

Resgatando o sentido emancipatório da Educação Social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de Licenciatura

Deolinda Araújo¹

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Hugo Monteiro

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

IF/FLUP - Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Isabel Timóteo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

Rui Pedro Pinto

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Ruth Sampaio

Sofia Veiga

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

inED - Centro de Investigação e Inovação em Educação

RESUMO

O artigo visa refletir sobre a repercussão da crise pandémica da Covid-19 nos processos formativos da licenciatura em Educação Social da ESE/IPP, designadamente no Estágio desenvolvido no último ano do ciclo de estudos. A suspensão dos estágios presenciais, a partir do confinamento geral de março de 2020, não significou a suspensão da experiência formativa dos/as estudantes, mas sim uma reorientação formativa que se traduziu num aprofundamento dos princípios do saber e da ação da Educação Social. A partir duma reorientação formativa que ampliou a perspetivação da realidade e a recriação plural e desformatada de modos de ação e vinculação aos contextos, foi visível a reelaboração do sentido atribuído pelos/as estudantes à sua formação e à missão social do Educador Social. A metodologia de Investigação-Ação Participativa revelou-se fundamental para a afirmação nos/nas estudantes de disposições menos centradas nas suas necessidades e mais focadas nos grupos vulneráveis e no comprometimento com a mudança.

Palavras-chave: Educação Social; Estágio; Crise pandémica; Formação.

ABSTRACT

This article reflects about the repercussion of the Covid-19 pandemic crisis in the training processes of Social Education graduation at ESE/IPP, namely at the internship developed in this last year of the studies cycle. The suspension of face-to-face internships, through the 2020's March general lockdown, didn't mean the students' suspension of training experience but a training reorientation which brought

¹ Endereço de contato: daraujo@ese.ipp.pt

deepen Social Educational know-how principles. Through training reorientation which amplified reality insights and the plural and distorted recreation of modes of action and linking to contexts, the re-elaboration of the meaning attributed by the students to their formation and the social mission of the Social Educator turned visible. The Participatory Action-Research methodology has proved to be fundamental for the affirmation of those students with dispositions less focused on their needs and more focused on vulnerable groups and commitment to change.

Keywords: Social Education; Internship; Pandemic crisis; Training.

1. Introdução

A crise pandémica da Covid-19, nas crises concêntricas que vai gerando ou agravando, tem uma característica evidente e inultrapassável. Tal como outras pandemias globais registadas na história recente, este flagelo tem uma clara vertente social. Enquanto contamina e se propaga nos corpos individuais de quem infeta, o vírus tem uma existência social de que depende a sua transmissibilidade e a sua ameaça efetiva. Funciona por isso como uma lente de ampliação sobre os contextos em que coabitamos, nas suas diferenças e desigualdades, na realidade concreta e assimétrica das sociedades e instituições. A pandemia encadeia-se com as crises económica e social, que se veem assim repercutidas e dramaticamente ampliadas no tecido desigual da nossa democracia (Costa, 2020).

A formação de trabalhadores sociais, vinculada e comprometida com territórios concretos de intervenção numa lógica de responsabilidade e de ação, foi particularmente confrontada com estas repercussões económicas e sociais da pandemia, não apenas pelas dimensões especificamente operatórias decorrentes da suspensão presencial de grande parte dos contextos de estágio mas também pelo modo como foi capaz de se reequacionar ante os desafios da crise. A etapa do Estágio, que descreveremos de seguida, tem na metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) a sua pedra de toque. É esta metodologia, como intensificação da metodologia de Projeto através da tónica na participação, que convoca a aliança entre educação e investigação (Santos, 2018), bem como a mobilização do conhecimento no chão concreto das dinâmicas sociais, que se constitui como núcleo agregador de um processo formativo de trabalhadores sociais orientados para uma intervenção reflexiva, muito para além da mera aptidão técnica e operatória. Ao conjugar investigação e ação no centro das instituições, comunidades ou organizações sociais de dimensão variável (Monteiro, 2019), a IAP permite construir um posicionamento profissional, reflexivo e crítico junto das pessoas e com elas. Justamente por este motivo, a abrupta e aparente interrupção do contacto presencial de estagiários face aos seus contextos de formação, forçada pelas medidas sanitárias de resposta pandémica ao nível do Estado, começou por pôr em causa a própria continuidade do processo formativo dos/as estudantes em estágio, ante a óbvia condição de proximidade de todo o posicionamento metodológico em questão. Como veremos, o esforço reflexivo conjunto permitiu reorientar posturas, em nome do que será mais um reequacionamento do que uma interrupção.

O presente texto é uma primeira aproximação ao modo como este reequacionamento se processou, possibilitando a docentes e estudantes uma reapropriação dos pressupostos da própria formação, bem como das responsabilidades cívico-comunitárias que nela se formulam.

