contacto a distância, entendem que há dimensões que a proximidade relacional em presença garante:

(...) acho que esta comunicação através do *Zoom*, seja *Teams*, mas no fundo acaba por ser menos boa, digamos assim; porque nós quando estamos frente a frente, conseguimos perceber as expressões das pessoas, a linguagem corporal, tudo! Estando online, as coisas não são bem assim (...) podemos estar a olhar olhos nos olhos, mas não é a mesma coisa! (Sofia, Entrevista).

Outro aspeto diz respeito às metodologias participativas que, no cenário de confinamento e isolamento social, não puderam ser cabalmente desenvolvidas, como sublinham:

(...) para profissionais que trabalham com pessoas, as pessoas são essenciais, não é? acho que isso nunca será substituível. (Adriana, Entrevista).

Num balanço final sobre o processo, é evidente para ambas que fo-

ram alcançados os objetivos formativos gerais, contudo, distinguem as aprendizagens não esperadas, que se prendem essencialmente com as modalidades de trabalho partilhado das equipas da instituição e de supervisão da IES, apoiado em suportes tecnológicos. Por outro lado, consideram que houve competências que foram mais desenvolvidas, como as que se relacionam com procedimentos de pesquisa, leitura, uso de software e ferramentas digitais mais diversas do que seria, inicialmente, esperado. Nas suas entrevistas apontam, igualmente, para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de competências que consideram que passarão a ser considerados como necessários para os/as profissionais da área. Ainda em resposta à questão sobre o que “fica” do que tenha sido experimentado e desenvolvido no período pandémico, que possa ser mantido ou replicado em período pós-pandémico, para o desenvolvimento do Projeto em curso, sublinham a importância do trabalho desenvolvido pela Estagiária no que diz respeito à criação de uma estrutura digital, em diferentes redes sociais, que permitirá a continuidade do mesmo:

A Sofia também deixou montada a estrutura do *Facebook*, que servirá futuramente para a divulgação do projeto, que está a iniciar agora, este ano, e no Instagram também. (Adriana, Entrevista).

A análise da experiência relatada permite ainda apontar para o alargamento da conceção de comunidade, como se, à comunidade existente no território analisado e de intervenção, se somasse um novo plano que, embora seja virtual, se inscreve e fortalece as redes de comunicação e interconhecimento das pessoas que ali coabitam. Tanto na análise das entrevistas como do documento analisado, emerge a assunção de que esse plano virtual permanecerá, mesmo num período (quase) pós-pandémico:

(...) o projeto da Sofia deixou a hipótese de podermos promover e divulgar o trabalho destes artistas da comunidade, na comunidade virtual (Adriana, Entrevista).

Os resultados encontrados permitiram identificar evidências relativas à potencialização da intervenção desenvolvida a partir de uma ação amplamente apoiada em suportes e dispositivos tecnológicos de comunicação digital (a distância as/síncrona). Esta ação encontrou-se transversalmente presente, quer nas estratégias desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção (estágio), quer nas modalidades de supervisão, quer ainda na organização das equipas técnicas e respostas institucionais. A análise do processo de estágio realizado neste período

permite compreender que houve adaptações e alterações que, embora visassem ultrapassar os constrangimentos e o desconhecido então vivido, parecem ter uma temporalidade mais duradoura tanto na formação, como nas práticas profissionais da área da intervenção social, assim como nos modos de organização das equipas em que desenvolvem o seu trabalho.

“Um estágio que foi presença”: intervenção socioeducativa com famílias em contexto de confinamento (Estudo de caso: Licenciatura em Educação Social – ESE- -IPSantarém)

A experiência que partilhamos respeita ao Estágio curricular desenvolvido em par de estágio por uma das estudantes num Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP), instituição que presta apoio especializado a famílias com crianças e jovens em situações de risco psicossocial, particularmente através do desenvolvimento de competências parentais, pessoais e sociais das famílias.

Quando se impõe o confinamento em março, já existia um conhecimento prévio das Estudantes porque o Estágio já se encontrava em andamento desde novembro do ano anterior, pois o modelo de estágio prevê a realização de dois estágios, com objetivos distintos, mas com continuidade. Tinha sido possível às Estudantes observar, acompanhar e integrar a intervenção direta dos profissionais, desenvolver um processo de diagnóstico e desenhar um Projeto no pressuposto de participação ativa e direta das famílias em momento posterior.

