



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

As narrativas dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço  
Social sobre a Relação Profissional

Rita Cláudia de Oliveira Barata

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Serviço Social

Orientadora:

Doutora Maria João Barroso Pena, Professora Auxiliar,  
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2016



## **Agradecimentos**

Agradeço sobretudo à estimada Orientadora da presente investigação, Professora Doutora Maria João Pena, pela presença, confiança e crença depositadas no presente trabalho e na minha pessoa. A paciência, compreensão e cuidado foram essenciais para a concretização da presente pesquisa, nos momentos de avanços como nas paragens e recuos. Os contributos e exemplos académicos e humanos contribuíram para o presente trabalho e para o meu desenvolvimento académico e pessoal.

Aos participantes no estudo que, de forma generosa e numa fase particularmente trabalhosa do seu percurso académico, disponibilizaram parte do seu tempo para as generosas narrativas que permitiram a realização da presente pesquisa. As entrevistas e todos os momentos de partilha prévios ou posteriores às mesmas foram de uma generosidade e humildade singulares.

Aos Diretores das Licenciaturas em Serviço Social, Professora Doutora Ana Oliveira e Professor Doutor Jorge Ferreira, por concederem a autorização para o presente estudo e agilizarem o contacto com os estudantes.

Aos Professores da Licenciatura e do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL pela partilha de conhecimento e pelo incentivo à investigação. Um agradecimento particular à Professora Inês Amaro pelo interesse, apoio e oportunidades proporcionadas ao longo do Mestrado.

Às companheiras e amigas de Licenciatura e / ou Mestrado: Ana Rita, Andreia, Cláudia, Joana, Mariana, Susana e Tânia pois pelas palavras e ações tornaram esta caminhada menos complicada e mais gratificante. Um agradecimento particular à Ana Rita e à Mariana pela presença contínua e pelos preciosos contributos que deram para a realização da presente investigação, através do apoio, da leitura das versões e sugestões. E à Joana e à Tânia pelo suporte, leitura final e ajuda.

Aos amigos desde os tempos Camonianos, Marta e Samuel, por todo o suporte e pela inesgotável crença demonstrada pela e na amizade.

À minha família por aceitar e apoiar as minhas escolhas sempre com afeto e com a certeza de que apesar de todos os ventos sinuosos o rumo depende de nós.



*“A esperança na humanidade, talvez por ingênua convicção, está na crença de que o indivíduo a quem se pede que ouça o faça por confiança. É o que todos almejamos. Que acreditem em nós. Dizemos algo que se toma como verdadeiro porque o dizemos simplesmente.”*

Valter Hugo Mãe



## **Resumo**

A dissertação de mestrado aqui apresentada assume como tema de investigação a Relação Profissional na perspetiva dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social.

O objetivo geral que orientou a pesquisa visava compreender o processo de construção e o significado atribuído pelos estudantes de Serviço Social à Relação Profissional. Para tal, procurou-se compreender o significado da relação profissional na perspetiva dos estudantes de Serviço Social; sistematizar competências relacionais exploradas pelos estudantes de Serviço Social; analisar a atribuição da formação académica (planos curriculares, estágios curriculares, supervisão e práticas pedagógicas) na aquisição das perspetivas e competências no âmbito da relação profissional; analisar o papel do autoconhecimento na relação profissional na perspetiva dos estudantes de Serviço Social; explorar e compreender as potencialidades, desafios e limites associados à relação profissional pelos estudantes de Serviço Social.

Ao nível das opções metodológicas, a presente investigação adotou o modo de abordagem qualitativo, constituindo-se como um estudo fenomenológico e descritivo, orientado pela lógica indutiva. A recolha de dados realizou-se através das técnicas de entrevista semiestruturada e da análise documental dos planos de estudos. O tratamento dos dados realizou-se através da análise de conteúdo de doze entrevistas aos estudantes de 3º ano das Licenciaturas em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e do ISCTE-IUL.

**Palavras-chave:** Serviço Social; Relação profissional; Competências relacionais; Formação em serviço social.



## **Abstract**

The master thesis here introduced was developed under the theme of the 'Professional Relationship in the perspective of the students of the 3rd year of the Bachelor's Degree in Social Work studies'.

The overall goal of the research is to understand the construction process of the professional relationship and the meanings of the professional relationship in the students view. To this end, we tried to understand the meaning of the professional relationship from the perspective of Social Work students; to identify relational skills explored by students of Social Work; to analyze the role of academic training (curricula, internships, supervision and teaching practices) in the acquisition of skills and perspectives that influence the context of the professional relationship; to analyze the role of self knowledge in the context of the professional relationship from the perspective of students of Social Work; to explore and understand the potentialities, challenges and boundaries that the Social Work students associate with the professional relationship.

The methodological options adopted in this research are based in the qualitative approach. Therefore, this investigation can be seen as a phenomenological and descriptive study, guided by inductive logic. The data collection was conducted through semi-guided interviewing techniques and documentary analysis of the courses curricula. The data analysis was made with resource to the content analysis of twelve interviews that were conducted with the 3rd year students of Bachelors Degree in Social Work from the Faculty of Social Sciences of the Portuguese Catholic University and ISCTE-IUL.

**Keywords:** Social Work; Professional Relationship; Relational Skills; Academic training in social work.



## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Quadros.....	xi
Glossário de siglas.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A RELAÇÃO PROFISSIONAL E A ATRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	3
1. A Relação Profissional - olhares históricos e contemporâneos.....	3
1.1. A relação profissional nas dinâmicas societárias contemporâneas.....	7
1.2. Competências centrais para a relação profissional.....	9
1.3. Perspetivas teóricas sobre a relação profissional.....	12
1.3.1. Perspetiva das forças.....	12
1.3.2. Abordagem centrada na pessoa.....	14
1.3.3. A prática baseada na relação.....	16
2. A relação profissional na formação de 1º Ciclo em Serviço Social: apontamentos históricos e atuais.....	18
2.1. Planos de estudos.....	19
2.1.1. Estágio curricular.....	21
2.1.2. Supervisão.....	23
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	25
1. Paradigma Interpretativo.....	25
2. Método.....	25
3. Campo Empírico.....	27
4. População e amostra.....	29
5. Técnicas de recolha e tratamento dos dados.....	30
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	33
1. A construção da relação profissional: a ênfase no acolhimento e a continuidade do empenho ....	33
2. Os significados da relação profissional: aproximação conceptual, intervenção e identidade .....	36
3. As competências interpessoais na relação profissional.....	41
4. O autoconhecimento do assistente social na relação profissional.....	46
5. As potencialidades, os desafios e os limites da relação profissional.....	49
5.1. As potencialidades da relação profissional: o processo, a pessoa e o assistente social.....	49
5.2. Os desafios da relação profissional: o contexto, as pessoas e os profissionais .....	52

5.3. Os limites da relação profissional.....	56
6. A relação profissional no processo de formação em Serviço Social .....	60
6.1. A abordagem teórica sobre a relação profissional.....	61
6.2. Práticas pedagógicas.....	64
6.3. Estágio curricular: a observação, as primeiras relações e o desenvolvimento de competências .....	66
6.3.1. Supervisão acadêmica .....	67
6.3.2. Supervisão de campo.....	70
6.4. Os professores vs a relação profissional no processo de socialização profissional.....	72
CONCLUSÃO .....	75
FONTES.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS.....	I

## **Índice de Quadros**

Quadro 2.1. Caracterização do campo empírico.....	28
Quadro 2.2. Caracterização da amostra.....	29



## **Glossário de siglas**

FCH-UCP - Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

IASSW - International Association of Schools of Social Work

ISCTE-IUL – ISCTE -Instituto Universitário de Lisboa

IFSW – International Federation of Social Work



## INTRODUÇÃO

A investigação que se apresenta foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Serviço Social no ISCTE-IUL, subordinando-se ao tema “a Relação Profissional na perspetiva dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social”. Segundo Eco (1998) existem quatro “regras óbvias” para a eleição do tema de dissertação e a primeira regra enumerada pelo autor reside, precisamente, na correspondência entre o tema escolhido e os interesses do investigador. Neste âmbito, o interesse científico surge da formação académica e pela existência de figuras de referência na área de investigação. As motivações profissionais resultam da experiência nos estágios curriculares realizados na licenciatura e as motivações pessoais advêm do interesse sobre as relações interpessoais.

A fundamentação do tema relativamente à sua pertinência científica sustenta-se na relevância histórica da relação profissional entre a pessoa<sup>1</sup> e o assistente social, sendo possível afirmar-se que a relação profissional sempre representou uma dimensão valorizada nesta área (Pena, 2012; Howe, 2009). Com base na revisão de literatura efetuada considera-se que existem múltiplas possibilidades de aprofundamento neste domínio, sobretudo no contexto nacional. Reconhecendo-se que o contexto contemporâneo suscita desafios à relação profissional proporciona, simultaneamente, a sua revigorada afirmação enquanto dimensão nuclear no serviço social (Wilson *et. al.*, 2011; Ruch *et. al.*, 2010). Simultaneamente, verificou-se a reduzida investigação sobre as perspetivas dos estudantes de Serviço Social no contexto Português e sobre o modo como os estudantes apreendem ao longo da sua formação académica as perspetivas e competências sobre a relação profissional.

A *pergunta de partida* que dá mote ao trabalho aqui apresentado questiona “como é que os estudantes apreendem<sup>2</sup> a relação profissional em Serviço Social?”. De modo mais específico, e de forma a responder à pergunta realizada, foram delineadas como *perguntas de investigação*: qual é o significado da Relação Profissional no âmbito do Serviço Social na perspetiva dos estudantes?; quais as competências relacionais identificadas no âmbito da relação profissional pelos estudantes de Serviço Social?; como foram adquiridas e desenvolvidas as perspetivas sobre a relação e as competências relacionais identificadas?; como é que os estudantes concebem o papel do autoconhecimento na relação profissional?; quais as potencialidades, desafios e limites associados à Relação Profissional na perspetiva dos estudantes de Serviço Social?.

---

<sup>1</sup> Ao longo do presente trabalho, adota-se a perspetiva de Robertis (2003) ao defender que se assiste à substituição das múltiplas designações para mencionar o indivíduo com quem o assistente social realiza o processo de intervenção para a utilização do termo “pessoa”. Nesta assunção, a “pessoa define-se como um ser humano, um indivíduo considerado em si mesmo, um ser moral dotado de existência jurídica” (Robertis, 2003:60).

<sup>2</sup> A utilização do conceito apreender pretende captar numa só palavra os “significados” e a dimensão da “apropriação” decorrente no processo de formação académica.

De acordo com as questões acima apresentadas, o *objetivo geral* que norteou a presente investigação visa “compreender o processo de construção e o significado atribuído pelos estudantes de Serviço Social à Relação Profissional”. Para esse efeito, considera-se necessário alcançar os seguintes *objetivos específicos*: compreender o significado da relação profissional na perspectiva dos estudantes de Serviço Social; sistematizar competências relacionais exploradas pelos estudantes de Serviço Social; analisar a atribuição da formação académica (planos curriculares, estágios curriculares, supervisão e práticas pedagógicas) na aquisição das perspectivas e competências no âmbito da relação profissional; analisar o papel do autoconhecimento no âmbito da relação profissional na perspectiva dos estudantes de Serviço Social; explorar e compreender as potencialidades, desafios e limites associados à relação profissional pelos estudantes de Serviço Social.

Ao nível da estrutura, a investigação encontra-se dividida em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta, inicialmente, o objeto de estudo – a relação profissional - numa breve perspectiva histórica e contemporânea, enfatizando-se depois os desafios e os “apelos” para a prática relacional no contexto contemporâneo. Posteriormente, abordam-se algumas competências centrais para a relação profissional e as perspectivas teóricas que, na ótica aqui apresentada, valorizam de forma primordial a relação profissional. Num segundo momento aporta-se a formação em Serviço Social contemplando como elementos de análise os planos de estudos, o estágio e a supervisão. A explanação aqui realizada sobre a formação pretende configurar-se como uma “lente” para compreender a atribuição do processo de formação em Serviço Social no âmbito da relação profissional, fundamentando uma exploração sumária e, essencialmente, direcionada para a relação.

O segundo capítulo, intitulado “enquadramento metodológico”, apresenta as opções e os fundamentos sobre o paradigma de investigação, o método, o campo empírico, a população e respetiva amostra assim como as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos nas entrevistas, numa articulação entre os discursos dos participantes e os contributos teóricos advindos da literatura consultada.

Por fim, apresentam-se as conclusões resultantes da investigação privilegiando-se para esse fim as respostas aos objetivos delineados. Termina-se com as referências bibliográficas utilizadas na elaboração da investigação e os anexos.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A RELAÇÃO PROFISSIONAL E A ATRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

### 1. A Relação Profissional - olhares históricos e contemporâneos

Inerente à condição humana, enquanto seres sociais, estabelecemos e consolidamos relações de naturezas e configurações diversas que respondem às múltiplas necessidades das pessoas, na sua globalidade, influenciando o modo como cada ser humano se sente<sup>3</sup> (Hennessey, 2011). A relação profissional entre a pessoa e o assistente social assume algumas diferenças das restantes relações interpessoais, resultantes da natureza profissional da mesma. De acordo com Carvalho e Pinto (2015) a relação profissional requer: “um propósito estabelecido de trabalho; um enquadramento temporal limitado; uma autoridade e legitimidade de conhecimentos e competências especializados; um quadro ético preciso” (Carvalho e Pinto, 2015:94).

O assistente social desenvolve a sua prática profissional no “amplo domínio das relações interpessoais” considerando que, para além da relação profissional com a pessoa, estabelece relações com a equipa da organização em que trabalha - numa lógica interdisciplinar - e com profissionais de outras organizações na realização do trabalho em rede (Pena, 2012:208). A relação profissional estabelecida entre a pessoa e o assistente social pode configurar-se como a base a partir da qual é possível mobilizar-se ou intervir-se nas restantes redes, conforme é observável na narrativa de Robertis (2011):

(...) trata-se de facilitar ao utente o alargamento do seu quadro relacional, de lhe permitir uma aprendizagem progressiva – consoante as suas necessidades e as suas capacidades – da comunicação com outras pessoas e com outras instituições. A relação estabelecida com o trabalhador social constitui já uma primeira abertura. Pode ser utilizada como trampolim para introduzir outras (Robertis, 2011:173).

Após esta breve incursão introdutória sobre o vasto campo relacional onde se fundamenta, move e age o Serviço Social torna-se importante proceder à breve contextualização histórica da relação profissional entre a pessoa e o assistente social. Nesta esteira, deparamo-nos com a possibilidade de reconhecer que a relação profissional entre o assistente social e a pessoa se afigura como um elemento reconhecido e valorizado historicamente (Pena, 2012; Hennessey, 2011; Wilson *et al.*, 2011; Howe, 2009). Como tal, o reconhecimento e a valorização da relação encontram-se nos discursos e as ações das pioneiras do Serviço Social como Octavia Hill, Elizabeth Fry e Mary Richmond (Pena, 2012; Howe, 2009).

Numa análise exemplificativa do valor atribuído pelas pioneiras à relação profissional, recorreremos à ação de Mary Richmond. A autora reformulou e integrou no Serviço Social as visitas

---

<sup>3</sup> Segundo Almeida (2011), “o número e o tipo de relações em que um indivíduo se envolve tem um impacto determinante na sua vida. Porque desses relacionamentos ele retira satisfação pessoal e benefícios materiais e imateriais. Benefícios que são um recurso de que dispõe. Um capital social” (Almeida, 2011:19).

domiciliárias<sup>4</sup> realizadas na área da Saúde e, para esse efeito, criou cursos de “visitadores domiciliários” assumindo a relação como o alicerce essencial para todo o processo (Martinelli, 2003:10). A pioneira defendeu que o Serviço Social de Caso requeria uma relação de ajuda o que “exige tempo, dedicação, implicação com as pessoas e conhecimento das suas relações sociais” (Carvalho e Pinto, 2015:83).

Apesar do longo trajeto da relação profissional, Caparrós (1998) salienta que a relação não representa um elemento simples pelo que a sua análise e, mais especificamente, o estudo das suas dimensões constituintes é uma atividade complicada que enfrenta a forte possibilidade de minimizar ou desconstruir o sentido da mesma (Caparrós, 1998). Além da dificuldade mencionada, também é relevante recorrer ao pensamento de Biestek (1960) ao afirmar que “os assistentes sociais acreditam, e acertadamente, que estabelecer e manter um bom relacionamento em serviço social de casos é muito mais importante do que a habilidade para o definir” (Biestek, 1960 *citado por* Pena, 2012:53).

Não obstante as possíveis dificuldades relativas à exploração e compreensão sobre os elementos e os significados associados à relação profissional, verifica-se a possibilidade de associar a relação profissional aos conceitos de vínculo e ajuda, conforme proposto por Cruells (2008). Recorrendo ao pensamento da autora, “a criação de um vínculo como elemento gerador de segurança é possível quando se estabeleceu uma relação suficientemente profunda” (Cruells, 2008:6). A importância da vinculação na relação profissional é acentuada pelas situações de vulnerabilidade experienciadas pelas pessoas e pelos sentimentos daí resultantes, pelo que a relação representa “uma fonte de ajuda e de benefício, que permite ao cliente dispor de uma relação segura, de confiança e significativa em que pode identificar os seus problemas e entregar-se à sua resolução, a partir de uma ampla compreensão das suas capacidades, possibilidades e recursos” (Cruells, 2008:7). A ajuda abarca diversos elementos, como o suporte ou a mobilização e criação de recursos de modo a resolver uma situação, significando “uma ação facilitadora de processo” (Cruells, 2008:3).

A articulação entre os termos mencionados pode, ainda, ser demonstrada através do pensamento de Perlman (1978) ao conceptualizar a relação de ajuda como “um vínculo emocional e como o meio para a ajuda” e, complementarmente, “a boa relação de ajuda tem lugar porque fornece estímulos e crescimento (...) respeita e alimenta a individualidade do outro (...), proporciona um sentimento de segurança e identidade” (Perlman, 1978 *citado por* Caparrós, 1998:46).

Em acréscimo aos conceitos referidos - ajuda e vínculo - a relação profissional também se encontra conotada com o modelo psicossocial. Conforme sintetizado por Carvalho e Pinto (2015):

---

<sup>4</sup> Conforme explicitado por Pena (2015; 2012), os propósitos da visita domiciliária acompanham as transformações da profissão, sendo que no início encontrava-se associada ao “controlo” e na atualidade representa um meio importante para o estabelecimento da relação profissional, numa ótica de maior proximidade atenuando, portanto, as diferenças relativamente ao poder.