Numa primeira parte discutimos os pressupostos metodológicos que orientaram o trabalho que aqui apresentamos e que são igualmente centrais na formação e nos Estágios de Educação Social. Numa segunda parte apresentamos as linhas gerais de uma formação que, no seu último ano, culmina no desenvolvimento de um projeto, cujo palco e inscrição se viram subitamente ameaçados pelas implicações da pandemia. Estas implicações e constrangimentos são meditados na terceira parte do texto, onde falaremos da crise pandémica como momento de revisitação dos pressupostos transformadores de uma profissão, particularmente posta em causa por uma crise com efeitos multiplicadores dos contextos de desigualdade em que se locomove. Na quarta parte procuramos dar conta do impacto psicológico da pandemia num contexto fortemente relacional, exprimindo o modo como, em contexto formativo, as vulnerabilidades, hesitações ou conflitos intensificam a necessidade da transformação conjunta, comprometida e criativamente atuante.

2. Pressupostos metodológicos: “implicação” e pandemia

Importa ressaltar que o trabalho de animação comunitária tem necessariamente uma base ideológica (Lima, 2003, p. 62). Esta base ideológica modula formas de intervenção, modelos de educação e formação e, naturalmente, o posicionamento metodológico em investigação. A IAP, metodologia central nos estágios de Educação Social e em todo o modelo formativo da instituição em que apoiamos este estudo, permite promover uma intervenção que visa a democraticidade e que instiga a participação e a horizontalidade nos processos decisórios. Enquanto metodologia que enfrenta, com alcance crítico e transformador no sentido da justiça social, questões como a pobreza ou a desigualdade sistémica, a IAP é assumidamente ideológica (Monteiro, 2019). Esta metodologia pressupõe que só “o terreno concreto em que vivem os grupos sociais oprimidos, ou seja, ao nível da microescala” (Santos, 2018, p. 407), é base para um processo de caracterização de contexto e desenho de alternativas credíveis desenvolvidas em dinâmica de projeto.

O trabalho aqui apresentado não é um trabalho de IAP, mas insere-se no mesmo paradigma epistemológico, como exercício de autorreflexão em contexto formativo. Por isso mesmo, tendo em conta a relação formativa com grupos em estágio – eles próprios envolvidos e implicados com os contextos –, tendo em conta também a interferência do confinamento pandémico, que impactou mas não interrompeu os desígnios de cada percurso, cremos pertinente inserir este trabalho no que Guy Berger (2009) designa por “epistemologia da implicação”. Assumindo os pressupostos de Berger quanto a esta orientação, sublinhemos que “a implicação não é, pois, “exterior” à investigação, mas um dos seus elementos constitutivos que deve ser trabalhado como tal” (p. 188).

Quanto aos moldes desta implicação destacamos três dimensões fundamentais, que atravessam o percurso metodológico da presente reflexão:

- a) este estudo desenvolve-se em contexto formativo, onde o que está em causa é o exercício de um trabalho social de natureza crítica, isto é, orientado para a análise reflexiva e ensaiando a mudança de condições opressivas em pequena escala, a operar em contextos sociais diversos. Esta dimensão é estruturante no exercício formativo em que nos enquadrámos, por definir e caracterizar a identidade profissional do trabalho social crítico (Morley, 2019, p. 438) em vigor no modelo de formação em que nos locomovemos;
- b) o contexto pandémico, motivo da especificidade desta reflexão, condiciona alguns processos metodológicos, mas, principalmente, põe em cena processos de reconstrução pedagógica e relacional que importa refletir desde o interior, afastando ainda mais o desígnio investigativo da neutralidade e afastamento de feição positivista;
- c) à imagem do que sucedeu em outros cenários pandémicos, as questões sanitárias repercutem-se e/ou intensificam fatores globais de saúde, assim como as dimensões da desigualdade económica, social ou educacional. Trata-se do que Merrill Singer designou por “sindemia”, convidando à lateralização das dimensões sanitárias específicas associadas a uma patologia global (Carmo, 2021). Esta abordagem sindémica é fundamental para caracterizar o efeito de um confinamento preventivo em grupos de estudantes, eles próprios inseridos em contextos monitorizados de intervenção. Eles constituem-se como sujeitos e plataformas exploratórias para o presente artigo.

3. Estágios de Educação Social: um amplo campo de reflexão e de ação

No terceiro e último ano da Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP), os/as estudantes desenvolvem um Estágio de 400h em organizações sociais e educativas da comunidade. O Estágio ocupa um lugar central na formação dos/as estudantes, na construção da sua identidade e profissionalidade, mas também se afirma como uma oportunidade de colaboração próxima com a ação social em curso no território, nomeadamente com as organizações, os profissionais e equipas multidisciplinares e as populações. Evidencia-se, deste modo, um duplo sentido formativo dos Estágios: por um lado, na aprendizagem e no desenvolvimento global dos/as estudantes e, por outro, na formação dos contextos sociais e educativos. São duas faces inseparáveis da mesma moeda, se atendermos à perspetiva de Educação Social que tem inspirado o modelo formativo dos Estágios (Sousa et al., 2019), de forte pendor emancipatório e comprometido com o desenvolvimento e com a mudança social (cf. Barros &