As condicionantes impostas pela Pandemia vieram, por isso, impedir a implementação de atividades já totalmente delineadas. Quando os processos de Estágio são interrompidos sem qualquer ideia de quando, ou se, iriam ser retomados, o primeiro embate é, pois, de desilusão, incredulidade e desnorte:

E agora? Como é que vamos fazer um trabalho social que é previsto ser presencial com as famílias, como é que nos vamos adaptar, como é que vai ser...? (Fernanda, Entrevista).

Também para o CAFAP, a Orientadora recorda que o primeiro impacto

(...) foi psicológico, emocional, foi do abalo de – o que é que agora vamos fazer? (...) – ficámos um bocadinho sem chão... saber... então, agora como é que nos vamos ajustar para conseguir trabalhar e apoiar, acompanhar estas pessoas - que se

estão aqui têm algum tipo de vulnerabilidade- (...) da mesma forma? (Sara, Entrevista).

Rapidamente, porém, se ajustaram, porque a procura dos/as beneficiários/as se manteve e porque as situações de maior vulnerabilidade exigiam uma resposta imediata. A solução inicial encontrada foi a intensificação dos contactos telefónicos (depois complementados com videochamadas). Note-se que, só cerca de um mês e meio mais tarde, foram emanadas pela tutela orientações para a intervenção, pelo que foi sobretudo o sentido ético e o espírito de missão a motivar a proatividade de, enquanto instituição que se vê como “*de primeira linha*”, atuarem no imediato sobre uma vulnerabilidade acentuada por constrangimentos que ameaçavam a sobrevivência quotidiana.

E era essencialmente entrega de bens essenciais. Porque havia pessoas que, se não havia transportes públicos, se as pessoas não têm carro próprio, as pessoas deixaram de ter forma de ir ao supermercado... uma coisa essencial... porque fechou tudo! As pessoas tinham de sobreviver... (Sara, Entrevista).

Apesar da inquietação, preocupação e incerteza pessoal, familiar e profissional, a instituição não parou, procurou alternativas e foi mantendo, embora condicionalmente, o serviço a funcionar, nesta etapa sem estágios, porque, entretanto, suspensos. Quando se percebe que o confinamento se iria prolongar e os estágios teriam de avançar em novas modalidades, os/as estudantes são informados/as, as instituições contactadas e, no quadro da supervisão, é planeada uma Oficina Colaborativa de Reformulação de Projetos, a distância, com o intuito de reconfigurar ou reinventar os processos interventivos, ajustando-os às modalidades de funcionamento entretanto adotadas pelas instituições.

Para Fernanda a vivência da interrupção é marcada pelo que descreve como

(...) um misto de emoções” que vai evoluindo para um “turbilhão” de dúvidas e interrogações, face à incerteza e à privação do contacto com as famílias no desenvolvimento do projeto e sobretudo das atividades. Refere que “(...) o ponto principal [foi]: como é que nós vamos fazer? (Fernanda, Entrevista).

Na sua perspetiva, a resposta da Escola revelou-se ajustada aos condicionalismos na medida em que instituiu formas regulares de monitorização dos estágios a distância através de recursos pedagógicos diversos, articulação com as instituições e sessões de supervisão, pro-

movendo dinâmicas colaborativas e participativas. No conjunto, estas soluções parecem ter tido efeitos particularmente positivos na motivação e no envolvimento, garantindo as aprendizagens previstas ao nível da (re)construção, implementação e avaliação de processos de intervenção, mas também de amadurecimento e autonomização.

Na sua descrição, Fernanda sublinha com frequência a importância da partilha e interajuda coletiva, que parece ter tido eco positivo no balanço da experiência, marcada por

(...) um misto de confusão, com angústia, mas ao mesmo tempo com as expectativas que iríamos conseguir, com (...) muita resiliência, de pensar aqui os obstáculos, de pensar como é que havíamos de fazer, de interajuda entre todos, foi muito bom. (Fernanda, Entrevista).

Na outra frente, verificou-se que o contacto com a Instituição não foi problemático e encontraram-se modalidades alternativas para a gestão do quotidiano de Estágio, como as reuniões *Zoom* regulares (de equipa e com a Orientadora), sendo que algumas já constituíam recurso de comunicação, coordenação e articulação (como o grupo de *WhatsApp* que partilhavam com a Orientadora). Sara refere várias vezes que, o facto de ter aquelas duas Estagiárias - “uma responsabilidade”, foi fundamental para manter a sua própria motivação e para promover uma abordagem positiva à experiência de confinamento.