(...) A relação de ajuda é uma relação interpessoal utilizada na intervenção psicossocial como meio de trabalho: é através e por meio do relacionamento que se poderá obter os objectivos do Serviço Social. É no relacionamento que ambas as partes agem uma sobre a outra. A relação de ajuda é fundamental para o estabelecimento de vínculos e de um processo de vinculação. A vinculação é determinante para acionar a mudança, não só a curto, mas também a longo prazo (Carvalho e Pinto, 2015:94).

Na contemporaneidade, a investigação desenvolvida por Pena (2012), intitulada “Relação Profissional: Utopia ou Realidade?”, evidencia a diversidade de perspetivas sobre a relação profissional, os seus propósitos, as suas configurações e os seus limites. No entanto, conclui-se que independentemente dessa multiplicidade emerge o reconhecimento da importância da relação para o “desenvolvimento da pessoa, para a sua participação, consciencialização e responsabilização no processo de intervenção” (Pena, 2012:201).

Os assistentes sociais entrevistados na investigação referida perspetivam a relação profissional “como uma relação de ajuda na promoção da autonomia, capacitadora no sentido do empowerment”, o que reflete uma transformação na forma como se percebe a pessoa no processo de intervenção e os objetivos norteadores da relação (Pena, 2012:204). A autora esclarece que a pessoa não representa um “beneficiário” constituindo-se como protagonista do processo e, neste âmbito, verifica-se que a relação reconfigurou-se da dimensão assistencial para uma perspetiva de cidadania (Pena, 2012:208).

O pensamento explanado é partilhado também por Mouro (2006) que procedendo à identificação das diferenças entre a relação de ajuda no “contexto tradicional” e no “contexto da recriação” menciona, entre outros elementos diferenciadores, a transição do “carácter directivo” para um “carácter participativo” e a mudança dos objetivos incidentes no “ajustamento” rumo aos objetivos de “transformação” (Mouro, 2006:458).

Torna-se evidente que, independentemente da perspetiva teórica adotada pelos profissionais, “o centro da prática é a relação” (Pena, 2012:56). O reconhecimento da dimensão relacional como núcleo da prática também sobressai na investigação desenvolvida por Pinto (2011) sobre o empowerment, porque tal como a autora refere “o aspeto central da intervenção recai nas relações interpessoais, na relação com o Outro, ou seja, o trabalho “com e sobre” o Outro. Este aspeto constitui o centro da profissão para a maioria dos entrevistados” (Pinto, 2011:355).

Tais contributos são ainda reforçados por outros autores, como Valladoid (2010) ao concluir que a relação de ajuda representa uma dimensão fulcral e indispensável no âmbito da intervenção, sendo a “base a partir da qual é possível desenvolver todo o processo” (Valladoid, 2010:49).

Para alguns assistentes sociais a relação profissional representa “um dos principais aspectos de especificidade do Serviço Social” (Amaro, 2012:140). A relação profissional é concebida como uma singularidade no Serviço Social e é identificada como um elemento diferenciador relativamente a outras ciências e profissões – afigura-se, portanto, uma dimensão identitária que distingue o Serviço Social de outros “campos profissionais” (Amaro, 2012:140). O reconhecimento da relação associada à identidade profissional também é reforçado através do recurso ao contributo teórico de Granja (2008),

que considera a relação de ajuda como a “base de toda a actividade e identidade profissional dos assistentes sociais quando é orientada pela sensibilidade social (...)” (Granja, 2008:147). O assistente social no processo de ajuda também contribui para a provisão de recursos que respondem às necessidades das pessoas o que representa uma “marca identitária, factor de legitimação e de poder profissional” (Granja, 2008:7).

Em conformidade com os pensamentos transcritos, Amaro (2012) identifica duas das três<sup>5</sup> dimensões reconhecidas de forma praticamente unânime pelos profissionais entrevistados na investigação desenvolvida pela autora: a relação e o acesso. A este respeito, e com o intuito de explicitar as dimensões mencionadas recorre-se às palavras da autora: (...) “a especificidade do Assistente Social reside, então, no facto deste se apresentar como um profissional da relação, de cujo processo de trabalho a relação é elemento fundamental;” e (...) “de se posicionar como um facilitador do acesso a direitos, informações, recursos, etc.” (Amaro, 2012:166).

A relação profissional entre o assistente social e a pessoa assume algumas características basilares e através dos discursos dos assistentes sociais destaca-se a “empatia, confiança, proximidade, crença, verdade, escuta, intervenção em rede, responsabilidade, motivação e participação” (Pena, 2012:201). Na mesma linha de pensamento, Valladoid (2010) identifica algumas das características que configuram a relação de ajuda, nomeadamente: “honestidade, afetuosidade, empatia, escuta ativa, aceitação, atenção individualizada, respeito, segredo profissional e implicação” (Valladoid, 2010:49).

Relativamente aos limites da relação profissional encontra-se a possibilidade de destringar entre os limites de natureza ética, as restrições ou potencialidades organizacionais e contratuais e os limites estabelecidos por cada assistente social. Ao nível da dimensão normativa da ética (Núncio, 2015), a relação - assim como toda a prática profissional - deve pautar-se pelos princípios e normas identificados no Código Deontológico profissional. Considera-se importante mencionar que a prática profissional e, de modo mais particular, a relação profissional com as pessoas exige que o assistente social oriente a sua ação por diferentes valores como o “respeito pela vida, a dignidade do ser humano, a auto - determinação / autonomia do sujeito, a participação activa e democrática na vida social, a não discriminação, a justiça e a responsabilidade social” (Serafim, 2004:28).

A relação também se encontra enquadrada numa esfera organizacional – com um determinado enquadramento legal, funcional e procedimental - que potencializa ou delimita a relação (Pena, 2012; Robertis, 2011). No cerne do enquadramento organizacional frisa-se a importância do contrato estabelecido que deve culminar da negociação realizada entre a pessoa e o assistente social representando, assim, um elemento esclarecedor sobre os objetivos expectáveis do processo de

---

<sup>5</sup> A outra dimensão identificada pela autora incide na “mediação de escala” entendida como a “capacidade de pensamento complexo do assistente social, à sua preocupação de manter uma visão global, estrutural e macro dos fenómenos, reforçando um olhar e uma ação que têm em conta a unicidade de cada indivíduo e as particularidades da sua situação” (Amaro, 2012:144).

intervenção, as configurações do mesmo e o trabalho a desenvolver por ambas as partes, resultando num elemento central no delineamento da participação e da responsabilização mútua no processo de intervenção (Pena, 2015; Pena 2012; Robertis, 2003).

A relação profissional é uma dimensão valorizada também pelas pessoas verificando-se a referência a alguns estudos que concluem que a avaliação positiva da pessoa relativamente à intervenção e ao sucesso da mesma encontra-se associada, primordialmente, às qualidades da relação profissional estabelecida (Wilson, 2008; Howe, 2009). Na associação entre a avaliação positiva que as pessoas realizam entre a relação profissional e a intervenção ressaltam características como “compreensão, paciente, sensível, afabilidade, confiança, regularidade de contacto, atenção ao detalhe e abertura – em resumo a importância da presença de uma pessoa cuidadosa” (Trevithick, 2003). As pessoas também realçam a importância do profissional ser “honesto, caloroso e amigável” valorizando o “conhecimento e a aceitação” dos sentimentos, o que implica ter uma atitude de não - julgamento (Howe, 2009:167).

De forma a finalizar esta breve abordagem, postula-se como inegável a historicidade da relação profissional no Serviço Social, a centralidade que a mesma assume para alguns profissionais e para as pessoas durante todo o processo de intervenção assim como as transformações e as possibilidades que proporciona. No entanto, o significado e a relevância atribuídos à relação dependem de diversos fatores relacionados com o profissional, o contexto num sentido amplo e a articulação entre ambos. Alguns dos elementos patentes na literatura consultada remetem para o papel do “eu”, a formação em Serviço Social, a perspetiva teórica adotada, o contexto sociopolítico e o contexto organizacional (Pena, 2012; Ruch, 2010).

### **1.1. A relação profissional nas dinâmicas societárias contemporâneas**

O “espaço” do Serviço Social não representa um lugar exímio de tensões e desafios caracterizando-se pela sua complexidade que deriva, de forma bastante notória, dos múltiplos contextos e das narrativas hegemónicas que o influenciam (Parton, 1996:6). Segundo Howe (1996), “o serviço social é definido por uma relação evolutiva entre a pessoa e o Estado. Qualquer mudança quer na esfera pessoal quer política resulta, como tal, em alterações na forma como se entende esse domínio, onde o indivíduo e Estado se encontram. Este domínio ou discurso conhecemos como o social” (Howe, 1996:77). De modo a enquadrar a forte relação entre o Estado Providência e o Serviço Social alude-se à “hipótese” formulada por Castel (2012):

(...) existem correspondências muito estreitas entre o desenvolvimento do Estado providência e o do trabalho social. Não se trata de relações de determinação mecânica, mas de participação de uma dinâmica comum. Ao processo de desenvolvimento do Estado social corresponderia o processo de desenvolvimento do trabalho social. E quando a primeira dinâmica falha, a segunda é afectada e constringida por seu turno a modificar-se (Castel, 2012:8).

Em articulação com o pensamento exposto, após a Segunda Guerra Mundial verificou-se um período profundamente importante para o Serviço Social (Carvalho, 2016; Amaro, 2012; Castel, 2012; Parton, 1996a). Os contextos económicos e políticos, marcados pelo crescimento na esfera económica e pela consolidação dos regimes democráticos, foram elementos essenciais para o aumento dos direitos sociais, para a redefinição da cidadania e para “a definitiva profissionalização e reconhecimento do Serviço Social como área de *expertise* técnico-científica” (Amaro, 2012:62).

Num movimento antagónico, assiste-se ao retrocesso do Estado Providência e ao desenvolvimento das ideologias neoliberais que desvelam, entre outros elementos, diferentes concepções sobre o risco, a cidadania e a responsabilidade (Parton, 1996a). A cidadania concebida na sua dimensão social, em que cada pessoa tem direitos (no sentido lato) e obrigações inerentes à pertença a um conjunto de membros da mesma comunidade, é entendida como uma “cidadania activa” e num domínio estritamente individual (Parton, 1996a). A intervenção do Estado é reduzida no âmbito social, caracterizando-se pela fragmentação das políticas, deslocação das funções sociais para outras entidades e pela restrição dos direitos sociais (Castel, 2012).

De acordo com Webb (2006), constata-se que o Estado Providência associado à modernidade centrava-se nas necessidades das pessoas enquanto o Estado Neoliberal da pós-modernidade foca-se no risco (Webb, 2006:32). Como reflexo das configurações societárias na prática profissional é possível defender que (...) “o assistente social assume, então, muito mais um papel de analista das situações (...) em termos de risco que apresentam, calculando a partir daí a necessidade / capacidade da intervenção institucional” (Amaro, 2012:77). Deste modo, “as relações com o público demandante dos serviços sociais estão demarcadas por critérios, informes, relatórios, quesitações, exigências cada vez mais detalhistas e normas cada vez mais rígidas” (Faleiros, 2014:719).

Segundo Howe (1996), despontou no Serviço Social a possível transição da “profundidade” para a “superfície” o que, de forma simplista, incide na mudança da esfera da compreensão da pessoa e da sua história (análise do “porquê” de forma holística com recurso às dimensões sociais e psicológicas) para a estrita identificação da situação-problema (Howe, 1996:88). Neste rumo de pensamento, o assistente social “acaba muitas vezes por tender a dirigir a sua atenção para o instrumento que lhe serve de guia, deslocando o foco da sua intervenção para o preenchimento dos campos solicitados, mais do que para a escuta ativa e para a construção da relação” (Amaro, 2012:74).

Face à prevalência do managerialismo e respetivas configurações na prática profissional também deve existir, concomitantemente, a propensão para uma prática que reafirme a ênfase da relação profissional no Serviço Social. Este argumento encontra fundamentos no trabalho desenvolvido por Trevithick (2014) ao propor “humanizar o managerialismo” o que requer colocar a prática baseada na relação no centro da intervenção. De acordo com a autora, a exclusão da dimensão emocional das vivências singulares de cada pessoa culmina no insucesso das análises realizadas na intervenção profissional. A “humanização do managerialismo” exige um conjunto de quatro mudanças

na prática profissional que incidem no reconhecimento da dimensão emocional das narrativas de cada pessoa; na adoção de abordagens com os contributos das investigações da teoria da vinculação, neurociência e práticas profissionais; na ampliação do tempo de intervenção direta para a construção da relação profissional significativa; reforço dos profissionais que se encontram no terreno acompanhado por uma certa moderação nas dimensões administrativas que são estabelecidas aos assistentes sociais devendo existir, se necessário, uma resistência dos assistentes sociais à inclinação mais administrativa na prática profissional.

Com uma abordagem diferente, Ferguson (2009) releva que os assistentes sociais com abordagens centradas na “relação, processo e valores” e que noutras situações não assumiriam uma dimensão fortemente política adotaram, perante as configurações neoliberais contemporâneas e os seus impactos na prática profissional, uma perspectiva mais radical (Ferguson, 2009). Ou seja, no quadro do contexto contemporâneo e dos seus impactos na prática profissional alguns assistentes sociais “radicalizaram-se”, demonstrando que num “clima de managerialismo e abordagens tecnocráticas, as abordagens humanistas, holísticas e baseadas em valores também podem ser radicais” (Ferguson, 2009:94).

Em suma, compreende-se que as configurações societárias e, conseqüentemente, as dinâmicas contraditórias e complexas na prática do Serviço Social têm impactos na relação profissional. Como argumentado por Carvalho (2016) “o managerialismo coloca em risco a dimensão relacional da intervenção do Serviço Social” (Carvalho, 2016:2).

## **1.2 Competências centrais para a relação profissional**

As competências referem-se a um “saber - fazer” (Carvalho, 2016). As competências interpessoais são utilizadas frequentemente para referir “o que acontece entre as pessoas que estão em contacto direto” (Trevithick, 2012:163) e abrangem um amplo leque de competências, como por exemplo: a “compreensão do eu”, o “eu em relação ao outro”, a capacidade para lidar com os sentimentos e a comunicação (Dutton, Kohli, 1996:62).

Segundo Fachada (2012), o conceito de comunicar traduz as ideias de “pôr em comum” e “entrar em relação com” o que deixa transparecer que a comunicação representa um elemento crucial para o desenvolvimento de todas as pessoas e assume um papel fundamental na criação das relações interpessoais (Fachada, 2012). A comunicação representa, assim, o elemento primordial para o estabelecimento da relação profissional entre a pessoa e o assistente social (Pena, 2012; Trevithick, 2012; Wilson, *et. al*, 2011). Tratando-se de um elemento “natural” (Koprowska, 2010) é necessário assinalar que o cerne da diferença no âmbito da prática profissional reside na comunicação com propósitos delineados, o que exige a aquisição e o desenvolvimento de competências e técnicas, para ser efetuada com qualidade (Healy, 2012; Wilson *et. al*, 2011).

Quando abordamos o processo de comunicação torna-se relevante ter em consideração algumas premissas das quais se começa por destacar que “é impossível não comunicar”<sup>6</sup> porque todos os comportamentos transmitem, de forma explícita ou implícita, uma mensagem (Kropowska, 2010). Deste modo, e tal como mencionado por Caparrós (1998), “pode eleger-se o meio e a forma de comunicar” mas não é possível optar-se por não comunicar (Caparrós, 1998:51). Considera-se também pertinente reforçar a forte associação entre a relação e a comunicação pois a comunicação é “por definição interativa e ocorre sempre numa relação”, o que permite compreender o impacto da qualidade da comunicação na relação e vice-versa (Kropowska, 2010:5). Por fim, é essencial salientar que toda a comunicação ocorre e desenvolve-se num determinado contexto constituindo-se, portanto, como um elemento “relacionado contextualmente” (Kropowska, 2010:6).

No que se refere à diferenciação dos diversos tipos de comunicação alude-se habitualmente à comunicação verbal, não - verbal e escrita (Wilson *et. al.*, 2011; Dutton e Kohli, 1996), mas atendendo ao papel central da comunicação verbal e não - verbal no estabelecimento e desenvolvimento da relação profissional com a pessoa (Wilson *et. al.*, 2011) opta-se pela exploração desses tipos de comunicação.

A comunicação verbal abrange a troca de mensagens sobre pensamentos, sentimentos e respetivos significados com recurso à linguagem numa interação (Trevithick, 2012; Hernández, 2011). Desse modo, a comunicação verbal está estritamente relacionada com as competências de escuta (Wilson *et. al.*, 2011) o que, ao contrário de ouvir, requer um “envolvimento mais ativo” e representa um “ato cerebral” que deve ser alvo de desenvolvimento através de exercícios para esse fim (Trevithick, 2012:173). Conforme assinalado por Healy (2012), a escuta na prática profissional constitui-se como uma “atividade com um propósito”, configurando-se como uma competência basilar para o estabelecimento da relação profissional e para a obtenção do entendimento necessário para o processo de intervenção (Healy, 2012:23).

Algumas das técnicas usualmente associadas à comunicação verbal incluem o parafraseamento, a clarificação e a sumarização (Trevithick, 2012). A importância e as singularidades da comunicação verbal adquirem uma amplitude tal que justificam, em diversas situações, a sua abordagem segundo “grupos específicos” como as crianças, as pessoas com doença mental, pessoas com deficiência e idosos (Wilson *et. al.*, 2011). Reitera-se, de qualquer modo, que cada pessoa é única e cada interação também pelo que a comunicação deve ser adaptada de acordo com as singularidades individuais, com o contexto e em conformidade com a relação existente.

Ainda no âmbito da comunicação verbal é possível identificar-se a comunicação para - verbal que está presente na forma como a mensagem é transmitida, ou seja, abrange os aspetos que não são verbais mas estão implícitos no discurso como o tom de voz, as pausas, entoações, ritmo, entre outros

---

<sup>6</sup> Refere-se ao primeiro axioma da comunicação da autoria de Watzlawick e Jackson (1981) citados por Caparrós (1998).

elementos (Koprowska, 2010:11). Os elementos da comunicação para - verbal também veiculam mensagens que podem reforçar ou demonstrar incongruência perante outros elementos da comunicação (Koprowska, 2010).

A comunicação não – verbal, também designada como linguagem corporal, deve ser alvo de atenção porque representa uma dimensão particularmente significativa da comunicação e transmite informações sobre sentimentos e estados de espírito (Trevithick, 2012; Wilson *et al.*, 2011). De acordo com Koprowska (2010), os elementos da comunicação não-verbal como o contacto visual, os gestos e as expressões faciais podem ter diversas géneses: naturais, aprendidos (que se transformam em irrefletidos e inconscientes) e comportamentos intencionais que podem assumir um significado particular de acordo com o contexto. A captação da comunicação não-verbal realiza-se através das competências de observação e proporciona um maior entendimento entre o assistente social e a pessoa podendo contribuir para uma relação profissional mais empática (Wilson *et al.*, 2011). É essencial que a comunicação não-verbal demonstre congruência com a comunicação verbal, ou seja, é necessário que aquilo que o profissional comunica verbalmente esteja em concordância com o que demonstra no âmbito não-verbal (Koprowska, 2010).