Choti, 2014; Caride, 2007; Timóteo & Bertão, 2012). A formação dos/as estudantes durante o Estágio não pode fazer-se por via da instrumentalização das organizações nem das populações, que não são simples objetos de estudo ou de intervenção ao serviço da formação de estudantes. Pelo contrário, a qualidade da sua formação poderá avaliar-se, entre outros critérios, pelo real contributo do Estágio para o desenvolvimento dos contextos, pelo modo como a colaboração entre diferentes atores, animada pelo Estágio, potencia a transformação das populações e dos territórios. Dito de outro modo, a transformação da ação parte da participação de todos/as aqueles/as que estão envolvidos num projeto coletivo concreto, de estagiários/as e dos/as restantes atores da comunidade em questão, e estas opções decorrem fundamentalmente da metodologia que enquadra os Estágios de Educação Social, a IAP. Numa relação próxima entre saber científico e ação, com o Estágio investe-se na aproximação do mundo dos acontecimentos ao mundo do pensamento sobre esses acontecimentos, numa praxis alicerçada num pensamento crítico sobre o que se conhece, como se conhece e como se faz.

A formação de educadores/as críticos/as e comprometidos/as com a transformação social, um eixo formativo transversal a todo o plano de estudos da Licenciatura, decorre da característica central de uma Educação Social que é simultaneamente investigação e ação e que, por essa razão, deve contribuir para uma compreensão profunda dos fenómenos sociais e dos problemas concretos - nas diferentes dimensões social, educativa e política - e para uma ação contextualizada, esclarecida, participada e transformadora. É este sentido crítico que exige à Educação Social uma vigilância reflexiva em relação às mutações da realidade social, às distintas subjetividades e histórias a ela associadas, e às suas próprias reconfigurações, enquanto profissão, necessário quando no horizonte está a busca por um mundo mais igualitário, por mais justiça social e pela defesa de direitos humanos e sociais básicos. No Estágio, tal significa que a construção de conhecimento, que mobiliza conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos ao longo do curso, se constrói a partir do quotidiano, com um sentido claro de responsabilidade social.

O momento inicial da análise concreta de cada realidade desafia estagiários/as e coletivos de que fazem parte a relacionarem-se e a participar, a avaliar as suas práticas, a exprimir necessidades, a aprofundar a compreensão reflexiva sobre as origens dos problemas que estão associados a essas necessidades, a descobrir potencialidades e recursos.

Torna-se ainda necessário que os/as estagiários/as entendam o sentido político da sua ação e do trabalho social na generalidade. A educação não é neutra, nenhuma ação o é, sendo fundamental estender este pensamento crítico à permanente interrogação sobre os objetivos subjacentes a cada ação, nos seus vários planos, que no limite se debruça sobre a construção de sociedades democráticas e sobre a reflexão em torno das distintas formas em curso de esvaziamento da democracia nas sociedades capitalistas, como refere Wolfgang Streeck (citado por Nunes, 2020). Uma educação que advogue pela liberdade, pela emancipação, pela justiça social e pela democracia só pode sê-lo se afirmar o carácter político de toda a opção educativa.

É a formação de educadores/as críticos/as que impede que o Estágio da Licenciatura e os projetos de Educação Social se transformem num artefacto ocasional ou numa réplica descontextualizada de outros projetos. Deste modo, o Estágio é sempre ação singular e significativa, que se inscreve em práticas organizacionais e comunitárias concretas e que se desenrola a partir delas. Tem subjacente um sentido de projeto que é expressão do sentido da existência do ser humano, de intenção de transformação do real e de graduação da utopia. Assenta em premissas basilares, tais como a consideração do ser humano como ator deste mundo, e não somente como seu produto, e com um papel determinante na transformação da sociedade; a consciência de que se aprende melhor a partir da nossa própria experiência refletida e que se projeta o futuro a partir da necessidade de encontrar respostas para problemas vividos e significativos (Lima, 2003). Referimo-nos a um projeto endógeno que emerge da vontade das comunidades, que se constrói na relação dialógica entre os diversos atores, na partilha de intersubjetividades e na progressiva atribuição de sentido à existência individual e coletiva.

O desenvolvimento do projeto de Educação Social no âmbito do Estágio é deste modo um processo eminentemente educativo. É ao longo do Estágio que os diferentes atores sociais têm oportunidade de se relacionar, de dialogar, de se envolverem na problematização da realidade e de se ensaiarem e redescobrirem na ação sobre o (seu) mundo. Por esta razão estes são sempre processos de educação-ação, que precisam ser valorizados enquanto tal. É ao longo do processo que a participação, valor central da democracia

participativa, pode fortalecer processos de desenvolvimento individual e comunitário. Também dos/as estagiários/as.