No que diz respeito ao Projeto de Estágio, e porque se colocavam obstáculos técnicos e éticos de supervisão direta, - pois “(...) *seria muito difícil que elas em casa, sozinhas, e sem orientação técnica nossa, conseguissem ligar individualmente às famílias, e fazer um acompanhamento por telefone* (...) - a opção para a reformulação do Projeto foi utilizar as redes sociais como recurso de implementação. Sara refere justamente que:

(...) as redes sociais aproximaram muito as pessoas nesta fase (...). Agarramos a oportunidade de, através das redes sociais, criar um grupo de mães, que eram acompanhadas pelo CAFAP. (...) foi totalmente dinamizado pelas estagiárias. Elas faziam o planeamento daquilo que iam publicar e desafiar as participantes do grupo naquele dia e enviavam para nós antes de publicar. Nós víamos, dávamos o aval, dávamos o reforço. (Sara, Entrevista).

A estratégia de contribuir de alguma forma para o cumprimento dos objetivos, por meio de estratégias informativas e formativas junto das famílias, implicou ainda assim, uma seleção. Ao contrário do previsto

não seria possível chegar a todas as famílias. Diz-nos Fernanda que “*só conseguirmos chegar às famílias que efetivamente tinham acesso a um computador, que efetivamente tinham acesso à internet...*”.

Deste modo, a adaptação do Projeto, mantendo no essencial os objetivos, centrou-se em adequar as estratégias e metodologias viáveis, nas circunstâncias excecionais em que se encontravam. O Projeto

(...) ia muito no sentido de trabalhar pequenas competências parentais e pessoais, no sentido de estimular a relação com os filhos, falar sobre birras e limites, numa altura tão difícil como o confinamento, falar sobre a ocupação dos tempos porque todos confinados em casa (...) coisas tão simples, mas que se estamos a trabalhar a relação parental, estamos a trabalhar as questões emocionais, estamos a trabalhar bem-estar na família. (Sara, Entrevista).

Ainda assim, não obstante o otimismo e entusiasmo que transparece no relato (e na experiência), a retoma do Projeto em modalidades a distância dá-se, nas palavras de Fernanda “*(...) se houver palavras para descrever (...) completamente no escuro*”, um sentimento que parece traduzir duas “invisibilidades” que se cruzam permanentemente: a da própria ação e a dos seus impactos. A impossibilidade de conhecer, de forma direta e quotidiana, o envolvimento na ação por parte dos/as participantes, revelar-se-á como a maior dificuldade que enfrentaram, na perspetiva de Fernanda:

Nós estávamos a fazer sem ter noção do que é que estava a chegar e isso era um misto de angústia e de incerteza. (Fernanda, Entrevista).

No entanto, esses sentimentos, ao longo do processo, acabaram sendo de algum modo superados. O trabalho desenvolvido no processo de supervisão na IES permitiu uma mudança de perspetiva sobre os resultados a alcançar e os indicadores, ajustando-os à natureza dos processos interventivos em marcha. Um receio que espelhará, seguramente, um centramento subjetivo nos produtos da ação - visíveis - e menos dos processos - invisíveis, que constituem, no fundo, o mais importante. É preciso, refere Fernanda:

(...) valorizar as pequenas conquistas...ou seja, nós estávamos muito focadas em grandes resultados, em tentar que as famílias efetivamente realizassem a atividade em si, conseguíssemos ver um produto final e não estávamos a valorizar o simples facto de ter, numa situação de pandemia, em que

as pessoas estavam todas elas a procurar um sentido para a sua vida, (...) de ter as pessoas, (...) a ver o que efetivamente nós estávamos a produzir. (Fernanda, Entrevista).

Este “ponto de viragem” levou a que o percurso se tenha tornado progressivamente mais tranquilo, no sentido em que, colaborativamente, se amadurece o olhar sobre a Pandemia e as intervenções possíveis num contexto de todos desconhecido, e sobre os atores, os quais, agora como antes, era necessário perspetivar e problematizar como sujeitos de intervenção dinâmicos e complexos, e com os quais os processos de intervenção e os seus impactos podem evidenciar-se de formas múltiplas. Nas suas palavras:

(...) a nossa alegria começou aí, quando conseguimos então começar a dar a volta à questão, (...) perceber que o facto de ter das 12 famílias (..) ter 6, por exemplo a assistir ao que estávamos a fazer já era uma grande conquista (...). (Fernanda, Entrevista).