A comunicação também deve demonstrar empatia. A empatia pode ser definida como “entrar no «mundo fenomenológico» do cliente, com sensibilidade, captando os significados subjetivos do mesmo e sabendo comunicar essa compreensão” (Carvalho e Pinto, 2015:97). O assistente social deve ter em consideração que “sem empatia as pessoas sentem-se incompreendidas, bloqueadas e isoladas. Sem empatia é difícil proceder a um processo de intervenção que tenha sucesso” (Carvalho, 2016:86).

A empatia remete para o conceito de inteligência emocional<sup>7</sup> (Hennessey, 2011; Morrison, 2007) que, por sua vez, abrange duas dimensões específicas: a inteligência intrapessoal referente à identificação, entendimento e gestão das próprias emoções bem como à capacidade para a automotivação; e a inteligência interpessoal que abrange a identificação e a compreensão sobre as emoções das outras pessoas assim como a gestão dos relacionamentos (Goleman,2015). A inteligência intrapessoal integra, então, os domínios da autoconsciência e da autogestão enquanto a inteligência interpessoal comporta os domínios da consciência do outro / empatia e da gestão da relação (Morrison, 2007:251).

As dimensões de natureza interpessoal e intrapessoal da inteligência emocional estão interligadas, pelo que nesta análise consideramos importante destacar que quanto maior for o conhecimento do profissional sobre as sua próprias emoções maior será a consciência / empatia relativa às emoções sentidas pela outra pessoa (Goleman, 2015; Morrison, 2007). Como ilustrado por Shulman (1999): “a capacidade de estar em sintonia com os sentimentos do cliente está relacionada

---

<sup>7</sup> A inteligência emocional foi definida por Salovey e Mayer, em 1990, como uma forma de inteligência social que envolve a “capacidade para observar as emoções e sentimentos, suas e dos outros, para os discriminar, e para utilizar esta informação para orientar o pensamento e ação” (Morrison, 2007:250).

com a habilidade / capacidade do profissional para conhecer os seus próprios sentimentos. Antes de o profissional conseguir entender o poder das emoções na vida do cliente é essencial que este reconheça a sua importância na sua própria experiência” (Shulman, 1999 *citado por* Morrison, 2007:251).

Por conseguinte, o “eu” do assistente social representa o recurso basilar na relação profissional (Hennessey, 2011; Ward, 2010; Howe, 2008). Na perspetiva apresentada por Trevithick (2012), o recurso ao “eu” no âmbito profissional “descreve o uso do autoconhecimento ou da autoconsciência na prática profissional para ajudar a compreensão e a ação” (Trevithick, 2012:111). A utilização do autoconhecimento refere-se ao “modo como nos compreendemos a nós próprios - como nos comportamos e lidamos com os outros” (Trevithick, 2012:110). Deste modo, abrange o reconhecimento da trajetória individual do profissional e das suas características pessoais, tanto ao nível dos elementos que representam potencialidades para a prática profissional como as possíveis fragilidades ou “limitações” (Trevithick, 2012:110). Por sua vez, a autoconsciência retrata a forma como o profissional coloca os saberes que detém sobre si mesmo (autoconhecimento) em ação durante a prática profissional e, mais especificamente, na relação que estabelece com as pessoas (Trevithick, 2012).

### **1.3. Perspetivas teóricas sobre a relação profissional**

Em concordância com a abordagem realizada sobre a relação profissional, o significado e a relevância atribuída à mesma relacionam-se com diversos fatores, como a abordagem teórica adotada pelos profissionais. A relevância da relação profissional é unanimemente reconhecida por todas as teorias (Pena, 2013; 2012; Howe, 2009), mas procede-se à análise exploratória de três abordagens que atribuem particular importância à relação profissional: a perspetiva<sup>8</sup> das forças, a abordagem centrada na pessoa e a prática baseada na relação.

#### **1.3.1. Perspetiva das forças**

A perspetiva das forças surge nos anos oitenta para modificar o paradigma vigente centrado nos problemas, nos défices e nas incapacidades resultantes da influência de um modelo com pendor médico aplicado no âmbito do serviço social (Howe, 2009). Através desta abordagem, pretende-se ver para além da “categorização” da pessoa reconhecendo-se que as pessoas são muito mais do que os problemas deixam transparecer e, simultaneamente, advoga-se que todas as pessoas têm qualidades e forças que podem / devem ser identificadas e realçadas (Howe, 2009:99). A perspetiva das forças não impulsiona uma negação dos problemas concretos vivenciados pelas pessoas, mas defende que “é tão errado negar a possibilidade como negar o problema” (Saleebey, s.a.:4).

---

<sup>8</sup> Adota-se nesta exploração, o pensamento de Saleebey (s.a.) ao defender que a perspetiva de forças não se afigura como uma teoria mas “um ponto de vista (...) oferece uma nova forma de pensar e de agir profissionalmente” (Saleebey, s.a.:3). Utiliza-se, portanto, os conceitos de perspetiva e abordagem.

Torna-se primordial que o assistente social acredite nas possibilidades de crescimento e mudança inerentes ao ser humano, considerando que as pessoas têm sempre forças tanto ao nível interno como externo e “quase tudo pode ser considerado como forças sob certas condições” (Pena, 2013:62). Cada pessoa tem “conhecimento, talentos, capacidades, competências e recursos” que representam elementos essenciais para ultrapassar necessidades e situações – problema promovendo, desse modo, o bem-estar (Saleebey, s.a.:3). Neste âmbito, importa salientar que as vivências menos positivas das pessoas constituem uma fase marcada pela resiliência, o que contribui para o desenvolvimento de competências e características positivas que podem representar importantes forças para ultrapassar a situação-problema (Saleebey, s.a.). Adicionalmente, a comunidade (meio) assume-se em maior ou menor grau como um contexto dotado de múltiplos recursos humanos e organizacionais representando, portanto, uma fonte com diversas possibilidades que o assistente social deve conhecer e privilegiar na intervenção (Saleebey, s.a.).

O assistente social conhece e compreende os obstáculos enfrentados pelas pessoas mas também entende as suas esperanças, perspectivas e expectativas, pelo que colabora na exploração e identificação das capacidades, dos recursos e das forças, na análise das alternativas e possibilidades em articulação com o reconhecimento ou o desenvolvimento dos recursos necessários para enfrentar as necessidades ou situações - problemas (Saleebey, s.a.). Neste sentido, “o trabalho na abordagem das forças é o trabalho do empowerment” (Saleebey, s.a.:2).

É imperativo ter especial consideração pela comunicação, ao nível do diálogo com o intuito de escutar e querer conhecer o “eu” da outra pessoa (a sua história, desejos e necessidades) assim como no reconhecimento do impacto que as palavras proferidas pelo assistente social assumem na vida das pessoas. As palavras utilizadas pelos profissionais “têm o poder para elevar ou destruir (...) os assistentes sociais são obrigados a examinar o seu dicionário de ajuda” (Saleebey, 1996:303). A transformação da linguagem possibilita a mudança da resposta e é neste sentido que as pessoas são apoiadas: na alteração da ênfase no problema para a centralidade nas possibilidades - presentes e futuras (Howe, 2009:103).

Na proposta teórica de Pena (2013), a relação profissional pode ser enquadrada na perspectiva das forças porque esta é uma das abordagens que privilegia a centralidade da relação. Saleebey (s.a.) argumenta que a relação com qualidade assume uma forte influência no processo de mudança e alguns dos elementos mais importantes da mesma são: o respeito, a genuinidade, o verdadeiro interesse, a colaboração e a empatia – características amplamente abordadas pelo autor humanista Carl Rogers (Saleebey, s.a.). Com a abordagem das forças, “a relação de ajuda torna-se colaborativa e de parceria” pelo que o assistente social estabelece um diálogo positivo com a pessoa, reconhecendo que a pessoa é quem melhor conhece a situação por si experienciada, o que implica a divisão da responsabilidade e do poder profissionais (Pena, 2013). A relação colaborativa proposta nesta abordagem é concebida “como recíproca e mútua, na qual ambos, profissionais e utentes, aprendem um com o outro, sem um

modelo de comunicação piramidal, estabelecendo níveis comuns de partilha e aprendizagem” (Oliveira, 2016:194).

Em síntese, esta abordagem requer três mudanças basilares no pensamento e nas práticas profissionais que passam pela transição “dos problemas para os desafios; da patologia para as forças; de uma preocupação com o passado para uma orientação para o futuro” (Oliveira, 2016:171). Para terminar, destaca-se que um dos princípios orientadores na abordagem das forças é a esperança que o profissional tem e que transmite à pessoa, o que leva Rapp, Saleebey e Sullivan (2005) a considerarem que a relação profissional é “indutora de esperança” (Rapp, Saleebey e Sullivan, 2005:82). A esperança é um elemento fundamental no Serviço Social porque abrange a crença na possibilidade, o que proporciona e / ou potencializa a procura de alternativas e a mobilização para a ação numa perspectiva transformadora (Collins, 2015).

### **1.3.2. Abordagem centrada na pessoa**

A abordagem centrada na pessoa encontra os seus fundamentos no trabalho desenvolvido pelo autor Carl Rogers (Kondrat, 2014; Howe, 2009; Beckett, 2007), designadamente no âmbito da “psicoterapia centrada no cliente” (Viscarret, 2007:166) e enquadra-se no “movimento humanístico da psicologia” (Kondrat, 2014:109). As correntes humanistas integram três pensamentos nucleares, a saber: “a compreensão da pessoa constrói-se na interação com os outros; o ser humano é um ser social que não tem tendência para a solidão; e cada pessoa é autorresponsável na organização do seu destino” (García e Romero, 2014:253).

O contributo humanista “estará sempre na intervenção, porque envolve os princípios e valores indispensáveis para o desempenho da profissão (...)” (García e Romero, 2014:253). Todavia, existem limites na sua aplicação exclusiva no Serviço Social, como por exemplo no que se refere à necessidade de ajuda com teor prático (Beckett, 2007), pelo que as ideias das correntes humanistas e existenciais devem suportar a intervenção numa articulação com outras abordagens verificando-se, com alguma frequência, que os profissionais articulam diferentes modelos na sua prática profissional (Viscarret, 2007).

Durante a sua experiência profissional como terapeuta, Rogers (2010) concluiu que os saberes e as técnicas resultantes da sua formação não proporcionavam a transformação da pessoa (a longo prazo). A relação surge como o elemento primordial no sucesso da terapia o que fundamenta o delineamento realizado pelo autor da seguinte “hipótese geral”: “se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e a mudança e o desenvolvimento pessoal ocorrerão” (Rogers, 2010:57). Existe, portanto, o reconhecimento de uma tendência atualizante inerente a todos os seres humanos que proporciona a “energia e motivação para a mudança” (Howe, 2009:164). Associada à tendência atualizante surge a não - diretividade pois, partindo das capacidades e tendências naturais para o crescimento, o papel do

profissional centra-se no reforço dessa capacidade, através do acompanhamento e apoio que devem pautar-se pelo respeito relativamente ao ritmo da pessoa e pela receptividade para aceitar o caminho escolhido pela mesma (Howe, 2009).

De acordo com Rogers (2010), as condições essenciais para a construção e desenvolvimento das relações significativas que permitem o crescimento e a transformação mencionadas anteriormente são: a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão por empatia (Rogers, 2010:327-328). A congruência remete para a harmonia entre o que o profissional pensa e sente em articulação com aquilo que demonstra ao nível da comunicação. Conforme mencionado pelo autor, as pessoas compreendem quando a pessoa demonstra “aquilo que é” e essa percepção da congruência proporciona um sentimento de bem-estar e segurança (Rogers, 2010:327). A consideração positiva incondicional incide na aceitação da outra pessoa, na compreensão e valorização genuína da sua essência “enquanto uma pessoa de valor incondicional” o que implica a preocupação com a pessoa e a apreciação relativamente à mesma, sem qualquer condição (Rogers, 2010:58). A compreensão por empatia remete para a capacidade de perceber o outro e demonstrar esse entendimento colocando-se, para tal, como se estivesse na posição da pessoa mas sem deixar a condição “como se” (Rogers, 2010:328).

Na sequência das ideias mencionadas, compreende-se que a abordagem centrada na pessoa atribui primazia às condições essenciais na esfera relacional, ou seja, centra-se sobretudo na postura e nos comportamentos profissionais que devem refletir um papel colaborativo, facilitador, adotando uma postura que não denote superioridade de poder (Viscarret, 2007). O estabelecimento de uma relação com as condições abordadas anteriormente permitirá que a pessoa cresça e mude na direção que considere mais adequada (Rogers, 2010).

Examinando brevemente a articulação desta abordagem com a prática profissional no Serviço Social, considera-se pertinente referir a investigação desenvolvida por Rafael (2007) sobre a relação de ajuda no contexto universitário. Nesse âmbito, a autora conclui que:

(...) muitas são as vezes em que a ajuda que efectivamente era importante, naquele momento, era ser ouvido e aceito, sem julgamentos, sem juízos de valor e, se isso acontecer, o estudante vai sair com um sentimento de confiança e de partilha com alguém que o respeitou enquanto pessoa na sua singularidade (Rafael, 2007:261).

De modo a terminar esta explanação, ressalva-se que a dissemelhança central entre a perspetiva das forças - explorada anteriormente - e a abordagem centrada na pessoa é que a primeira dá especial primazia à linguagem e a uma transformação dos problemas para as soluções como meio para a mudança enquanto a segunda considera a relação como a “fonte do poder terapêutico” (Howe, 2009:169).

### 1.3.3. A prática baseada na relação

A prática baseada na relação é explorada na literatura por diversos autores (Megele, 2015; Trevithick, 2014, 2003; Ruch et al., 2010; Wilson *et. al.*, 2011; entre outros). Esta abordagem coloca a relação profissional como o elemento fulcral no processo de intervenção atribuindo-lhe um duplo significado:

(...) colocando a relação no coração da prática do Serviço Social, esta abordagem focaliza-se na relação como o meio através do qual as intervenções são veiculadas, assim como se torna um valor intrínseco da própria intervenção” (Pena,2012:111).

O facto da qualidade da relação ser considerada como o elemento essencial não exclui o conhecimento e as competências que todas as abordagens requerem dos profissionais. No entanto, a relação concebida como um “fim em si mesma” conotada a práticas menos “positivas”, associadas às abordagens psicossociais e ao serviço social de caso, suscitou a desvalorização desta abordagem (Trevithick, 2003:166). Neste ângulo de análise, Megele (2015) acrescenta que considerar que a prática baseada na relação se resume a uma relação positiva com as pessoas ou a um fim em si mesma não se coaduna com a essência da abordagem em análise (Megele, 2015).

Para uma melhor compreensão neste domínio importa abordar sumariamente o modelo da prática baseada na relação delineado por Wilson *et al.* (2011). Este modelo contempla os comportamentos das pessoas e a relação profissional como dimensões inerentes à intervenção profissional, incidindo na valorização da articulação e influência entre as dimensões psíquicas, interpessoais e dimensões sociais (Megele, 2015; Wilson *et al.* 2011; Ruch *et al.* 2010;). Deste modo, considera-se que a pessoa e os seus comportamentos não podem ser dissociados e analisados de forma fragmentada entre aquilo que são as dimensões internas e externas, os comportamentos conscientes ou inconscientes, racionais ou afetivos e observáveis ou não, enquadrando-se numa abordagem psicossocial e sistémica (Megele, 2015; Wilson, *et. al.* 2011; Ruch *et al.* 2010).

O modelo explanado atribui particular relevo ao papel do “eu” do profissional enquanto recurso relacional fulcral para a intervenção e para o sucesso da mesma apelando a uma reconfiguração da intervenção que atenda à singularidade e complexidade dos comportamentos de ambos os atores em presença – pessoa e assistente social (Wilson *et. al.*, 2011). É particularmente importante o profissional compreender o papel do “eu” em relação ao outro, ou seja, conhecer e reconhecer as suas perspetivas e sentimentos e o modo como esses elementos se refletem e influenciam a relação com a pessoa (Ward, 2010). O conhecimento de si e o reconhecimento desse impacto no outro exige do profissional a prática reflexiva<sup>9</sup> em momentos diferentes - na ação e sobre a ação (Pena, 2012; Wilson *et al.*, 2011; Ward, 2010).

---

<sup>9</sup> Segundo Ruch (2002), a prática reflexiva promove “uma compreensão integrada e informativa do “eu” e do seu papel na prática no serviço social. Através da prática reflexiva, a compreensão intelectual e a consciência emocional combinam-se para permitir que pensamentos, sentimentos e ações se informem mutuamente de forma cíclica e contínua” (Ruch, 2002:203)

Releva-se que as pessoas podem encontrar-se em situações emocionalmente vulneráveis e / ou não recorrem ao assistente social pela sua vontade<sup>10</sup> pelo que a intervenção profissional foca-se, ainda com maior ênfase, na compreensão do contexto social e psicológico da pessoa (Megele, 2015; Ruch *et al.*, 2010). Além disso, também se atenta às possíveis experiências menos positivas na esfera mais pessoal ou com outros profissionais, o que também influi no envolvimento e investimento que a pessoa realiza na relação profissional (Howe, 2009:158).

Complementarmente, Trevithick (2003) identifica vários momentos da intervenção em que a qualidade da relação pode representar um papel fulcral, nomeadamente: no diagnóstico; como base para o desenvolvimento da intervenção; como meio de ajuda para enfrentar problemas relacionados com a pessoa e as redes assim como para diminuir a resistência relativamente a determinadas respostas; no apoio e mediação; para atenuar sentimentos negativos nos momentos de transformação ou dificuldades; como alicerce para capacitar a construção; como meio privilegiado para o conhecimento e a transmissão dos impactos que as diversas ramificações da questão social assumem nas vidas das pessoas (Trevithick, 2003:167).

Em síntese, com esta abordagem a relação pretende assumir uma configuração e uma “profundidade” que permita o diálogo, o conhecimento e a compreensão sobre as dimensões (social e psicológica) da pessoa com o intuito de obter uma ligação e um conhecimento que permita uma intervenção multidimensional com sucesso (Ruch *et al.* 2010:22).

Atendendo ao enquadramento realizado até ao momento, compreende-se que colocar a “relação no coração da prática” não representa uma novidade no Serviço Social, pois desde o início da profissão é constatável uma forte associação entre a relação profissional e as abordagens psicossociais (Wilson *et al.*, 2011). No entanto, as configurações da prática contemporânea assim como o conhecimento existente sobre a condição humana levaram a um apelo crescente, desde os anos noventa até à atualidade, deste modelo (Wilson *et al.*, 2011). A prática baseada na relação e a prática reflexiva são apontadas por alguns autores como adequadas para o contexto contemporâneo (Pena, 2012; Wilson *et al.*, 2011; Ruch, 2010).