A dimensão da formação pessoal e relacional é matriz identitária do plano de estudos da Licenciatura, e o Estágio apresenta-se como um campo rico em desafios formativos nestas dimensões. É possibilidade de (re)descoberta de si na relação com os outros, de aprendizagem na e a partir da ação, de identificação de objetivos formativos e de superação de dificuldades, é campo de construção identitária que em muito ultrapassa a dimensão profissional desta construção. É palco de emoções, de tensões, de conquistas e de desalentos que, se devidamente integrados na compreensão profunda das suas origens, contribuem para o desenvolvimento global dos/as estudantes como pessoas mais seguras, conscientes e comprometidas.

Os diferentes momentos de acompanhamento dos/as estudantes e do seu Estágio – em Orientação Tutorial com o/a docente orientador/a, na Unidade Curricular (UC) de Seminário de Educação Social-Acompanhamento de Estágio e Profissionalidade com os/as colegas da turma e com os/as docentes da equipa de Estágio – são espaços privilegiados de partilha, de reflexão a partir da ação, de questionamento e de descoberta.

A par do Estágio, estes são os palcos de transformação crítica e de comprometimento com um mundo melhor. Possa cada um/uma e o coletivo aproveitar bem estes momentos.

O desafio que todos/as vivemos neste ano de 2020 com a Pandemia devido à sars cov2 e o conseqüente confinamento determinaram a necessidade de reorientação dos Estágios e da formação. Em coerência com o que tem vindo a ser afirmado, a nova conjuntura social exigiu o redirecionamento do olhar sobre a (nova) realidade, sobre as distintas manifestações desta realidade.

4. A pandemia e a exigência de adaptação: suspensão ou reabilitação?

Enquanto fenómeno pandémico, o coronavírus, como bem assinala Jean-Luc Nancy, é em todos os aspetos um produto da mundialização (Nancy, 2020). Um vírus cujo contágio se torna mais eficaz nas sociedades de consumo, com as vidas e os corpos como veículos preferenciais, principalmente em setores desfavorecidos da população. As desigualdades e assimetrias económicas e sociais caracterizam o modelo da referida mundialização (Santos, 2002), cujas contradições se repercutem diretamente nas novas ordens, exigências e imperativos gizados pela pandemia: “quanto falta a água como lavar as mãos com frequência?”, pergunta em retórica demonstrativa Nancy (2020, p. 264).

Os contextos da Educação Social exprimem de forma exemplar esse teatro mundializado de desigualdades. Em Centros Comunitários, Centros de Dia, Escolas e ATL, em organizações geridas por IPSS ou por cada vez mais escassos organismos associativos ou cooperativos, os estágios em Educação Social revelam, ano após ano, a realidade do trabalho social em Portugal, os seus desafios permanentes e as incidências das suas dinâmicas.

A partir da crise pandémica e do modo como concretizou velhas e retumbantes desigualdades, duplicaram-se desafios de respostas sociais já maculadas por desequilíbrios territoriais, por lógicas internas dominadas pelo assistencialismo ou pela unidimensionalidade dos modelos de intervenção, com escassa cultura participativa e vincadas formas hierárquicas de relação (Soeiro, Araújo, & Figueiredo, 2020). Neste cenário, de assumida insegurança e fatores de instabilidade bastante consideráveis, estudantes em estágio e respetiva equipa de orientação confrontaram-se com um desafio acrescido e plural, avolumado por um duplo fator de interesse:

1. A mobilização das Ciências Sociais na resposta “em direto” a uma situação de emergência.

Surge uma responsabilidade, de cariz quase etnográfico, de viver e documentar em plena implicação o interior de uma época dramaticamente relevante na história das instituições. Intensifica-se, no processo colaborativo e participativo de cada estágio, a necessidade de uma busca pelo presente: na sua especificidade (no caso a realidade de um desafio pandémico), mas também no modo como intensifica o que já lá estava e ensaia pontos de transição ou de superação desse presente (Foucault, 2001);

2. As implicações concretas das diferentes formas de se entender o trabalho e a intervenção social.

O modo como uma abordagem formativa orientada para a fuga à formatação, para a saída das formalizações mais instituídas e das práticas mais tipificadas, permite pluralizar soluções e engendrar caminhos novos,

apenas permitidos pela postura crítica e reflexiva da ação centrada nos sujeitos, nas formas diversificadas da sua participação e no “compromisso educativo do trabalho social” (Timóteo & Bertão, 2012).

Esta dupla responsabilidade intensifica a evidência de que o sentido de resposta a uma situação de crise, tal como a atravessamos e sentimos, estaria numa lógica de reabilitação dos princípios e pressupostos da Educação Social, cujo registo crítico, agora redimensionado pela situação de emergência, invalida a repetição doutrinária ante o vigor dos desafios concretos. Quando a tempestade sanitária passar, viveremos em sociedades diferentes, onde as medidas excepcionais de hoje se poderão tornar comuns. Ora, a emancipação dos cidadãos é o que poderá refrear o avanço de quadros crescentes de controlo e de punição social que pontuam o nosso quotidiano.