Sara sublinha como traços principais da intervenção a criatividade, autonomia e maturidade das Estagiárias na conceção e desenvolvimento de recursos socioeducativos de planificação, ação e monitorização. A criatividade e competência digital que Sara destaca na Estagiária resultaram, de facto, de um esforço intensivo de (re)descoberta de softwares, plataformas e dispositivos digitais e multimédia, área de competência claramente favorecida pelas circunstâncias. As competências adquiridas e as ferramentas utilizadas, que Fernanda diz que aplica regularmente na sua atual prática profissional em contexto escolar, emergiram de

Muita pesquisa (...) tivemos que pesquisar plataformas... algumas já conhecíamos previamente, não é... (...) muita partilha, muita aprendizagem colaborativa (...) e um bocadinho de iniciativa própria e autodidata (Fernanda, Entrevista).

Este esforço, vivido no isolamento no espaço doméstico, originou que na Pandemia o tempo tenha passado a ser vivido e a impor-se de modo diferente. Fernanda reforça justamente como “olhar” para o tempo e viver o tempo constituiu para si a dificuldade mais significativa, obrigando a que procurasse transportar para o ambiente doméstico a rotina dos horários e do espaço de trabalho e de formação, investindo em aprimorar a sua gestão:

(...) definir prioridades e gerir consoante os objetivos que ti-

nha e consoante as atividades e ações que tinha que ir realizando, e os timings que os professoras nos davam... (Fernanda, Entrevista).

Para além da gestão individual do tempo, reforça a importância da supervisão, em contexto académico e profissional, que sentiu como muito presente e disponível. Talvez por isso, na avaliação da vivência da relação com os/as Supervisores/as, se faça algum silêncio na entrevista à Estudante quando se lhe pede para identificar aspetos mais negativos, contrastando com a prontidão com que destaca o que de mais positivo aponta no processo:

(...) a disponibilidade e a abertura total, tanto em tempo, como em motivação, como na compreensão das nossas dificuldades em adaptarmos os nossos projetos; não deixando de ser rigorosos (...) que também nos fez avançar, que também nos fez conseguir (...) (Fernanda, Entrevista).

Ainda assim, e apesar de todos os aspetos positivos que ambas vão evocando, Estagiária e Orientadora não deixam de expressar um sentimento de incompletude na experiência de Estágio que, tendo sido “muito boa”, não foi o que poderia ter sido. Sara refere por exemplo que:

Tenho a certeza que com elas eu teria conseguido, no final do estágio (...) deixá-las conduzir um atendimento, por exemplo”, concluindo que “(...) ainda poderiam ter ficado a saber mais (Sara, Entrevista).

Por seu turno, Fernanda reconhece que a aprendizagem

Ficou comprometida (...) no sentido de que nós precisávamos efetivamente de desenvolver aquelas atividades com as famílias no presencial, na relação próxima... porque ali não conseguimos fazer isso, ou seja, como não tivemos aqueles resultados imediatos, não tivemos as reações das pessoas, (...) sinto que não desenvolvi a minha adaptação à reação no momento (...) (Fernanda, Entrevista).

Ao nível dos resultados do Estágio e do Projeto, e apesar das questões que se colocaram no desenvolvimento da avaliação, a Estagiária destaca a possibilidade criada de manter uma constância na relação com as famílias, um “*amparo*” nas suas palavras, que se traduziu num acompanhamento (a distância, por vezes sem retorno imediato, como várias vezes repete ao longo da entrevista, mas importante para as fa-

mílias, o que constatou no final durante os encontros presenciais), face às dificuldades do contexto pandémico para estas famílias.

Mais à frente, Sara reforça esta ideia, sublinhando o papel que o Estágio teve na manutenção e promoção da relação da Instituição com as famílias, no apoio à continuidade da atuação da Instituição, referindo a este propósito um efeito inesperado, mas muito importante, que foi o desenvolvimento do sentido de comunidade e de pertença:

“As famílias viveram isto também como um sentimento de pertença a algum sítio, o sentimento de pertença ao CAFAP. Este estágio também ajudou nisso. (...) perceber que elas todas são acompanhadas por aquele serviço”. (Sara, Entrevista).