Para terminar, recorreremos ao pensamento de Ruch (2010) ao frisar que para a prática baseada na relação ser efetivada “é necessário o reconhecimento das dimensões humanas no Serviço Social. E os profissionais têm de estar dotados, ao nível teórico e prático / relacional, de conhecimentos, competências e valores” (Ruch, 2010:28).

---

<sup>10</sup> Estas situações exigem especial atenção do profissional porque a pessoa pode não reconhecer a necessidade da intervenção e / ou não ter motivação para o processo, pelo que o estabelecimento da relação pode ser particularmente importante para ultrapassar as defesas e as resistências demonstradas inicialmente (Pena, 2015).

## 2. A relação profissional na formação de 1º Ciclo em Serviço Social: apontamentos históricos e atuais

A institucionalização da formação em Serviço Social ocorre no contexto da “construção do “Estado Novo”, da ditadura Salazarista, tendo sido criadas três escolas de Serviço Social. Estas escolas eram geridas por entidades privadas, religiosas e laicas” (Carvalho, 2016:130). As três escolas referem-se ao Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa (1935), ao Instituto Superior de Serviço Social de Coimbra (1937) e ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto (1956) (Ferreira, 2014a; Pena, 2012; Branco, 2009; Martins e Tomé, 2008).

Os anos noventa marcam o crescimento da oferta no âmbito da formação através da criação de cinco licenciaturas, destacando-se que a primeira surge em 1996 na Universidade Católica Portuguesa. A inscrição da formação em Serviço Social no ensino superior público decorre em 2000 na Universidade dos Açores (Ferreira, 2014a; Branco, 2009) e em 2012 contabilizavam-se vinte e cinco cursos de Serviço Social no âmbito do 1º ciclo (Carvalho *et. al.*, 2013). Segundo Carvalho (2016), o crescimento das ofertas na formação em Serviço Social decorreu até 2006-2008 período temporal que abrange a adaptação ao Processo Bolonha<sup>11</sup> e a fundação da Agência de Acreditação do Ensino Superior, que procede (u) à regularização da oferta formativa (Carvalho, 2016).

O processo Bolonha suscitou diversas transformações no ensino superior e, de modo inerente, na formação em Serviço Social. Algumas dessas mudanças verificam-se na transposição para um sistema de ensino centrado nas competências e transformações nos planos de estudos, com respetivas diminuições no tempo de formação e com um decréscimo na “diversidade de áreas científicas complementares à formação nuclear” (Ferreira, 2014:330).

Numa reflexão sobre os atuais desafios da formação em Serviço Social, Campanini (2009) formula diversas indagações entre as quais se identifica: “como ajudar os estudantes a adquirir uma atitude não burocrática e a desenvolver um papel «político» no sentido mais útil do termo?” (Campanini, 2009:346). A autora expõe algumas respostas das quais destacamos a relevância do desenvolvimento e recurso às competências durante a formação, o que implica a transformação do processo de ensino - aprendizagem centrado no professor para o ensino – aprendizagem centrado no estudante; e a organização dos planos curriculares que devem ser constituídos por temas e áreas científicas de modo articulado (Campanini, 2009).

---

<sup>11</sup> O Processo Bolonha encontra a sua origem de forma não-formal na Declaração de Sorbonne (1998) e o seu início formal decorre com a Declaração de Bolonha (1999) subscrita, na altura, por 29 ministros da Educação de países Europeus. Este processo tem como objetivos gerais: “o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu”.

Informação disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

O processo é monitorizado de três em três anos e atualmente está a ser implementado em 48 países. Informação disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088>

Por seu turno, no contexto Português recorre-se ao pensamento de Ferreira (2014) ao salientar que “o modelo de formação mais orientado para as competências conduziu a práticas profissionais mais casuísticas, controladoras e mais centradas em dimensões técnicas – administrativas” (Ferreira, 2014:330).

Em estreita articulação com a relação profissional no âmbito da formação releva-se o documento “*Global Standards for Social Work Education and Training*”, adotado no ano de 2004 em Adelaide, na Austrália. A título exemplificativo, o documento supramencionado explicita a aquisição de conhecimentos e competências para a relação profissional; o desenvolvimento da autoconsciência no que se refere aos valores, crenças, tradições e ideias preconcebidas, de forma a se compreender como esses elementos podem influir no estabelecimento da relação com as pessoas e na intervenção profissional; a capacidade para estabelecer relações pautadas pelo respeito e a dignidade independentemente das orientações culturais e étnicas das pessoas (IASSW /IFSW, 2004). Quanto aos valores, princípios e limites éticos considera-se que estes devem ser explicitamente abordados nos planos curriculares e frisa-se a necessidade do conhecimento desses limites no âmbito dos estágios assim como o seu respeito, de acordo com o código de ética profissional (IASSW/IFSW, 2004). O documento também explana a relevância dos estágios durante a formação considerando, entre outros elementos, que estes devem assumir as características - ao nível temporal e de complexidade – que proporcionem que os estudantes adquiram a preparação para o exercício da profissão (IASSW/IFSW, 2004).

Conclui-se na mesma linha de pensamento de Ferreira (2009) que a formação em Serviço Social exige a conjugação de dimensões formativas que incluem:

(...) formação Humana, que lhe permita estabelecer uma relação com o sujeito; uma formação Teórica, que lhe permita organizar um plano de intervenção ajustado ao problema da pessoa, da comunidade e facilite um discurso interdisciplinar com outros atores e saberes intervenientes no problema; e uma formação Técnica na utilização de metodologias adequadas e eficazes na resposta ao problema do Sujeito e que desenvolva a sua cidadania ativa através da capacitação e empowerment das competências pessoais, sociais, interpessoais, relacionais e laborais (Ferreira, 2009:354).

## **2.1. Planos de estudos**

No plano formal e normativo, o conceito “plano de estudos” encontra-se definido como o “conjunto organizado de unidades curriculares (...)”. Por sua vez, a unidade curricular refere-se à “unidade de ensino com objectivos de formação próprios (...)” (Decreto-Lei 42/2005 de 22 de Fevereiro). Numa aceção mais abrangente, o plano de estudos pode ser concebido como:

(...) um forte instrumento de cultura pois, através dele pode-se instituir os conhecimentos e os perfis de profissionais que se deseja para a sociedade. Longe de se constituir uma simples justaposição de conteúdos programáticos, é a expressão de um conjunto de concepções, é a explicitação de tendências políticas, teóricas e metodológicas que são inerentes à direcção social que se deseja imprimir a um projecto de formação profissional (Duarte, 2009:49).

Os planos de estudos são a face mais visível dos das opções relativas aos projetos e perfis delineados na formação dos futuros profissionais. Assumindo uma natureza dinâmica e influenciada por múltiplos fatores verifica-se que, ao longo dos anos, os planos de estudos têm sido alvo de diversas transformações “condicionados pelo contexto político, social e educativo” (Ferreira, 2014a:179).

Procedendo a um breve olhar com pendor mais histórico, em articulação com o longínquo reconhecimento da importância da relação profissional no âmbito da formação, constata-se que a reformulação do plano de estudos do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa realizado em 1983/1984 (aplicado em 1985/1986 no âmbito da transição para a formação de cinco anos) sublinhava a importância do conhecimento relativamente à pessoa e às relações acompanhado por um amplo processo de desenvolvimento. Conforme mencionado no enquadramento sobre o “Espaço e Perfil do Assistente Social”:

afigura-se fundamental que, a partir do enquadramento teórico do Serviço Social e de algumas disciplinas estruturantes, o Assistente Social disponha de uma informação básica sobre a pessoa, a relação interpessoal, a sociedade, a organização social, os recursos e a diversidade dos estilos de vida. Essa informação para ser eficaz, terá de ser integrada num processo de maturação sócio - emocional e expressiva necessária à aprendizagem e desenvolvimento da relação profissional (Anon, 1985:26).

Na atualidade, a diminuição do tempo de formação é apontada como um fator que condiciona negativamente o processo de desenvolvimento e aprofundamento necessários nesse processo (Carvalho *et. al.*, 2013). Acresce, ainda, o facto dos planos de estudos assumirem diferenças na duração da formação e nas unidades curriculares com distinções relativamente aos ECTS. Através da análise específica dos planos de estudos no contexto Português verifica-se que no 1º ciclo (licenciaturas) o tempo de formação oscila entre seis e sete semestres o que corresponde a 180 ECTS ou 210 ETCS, respetivamente, sendo que maioritariamente os cursos têm seis semestres (Ferreira, 2014). Segundo Branco (2009), “as propostas formativas configuram um mosaico com tipificações diversas” com diferenças respeitantes às atribuições nas áreas disciplinares das unidades curriculares, à duração dos estágios curriculares bem como no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito do processo de investigação (Branco, 2009:73).

Considerando a multiplicidade de planos de estudos mencionada e atendendo ao modo como a relação profissional é contemplada nos mesmos, torna-se importante retomar os resultados da análise desenvolvida por Pena (2012) na investigação realizada pela autora. Assumindo como propósito a compreensão relativa ao modo como os conteúdos das unidades curriculares dos diferentes planos curriculares propiciavam e desenvolviam a formação no âmbito da relação profissional, a autora examinou diferentes planos de estudos e umas das conclusões frisa que:

(...) há uma atenção à formação dos futuros profissionais no âmbito da relação de ajuda, reconhecendo conhecimentos e competências cuja aquisição é indispensável ao exercício profissional, no entanto em algumas universidades talvez seja importante acompanhar as aquisições instrumentais de uma reflexão

teórica que permite a sua sustentação e, simultaneamente, aumente as suas potencialidades (Pena, 2012:154).

De modo a finalizar esta breve abordagem, recorreremos à perspectiva de Ferreira (2014a), considerando que o conteúdo do plano de estudos deve fundamentar-se na aprendizagem e no aperfeiçoamento de competências “identificadas com o saber ser nas suas dimensões pessoais, interpessoais e sociais relacionadas com as atitudes e os valores essenciais da profissão de serviço social” (2014a:179):

- “Respeito pelos direitos humanos;
- Domínio e assunção dos valores éticos e filosóficos no marco da intervenção profissional e da resolução de conflitos pessoais;
- Saber manusear da complexa relação entre a justiça social para a igualdade social da pessoa;
- Capacidade de estabelecer relações de entre - ajuda e de cooperação com todos os participantes no processo de intervenção;
- Estabelecimento da atitude positiva, em relação com o usuário, a equipa e o serviço
- Capacidade para intervir sem prejuízos” (Ferreira, 2014a:179).

### **2.1.1. Estágio curricular**

O estágio curricular sempre se afigurou como uma dimensão privilegiada da formação em Serviço Social (Ferreira, 2014; Papouli, 2014; Freitas, 2013; Granja, 2008). Para Ferreira (2014) “o Serviço Social sempre foi e é pioneiro neste modelo articulado entre teoria e prática” (Ferreira, 2014:339). Enfatizando a centralidade dos estágios durante a formação nesta área, Papouli (2014) defende que o estágio representa o “coração” da formação desde o seu início, em todos os contextos geográficos, o que não pode ser dissociado da dimensão prática da profissão e da necessária articulação entre a aprendizagem teórica e prática (Papouli, 2014:4).

Os planos de estudos da formação em Serviço Social no contexto Português sempre integraram o estágio curricular nos seus conteúdos (Carvalho, 2016; Ferreira, 2014a; Branco, 2009) e no decorrer dos anos existiram transformações que incidiram, essencialmente, nos aspetos relacionados com a “duração e distribuição ao longo da formação, os modelos organizativos, pedagógicos e os objectivos de aprendizagem a eles associados” (Granja, s.a.:2775).

A continuidade dos estágios curriculares fundamenta-se no “reconhecimento que as competências profissionais dos assistentes sociais não se limitam ao domínio dos saberes fundamentais ou aplicados, teóricos ou processuais, mas mobilizam esquemas de pensamento e de acção necessários ao saber agir” (Granja, s.a.:2775). Os estágios permitem um processo de ensino - aprendizagem desenvolvido na prática que potencializa a relação teoria - prática onde a teoria representa um elemento que suporta e norteia a ação (Granja, 2008). Os conhecimentos teóricos também são alvo de questionamento analítico pelo que a sua aplicação é acompanhada pela reflexão que incorpora as especificidades da ação e permite a (re) atribuição de significados aos conhecimentos teóricos anteriormente “apreendidos” (Granja, 2008:131).

Enquanto unidades curriculares contempladas nos planos de estudos, os estágios realizam-se após “a socialização do aluno com os marcos históricos e teóricos do serviço social e com os contextos mais importantes da intervenção profissional do assistente social” (Ferreira, 2014a:180) e configuram-se como uma forma de aprendizagem experiencial<sup>12</sup>, efetivando-se por meio da participação e da ação no contexto organizacional em que ocorre a prática profissional (Papouli, 2014). Em síntese, os estágios afiguram-se como “unidade de formação em contexto de trabalho” (Ferreira, 2014a:182-183) e representam:

um dispositivo formativo incontornável na formação para construir os repertórios profissionais básicos da identidade profissional, permitir a transferência e mobilização articulada dos saberes para as actividades profissionais nos terrenos da acção bem como o treino dos procedimentos e a adopção de princípios éticos e respectivos comportamentos e as disposições necessárias a uma profissão que trabalha com e para pessoas” (Granja, 2008:130-131).

Ferreira (2014a) sistematiza as competências a adquirir durante o estágio no “domínio prático - instrumental” do Serviço Social em dois grupos: as “competências instrumentais” e as “competências técnicas e operativas”. Segundo o mesmo autor, as competências instrumentais associam-se ao “saber fazer” e remetem para “o domínio de ferramentas e técnicas da sua área de formação que garantam a eficácia do desempenho técnico profissional” (Ferreira, 2014a:182). As competências técnicas e operativas encontram-se na esfera do “saber estar” das quais, em articulação com os objetivos da presente análise, destacamos: “visualizar as condições e os limites (pessoais, institucionais e sociais) da intervenção” e a “leitura e compreensão da comunicação verbal e não-verbal no processo de intervenção técnica” (Ferreira, 2014a:182).

Durante a realização do estágio, o estudante procede à construção da relação profissional com a pessoa e interage com assistentes sociais, outros profissionais e “elementos modelos” consolidando e melhorando as suas competências relacionais (Papouli, 2014). Através da construção da relação profissional com a pessoa o estudante também desenvolve o conhecimento de si no âmbito dessa relação (Ferreira, 1985). Revisitando o pensamento de Ferreira (1985) sobre os estágios curriculares:

para além de oportunizarem o treino da selecção e aplicação das técnicas de intervenção social e do domínio do respectivo processo metodológico, de permitirem a observação, o estudo e a análise diagnóstica da realidade, de possibilitarem a aquisição do binómio investigação - acção, constituem, ainda, o campo único onde o futuro Assistente Social ira exercitar-se por forma a conhecer-se e a atingir o domínio de si próprio na relação profissional (Ferreira, 1985:63).

---

<sup>12</sup> Segundo Ouller-Dubé e Lindsay (1985), as fases da aprendizagem experiencial abrangem a “acção vivenciada, a observação dos seus efeitos, a compreensão da sequência dos factos em circunstâncias precisas, a compreensão do princípio geral subjacente e a aplicação a uma nova situação inserida no domínio do princípio” (Ouller-Dubé e Lindsay, 1985:38).

De forma profundamente vinculada ao estágio encontra-se a supervisão, considerando que “estágio e supervisão estão indissociavelmente aliados no processo de ensino - aprendizagem” (Freitas, 2013:234).

### **2.1.2. Supervisão**

Sustentando-nos no pensamento de Buriolla (1994), a supervisão neste campo “começou com a primeira Escola de Serviço Social, em 1898, nos Estados Unidos, quando se criou uma classe para o treinamento filantrópico” (Buriolla, 1994:21). Ainda assim, é de assinalar que a “necessidade de uma formação sistemática para a Supervisão em Serviço Social verificou-se em 1941, explicitada por Lucille Austin, no momento em que a ação profissional se sofisticava, exigindo uma formação mais apurada dos seus agentes” (Buriolla, 1994:21).

A primeira definição de Supervisão em serviço social é conferida a Virginia Robinson (1936) referindo-se a um “processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimentos e experiência prática toma a responsabilidade de treinar outra, possuidora de menos recursos técnicos” (Robison, 1936 *citado por* Williamson, 1967:31 *citado por* Lewgoy, 2007:78). Como argumentado por Lewgoy (2007), esta definição pela sua gênese pioneira espelha uma perspectiva que enfatiza “o ensinar a fazer” (Lewgoy, 2007:78-79). Na perspectiva histórica delineada pela autora destacam-se três grandes ênfases que denotam diferentes perspectivas da supervisão, dos seus objetivos e configurações, nomeadamente: “ensinar - a -fazer (1940), aprender - a - fazer (1960-80), ensino - aprendizagem (1990)” (Lewgoy, 2007:164).

Esta breve menção às diferentes ênfases presentes na supervisão permite compreender que esta dimensão do processo de formação e da prática profissional não representa uma natureza estática, mas um processo em permanente mudança que se edifica de acordo com a incorporação de diferentes perspectivas sobre a realidade e os possíveis rumos do agir profissional (Fernández e Fernández, 2011; Buriolla, 1994). De forma articulada com as diferentes ênfases do processo, há uma grande diversidade de modelos aplicados no âmbito da supervisão em Serviço Social que integram conhecimento específico da própria área e de outros campos científicos, como por exemplo: a psicologia, a pedagogia e a sociologia (Carvalho, 2012). No entanto, a supervisão tende a adquirir ou a consolidar como núcleo privilegiado a reflexividade (Freitas, 2013; Carvalho, 2012; Lewgoy, 2007).

Após este sumário enquadramento, cabe mencionar que supervisão educativa refere-se a um método de ensino - aprendizagem que assume como propósito “ensinar, ajudar e confrontar os / as estudantes, através de um processo de reflexão sistemático das práticas externas. Assim, articula-se um processo de ação – reflexão – ação (...)” (Correa e Altuna, 2014:10). Neste sentido, a supervisão na formação pode ser concebida como um “espaço pedagógico de reflexão, consubstanciado na indivisibilidade entre estágio e supervisão, o que permite levar mais longe a articulação entre teoria e prática através de uma visão alargada, abrangente e criativa, e em cuja relação entre docente

supervisor e estagiário se potencia um processo de construção da autonomia profissional e pessoal” (Freitas, 2013:247).