O sentido norteador da formação é essencialmente educativo, na esteira de uma educação crítica, participada e orientada para a praxis. Prioritariamente relacional, transformadora e democratizante, o conceito de educação subjacente ao plano formativo da Educação Social não se pode limitar à operacionalização de competências técnicas, nem sequer à aplicação mecânica de conteúdos científicos previamente assimilados. Não por causa, mas apesar da pandemia, a articulação entre teoria e prática não obedece à lógica do faseamento ou do decalque, mas da simultaneidade, da interpenetração e de uma lógica de resposta ao confronto com a realidade. Neste sentido, o desafio pandémico – sendo inegável que provoca alterações decisivas nos quotidianos pessoais, sociais e institucionais – surge como elemento decorrente da própria relação com o contexto de estágio. O seu carácter inédito instiga inseguranças, mas torna evidente e constitui-se como avaliação extrema à capacidade de resposta de um projeto que vive da relação com a realidade, não da adequação de um plano ou da aplicação de qualquer solução formatada. Cada projeto estabelece relação direta com os contextos, correspondendo às suas especificidades, às suas lógicas de relação e às suas formas de organizar e reorganizar respostas coletivas. A realidade pandémica, surgindo de forma necessariamente traumática nos planos pessoal e social de grupos de estágio, de instituições e dos diversos atores sociais nelas envolvidas, é uma dimensão que suscita uma resposta em projeto. A sua suspensão ou impedimento constituiria uma contradição metodológica evidente.

Não raras vezes contrariando lógicas predominantes na sociedade, que acenam tentadoramente às organizações com o facilitismo das respostas prontas, o conceito de Educação subjacente à Educação Social passa pela reabilitação e pela salvaguarda de uma missão humanizadora, que excede a frigidez da mera competência técnica. O ponto de partida ressoa já no pressuposto de uma educação como processo consciente e crítico ou como “prática de liberdade” (Freire, s.d.). A resposta a uma situação de crise – mesmo no cenário inusitado da mais assustadora pandemia global – começa por ser esboçada na raiz do próprio processo formativo, em que a herança de uma matriz popular e comunitária encoraja à construção coletiva de soluções, em vez da abordagem que assinala as “limitações” das pessoas, tidas por “grupos-alvo” (Lima, 2019, p. 15) e recetáculos de uma invasão de competências meramente técnicas, que nunca saem dos seus lugares de poder. O pressuposto prioritário para uma formação em contexto passará então pela crítica implicada, participada e horizontal desse mesmo contexto, esclarecendo os processos de uma engrenagem que, naturalizando a subalternização dos seus atores, reinstitui opressão e multiplica os seus efeitos (Lima, 2019), com o cenário pandémico como habitat específico dessa mesma opressão sistémica.

Quando o estado de exceção pandémico levou à suspensão presencial de grande parte dos contextos de estágio, o reconhecimento de que estas condições prévias ao projeto, que incluem pressupostos metodológicos, éticos e profissionais ao exercício e função da Educação Social revelou-se fundamental. Constituiu uma fonte de reabilitação do sentido de uma formação e reavaliou a missão social específica de um profissional de Educação Social, mais do que justificação de impossibilidade de prossecução de trabalho. A reflexão coletiva, em discussões tutoriais ou em contexto-turma, foi fundamental a toda esta dinâmica. Com ela surgiu a necessidade de reafirmação teórico-prática de compromissos que, essenciais na definição de uma profissionalidade reflexiva e orientada para o terreno, se tornam duplamente pertinentes ante as repercussões locais e globais da situação sanitária. O desafio sociocomunitário de uma crise pandémica, em toda a sua instabilidade e flagelo, não apenas obrigou à reinvenção de formas de vinculação aos contextos como redimensionou os desafios de estágio a uma escala provavelmente inédita.

Mais do que qualquer padrão burocratizante de avaliação administrativa, tão comum ao espírito do tempo, um ciclo de formação pesa e pondera as suas orientações ante as provações concretas da realidade com que se compromete. Essa ponderação é um dos fatores distintivos entre uma área de formação sustentada e o

mero agrupamento de áreas disciplinares distintas ou, pensando no reduto específico do trabalho social, das soluções uniformizadas providas do comércio quotidiano do bem-estar individual. É esta vinculação ao terreno e à fluidez das realidades, atravessadas pela contingência e pelo imprevisível, que reclama a saída da abstração e do formalismo (Pereira, 2015) em nome da meditação séria quanto à ordenação e estrutura dos processos de decisão, tendo em conta as vozes e posicionamentos das pessoas em comunidade. É a ligação à situação, respondendo à sua especificidade e (re)criando condições de disputa e de transformação surgidas da sua configuração que caracteriza o processo de estágio.

5. Da deriva à reelaboração de sentidos

O impacto psicológico da pandemia expressou-se nestes/as estudantes pela emergência de quatro tipos de preocupações: de ordem pessoal e familiar, de ordem formativa, de reaproximação aos Outros - sujeitos e contextos de estágio - e, finalmente, de abertura à realidade social.