Em suma, acaba dizendo que, paradoxalmente, num Projeto desenvolvido quase na totalidade a distância, *“este estágio (...) foi presença”*, o que obriga a refletir sobre as novas modalidades de intervenção exploradas. Sara refere efetivamente que se trata de *“(...) um caminho sem volta, esta questão do contacto que temos com os outros através das tecnologias”*. Nessa medida, reconhece processos de aprendizagem organizacional e de inovação, ainda que não necessariamente de continuidade do projeto, no sentido de replicação de práticas no imediato. Conclui, todavia, que

Houve um contributo deste estágio para a aprendizagem da instituição, houve sem dúvida. E o exemplo disso é este mesmo, temos um portefólio com atividades, com temas... usamos esse material e entregamo-lo às famílias e isso é um contributo que o estágio nos deu, muito bom. (Sara, Entrevista).

5. Considerações finais

Neste capítulo procurámos, a partir de quatro experiências de estágio curricular em contexto pandémico de estudantes de licenciaturas distintas, examinar os processos de adaptação, reconfiguração e criação de projetos de intervenção social, educativa ou cultural em contextos diversos. São vários os traços comuns que encontramos entre os estudos de caso que inspiram um conjunto de reflexões que aqui partilhamos.

Os processos formativos e interventivos partilhados pelos atores, inevitavelmente limitados e constrangidos pelas circunstâncias de um confinamento que a todos/as deixou sem coordenadas para a ação, reforçam, em primeiro lugar, o contributo substantivo que estes estágios

tiveram na criação de respostas ao contexto emergencial e às necessidades entretanto geradas junto das pessoas. Parece-nos que, em certa medida, a Pandemia poderá ter constituído uma oportunidade para valorizar e problematizar concepções e propostas pedagógicas que ainda estão por incorporar cabalmente no Ensino Superior, mas que já vão sendo mobilizadas no quadro dos processos que têm vindo a acontecer de reconfiguração dos planos de estudos e das IES, particularmente no Ensino Superior Politécnico (Teixeira, 2021).

Através de processos colaborativos entre IES, Instituições e estudantes, foram (re)formulados Projetos de Intervenção mediados por plataformas e ferramentas de comunicação a distância. Reconhecendo potencialidades interventivas e até a adoção de novas práticas e estratégias nos contextos, aprendizagens significativas e desenvolvimento de competências e saberes profissionais, a partir da experiência de Estágio, os/as protagonistas destes processos, Estudantes e Supervisores/as, não deixam de sublinhar a existência de um défice experiencial, e consequentemente de aprendizagem, que só será possível aprofundar através da intervenção presencial. Na formação de profissionais do humano, portanto, a implicação do sujeito na relação com o outro (Casares, 2013), o confronto não mediado com as consequências imediatas da intervenção surge como essencial e insubstituível, muito embora, em contexto de emergência, as ferramentas de comunicação utilizadas tenham permitido estabelecer conexões significativas com os sujeitos da intervenção e gerado, de uma forma geral, resultados positivos.

Deste modo, as estratégias de intervenção desenvolvidas e os dispositivos/recursos criados para concretizar os Estágios, trilham novas possibilidades para a ação nos contextos, indubitavelmente, mas claramente numa lógica aditiva ou complementar, replicável mediante determinadas condições, sem eliminar ou substituir a importância da experiência direta e em contexto.

Em linha com o evidenciado noutros estudos (Ferreira, & Timóteo, 2021; Araújo et.al., 2021), também aqui se verificou que, o facto de ter existido um período prévio de Estágio, em modalidade presencial, permitiu que os/as Estagiários/as estabelecessem uma relação com pessoas e contextos, tendo sido mais fácil quando se passou para uma relação a distância. Nesta nova relação também foram sentidos constrangimentos pelos/as Estagiários/as que criaram desencontros na comunicação e promoveram, de certo modo, a *“perda de profundidade e de intensidade na relação”* (Ferreira, & Timóteo, 2021, p. 120). No entanto, à semelhança das autoras, verificámos que, apesar dos constrangimentos, foi a resposta possível para reduzir o isolamento social (ou a ausência de acompanhamento) e valorizar as pessoas.