Durante a realização dos estágios no processo de formação em Serviço Social, a supervisão desenvolve-se através de duas “modalidades” distintas embora, idealmente, se encontrem em estreita articulação: a supervisão local / orientação (Freitas, 2013) realizada pelo orientador de estágio na organização em que se enquadra o profissional e o estagiário e a supervisão pedagógica / académica efetuada por um professor - supervisor na instituição de ensino superior que ministra a formação (Freitas, 2013; Lewgoy, 2007).

Considerando que o contexto prático dos estágios representa um espaço que permite a construção da relação profissional com as pessoas e onde os estudantes lidam consigo próprios enquanto profissionais, esses elementos podem constituir-se como objeto da supervisão (Hees, 2011). Numa análise comparativa ao nível Europeu, Hees (2011) conclui que embora os objetivos da supervisão se encontrem articulados com as diferentes perspetivas sobre esse método educativo é possível observar aspetos semelhantes, nomeadamente: a relação entre a teoria e a prática; o processo de aprendizagem sobre a relação profissional entre a pessoa e o assistente social; o desenvolvimento da identidade profissional; a consolidação da prática reflexiva; o desenvolvimento na esfera pessoal e profissional e o suporte relativo a experiências adversas para os estudantes (Hees, 2011:31)

Em conformidade com o pensamento apresentado, Freitas (2013) salienta que um dos objetos presentes nos processos de supervisão abrange a:

(...) condução da metodologia, desde a fase de acolhimento do sujeito / cidadão à importância de o ouvir nas suas manifestações, saber ler todos os sinais, dando real importância à comunicação, ao saber receber, à empatia, a como se manifesta e como nela se constrói a relação de ajuda (Freitas, 2013:249).

Por fim, e não obstante a necessidade da vivência única e singular das situações dos contextos em que se desenvolve a prática profissional, existem práticas pedagógicas como os role - playing e os estudos de casos que podem revelar-se importantes recursos para “a simulação da realidade” (Granja, 2008).

A simulação, nomeadamente no que se refere aos role – playing, permite ao estudante “conceber, realizar e avaliar os efeitos de percursos de acção levados a cabo num ambiente seguro” (Esteves, 2010:58). Os estudos de casos permitem: ampliar o aproveitamento escolar através da pesquisa e consolidação de conhecimentos que permitam a realização do exercício proposto; “aprofundar valores” da dimensão ética associados ao saber teórico e ao agir; acréscimo da vontade de conhecer, interesse e “satisfação”; prever situações e dificuldades que podem surgir no decorrer da prática profissional; praticar num ambiente protegido que possibilita o erro sem consequências negativas para outras pessoas (Esteves, 2010:58).

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

A metodologia constitui uma fase fulcral do processo de investigação. É neste momento que o investigador “insere as suas actividades e decisões, com vista a dar respostas às questões de investigação anteriormente formuladas. A metodologia é a explicação minuciosa, pormenorizada, rigorosa e exacta de toda a acção desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa” (Vilelas, 2009:379). Deste modo, a metodologia abrange um conjunto de elementos, como o “método de abordagem, métodos de procedimentos (...) delimitação do universo (descrição da população) e tipo de amostragem” (Vilelas, 2009:379).

Em concordância com as ideias transcritas, este capítulo assume como finalidade a apresentação da metodologia recorrendo, para tal, à explanação referente aos seguintes elementos: o paradigma em que se enquadra a presente investigação; o método de abordagem; a identificação e caracterização do campo empírico, da população e respetiva amostra; e, por fim, as técnicas de recolha e tratamento dos dados.

### **1. Paradigma Interpretativo**

Segundo Vilelas (2009) o paradigma representa “um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumos, servindo de modelo, às práticas de pesquisa” (Vilelas, 2009:99). A investigação aqui apresentada enquadra-se no paradigma interpretativo que conforme sintetizado pelo autor:

(...) assume a existência de realidades múltiplas com diferenças entre elas, que não podem ser resolvidas através de processos, baseando-se na hermenêutica (a busca do significado no texto) e na fenomenologia (teoria gerada a partir dos dados colhidos), procura compreender o fenómeno a partir dos próprios dados fornecidos pelos participantes e dos significados atribuídos aos fenómenos. Assume, também, que a realidade é subjectiva e socialmente construída, utiliza os dados para propor e resolver as questões da pesquisa e segue o paradigma holístico - indutivo (Vilelas, 2009:99).

### **2. Método**

O método refere-se à “lógica interior do processo de descoberta científica, e a ele correspondem não somente orientar a selecção dos instrumentos e técnicas específicas de cada estudo, mas, também, fixar os critérios de verificação ou demonstração do que se afirma na investigação” (Vilelas, 2009:43). De acordo com o pensamento explanado, e partindo do paradigma interpretativo, a presente investigação enquadra-se no método de abordagem qualitativo. Esta abordagem assume como premissa basilar a existência de:

(...) uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (Vilelas, 2009:105).

Assim sendo, a investigação qualitativa é particularmente utilizada para “explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas” pois o principal propósito da pesquisa incide no entendimento da “realidade social das pessoas, grupos e culturas” (Vilelas, 2009:105). A abordagem qualitativa pretende compreender a forma como as pessoas analisam e conferem significados à realidade subjetiva individual, o que demonstra a orientação singular do estudo para “descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações” (Vilelas, 2009:105-107). Nesse âmbito, o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los” (Fortin, Côté e Vissandjée, 2000:22).

A investigação qualitativa remete para uma ampla diversidade de perspectivas teóricas, métodos e procedimentos (Vilelas, 2009; Guerra, 2014; Flick, 2005). No entanto, a “orientação para o significado de objectos, actividades e acontecimentos assim como a concentração no ponto de vista dos sujeitos e no significado por eles atribuído às experiências e acontecimentos, molda grande parte da investigação qualitativa” (Flick, 2005:20).

Uma das abordagens possíveis no âmbito da investigação qualitativa é o método fenomenológico, adotado nesta investigação. Para Rousseau e Saillant (2000) neste método pretende-se “compreender um fenómeno para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles que vivem ou viveram essa experiência” (Rousseau e Saillant, 2000:148). O aspeto central reside na compreensão dos “significados que os sujeitos atribuem à experiência vivida, significados esses que se revelam a partir das descrições desses sujeitos” (Vilelas, 2009:162). O método fenomenológico privilegia, particularmente, a lógica indutiva (Vilelas, 2009; Rousseau e Saillant, 2000).

Relativamente ao raciocínio indutivo Guerra (2014) destaca que os investigadores pretendem “identificar as lógicas e racionalidades dos actores confrontando-as com o seu modelo de referência” (Guerra, 2014:22). Atribuindo a ênfase central ao “*contexto da descoberta*” pretende-se a elaboração de “conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses” que emergem no desenvolvimento ou na fase final da pesquisa (Guerra, 2014:23). Compreende-se, então, que a lógica indutiva - característica da investigação qualitativa - reflete-se em todo o processo de investigação desde o delineamento do objeto até à análise e interpretação dos dados, conduzindo a uma dinâmica e permanente (re) construção e desenvolvimento da pesquisa (Guerra, 2014). Reforçando este pensamento Flick (2005) indica que “a investigação qualitativa só de uma forma limitada se ajusta à lógica tradicional, linear, da investigação” (Flick, 2005:46).

Atendendo ao objetivo geral o presente estudo representa um estudo do tipo descritivo, considerando que “procura especificar as propriedades importantes das pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenómeno que seja submetido a análise. Avaliam diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenómeno ou fenómenos a investigar” (Vilelas, 2009:122). De modo mais específico, trata-se de um estudo do tipo descritivo simples que visa proceder à “descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos decorrentes do fenómenos e da elaboração de um quadro

conceptual que, além de definir a perspectiva de estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição” (Duhamel e Fortin, 2000:163-164).

Em suma, a presente investigação adota o modo de abordagem qualitativo, constitui um estudo fenomenológico e descritivo, orientando-se por um raciocínio indutivo. Pretende-se conhecer e compreender, de forma aprofundada, os significados que os participantes atribuem à experiência vivida (no âmbito da relação profissional e do seu processo de apreensão), descrevendo-se o fenómeno e as suas dimensões tal como apresentadas pelos estudantes. A lógica indutiva orienta todo o processo de investigação, desde o enquadramento teórico até à análise dos dados.

### **3. Campo Empírico**

Na ótica de Flick (2005) os conceitos “terreno” e “campo” utilizados no âmbito do processo de investigação abrangem diferentes elementos como, por exemplo, uma certa instituição. Neste seguimento, o campo empírico da presente pesquisa desenvolveu-se em duas instituições de ensino superior: a Universidade Católica Portuguesa (sede - Lisboa) e o ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

A escolha dos estabelecimentos de ensino mencionados teve como critério a data de início da formação ao nível do 1º ciclo numa perspetiva complementar entre uma das formações mais antigas e a mais recente. De forma mais específica, a Universidade Católica Portuguesa representa a primeira Universidade a lecionar a licenciatura em Serviço Social (1996) e o ISCTE-IUL tem a formação mais recente nesse ciclo de formação (2010).

Com o intuito de realizar a sumária caracterização dos campos empíricos elaborou-se o quadro apresentado seguidamente.

**Quadro 2.1- Caracterização do campo empírico**

Estabelecimento de Ensino	Sub-sistema		Ano de início da formação	Unidade orgânica	Regime horário da formação	Duração do curso (ECTS)	Área nuclear - Serviço Social (ECTS obrigatórios)	Estágio durante a formação (ECTS)
	Concordatário	Universitário						
Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Lisboa	Concordatário	Universitário	1996	Faculdade de Ciências Humanas	Diurno	210	116	37 ECTS
ISCTE-IUL	Público	Universitário	2010	Escola de Sociologia e Políticas Públicas - Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas	Pós-Laboral	180	78	30 ECTS

**Fonte:** Site dos estabelecimentos de ensino

#### 4. População e amostra

A população pode ser definida como o total de “elementos (pessoas, grupos, objectos) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo” (Fortin, 2000:41). A população desta investigação é constituída pelos estudantes do 3º ano das Licenciaturas em Serviço Social da Universidade Católica Portuguesa (Sede – Lisboa) e do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). De modo mais detalhado, a população abrange cinquenta e seis estudantes – treze estudantes da turma de 3º ano da UCP e quarenta e três estudantes da turma de 3º ano do ISCTE-IUL no ano letivo 2015-2016, a frequentar a unidade curricular de estágio.

A amostra representa uma parcela da população e foi seleccionada através da amostragem não probabilística por acessibilidade. A amostra desta pesquisa é, assim, constituída por doze estudantes do 3º ano das Licenciaturas em Serviço Social dos campos empíricos referidos: quatro estudantes da FCH-UCP e oito estudantes do ISCTE-IUL. Considerando as singularidades da abordagem qualitativa os universos de análise / amostra não são consideravelmente amplos (Vilelas, 2009; Guerra, 2014; Fortin, 2000).

No que se refere à breve caracterização dos participantes importa frisar que dos doze entrevistados oito são do sexo feminino e quatro do masculino e as idades situam-se entre os 20 e 25 anos, conforme é possível constatar no quadro seguinte.

**Quadro 2.2. - Caracterização da amostra**

<b>Código da Entrevista</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
<b>E1</b>	Masculino	23
<b>E2</b>	Feminino	21
<b>E3</b>	Feminino	23
<b>E4</b>	Feminino	21
<b>E5</b>	Masculino	23
<b>E6</b>	Masculino	25
<b>E7</b>	Feminino	22
<b>E8</b>	Feminino	20
<b>E9</b>	Feminino	22
<b>E10</b>	Masculino	21
<b>E11</b>	Feminino	20
<b>E12</b>	Feminino	20

## 5. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

As técnicas utilizadas para a recolha de dados representam “a realização instrumental do estudo escolhido” (Vilelas, 2009:62). Na presente pesquisa recorreu-se a duas técnicas de recolha de dados: a análise documental como técnica complementar e a entrevista enquanto técnica principal.

A análise documental “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados (...) tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 2013:47). O recurso à análise documental neste estudo tem como fim compreender o lugar da relação profissional nos planos de estudos das licenciaturas em Serviço Social. Para esse efeito, contemplou-se a relação profissional / relação de ajuda, as perspetivas teóricas que enfatizam a relação profissional (psicossocial, centrada na pessoa e perspetiva das forças), as competências relacionais e os princípios éticos quando associados explicitamente à relação profissional.

Por sua vez, a entrevista representa “uma forma específica de interação social que tem como objectivo recolher dados para uma investigação” (Vilelas, 2009:279). A entrevista constitui-se, assim, como uma conversa com um propósito caracterizada pela singularidade e assimetria em que o investigador pretende obter determinadas informações que os entrevistados podem dar (Vilelas, 2009:279), pelo seu papel de “informador privilegiado” (Guerra, 2014:22). Considerando que o “material” fulcral nas abordagens qualitativas é a palavra, que permite conhecer e compreender os significados, concebem-se as entrevistas como técnicas essenciais para a recolha de dados (Vilelas, 2009).

Optou-se por uma entrevista semiestruturada (anexo A) que possibilita abordar os diversos temas e dimensões delineados previamente mas com a flexibilidade que proporciona ao entrevistado a liberdade para exprimir opiniões, percepções e significados da forma que considerar mais adequada. Tal como mencionado por Guerra (2014), “quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas” (Guerra, 2014:51). Neste seguimento, desponta também a possibilidade de surgirem novos temas / dimensões de análise no discurso dos participantes. Durante a entrevista cabe ao investigador, de acordo com o desenrolar do diálogo, adaptar a ordem das perguntas, solicitar o aprofundamento de determinadas informações ou tentar retomar um assunto se o entrevistado se afastar do mesmo (Flick, 2005).

Após a realização das entrevistas realizou-se a transcrição integral das mesmas e para proceder à análise dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (anexo B). Como indicado por Bardin (2013) a análise de conteúdo refere-se a

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2013:44).

Complementarmente, a análise de conteúdo permite a descrição e a interpretação. Recorrendo ao pensamento de Guerra (2014) verifica-se que a análise de conteúdo:

(...) tem uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico - analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (Guerra, 2014:62).

Relativamente à técnica utilizada para a análise de conteúdo optámos pela análise categorial que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (Bardin, 2013:199). As categorias representam “rubricas ou classes” que integram um conjunto de “unidades de registo” (Bardin, 2013:145). Segundo Bardin (2013), o critério de categorização pode remeter para diferentes naturezas, sendo que na análise aqui realizada optou-se pelo critério semântico que incide nas categorias temáticas (Bardin, 2013:145).

No que se refere aos procedimentos para contactar os estudantes enviou-se inicialmente um pedido de colaboração (anexo C) dirigido aos Diretores das Licenciaturas em Serviço Social dos estabelecimentos de ensino mencionados anteriormente. Após autorização para a realização do estudo, o primeiro contacto com os estudantes da FCH-UCP foi realizado pela Diretora da respetiva Licenciatura e no ISCTE-IUL pela investigadora. Neste último campo empírico contou-se também com a colaboração da delegada de turma. Após a demonstração de interesse em participar no estudo por parte dos participantes, a investigadora enviou email para todos os interessados para dar a conhecer mais pormenorizadamente o estudo e as informações referentes à participação no mesmo. Por fim, estabeleceu-se contacto telefónico com a maioria dos estudantes para confirmar a receção do email e proceder à marcação das entrevistas.

As entrevistas foram agendadas com o respetivo tempo de antecedência e decorreram nos locais que os participantes consideraram mais convenientes. Das doze entrevistas apenas uma não foi realizada presencialmente, por impossibilidade da participante para a deslocação. Esta entrevista foi realizada por escrito, via email. Para terminar, destaca-se que foi elaborado um consentimento informado (anexo D) que foi entregue a todos os participantes antes da realização da entrevista. Segundo Vilelas (2009), este documento representa “o princípio legal que, pelo menos em teoria, garante os procedimentos de protecção dos direitos humanos básicos” (Vilelas, 2009:373).



### CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 1. A construção da relação profissional: a ênfase no acolhimento e a continuidade do empenho

A responsabilidade pelo estabelecimento da relação profissional é primordialmente do assistente social (Pena, 2012; Valladoid, 2010; Robertis, 2011; Robertis, 2003), o que é explicitamente referido neste estudo através da seguinte declaração: “és tu que tens a obrigação de o fazer [estabelecer a relação] e, portanto, acho que acima de tudo parte de ti própria” (E12). A relação dependerá da outra pessoa e “também tem a ver um bocadinho com as situações...” (E12). O contexto organizacional em que o assistente social desenvolve a sua prática profissional é identificado como um terceiro elemento, considerando a maior ou menor formalidade e autonomia profissional: “(...) se no [contexto organizacional] eu tinha de manter uma relação tipo «A» eu agora estou num bairro e mantenho a relação que eu quiser, não é?” (E12). A análise da relação profissional implica ter em consideração o assistente social, a pessoa e o contexto “organizacional” (Núncio, 2015; Pena, 2012; Robertis, 2011).

O primeiro momento de intervenção direta, designadamente o acolhimento, é concebido como uma fase particularmente importante na construção da relação profissional (Carvalho e Pinto, 2015; Pena, 2012; Robertis, 2011). Aludindo às palavras de Robertis (2011) “acolher é de facto o primeiro ato social” e refere-se à “maneira de receber alguém e, na ação social, o próprio ato de acolher” (Robertis, 2011:141-142).

“(...) o acolhimento e todo o processo que depois se desenrola a partir daí. Ou seja, a partir do momento em que a pessoa chega ao nosso gabinete ou nós mesmos vamos ter com a pessoa começa-se a criar a relação. E essa relação tem de ter sempre em vista a comunicação verbal e não-verbal: é aí que nós estamos sempre a construir a relação. E a não-verbal muitas vezes tem muito mais impacto até que a própria comunicação verbal (...) com os braços cruzados estamos a transmitir um distanciamento (...) se nós estamos a olhar a pessoa olhos nos olhos, também não fixamente (...) também o vestuário acaba por dizer muito da nossa abertura ou não perante o outro” (E1).

Conforme mencionado pelo participante, a relação constrói-se alicerçada no processo de comunicação (Pena, 2015; Pena, 2012; Trevithick, 2012; Wilson, *et. al.*, 2011). No âmbito da comunicação não-verbal, o contacto visual normalmente associa-se a uma manifestação de franqueza mas é fulcral encontrar um equilíbrio, porque “se o olhar for fixo, pode significar desafio e agressividade” (Fachada, 2012:43). Os braços cruzados condicionam a demonstração da receptividade necessária para o processo de comunicação e podem representar um elemento que diminui a “credibilidade” do profissional ou que manifesta um certo desacordo relativamente ao que é dito (Fachada, 2012). No que se refere à roupa é relevante que se encontre uma forma de apresentação em harmonia com a expressão da sua forma de ser e as “expectativas” das pessoas (Fachada, 2012). Neste âmbito, Healy (2012) refere que, embora a apresentação do assistente social se afigure como um elemento importante, este tema não é objeto de amplo desenvolvimento teórico no Serviço Social o que reflete a perceção errónea relativamente à influência da apresentação do profissional na relação.