As preocupações de ordem pessoal e familiar foram as que emergiram primeiramente, com angústias ligadas a um perigo iminente, decorrente de uma ameaça desconhecida, imprevisível, sem fim à vista, e que a todos poderia afetar. Tudo na estrutura e no funcionamento quotidiano ruiu, e este colapso ameaçou o sentimento de segurança, de estabilidade e de coerência (interna e/ou externa), pondo em causa a própria identidade e a realidade como era conhecida até então. Assistiu-se neste período a um aumento da angústia, de sentimentos de perda, de medos. Angústia, porque o novo vírus (ainda) não tinha face, tudo nele era desconhecido e as informações sobre ele eram continuamente caóticas e contraditórias.

Para Freud, a experiência de angústia surge sempre associada a uma situação de perigo, a uma ameaça que recai sobre o sujeito (em última instância, o medo da morte ou o medo pela vida), e evoca a emergência da experiência primária de desamparo, que constitui o protótipo da situação traumática do ser humano (Freud, 1926, citado por Amaral Dias, 2000). Sendo o perigo o desconhecido, o estranho, o confinamento obrigatório surgiu como escape defensivo. Os/as estudantes deste grupo (assim como as pessoas em geral) defenderam-se, confinando; confinaram nas suas casas e confinaram psicicamente. O isolamento/retraimento social e psíquico aconteceu, e o exterior passou a ser sentido como ameaçador. Neste novo enquadramento, o sentimento de perda estava instalado e perguntavam-se sobre quem eram, como podiam estar e comportar-se neste novo contexto. Havia uma centralidade nas preocupações acerca de como poderiam organizar as suas vidas e as suas relações com os outros. O medo apoderou-se de muitos deles. Medo do presente, medo do futuro, medo de não conseguirem enfrentar os novos desafios que agora se impunham: de uma nova ordem psíquica, familiar e social. Impunha-se a exigência de redefinir a organização e a disciplina perdidas, de reconfigurar as relações e a gestão familiar, de aceitar e aprender a lidar com a imprevisibilidade e a angústia decorrente de não mais controlar o seu dia a dia.

Do ponto de vista psíquico assistimos à emergência de angústias primitivas, expressando um movimento regressivo que era necessário elaborar/(re)organizar. As primeiras reações à pandemia expressavam um movimento espontâneo de resistência à mudança, que se traduziu no foco atencional dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os seus grupos familiares e sobre os seus futuros. Mais desligados do Outro, como diria Coimbra de Matos (2004), num posicionamento mais narcísico do que objetal, viram-se presos ao medo e à incerteza. Num conflito interno entre o medo do desconhecido e, opostamente, a necessidade/desejo de não saber, o recurso a mecanismos defensivos racionalizantes e clivados da realidade surgiram para evitar uma dor maior. Ao confinamento social correspondeu, pois, um confinamento psíquico, sendo que o exterior, o estranho, o diferente, passou a significar uma ameaça (ainda) maior.

As preocupações de ordem formativa aconteceram quase concomitantemente às anteriores. A paragem abrupta do ensino presencial e a imposição de novas metodologias de ensino-aprendizagem obrigaram a comunidade académica (docentes e discentes) a uma adaptação a novos modelos de trabalho e de relação. A continuidade do processo de ensino-aprendizagem exigia uma aprendizagem célere de um ensino à distância, mobilizando plataformas até então desconhecidas para a maioria das pessoas. Se foi uma oportunidade de aprenderem novas ferramentas, também foi um fator de desestabilização. As dificuldades sentidas no manejo destas plataformas e no acesso a recursos de ordem vária, necessários para o acompanhamento das aulas (internet; biblioteca; computadores portáteis com a qualidade necessária para a concretização das tarefas em mão; espaços de trabalho disponíveis em casa, onde vários membros das

famílias concorriam para a realização do trabalho), assim como o pagamento dos apartamentos e dos quartos alugados que tinham de manter com grande esforço familiar, nem sempre ajudaram a tranquilizar os/as estudantes. Observávamos, como pano de fundo, a premência de um Estado Social que assegurasse de forma equitativa as condições de resposta à situação de crise. As condições diferenciadas dos estudantes relacionadas com a sua origem e trajetória sociais não desaparecem com o acesso ao ensino superior; mantêm-se e até se reforçam por força do impacto da pandemia, revelando a circularidade entre desigualdades sociais e desigualdades escolares.

Nos/as estudantes do 3º ano, a preocupação formativa agudizou-se com a suspensão abrupta do seu estágio presencial académico. Tudo se tornou incerto neste processo de aprendizagem em contexto, tão desejado e importante na sua formação. Numa postura empática e de auxiliar do Eu dos/as estudantes, a equipa docente procurou conter a ansiedade e a dor mental e ajudou a elaborar os pensamentos mais ansiogénicos (Coimbra de Matos, 2004). Este trabalho foi feito continuamente durante os Seminários e as Orientações Tutoriais, que se constituíram espaços de escuta, de apoio psicoafectivo e de trabalho conjunto. Reforçou-se também a atmosfera de cooperação estreita entre a equipa docente, criando-se sucessivas e profícuas oportunidades de diálogo alargado entre todos os elementos sobre as muitas mudanças em curso.