Numa outra nota reflexiva, e sem que possamos garantir que estas conclusões resultem de uma especificidade do contexto pandémico, o

facto é que os processos de supervisão nas escolas de formação e na instituição surgem como transversalmente relevantes. Com efeito, as sessões ou reuniões de supervisão, as propostas de trabalho formativo, os recursos e ferramentas, e o trabalho em equipa, num e noutra contexto, permitiram ir criando uma dinâmica de partilha que foram muito importantes na perspetiva dos/as entrevistados/as na manutenção da motivação (Sousa et al. 2021).

É neste sentido que podemos reforçar também o papel nevrálgico dos estágios na formação no Ensino Superior, enquanto espaços e momentos privilegiados para a sinergia entre “aprendizagem da prática” e “prática da aprendizagem” (Teixeira et al., 2015) e para a partilha e confrontação entre conceções e práticas formativas, das suas oportunidades e desafios.

Particularmente no contexto politécnico e nas ESE, estes estudos de caso exploratórios elucidam-nos sobre modalidades de construção de conhecimento, privilegiando o aprofundamento de mecanismos que promovem a participação e a cidadania crítica, que se distinguem pelos valores éticos e abordagem metodológica que adotam, pela problematização que tecem e pela capacidade reflexiva e transformadora (Coelho et al., 2020), gerada no quadro da formação no Ensino Superior (CNE, 2021) e da intervenção social.

Por fim, queremos enfatizar o facto de o presente trabalho corresponder a uma modalidade de construção coletiva e partilhada entre IES que se ocupam de formação inicial similar de profissionais da área de intervenção social, e que assumem este desafio de contribuir para a sinergia não só de experiências, mas da sua problematização e discussão, como uma responsabilidade formativa e investigativa do Ensino Superior.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação*. Edições ASA.
- Alarcon, D.F., Leonel, A.A., & Angotti, J. A. (2021). O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: experiência em um curso de ciências biológicas. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 8(1), 1-14.
- Alves, M. G. (2015). As universidades, a inserção e a aprendizagem profissionais: que lugar para a pedagogia? *Educar em Revista*, 57, 49-64. <http1s://dx.doi.org/10.1590/0101-4360.42071>
- Alves, M. G. (2016). O regresso de licenciados ao ensino superior:

entre a inserção profissional e a educação ao longo da vida. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 101-120. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216406>

Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R. P., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Resgatando o sentido emancipatório da Educação Social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de Licenciatura. *Sensos-e*, 8 (1), 22–31. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>

Bhuwandeep. (2022). The impact of reflective practices on student learning in remote internships during COVID-19 pandemic: a qualitative study. *Reflective Practice*, 23(4), 509-523. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2064446>

Breviglieri, M. (2005). Bienfaits et méfaits de la proximité dans le travail social. In J. Ion (Ed.), *Le Travail social en débat* (pp. 219–234). Éditions La Découverte.

Calvo, S. M. (Org.). (2011). *Nuevos contextos de enseñanza y aprendizaje en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Mino y Dávila Editores.

Calvo, S. M. (Org.). (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: planificación, tutoría docente y proyección social*. Editorial Universitas, S.A.

Carvalho, C., & Pontes, A. (2020). *Algumas reflexões sobre o impacto da crise pandémica no Ensino Superior*, 1-10, retirado de https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/algumas-reflexoes-sobre-o-impacto-da-crise-pandemica-no-ensino-superior_vfinal.pdf, acedido a 20 de maio de 2021.

Casares, M. G. (2013). Ética y educación social: una mirada desde las relaciones. In A. M. López & C. S. V. Visus (Coords.), *Derechos humanos y educación social* (pp. 61-77). Editorial Germania.

Castaman, A.S., & Rodrigues, R.A. (2020). Educação a Distância na crise COVID -19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9 (6), 11-18.

Coelho, L. S., Raposo, A., Piedade, A., Marques, H., Teixeira, L., Uva, M., Fernandes, S., Gonçalves, T., Silveira, M., Martins, C., & Bergano, S. (2020). Escolas Transformadoras: colaboração, transformação e políticas educativas em Educação para a Cidadania Global. In A. Franco, P.

Dalila, J. C. Coelho, J. Cardoso & L. S. Coelho (Eds.), *Revista Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, 11, 57-73.

CNE (2021), *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional da Educação.

Ferraz, R.D., & Ferreira, L.G. (2021). Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a resignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2 (4), 1-28. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

Ferreira, A., Príncipe, F., Pereira, H., Oliveira, I., & Mota, L. (2020). Co-vim-pact: Pandemia COVID-19 nos estudantes do ensino superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 3 (1), 7-16.