Ainda no âmbito da comunicação não - verbal para o estabelecimento da relação profissional verificamos a referência ao sorriso e, complementarmente, sublinha-se a relevância da clarificação do propósito profissional bem como a demonstração e transmissão da crença do assistente social relativamente às possibilidades de mudança:

“(…) se não tivermos essa primeira capacidade de mesmo tendo um mau dia de não demonstrar ao utente e acolhê-lo sorridente, com uma boa energia, até com um certo empoderamento de que a situação vai-se resolver e estamos ali para o ajudar e que mesmo no final da relação o resultado vai ser positivo define muito da relação que se vai estabelecer com o utente” (E6).

As narrativas dos estudantes demonstram, então, que “a recepção física das pessoas nos locais, implicando uma atitude calorosa, disponível, aberta ao outro, centrada na pessoa que chega ou que se apresenta, é uma garantia de um bom início de relação” (Robertis, 2011:143).

Outro elemento que não deve ser descurado na construção da relação profissional incide nos “aspetos materiais e espaciais” (Robertis, 2011:143). Os participantes deste estudo destacam a sala com condições adequadas, a mesa e a disposição dos lugares e começa a desvendar-se a atribuição da formação académica no âmbito da relação profissional:

“(…) ao longo da minha licenciatura sempre nos foi dito que num atendimento, nomeadamente num primeiro atendimento, coisinhas simples como a própria colocação dos lugares, a própria anatomia da mesa, a nossa postura quando recebemos o utente pode definir essa relação ou futura relação que vamos ter com esse utente” (E6).

“(…) a primeira vez que o assistente social contacta tem de ter (...) uma sala adequada, o próprio contexto, não tanto de formalidade, claro estamos dentro de uma organização, mas também tem de haver o colocarmo-nos no lugar do outro: a pessoa tem de estar a ser bem acolhida, bem recebida (...) a própria mesa não pode ser uma mesa distante da pessoa tem de estar muito em contacto próximo...” (E10).

Esta atenção ao espaço em que decorre a construção da relação profissional e as próprias configurações desse processo dependem dos contextos de intervenção. Habitualmente existem dois contextos espaciais privilegiados nesse âmbito: o contexto organizacional e o domicílio da pessoa (Robertis, 2011). Os discursos anteriores referem-se ao contexto organizacional e aludem à realização do atendimento social num espaço formal. Noutras situações, pese embora o enquadramento organizacional: “(...) o atendimento é uma coisa desvalorizada, é uma coisa que se chamam lá... eles vão sentir-se fechados, ansiosos, contrariados” (E11). Neste seguimento, conclui-se: “(...) o atendimento social é uma conquista do serviço social, é o espaço indicado para acompanharmos e percebermos a pessoa, mas creio que em contextos mais informais a relação tem um papel essencial” (E11). Noutra experiência, que não se enquadra num contexto organizacional mas também não assume o domicílio das pessoas como espaço privilegiado para a intervenção, a relação pode construir-se no conjunto de espaços comunitários, através da participação das atividades aí desenvolvidas: “nós não temos um local exato onde estar” (E12), o que permite compreender que “(...) não chego às pessoas a não ser que eu viva a vida do bairro” (E12).

Os participantes destacam a escuta enquanto competência basilar para a construção da relação, numa demonstração de interesse, compreensão e aceitação (Pena, 2012).

“(…) o que eu acho que é essencial nessa relação que criamos com o utente é numa primeira fase termos tempo para estar, para ouvir e para conhecermos a pessoa que temos à nossa frente” (E11).

“(…) saber ouvir acho que é fundamental, mais do que nós falarmos ou estarmos com grandes conversas para a pessoa. Eu acho que a pessoa quer ser ouvida e sentir que está realmente a ser ouvida e a partir daí criar a tal empatia, a tal confiança (…)” (E12).

“(…) para que a pessoa perceba que nós estamos ali para ouvi-la e não para criticá-la, estarmos ali: a pessoa pode dizer o que quiser nós não a vamos julgar ou criticar (…)” (E4).

É relevante que o profissional, apesar de reconhecer a relação como um aspeto basilar para a sua prática profissional, não assuma uma postura evasiva ou excessivamente acelerada no que respeita à construção da mesma reconhecendo que “(…) vamos criando aos poucos” (E4). O assistente social clarifica o seu propósito, demonstrando sempre uma postura disponível e dedicada, mas sem esquecer a necessidade de dar tempo ao tempo (Pena, 2012).

“(…) um fator muito importante aqui é a própria paciência, em certa medida, do profissional. Porque é assim: nós lidamos com pessoas não podemos entrar a matar ou querer criar logo uma relação positiva com a pessoa (…) É uma relação sobretudo que se constrói no tempo e também na forma como nós, como profissionais, mostramos à pessoa ou damos a entender que estamos ali para a pessoa e com a pessoa, para a ajudar, para apoiar, para melhorar a vida da pessoa e que estamos ali precisamente só para isso - só salvo seja” (E6).

O respeito pelo tempo para a relação abrange o respeito pelo tempo da pessoa no que se refere às informações partilhadas com o assistente social. Outro elemento assinalado pelos participantes como relevante para a construção da relação incide na adaptação da formalidade de tratamento entre as partes. Estes aspetos são importantes para a continuidade da intervenção, resultando na aproximação entre a pessoa e o assistente social.

“(…) a pessoa quando regressa prefere sempre aquela pessoa que o atendeu (…) no decorrer do atendimento eles vão-se soltando, o assistente social também tenta não ter uma postura tão formal, tenta deixar a pessoa à vontade. Mesmo quando a pessoa apenas está calada só quer escutar nós também damos aquele tempo ao utente e assim também sentem-se mais à vontade. Quando não quer mencionar algum aspeto da sua vida o assistente social respeita e os utentes sentem-se mais compreendidos nessa perspetiva (…) E o aspeto informal ali...às vezes querem-nos tratar por doutoras «mas olhe se não se importar é [nome próprio]», por isso também eles sentem-se mais à vontade” (E3).

“(…) se foi a primeira vez que chegaram ao serviço e se foi comigo que contactaram depois nota-se uma aproximação com essas pessoas. E a relação profissional torna-se melhor conforme o tempo que estamos com essas pessoas e como as tratamos...” (E8).

“(…) às vezes queremos sacar-lhes ali qualquer coisa e eles estão assim um bocado naquela «hum... não sei se deva confiar muito em ti...» Mas se calhar numa próxima vez quando não for a primeira vez ela já vai conseguir falar sobre isso, já vai conseguir confiar em ti” (E7).

Assinala-se que quando a relação profissional está construída é necessário manter a dedicação e o envolvimento, denotando que “(...) a relação também é preciso ser cuidada e cultivada: não é «agora consegui a relação e pronto»” (E12).

“(...) não é por exemplo: «ok, tu pensas que já chegaste ao melhor daquela relação agora mantém-se: não vais deixar de fazer nada porque se deixares de fazer aquilo morre»” (E4).

“(...) criaste uma relação de confiança, a partir daí a pessoa vai começar a confiar em ti e tu comesças a atuar sob o problema. Se, em certa altura, essa relação não continua ela vai começar a ter dúvidas sobre a tua maneira de atuar. Essa relação tem sempre de continuar: a confiança não é uma coisa que se ganha e depois nunca mais se perca (...)” (E5).

“(...) uma boa relação deve estar presente desde o início da intervenção até ao fim, porque imaginemos que (...) se volta a repetir passado um tempo a mesma situação. A pessoa aí pensa: «ah, se calhar, se ele não me ajudou naquela altura também não me vai ajudar agora. E se ele não teve a mesma postura, a mesma relação comigo, se calhar já vou procurar outra pessoa para resolver a situação»” (E10).

“A confiança surge porque somos influenciados pelo comportamento de outra pessoa e somos capazes de prever como é que essa pessoa se comporta perante nós” (Fachada, 2012:194). A confiança deve culminar da integração de três dimensões: a contingência - influência que os atos da pessoa em quem se confia assumem para a pessoa que confia; a previsibilidade - conhecimento que a pessoa julga ter sobre aquele que será o comportamento ou a ação da outra pessoa; e as opções alternativas - a pessoa tem outras possibilidades para além de confiar (Fachada, 2012:194). Quando o assistente social demonstra uma postura ou comportamentos díspares dos anteriores a confiança pode diminuir ou deixar de estar presente porque existe uma diminuição da previsibilidade percebida.

No permanente cuidado com a relação sobressai a eventual necessidade de alterações nas configurações da mesma de acordo com a situação da pessoa (Robertis, 2011). Trata-se de “uma relação constante, trabalhosa e que precisas de às vezes alterá-la. Porque a situação daquela pessoa hoje pode ser uma coisa e amanhã ser outra. E se calhar tu podes não ter a mesma relação nas duas formas” (E4). Termina-se com a alusão a uma obra literária intemporal: a relação profissional entre a pessoa e o assistente social “(...) *tem de ser sempre cativada portanto nós, como profissionais, temos que ser um bocadinho o principezinho que rega a flor e que cuida desta relação*” (E11).

## **2. Os significados da relação profissional: aproximação conceptual, intervenção e identidade**

Numa breve aproximação conceptual verificamos que os estudantes referem-se à relação profissional como uma relação *empática, de confiança, proximidade, ajuda, apoio, entre – ajuda, genuína e de amizade*. Sintetizando a maioria das descrições realizadas pelos estudantes encontra-se a seguinte narrativa:

“(...) dizemos muito que a relação tem de ser empática mas ao mesmo tempo distante. E, da experiência que eu tenho tido agora – serviço social comunitário -, isso de ter uma relação empática e distante não dava. Tem de ser empática e próxima (...) deve ser baseada no respeito e deve ter em conta as

potencialidades das pessoas mais do que as fraquezas, não é? (...) uma relação de ajuda também, de apoio (...) também deve ser de confiança” (E12).

A menção à relação profissional como uma relação de entre - ajuda traduz-se no processo de aprendizagem conjunta que a relação profissional proporciona:

“(...) o utente também ajuda-nos imenso a questionarmo-nos a nós próprios, a nossa maneira de ser, a nossa maneira de colocarmos as coisas ao longo da nossa vida. É uma relação muito de entre - ajuda, muitas vezes o próprio utente não tem noção que nos ajuda a ajudá-lo a ele” (E6).

Por sua vez, a definição da relação profissional como uma relação genuína remete para a transparência no que se refere aos objetivos do profissional: “(...) ou seja, a pessoa deve ser informada desde o início sobre todo o propósito da intervenção” (E10). Cabe mencionar que a relação profissional também foi descrita como uma “relação de amizade” (E3). No aprofundamento desta conceção verificamos que designa a atenção com a relação por parte da pessoa, mesmo após a resolução do “pedido” formulado no âmbito do processo de intervenção:

“(...) quando o utente dirige-se à instituição procura uma resposta para uma necessidade e (...) é trabalhado com o utente as diversas formas de obter esse resultado ou essa resolução. Quando o utente já consegue, pode ser por ajuda do assistente social ou por meio próprio, ele próprio tem sempre essa atenção de ligar a avisar - mesmo não sendo utente. Ele regressa...” (E3).

Os participantes adiantam que se trata de uma *relação de / para a mudança* concebida, inicialmente, ao nível do *suporte humano e na defesa dos direitos*. No que se refere ao suporte é interessante sublinhar a aparente distinção entre o assistente social enquanto profissional de ajuda e o diálogo com a pessoa, de pessoa para pessoa, numa perspetiva de apoio:

“(...) vêm em nós um pouco de tudo, desde um abraço amigo, desde a necessidade de falar, ajudá-los em qualquer coisa. E às vezes percebemos que, do nada, aparecem lá no gabinete para falar connosco porque estão muito irritados e estão muito stressados com algum problema (...) às vezes o assistente social não ser só, vá, aquele técnico de ajuda mas falar com a pessoa de ser humano para ser humano. Acho que é assim, um bocadinho, que eu perspetivo essa mudança” (E2).

Na aceção relativa à defesa dos direitos das pessoas, a participante indica o fundamento e o propósito da relação profissional:

“(...) Porque nós estabelecemos a relação para ajudar aquela pessoa e nós queremos ajudar aquela pessoa porque queremos que ela veja os seus direitos respeitados e queremos que ela saia da situação que está a viver naquele momento...” (E12).

O discurso transcrito reflete a mudança social enquanto propósito profissional e a centralidade do princípio dos direitos humanos no Serviço Social. Simultaneamente, invoca o conceito / a estratégia de *advocacy* enquanto “um processo e uma prática de defesa de direitos” que pode ser veiculada e desenvolvida junto de diversas instâncias, organismos e toda a comunidade (Núncio, 2015:164).

Prosseguindo com o desvendamento sobre os significados que os participantes atribuem à relação profissional, mas de forma articulada com o testemunho anterior, deparamo-nos com duas

dimensões basilares na intervenção dos assistentes sociais: o *empowerment* e a *capacitação* (Núncio, 2015).

“O *empowerment*. O capacitar (...) aqui o capacitar depreende que nós estamos a criar condições para que a pessoa possa sair daquela situação (...) eu posso estar a prometer um monte de coisas, mas se o acompanhamento àquela pessoa não for o mais adequado ela não vai sentir que aquilo seja propriedade dela. O empoderamento pressupõe que a pessoa consiga apropriar-se daquilo (...) Sem dúvida que isto ao nível da relação: capacitar e empoderar são duas dimensões importantes (E1).

“(...) eu acho que esta relação pode fazer toda a diferença, por exemplo: no processo de empoderamento – o famoso *empowerment* (...) – e na capacitação da pessoa. E neste âmbito também tem de ser dito que quando falas, quando te dedicas, quando te envolves com a pessoa, essa pessoa sente que há confiança, há ali alguém que acredita” (E11).

“(...) acho que [a relação] possibilita aquela coisa do *empowerment* e da capacitação que todos os autores falam e que é mesmo importante” (E12).

O *empowerment* pode ser conceptualizado de diversas formas, sendo aqui entendido como a “capacidade dos indivíduos, grupos e / ou comunidades tomarem o controlo das suas circunstâncias, exercerem o poder e alcançarem os seus objetivos, e o processo pelo qual, individual e coletivamente, são capazes de se ajudar a si próprios e aos outros a maximizar a qualidade das suas vidas” (Adams, 2008:17). A capacitação “traduz exatamente um processo educacional através do qual o assistente social cria um clima relacional propício ao autoconhecimento do cliente que lhe permita ganhar consciência do seu valor e do seu potencial (...) é também uma trajetória de responsabilização dos clientes face ao seu próprio destino” (Núncio, 2015:163). O processo de *empowerment* no domínio individual exige um processo de capacitação embora, conforme alerta Pinto (2011), esse processo não termine com essa capacitação. De modo profundamente ligado ao *empowerment* encontra-se também a estratégia de *advocacy*, mencionada anteriormente. Ainda é de salientar que os discursos permitem perceber a ênfase que o processo de *empowerment* assume na formação em serviço social.

Quase todos os estudantes concebem a relação profissional como a *base da intervenção*, pelo que as suas narrativas deixam compreender que a primeira fase da intervenção abarca o estabelecimento da relação profissional com a pessoa, o conhecimento sobre a sua história, situação e especificidades da mesma (Núncio, 2015). O próximo testemunho defende como a relação se afigura como alicerce do processo de intervenção permitindo conhecer em profundidade a pessoa, a situação e as possibilidades de resposta. Neste sentido, a relação não pode ser facilmente substituída pelas competências profissionais de esferas mais cognitiva ou operativa.

“(...) vejo como a base de toda a intervenção (...) por muito que tu sejas um bom profissional e saibas responder às necessidades daquela pessoa se tu não conseguires estabelecer uma relação dificilmente vais conseguir chegar a ela da melhor maneira. E vais conseguir com que ela se exponha, se revele e confie em ti e te conte porque é que ela está a viver aquele problema porque muitas vezes... e eu acredito muito nisso: as pessoas têm as respostas para os seus problemas, mas elas é que não sabem (...) acho que é a

partir da relação que tu consegues realmente chegar às pessoas e levar um bom trabalho para a frente” (E12).

O significado da relação como base da intervenção pode incluir o recurso às redes da pessoa de modo a reunir as informações necessárias:

“(…) a nossa intervenção tem de se basear numa relação, nem que seja numa relação de confiança: se a pessoa não tiver uma relação de confiança connosco nós não conseguimos fazer praticamente nada (...) para nós fazermos algum tipo de diagnóstico, nós precisamos que a pessoa nos conte as coisas ou que alguém na sua área familiar, redes formais ou informais, precisamos que de alguma forma a informação chegue até nós e essa informação tem de chegar até nós na base da confiança, da confidencialidade e todas essas coisas (...) a relação pertence à intervenção, porque aí está: tu não consegues fazer uma intervenção sem que aquela pessoa confie em ti e se aquela pessoa confia em ti já está a ter algum tipo de relação contigo” (E4).

Na continuidade da conceção da relação profissional como base da intervenção atende-se às dinâmicas e singularidades do contexto de intervenção e dos propósitos profissionais que, nesta situação, incidem nos objetivos promocionais visando o reforço dos “sentimentos de valorização pessoal” (Robertis, 2003:77).

“(…) sinto que são idosos que sentem que a sua dignidade é respeitada (...) valorizar as pessoas e a história de vida delas portanto aqui entra o serviço social, se calhar não de uma forma tão clássica como costumamos ver: trabalhar com os mais marginalizados, com os mais vulneráveis (...) mas eu acredito que o serviço social contribui para o bem-estar da pessoa e este bem-estar pode ser trabalhado a qualquer nível (...) acho que principalmente aqui o serviço social precisa que esta relação seja cultivada, que esta relação seja trabalhada” (E11).

Estas narrativas demonstram que a relação profissional “é o ponto mais importante” (E9), podendo ser referenciada como uma relação “primária, porque é a primeira coisa que temos de estabelecer” (E3). Afigurando-se como a base da intervenção verifica-se, no próximo testemunho, alguma incerteza sobre o lugar da relação no exercício profissional futuro:

“(…) eu acho que a relação é a base de todo o meu trabalho. E eu gostava de onde quer que trabalhasse pudesse trabalhar assim. Eu sei que não é possível, eu oiço as histórias de colegas minhas em que o trabalho do assistente social é pura e simplesmente a carteira. Aí podes ter relação profissional com outros profissionais mas não com os utentes. Se me perguntares se é para isso que venho para serviço social? (E5).

Num outro ângulo de análise, a relação profissional é concebida como um elemento relevante para os “(...) resultados na intervenção” (E8).