O processo psicológico de transformação adaptativa à nova condição existencial comportou um trabalho de luto pela situação perdida. Com a reconfiguração do estágio e a certeza de o poderem terminar, assim como à licenciatura, assistiu-se, por parte dos/as estudantes, a uma acalmia progressiva e a um reinvestimento no processo de formação interrompido, agora com nova roupagem, com incidência na (re)construção da sua identidade profissional.

A partir do momento em que se descentram das necessidades próprias (de índole pessoal e familiar, assim como formativa) e começaram a vestir (mais) o papel de educadores sociais, observou-se um movimento espontâneo de mobilização para a mudança e para a ação.

Mais capazes de lidar com a incerteza decorrente da situação vivida, mais seguros de si e menos angustiados sobre o que esperar acerca dos contextos e processos formativos, o seu investimento passa a centrar-se nas pessoas e nos contextos de estágio e, gradualmente, também nas pessoas e grupos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade.

Não se trata mais de abandonar o estágio, mas de reconfigurar as suas crenças e expectativas em relação ao mesmo. Impunha-se agora mais do que nunca, e também de acordo com a metodologia orientadora, a exigência de serem sujeitos reflexivos, flexíveis e criativos. Neste reenquadramento puderam reinventar-se. Num olhar agora mais informado, ficaram mais atentos às pessoas, àquelas dos seus contextos de estágio, mas também a todas as outras que se encontravam na margem da sociedade, em situações de grande fragilidade e vulnerabilidade.

Perspetivando a ubiquidade do impacto psicológico da pandemia por COVID19 sobre a dimensão individual e coletiva, os/as estudantes observaram e analisaram movimentos que ligavam o perigo vivenciado ao desconhecido. Em conjunto, refletiram sobre o aumento das atitudes xenófobas - representativas da clivagem entre o dentro/familiar/bom/confiável e o fora/diferente/mau/ameaçador -, nomeadamente face às populações migrantes e aos refugiados, que foram os maiores alvos de expressões de ódio e acusados de serem a fonte do vírus (ONU NEWS, 2020, 8 maio).

O impacto da pandemia na saúde mental foi também perspetivado a partir do medo da doença e da morte, da perda dos meios de subsistência, do isolamento social e familiar, do abuso e da violência doméstica, com implicações diretas e indiretas no bem-estar individual e social (DGS, 2020, 20 abril).

Os/as estudantes refletiram ainda sobre a realidade dos profissionais de saúde e das pessoas mais velhas, muito espelhada na comunicação social, mas também sobre a vulnerabilidade de outros grupos, muitos deles presentes nos seus contextos de estágio. Nestas reflexões aperceberam-se da heterogeneidade das respostas sociais e de saúde, e da falta de equidade no acesso aos serviços, que deixavam mais desamparados as pessoas mais vulneráveis, como as pessoas sem retaguarda sociofamiliar e em situação de sem-abrigo. Sendo esta pandemia, como qualquer outro fenómeno extremo, um indicador e um amplificador das dinâmicas sociais das sociedades afetadas, desenvolve-se a consciência de que não basta o apelo à responsabilidade individual de cada pessoa, radicado frequentemente numa moralização discursiva que lança uns contra outros, impondo-se, pelo contrário, a necessidade de políticas e medidas consistentes e coerentes nas áreas

da organização do trabalho e da proteção social, entre outras, capazes de enfrentar a desigualdade quer da severidade do impacto da pandemia quer da capacidade de reverter a situação.

Os/as estudantes mostravam-se inquietos, desejosos de intervir, e repensavam o trabalho social e as políticas sociais. Este período mostrou-se fértil a um trabalho mais introspetivo, mas também a um trabalho mais colaborativo, que a todos, e a cada um em particular, mostrava como se poderia ser Educador Social em tempos de pandemia.

6. Conclusões

A vivência participada destes tempos desafiantes animou a reflexão conjunta sobre a formação em tempo de crise. É agora altura de sublinhar algumas ideias, em jeito de conclusão, mas simultaneamente deixando em aberto a possibilidade de continuar a questionar a formação de educadores sociais numa lógica de reconstrução democrática do todo do trabalho social.

Se a Educação Social e o seu estágio não se alimentassem de ingredientes tão ricos e salutar, como reconhecemos nos princípios e nos valores desta perspetiva de Educação Social e da sua metodologia orientadora, não teria sido possível fazer acontecer este movimento de profunda reflexão e de resgate de linhas fundamentais tanto para a formação pessoal e profissional dos/as estudantes como para a sua capacitação como atores sociais de um campo profissional complexo, exigente e, por vezes, sinuoso.