Ferreira, R., & Timóteo, I. (2021). Horizontes em ação no Estágio de Educação Social: Reaproximação à praxis em tempos de pandemia. *Sensos-e*, VIII (1), 116-126.

Franco, M., Silva, R., & Rodrigues, M. (2019). Partnerships between higher education institutions and firms: The role of students' curricular internships. *Industry and Higher Education*, 33 (3), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0950422218819638>

Freitas, A., Neves, A. J., & Carvalho, P. (2020). Perceção de estudantes de Matemática sobre a aprendizagem a distância – um caso de estudo no contexto da pandemia COVID-19. *Indagatio Didactica*, 12 (5), 273-285. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23472>

Gallego, L.A.R., & López, T.I.S. (2021). Reinventando las formas de la práctica pedagógica em contextos de pandemia por COVID-10: realidades, posibilidades y desafíos. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2 (4), 1-20. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

Ganpatsingh, J. (2019). Creating space to think and feel – Reflections on teaching, learning and practice in social work, with insights from social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 8(1), 1-9. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.x.005>.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Edu-cause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices*. Association of American Colleges and Universities.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. [https://www.scirp.org/\(S\(i-43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1223948](https://www.scirp.org/(S(i-43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1223948)

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, 227–247. <https://doi.org/10.4324/9781410605986-9>

Marinoni, G., Land, Hilligje Van't, & Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World – IAU Global Survey Report*. International Association of Universities, May 2020.

Matos, J.F., Pedro, A. (2011). O estudo de caso na Investigação em Educação em direção a uma reconceptualização. In C.S. Reis, & F. S. Neves (Coords.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.583-587). Instituto Politécnico da Guarda.

Mesquita, C., Teixeira, C., & Pires, M. V. (2021). Perceções dos estudantes sobre o estágio supervisionado em contexto de ensino remoto. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2(4), 1-23. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>.

Nóvoa, A. (1999). Seis apontamentos sobre a supervisão na formação. In A. Moreira (Ed.), *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão na Formação: Contributos Inovadores* (pp. 209–214). Universidade de Aveiro.

Seabra, F., Aires, L. & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, 316-334. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>.

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: can internships boost employment? *Studies in Higher Education*, 43(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080>

Soares, A. Alves, A. & Teixeira, P. (2020). Perceção de estudantes de Matemática sobre a aprendizagem a distância – um caso de estudo no contexto da pandemia COVID-19. *Indagatio Didactica*, 12 (5), 273-285.

Soberay, S.T.M., & Freitas, L. G. (2021). Ensino Remoto Emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da Covid-19. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, 2 (4), 1-27. <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

Sousa, J.G.J., Mota, G.M., Becker, T.P.A., & Paranahyba, J.C.B. (2021). Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. *EmRede. Revista de Educação a Distância*, 8 (1), 1-19.

Teixeira, L. (2021). Olhares sobre a Formação e a Profissionalidade em Educação Social: Convicções, Apelos e Desassossegos de uma Experiência Formativa. *Interacções*, 17(56), 87–116. <https://doi.org/10.25755/int.21654>

Teixeira, L., Tagarro, M., Silva, F., Pappamikail, L., & Delgado, L. (2015). A formação dos educadores sociais: reflexividade e capacitação para a mudança. In M.N.E. Mateus (Ed.), *III Jornadas Ibéricas de Educação Social* (pp. 91-106). Instituto Politécnico de Bragança.

Teng, C. W. C., Lim, R. B. T., Chow, D. W. S., Narayanasamy, S., Liow, C. H., & Lee, J. J. M. (2022). Internships before and during COVID-19: experiences and perceptions of undergraduate interns and supervisors. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 12(3), 459–474. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2021-0104>

Urbano, C. (2011). A (ID)entidade do ensino superior politécnico em Portugal: Da Lei de bases do sistema educativo à Declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95–115. <https://journals.openedition.org/spp/461#tocto1n3>

Valente, B., Gama, A., Antunes, A., & Miranda, S. (2021). O impacto da pandemia numa Escola Superior de Educação: as perceções dos estudantes. In CiEF-IPS Centro de investigação em Educação e Formação do Instituto Politécnico de Setúbal, *Atas do Seminário Dar asas ao saber: Investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 192-200). Instituto Politécnico de Setúbal. ISBN 978-989-53236-1-6.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso, planejamento e métodos* (3.^a ed). Art-med Editora.