“(…) se eu não conseguir estabelecer uma boa relação, uma relação positiva com o utente, todo o processo profissional com o utente vai-se complicar. Um utente que não acredite que estou ali para o ajudar ou que pura e simplesmente não se dê com o assistente social ou que não consiga criar uma relação de confiança, de empatia, com o assistente social não diria que é meio caminho andado para não acontecer aquilo para o que estou a trabalhar, mas com alguma dificuldade” (E6).

“(…) é meio caminho andado para o sucesso, ela [relação] por si só não contribui para o sucesso de uma intervenção mas ajuda imenso, porque a pessoa quando consegue conquistar a confiança de alguém consegue mais facilmente intervir. A pessoa compreende e percebe aonde é que eu quero chegar (…) considera que aquilo não está a ser em vão e isso até para o próprio assistente social é gratificante (…)” (E10).

A narrativa seguinte integra os dois grupos de significados explanados até ao momento e procede a uma reflexão sobre o atual contexto contemporâneo e as suas implicações, aludindo ao modo como o “sucesso da intervenção confunde-se com rapidez e brevidade no acolhimento e na resposta e a promoção da autonomia no utente com processos de intervenção de curta duração” (Amaro, 2012:74).

“(…) pode existir intervenção mas podemos hipotecar o sucesso, até porque o próprio sistema o que tem tentado fazer é apresentar resultados estatísticos e isso podemos dizer que existe uma intervenção: «fazes x atendimentos». Mas o sucesso se calhar temos de avaliar em termos mais qualitativos do que quantitativos e perceber se de facto levou a pessoa à mudança, à autonomia - valores subjacentes à nossa prática profissional (…) A relação é a base do sucesso. A relação é a base para que a pessoa confie em nós enquanto técnicos e que efetivamente isso vá produzir uma mudança no final (…) Mesmo a palavra intervenção não se pode aplicar na sua essência porque deixamos de parte conceitos base como empatia, confiança... ou seja, a relação está na base da construção de tudo o resto” (E1).

Os discursos dos participantes aproximam-se dos resultados obtidos no trabalho desenvolvido por Unwin, Morgan e Zanca (s.a.) que, embora incida nas perspetivas dos estudantes de Mestrado em Serviço Social sobre a prática baseada na relação, conclui (entre outros elementos) que os estudantes concebem a prática baseada na relação como um elemento nuclear da prática profissional e como um fator influenciador dos resultados (Unwin, Morgan e Zanca, s.a.). Estas narrativas podem também ser interpretadas de acordo com os resultados obtidos por Pena (2012), pois a relação profissional é concebida pelos assistentes sociais como “meio através do qual a intervenção é veiculada” assim como “influenciador dos resultados da intervenção” (Pena, 2012:193).

No que se refere à identificação de características da relação profissional os participantes desta pesquisa destacaram: a escuta, a empatia, a confiança, a comunicação adaptada ao contexto e à pessoa, a compreensão (sem juízos de valor), o sigilo e a confidencialidade, a disponibilidade, o saber - estar acompanhado pelo saber - fazer, a pró - atividade, a horizontalidade, o empenho, a predisposição e o envolvimento mútuos, a compaixão, o humanismo e a sinceridade. Considerando a revisão de literatura sobre as singularidades da relação profissional, identificadas no enquadramento teórico, verificamos que as singularidades mencionadas pelos participantes ecoam maioritariamente nos contributos das investigações de Pena (2012) e Valladoid (2010).

Emerge, à luz dos contributos teóricos explorados no enquadramento teórico da presente investigação, a identificação do serviço social como uma “profissão relacional” (Dominelli, 2004) e do assistente social como um “profissional da relação” (Amaro, 2012). Neste sentido, as narrativas dos estudantes declaram que “(…) a nossa profissão passa muito pela relação” (E8) e, prosseguindo-se

com a mesma lógica de ideias: “(...) é uma profissão muito de relação, baseada na relação, que se cria entre o profissional e o utente e que às vezes não se dá a devida importância” (E6). Dando continuidade ao reconhecimento da relevância singular da relação profissional no serviço social:

“a nossa área não existe se não tivermos uma relação com as pessoas profissionalmente” (E4).

“(...) a relação é fundamental: nós somos técnicos da relação (...) Eu acho que sem relação não pode existir uma prática profissional em Serviço Social. Ou seja, então viramos técnicos meramente administrativos em que não estabelecemos comunicação com a pessoa, estamos ali para controlar e fazer... e o que é que nos difere em relação a um administrativo?” (E1)

“(...) não sei, quer dizer, para mim as coisas não fazem sentido se não tiveres a relação com a pessoa. Acaba por ser um bocadinho contra natura com aquilo que o próprio serviço social quer, com os próprios princípios do serviço social, eu acho. (...) no fundo o que torna o serviço social em serviço social é sair daquela parte do abstrato (...) É ter essa parte, sim, de compreender os fenómenos e de saber o que é que está a acontecer. Mas depois a partir da relação – e aí se calhar é isso que o diferencia das outras ciências sociais – conseguir alcançar esses fenómenos na prática, não é?” (E12).

Os participantes destacam ainda a relação com pares ou outros profissionais, atribuindo importância ao trabalho nas lógicas multidisciplinar e interdisciplinar: “(...) a relação seja entre colegas, entre pares, numa equipa multidisciplinar e interdisciplinar, seja com os utentes, clientes, seja o que for, é das coisas mais importantes” (E4). Na multidisciplinaridade verifica-se a coexistência de diferentes saberes, ou seja, “é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem” (Pombo, 2005:5). Enquanto na interdisciplinaridade “as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interacção mais ou menos forte” (Pombo, 2005:5).

De acordo com as narrativas dos estudantes e de modo a terminarmos esta análise retomamos, então, as palavras de Amaro (2012) quando a autora conclui que:

“(...) a ideia do Assistente Social como profissional da relação evidencia-se, assim, como um importante traço distintivo da profissão a partir do qual outros se podem apontar. Desde logo, os dois níveis a que se pode equacionar esta relação: o nível interpessoal e o nível interinstitucional, atribuem à profissão especificidade no âmbito do contacto / trabalho entre pares, entre profissões e em rede, concebendo-se o Assistente Social como alguém especialmente dotado para assumir este papel de pivô, de articular” (Amaro, 2012:140-141).

### **3. As competências interpessoais na relação profissional**

Quando indagamos os participantes sobre as competências interpessoais / relacionais relevantes para a relação profissional entre a pessoa e o assistente social verificamos a referência às competências, mas também a inclusão de valores e atitudes. Por vezes, esta situação é explicitamente abordada: “(...) se calhar vou misturar competências com valores mas é porque, apesar de nós darmos isso, é uma coisa que nós vamos interiorizando como competências ou como valores” (E11). As competências presentes

nas narrativas dos estudantes são a escuta, a empatia, a gestão das emoções, a comunicação, o autoconhecimento (ênfatisando o reconhecimento dos seus preconceitos e a atitude de não - julgamento) e o “uso da autoridade” (Dutton e Kohli, 1996). Os participantes também destacam a criatividade, o trabalho em equipa e multidisciplinar.

A *escuta* representa a competência interpessoal com maior visibilidade nos discursos dos participantes, refletindo que se trata de uma competência primordial para o estabelecimento da relação profissional (Healy, 2012; Pena, 2012). Considera-se, assim, fundamental “ouvir a história da outra pessoa” (E8). As narrativas seguintes continuam a salientar o papel da escuta e a necessidade primordial do assistente social escutar o que a pessoa tem para dizer:

“(...) vão para desabafar e às vezes podemos ter muita gente para atender que realmente precisam de apoio e nós não vamos despachá-lo. Se ele foi, porque confia em nós ou porque acredita que nós vamos conseguir ajudar, eu acho que também temos de entender o lado da pessoa, se a pessoa quer ser escutada é tentar escutar” (E3).

“(...) às vezes, acho que o que as pessoas precisam é de serem ouvidas, de alguém que não as conheça e chegue ali e ela possa falar à vontade, seja quarenta minutos ou uma hora para que depois nós as possamos ajudar realmente (...)” (E2).

Verificamos, uma vez mais, a referência à atribuição do processo de formação no âmbito da relação profissional e a articulação desse elemento com a experiência no estágio curricular:

“(...) estou a lembrar-me de um exemplo que um professor deu: na altura de sair, mesmo ao fim do dia, tem um utente que aparece no gabinete e precisava muito de falar. Pronto, ele percebeu que o utente estava alterado (...) e muito facilmente poderia ter dito: «olhe agora não dá fica para amanhã», mas não. Ele optou por ir para casa mais tarde, sentar-se com o utente, ouvir o utente... ou seja, não é fácil também essa capacidade de ouvir, o saber escutar, porque é preciso paciência. Podemos ter mil e uma coisas na nossa cabeça mas aquele utente precisa de ser ouvido e às vezes basta isso (...) Eu vejo muito isso com os idosos (...) muitas das pessoas só querem ser ouvidas, querem alguém que oiça os seus problemas, o que é que não está bem na vida delas (...) mostramos ao utente que estamos comprometidos com eles e eles também veem que nos interessamos pela situação deles, por eles, pelos problemas deles” (E6).

Escutar implica dar tempo para que a pessoa exponha o que considera importante, no seu próprio ritmo e forma, pelo que os participantes são unânimes quando referem: “(...) não é a pessoa chegar lá, dizer uma coisa e nós decidirmos falar tudo o que achamos sobre isso!” (E4). Assim sendo, considera-se essencial: “(...) deixar o utente falar, não interromper” (E6). Uma participante adianta que a interrupção do discurso da pessoa, ainda que fundamentada com a tentativa de facilitação ou clarificação por parte do profissional, pode ser percecionada como uma incompreensão do profissional ou uma demonstração de alguma impaciência:

“(...) muita gente acaba por interromper as pessoas, ou queremos agilizar as coisas ou não estamos a perceber, às tantas o fio condutor na cabeça da pessoa pode quebrar ali assim que o assistente social toma a iniciativa de cortar e a própria pessoa retrai-se. O utente pensa «ok, não vou continuar porque esta pessoa não me compreende ou não me deixa acabar o raciocínio»” (E3).

A escuta possibilita a troca de mais informações, com um maior aprofundamento, pois “(...) quando o utente percebe que estamos a ouvir com atenção (...) tudo é mais fácil, ele expressa-se melhor, diz coisas que vão para além da pergunta e ganhamos respeito e mostramos respeito” (E9). Compreende-se, portanto, que a escuta evidencia cuidado e é um compromisso alicerçado no respeito (Trevithick, 2012).

Depois da escuta os participantes destacam a *empatia*. A empatia, explorada anteriormente, representa uma das competências com maior relevância no Serviço Social (Trevithick, 2012). De acordo com os estudantes:

“(...) a empatia não envolve só perceber a situação do outro do nosso ponto de vista mas colocarmo-nos no lugar do outro e tentarmos perceber como é que a pessoa experiencia e está a vivenciar aquele problema em questão (...) com o nosso olhar caímos no erro de estar a criar uma resposta que serve para nós mas não serve efetivamente para a pessoa. Porque a pessoa vive aquele determinado problema de uma forma única e singular” (E1).

“(...) fará de nós assistentes mais próximos, mais preocupados com o utente” (E9).

“(...) a empatia passa depois pela predisposição da outra pessoa para estar contigo e para ter esse trabalho de parceria, porque acaba por ser uma parceria contigo” (E8)

Os discursos dos participantes ilustram, deste modo, o papel mais elementar da empatia no que refere à possibilidade das pessoas se sentirem apoiadas e escutadas, num contexto de segurança, o que fomenta uma relação profissional positiva (Howe, 2013; Trevithick, 2012). Os participantes assinalam, complementarmente, a relevância da empatia na adequação da intervenção.

Os participantes referem também as dificuldades inerentes à empatia referindo que: “(...) como não temos aquele problema, temos dificuldade em colocarmo-nos no lugar do outro (...) como se costuma dizer: «quem sabe é quem está dentro delas», mas temos de ter essa capacidade” (E10). Reforçando a incompletude da empatia, outra participante menciona: “(...) conseguirmos pormo-nos no lugar deles não a cem por cento porque é quase impossível, a pessoa sente sempre de maneira diferente, mas na perspetiva máxima de os compreendermos...” (E2). Conforme aludiu Rowe (2011) “(...) cada um de nós vive no seu mundo individual de significado. A empatia é sempre um salto da imaginação” (Rowe, 2011 *citado por* Howe, 2013:124).

Afere-se a pertinência da inteligência emocional no que se refere à autoconsciência e gestão das emoções, reconhecendo-se que os “os assistentes sociais afetam e são afetados pelos clientes e colegas” (Howe, 2008:186) e sublinha-se a importância da “análise crítica” e da reflexão. Como explicitado por um participante: “(...) nós como seres humanos facilmente lidamos com situações que mexem connosco e devemos ter essa capacidade de análise crítica para olharmos para as coisas não de forma tão emocional” (E6). Frisando-se que: “(...) a parte reflexiva (...) pode fazer toda a diferença, quer no processo de intervenção, quer na nossa forma de nos envolvermos na relação” (E11). A consciência de si e do outro permite que o assistente social equilibre a experiência da

intersubjetividade relacional sem abdicar da objetividade necessária para a sua prática profissional (Hennessey, 2011:82). Esta consciência é reforçada por uma prática reflexiva.

Continuando a abordar as competências mencionadas pelos estudantes emerge a *comunicação* e, mais precisamente, a importância da clareza nesse processo:

“(…) a comunicação tem de ser clara, seja verbal seja física, não podemos estar sentados de qualquer forma ao pé daquela pessoa ou falar de qualquer forma. Temos de ter o domínio e o profissionalismo na nossa comunicação verbal e uma postura física correta para a pessoa não olhar para nós e parecermos muito frias ou ao contrário olhar para nós e pensarem que somos muito descontraídas e que não vamos levar a sério aquilo que elas dizem” (E4).

Dando ênfase à comunicação não – verbal em articulação com o contexto de intervenção uma participante destaca que:

“(…) a nível de idosos há ali inicialmente que saber estar: há posturas que não se podem ter, as costas encurvadas ou uma postura mais relaxada pode ser fatal numa intervenção, pode demonstrar que estamos desconfortáveis ou que não queremos saber” (E11).

No âmbito da comunicação – verbal, além da clareza, “(…) chegamos a uma característica: a adaptabilidade no discurso (…)” (E1). Como mencionado no enquadramento teórico, as especificidades no âmbito do processo de comunicação também dependem dos grupos-alvo e das pessoas, na sua singularidade. Esta ideia é reforçada pelos participantes:

“(…) se [o assistente social] usa palavras caras depois também há ali uma barreira em que o imigrante não entende nem consegue também transmitir as suas ideias e necessidades (….) linguagem mais simples, de fácil compreensão” (E3).

“(…) é importante tu falares a língua deles, não sei se me faço entender mas pronto. É importante chegares lá e não te pões com demasiada formalidade e demasiado parlapiê (….) ali tem de ser tudo direto” (E7).

No processo de comunicação ainda é de pontuar a referências às técnicas utilizadas, designadamente o parafraseamento. Esta técnica baseia-se na reformulação parcial dos aspetos mais significativos dos discursos das pessoas com o recurso a uma linguagem semelhante àquela que foi utilizada permitindo, desse modo, que a pessoa sinta que foi escutada, voltando a ouvir aquilo que mencionou anteriormente e procedendo à clarificação ou aprofundamento desse conteúdo (Healy, 2012; Trevithick, 2012; Wilson, *et. al.* 2011.). No desenrolar da entrevista, um estudante menciona:

“(…) aprendemos todos a fazer isto nas aulas: é engraçado estares a fazer isso comigo! [risos] Se não tiveres esta competência do saber falar nunca o vais conseguir fazer concretamente, se não tiveres esta competência do saber ouvir, saber perceber o que é que a pessoa está a dizer, dar-lhe a volta para perceber se foi realmente isso que ela quis dizer então nunca vais conseguir fazer o teu trabalho como deve ser” (E5).

O *autoconhecimento* e mais especificamente o reconhecimento dos *preconceitos* do profissional é outra competência identificada pelos participantes. Neste âmbito: “(…) acho que é muito importante termos a noção dos preconceitos que temos para também eles não perceberem os nossos preconceitos

e para nós conseguirmos trabalhar com eles e lidar com eles, não é?” (E2). Na mesma lógica de ideias: “primeiro que tudo é despirmo-nos de preconceitos porque detrás dessa imagem que nós vemos está uma pessoa que precisa de ajuda...” (E3). Complementarmente, assinala-se “não fazermos juízos de valor” (E2), “evitar as críticas, os juízos de valor, tudo isso” (E4)

A competência relativa ao *uso da autoridade* é abordada quando se refere “(...) aquela coisa do poder horizontal não é? Partilhar isso com a pessoa...” (E12).

Os estudantes também consideram importante “(...) ser *criativo* face à pessoa que temos à nossa frente...” (E11). E exemplifica-se, mais uma vez com recurso ao processo de formação, como em algumas situações essa criatividade pode estar ausente mesmo quando tudo parece favorecê-la:

“(...) aquilo que a nossa professora nos dizia era que o nosso projeto podia ter sido criado há trinta anos atrás. Ou seja, estava desatualizado, não estava para os jovens, não acompanhava aquilo que eles são agora e as vivências que eles têm agora (...) eles agora estão no youtube, nos *social media* (...) E é verdade...eu também [risos]. Eu sou dessa geração, eu percebo, também estou nessas coisas todas. E formei um projeto completamente conservador, é verdade. E eu agora reconheço isso...” (E12).

Os estudantes referenciam ainda: “(...) não só o trabalho em equipa mas o *trabalho multidisciplinar* ter várias visões a pensar na mesma coisa, ter vários profissionais diferentes, de diferentes origens e de diferentes instituições” (E12).

Para terminar esta análise, expomos as características / atitudes mencionadas pelos participantes. Neste sentido: “(...) uma das coisas que o assistente social tem de ter na relação é humanidade e sensibilidade (...)” (E4), nunca esquecendo a importância da crença particularmente reforçada pelas fortes palavras da participante: “acreditar, acreditar na pessoa acho que é fundamental porque eles sentem se tu acreditas neles ou não e... eles já não acreditam neles e se tu não acreditares nele «então é nada»” (E2). Frisa-se ainda: “ser uma pessoa ativa, que procura (...)” (E3), o que pode ser complementado com a importância de “não desistir” (E11). E “mostrar que são um caso único” (E8).

### Valores

Como alegado por Healy (2012) e Reamer (2006), os valores assumem um papel basilar no Serviço Social nomeadamente na relação profissional entre a pessoa e o assistente social (Healy, 2012; Reamer, 2006). O valor mais referido pelos estudantes foi o respeito, ou seja, “respeitar a pessoa como pessoa” (E3). Outro princípio ou valor destacado pelos participantes incide na “confidencialidade: não podemos dar a entender ou sequer o fazer, quando alguém nos conta algo não sair daquele gabinete, daquela sala, onde estivermos. A confiança é, acima de tudo, seja uma confiança profissional seja uma confiança ética” (...) (E4).