Dado o agravamento já assinalado das desigualdades que os tempos impuseram, teria sido fácil cair na armadilha de resvalar para uma alternativa de pendor assistencialista, caritativo e imediatista. Sem diabolizar esta necessidade de resposta às urgências, sobretudo em tempos de crise, foi notável, sem ter sido fácil, a forma como se reorganizou e investiu na formação, como se intensificou a reflexão e ampliou a visão do mundo e da intervenção. A distância, as dificuldades de comunicação, os obstáculos à relação próxima durante o ensino à distância poderiam ter inviabilizado este processo.

Foram as características desta metodologia transgressora, a IAP, que proporcionaram a mobilização de dispositivos de vária ordem - teóricos, vividos, empíricos, testemunhais, reflexivos – para que o conhecimento, a ação e a participação fossem pilares transformadores de estudantes que evoluíram do desânimo, da angústia do medo e da insegurança, para estudantes/educadores cada dia mais comprometidos, conscientes e gradualmente mais desenvolvidos tanto na análise como nas alternativas de intervenção.

Confirma-se a mais-valia desta orientação formativa, resistente a crises porque capaz de se reconstruir perante o imprevisível e suas ameaças, uma vez que, não se cingindo a planos pré-organizados e tipificados, envolve todos - estudantes, docentes, profissionais do trabalho social - na construção do presente, campo fértil de autoeducação, de hétero-educação e de desenvolvimento.

Aquilo que é reconhecido pelos/as estudantes e equipa docente como valor acrescido neste processo, no que diz respeito ao já referido aprofundamento da reflexão, recriação de formas de ação, não podemos considerá-lo de forma igual no que respeita às instituições acolhedoras dos estágios, dado que estas, na sua maioria, ficaram reféns dos poderes institucionais e de alguma forma limitadas a um funcionamento de resposta às urgências.

Uma vez mais, a pandemia surge em todo o seu efeito amplificador, aqui expresso na necessidade de reconstrução de um trabalho social emancipatório, abrangente e territorialmente equilibrado, definindo-se mais a partir da perenidade da sua urgência do que da pontualidade fragmentada das suas emergências.

Referências

- Amaral Dias, C. (2000). *Freud para além de Freud*. Lisboa: Editora Fim de Século.
- Coimbra de Matos, A. (2004). *Saúde mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Barros, R., & Choti, D. (Orgs.). (2014). *Abrindo caminhos para uma educação transformadora. Ensaio em educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias*. Lisboa: Chiado Ed.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação. Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175–192.

- Caride, J., Freitas, O., & Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carmo, I. (2021). Sindemia: Factores de risco e desigualdades na pandemia. *Le Monde Diplomatique*, 6–7.
- Costa, A. F. (2020). Desigualdades sociais e pandemia. In R. M. Carmo, I. Tavares, & A. F. Cândido (Eds.), *Um olhar sociológico sobre a crise Covid19* (pp. 4–16). Lisboa: Observatório das Desigualdades/ CIES, Iscte.
- Foucault, M. (2001). Qu'est-ce que les Lumières? In *Dits et écrits, II, 1976-1988* (pp. 1381–1397). Paris: Gallimard.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009) *Pedagogia do oprimido* (48ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Lima, L. (2019). A Pedagogia do Oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 11–29.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra: Desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e “palavramundo”: Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65–84.
- Morley, C. (2019). Promoting activism and critical social work education. In S. A. Webb (Ed.), *The Routledge handbook of critical social work* (pp. 437–448). London: Routledge.
- Nancy, J.-L. (2020). Um vírus demasiado humano. In K. Scoralick (Ed.), *Filosofia em confinamento* (pp. 270–275). Rio de Janeiro: Batuque.
- Nunes, A. A. (2020). Os capitalismo sem máscaras. A Europa neoliberal e as suas pandemias. *Vértice, II série*(196), 59-87.
- Pereira, M. (2015). Experiência e sentido. In *Obras Completas, III* (pp. 157–259). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, B. S. (2002). Os processos da globalização. In B. S. Santos (Ed.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?* (pp. 31–99). Porto: Afrontamento
- Santos, B. S. (2018). *O fim do império cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- Soeiro, J., Araújo, M., & Figueiredo, S. (2020). *Cuidar de quem cuida. História e testemunhos de um trabalho invisível. Um manifesto para o futuro*. Lisboa: Objectiva.
- Sousa, A., Araújo, D., Rafael, F., Monteiro, H, Timóteo, I., Vieira, I., Pinto, R., Sampaio, R., Veiga, S., Diogo, V., & Pereira, V. (2019, maio, 09). *Refletindo sobre um modelo de estágios em educação social*. Comunicação apresentada no I Fórum Interno P.Porto, Porto, Portugal.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos, III*(1), 11-25.
- DGS, 2020, 20 abril. <https://covid19.min-saude.pt/dgs-publica-norma-sobre-saude-mental/>
- ONU NEWS, 2020, 8 maio <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1712982>