#### 4. O autoconhecimento do assistente social na relação profissional

Todos os participantes percebem o autoconhecimento do assistente social como um aspecto central para a relação estabelecida com a pessoa, considerando que: “eu tenho de me conhecer a mim antes de estabelecer uma relação com qualquer pessoa ou qualquer serviço” (E4). Esta assunção demonstra que “(...) não deixamos de ser pessoas, nós não deixamos de ter a nossa vida” (E11), pelo que na relação estabelecida “(...) nunca conseguimos estar a cem por cento como profissionais porque o nosso pessoal, o que traça um bocado o nosso carácter, a nossa personalidade, está sempre presente por muito que consigamos controlar e até, de certa forma, reprimir os aspetos mais negativos” (E6). Estas narrativas evocam o pensamento de Hennessey (2011) ao mencionar que quando o assistente social se relaciona com as pessoas “quem ele é” torna-se um elemento integrante do exercício profissional (Hennessey, 2011).

Através da análise das conceções dos estudantes sobre o autoconhecimento verifica-se a referência aos seguintes temas: a *escolha e / ou preferência relativas à área de intervenção* associadas sobretudo à trajetória de vida; o *conhecimento sobre os preconceitos* do profissional; o *conhecimento sobre as características pessoais e crenças*; o *conhecimento sobre os seus limites* e a *distinção entre valores pessoais e profissionais*. Adicionalmente, as perspetivas apresentadas sobre o autoconhecimento revelam que os participantes visualizam a *formação em serviço social, a relação estabelecida com a pessoa e a partilha de ideias* com amigos, colegas e professores assim como as atividades de pesquisa *como elementos / contextos que contribuem para o processo de autoconhecimento*. Este processo é complexo o que fundamenta a descrição baseada na tríade: “(...) oportunidade / desafio / dor de cabeça porque, é verdade, às vezes é difícil pensarmos naquilo que somos e naquilo que queremos ser, se estamos a ser coerentes com os nossos valores” (E11). Compreende-se, assim, que o desafio relaciona-se, em larga medida, com a “capacidade para dizer a verdade a nós mesmos” (Trevithick, 2012:111).

Dando lugar à análise dos elementos acima referidos, primeiramente os participantes mencionam que o autoconhecimento influencia e em determinadas situações condiciona a *escolha relativamente às áreas profissionais* para o exercício da prática profissional, desde logo, nos estágios curriculares.

“(...) quando entrei para o estágio sempre soube e tinha a certeza que não queria trabalhar em [resposta de intervenção específica] (...) porque sabia que esse fator ia ter muita influência em mim pela minha história de vida (...)” (E2).

“(...) teria de me conseguir adaptar à situação (...) mas não é de toda uma área que eu vá à procura. Pela minha trajetória de vida seria impossível (...) transcende-me um bocadinho, não consigo compreender (...) ia ser uma relação difícil” (E7).

“(...) é mesmo importante a pessoa se auto conhecer para depois ingressar no mundo da realidade profissional. Tenho experiências assim: eu acho que «ok, a pessoa pode tentar aquela área porque em

princípio foi a que mais se adequou... tem sempre a opção de crescer e repensar as suas ideias e teorias e há sempre essa possibilidade de mudar» (E3).

“(...) não me conhecendo posso estar a lidar com problemáticas com as quais eu não me sinto à vontade (...) vai ditar também um bocado o profissional que eu vou ser, sendo que nós estamos constantemente a mudar” (E6).

Se a *trajetória de vida* pode influenciar ou mesmo condicionar as escolhas relativamente às áreas de intervenção também pode propiciar o *desenvolvimento de características* importantes para a relação profissional. A reflexão sobre a trajetória de vida, as experiências e os sentimentos vivenciados permite a aquisição de uma bagagem experiencial que, assumindo sempre uma natureza singular, reforça a “condição humana comum” (Hennessey, 2011:63).

“(...) às vezes é bom, não sei falo por mim, ter algumas vivências nossas porque nos dá mais essa capacidade da empatia, do percebermos melhor a pessoa e até se calhar nem nos deixe influenciar embora nos dê uma ajuda a perspetivar melhor a outra pessoa” (E2).

Chegamos, então, ao conhecimento sobre as características e crenças do assistente social que podem contribuir para a relação profissional:

“(...) se eu já sou uma pessoa por natureza empática, aberta, com uma facilidade na criação de relações claro que isso vai transparecer para o meu eu profissional. E aí vou ter uma maior facilidade em criar uma relação com os utentes, uma relação empática, de conseguir criar uma parceria com o próprio utente” (E6).

“(...) acho que o meu ponto a favor será sempre a simpatia e empatia que consigo estabelecer no primeiro contacto...” (E9).

“(...) se calhar as minhas crenças vão-me fazer conseguir olhar para a pessoa de outra forma, de uma forma mais sensível e mais humana, de olhar a pessoa e entender melhor” (E4).

No entanto, as características e crenças também podem exigir um exercício de reflexão e / ou de “separação” entre esferas (pessoal e profissional) de modo a não condicionarem a relação estabelecida com a pessoa.

“(...) ao mesmo tempo requer trabalho porque há coisas ao nível pessoal que sabemos que não devemos deixar passar para o profissional e que tentamos trabalhar, e que devemos trabalhar, para não transparecer. Sei lá: se eu for uma pessoa muito emocional convém não mostrar isso aos utentes porque eles até podem perder uma certa confiança em mim como profissional” (E6).

“(...) claro que, por vezes, tenho de deixar as crenças à porta porque eu posso ter uma crença e a pessoa ter outra: eu posso ser católica e a pessoa ser muçulmana e eu não a posso julgar por isso” (E4).

Com uma lente de análise diferente sobre a mesma questão, as características pessoais que podem constituir-se como obstáculos ou como elementos constrangedores da relação profissional estabelecida entre o assistente social e a pessoa também podem culminar em qualidades ou elementos facilitadores, desde que sejam alvo de desenvolvimento nesse sentido. Exemplificando esta asserção, uma participante menciona: “(...) a minha sensibilidade ou a minha ansiedade para que as coisas resultem e

para que as coisas estejam alinhadas pode prejudicar quer a relação com o utente quer o processo de intervenção. Se calhar, isto bem trabalhado pode ser um potencial” (E11).

Os estudantes exploram também a importância do *autoconhecimento do assistente social no que diz respeito aos preconceitos*, considerando-se que estes são sempre mais ou menos visíveis na relação estabelecida com a pessoa pelo que o reconhecimento dos mesmos permitirá desenvolver um trabalho para a sua atenuação. Neste âmbito, refere-se que “(...) ao nível dos preconceitos eles estão sempre lá, ou seja, tu podes é começar a conhecê-los melhor e conhecer outras perspetivas, outras visões...” (E2).

“(...) depois também depende se eu sou uma pessoa dotada de preconceitos (...) vou logo pôr uma barreira mesmo à atuação, mesmo à conversa, à comunicação, vai ser logo posta uma barreira. Porque por mais que sejamos técnicos somos também pessoas e como pessoas também erramos. Se eu tenho esse preconceito o utente vê logo” (E3).

Numa outra dimensão de análise, o autoconhecimento de si é concebido como relevante para “(...) *saberes os teus limites*” (E5). Como explorado por uma participante “(...) se eu não souber até onde é que eu posso ir, até onde posso estar, eu não vou conseguir ter uma relação profissional seja de que forma for (...)” (E4).

As reflexões que fomentam o autoconhecimento podem decorrer no *processo de formação* destacando-se o contributo dos professores, que através do conhecimento que nutrem dos estudantes podem incentivar o desenvolvimento de determinadas características ou competências.

“(...) os professores acabam por dizer «você não pode ser tão impulsivo ou olhe você não pode ser tão passivo, tem de se tornar mais ativo, você tem de se envolver mais». Ou seja, os professores vão-nos conhecendo e ao final de três anos sabem quais são os pontos que nós temos de trabalhar, quer profissionalmente quer academicamente (...) quer pessoalmente...” (E11).

A própria *relação profissional* que o assistente social estabelece com a pessoa pode afigurar-se como um contexto que suscite a reflexão e aprendizagem sobre características, crenças, valores e preconceitos contribuindo, neste sentido, para o autoconhecimento do profissional. De acordo com Trevithick (2012), o contexto relacional baseado num verdadeiro envolvimento proporciona mudanças nas partes envolvidas e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal das mesmas:

“(...) a relação com os utentes na nossa profissão muito focada na relação e nessa tal aprendizagem com os utentes nós também nos vamos conhecendo, porque vamos tendo casos ao longo do nosso trajeto profissional que nos ensinam muito. E que se calhar nos mostram uma faceta de nós mesmos que não conhecíamos ou que, de certo modo, nunca tínhamos visto ou desenvolvido até termos esse caso em que vem ao de cima ou que mexeu connosco (...)” (E6).

Conjuntamente com a relação profissional, os estudantes assinalam as *pesquisas e a troca de ideias com amigos, colegas e professores como elementos importantes na desconstrução de preconceitos*:

“(...) acho que isso é uma boa maneira na relação estabelecida com o utente (...) pesquisar um bocadinho mais sobre isso, pesquisar sobre quem realmente tem uma patologia, como é que pensa...” (E2).

“(…) eu acho que depois diretamente a relação com aquela pessoa, a própria relação, mesmo tentando saber a história da pessoa, as pesquisas na internet, a própria troca de pensamentos com amigos, com colegas, com professores, também ajuda” (E3).

O próximo discurso ilustra como, num contexto relacional, a imprevisibilidade das narrativas das pessoas podem suscitar a reflexão relativamente ao conhecimento que o assistente social detém de si mesmo. E, simultaneamente, demonstra como a distinção entre a aceitação da pessoa e a aceitação da sua ação pode constituir-se como um momento difícil (Carvalho e Pinto, 2015). Conforme mencionado pela participante noutra momento do seu discurso esta dificuldade relaciona-se com a reduzida experiência profissional.

“(…) nós nunca sabemos o que é que vem do outro lado não é? (...) já me aconteceu, uma vez, eu conhecer uma pessoa que batia na sua filha e foi muito difícil para mim porque eu gostava da pessoa, já tinha uma relação com esse senhor (...) merece um acompanhamento quer dizer: sério e profissional... e justo não é? E adequado à necessidade dele e à realidade dele, que não seja limitado por aquilo que o profissional sabe ou não. E eu naquela altura não estava a conseguir distanciar-me daí e fazer essa limitação (...) continuei a seguir o caso e isso mas sempre com a orientação e realmente não foi mais a mesma coisa (...) estava distante, não conseguia sentir aquela ligação outra vez. A confiança continuou mas em menor nível (...) esse foi talvez o primeiro momento em que me apercebi que era importante perceber quem é que eu era, fazer uma autorreflexão, para saber que tipo de profissional é que eu queria ser (...)” (E12).

Um estudante assinala ainda a relevância do auto – conhecimento como um elemento importante de forma a *destrinçar os valores e as conceções pessoais dos profissionais*, reforçando-se que os “assistentes sociais têm um papel fundamental na ajuda aos cidadãos para formarem opinião, tomarem as suas próprias decisões e responsabilizarem-se pelas suas acções. Essa vontade tem de ser respeitada pelo profissional” (Carvalho e Pinto, 2015:95). Atente-se, então, ao discurso do participante:

“Temos valores, formas de ver a vida (...) para mim aquele caminho pode ser o mais sensato, mas tenho que mostrar os prós e contras de cada caminho e procurar que a pessoa consiga escolher de forma consciente. E aquilo que a pessoa optar pode para nós não ser o correto e ser um erro, mas é preciso lidar com isso” (E1).

## **5. As potencialidades, os desafios e os limites da relação profissional**

### **5.1. As potencialidades da relação profissional: o processo, a pessoa e o assistente social**

Quando questionados sobre as potencialidades da relação profissional os participantes destacam três temas: os *contributos para a intervenção; o aumento da autoestima da pessoa e o desenvolvimento humano e profissional do assistente social*.

Nas narrativas dos estudantes ressalta que a relação profissional estabelecida permite *conhecer pormenorizadamente a situação da pessoa*, defendendo-se: “(...) é fundamental porque o facto de estabelecermos uma relação e se for uma relação positiva com a pessoa acho que é uma potencialidade para tu começares a desconstruir o problema da pessoa” (E2). Neste sentido, a relação “oferece

mensagens que não irias ter se não tivesses essa relação, por isso vai-se abrindo portas que não se abriria” (E5). De acordo com os participantes, a (des) construção das narrativas com as pessoas abrange o conhecimento aprofundado da situação o que determinará a adequação da intervenção:

“(…) torna possível uma melhor compreensão do problema e nesse sentido maximiza a intervenção na sua adequação à pessoa e à sua situação (...) é a partir da relação que consegue-se trabalhar com a pessoa, que se consegue identificar quais é que são as forças, quais é que são as fraquezas, qual é que é a necessidade. E como é que a partir da necessidade, das forças e das fraquezas nós conseguimos trabalhar a situação, tendo em conta todo o sistema em que a pessoa está inserida não é?” (E12).

“(…) ajuda na resolução, em todo o processo, porque se calhar se não estabelecemos uma boa relação a pessoa não vai dizer certas coisas e depois mais para a frente com a relação que constróis com ela se calhar vai dizer-te outras coisas e aí acabas por ter um diagnóstico melhor e se calhar a tua intervenção acaba por ser mais bem sucedida, digamos assim, do que se for só aquela e acaba ali” (E7).

Dependendo da área de intervenção este fundamento relacional possibilita a compreensão das necessidades que podem não ser tão “objetivas”, mas que orientam a intervenção do assistente social que visa a valorização da pessoa contribuindo para a dignidade e bem-estar humanos. Assinala-se que este discurso refere-se aos propósitos profissionais essencialmente promocionais, mencionados anteriormente:

“(…) aquelas necessidades que não são tão objetivas: ali não se precisa de comer porque se tem fome. Não, aqueles idosos precisam de um espaço onde possam demonstrar o seu talento, a sua capacidade de desenhar, de escrever, de dizer piadas e que se sintam valorizados, porque isto depois está relacionado: claro que vai contribuir para o aumento do seu bem-estar, vai contribuir para o aumento da sua dignidade... ou seja, aqui a relação permite conhecer as particularidades e as singularidades da pessoa que está à nossa frente” (E11).

Outra potencialidade da relação para a intervenção associa-se à *diminuição do tempo de intervenção* resultante da colaboração e participação da pessoa nesse processo.

“(…) poupa imenso tempo porque a pessoa acredita em nós e acredita que estamos fazer aquilo para o seu bem reduzimos o tempo (...) vai-nos ajudar a encontrar o melhor caminho: ajuda-nos... não nos obriga a insistir, insistir, insistir...” (E10).

A relação proporciona sentimentos de aceitação favorecendo a *abertura e segurança da pessoa para manifestar os seus interesses*, em qualquer momento, e independentemente de eventuais mudanças a esse nível:

“(…) assim que se estabelece essa relação a pessoa também se sente mais à vontade quando mudou de ideias e sabe que mesmo que transmitir essa mudança de ideias não vai levar por tabela por assim dizer, por alterar. Ou se eu acho que o melhor para aquela pessoa é isso e ela tem esse à vontade para me dizer «mas os meus interesses são outros»” (E3).

Por outro lado, se a relação estabelecida propicia uma maior transparência da pessoa, aponta-se como potencialidade da relação a *maior receptividade da pessoa para alternativas* propostas pelo assistente social.

“(…) se nós sugerirmos alguma coisa que nunca passou pela cabeça àquela pessoa, a pessoa tem confiança em nós e pensa: se esta pessoa sugeriu isto para mim, que me conhece, que me ouviu, que está comigo: se calhar posso experimentar. Eu acho que pode abrir portas e pode quebrar barreiras, nós conseguimos que as pessoas confiem em nós ao máximo” (E4).

A relação *apoia o processo de intervenção* pelo que tanto nos avanços como nos possíveis retrocessos a pessoa sabe que pode contar com a presença e o apoio do profissional. Nesta aceção, a relação traduz-se no “elo de ligação aos utilizadores dos serviços quando a intervenção sofre algum revés” (Pena, 2012:204).

“(…) neste caso: o objetivo é uma autonomização da medida, acho que a relação permite que a pessoa por muitos altos e baixos que saiba que está ali, que pode ir ali e pode pedir ajuda. E... que estamos sempre presentes e aí forma uma intervenção contínua. E para haver esta intervenção contínua não pode não haver uma relação” (E8).

Em unísono com Núncio (2015), “o Serviço Social assenta num fundamento de relação com o cliente, ou clientes. É nessa relação que se constrói o conhecimento das situações, que se perspectivam futuros, que se avaliam potencialidade e obstáculos, que, enfim, se traçam, em conjunto, planos de intervenção” (...) (Núncio, 2015:165). Com base nos discursos dos estudantes, é também no contexto dessa relação que se reavaliam projetos, que se lida com os sucessos e com os possíveis retrocessos ou constrangimentos nesse âmbito.

Além das potencialidades para a intervenção, os estudantes identificam como potencialidade da relação a *crença que o assistente social tem e que transmite à pessoa, reforçando a sua autoestima* (Howe, 2009). A autoestima “significa a transformação psicológica que anula as avaliações negativas anteriores e incorporadas ao longo do desenvolvimento individual e estimula a autossatisfação, uma visão positiva de si, a confiança, a perceção de que é uma pessoa com capacidades, talentos e competências” (Oliveira, 2016:67).

Conforme indicado por uma participante é indispensável: “(...) não só tu acreditares no utente mas o utente acreditar... ou seja, tu acreditares no utente e o utente perceber que tu acreditas nele e nas potencialidades dele (...) ele próprio pode-se ajudar a si” (E2). Neste seguimento, “(...) a autoestima da pessoa também acaba por se fortalecer e isso faz ir à luta e ir tentar melhorar a sua vida, porque vêm que há uma pessoa por detrás que está disposta a ajudar, a apoiar e respeitar aquilo que é o interesse da pessoa” (E3). Prosseguindo, com a conceção da relação como meio para demonstrar a crença na pessoa, reforçando a sua autoestima e trazendo à superfície novas possibilidades imediatas e futuras:

“(…) a relação pode também fazer com que a pessoa se sinta melhor com ela porque praticamente todas as vezes nós lidamos com situações muito sensíveis em que as pessoas não estão no melhor momento da sua vida e às vezes duvidam muito da sua maneira de estar, de si mesmos. E conseguir ter uma relação com alguém que acredita neles pode ser potencializador para essas pessoas conseguirem alcançar outras coisas que não estariam à espera se não tivessem nenhuma relação de sucesso na vida deles” (E4).

“(…) acho que pode muito potenciar o próprio utente. Se eu consigo, com a relação que estabeleço com o utente, diagnosticar as suas potencialidades, os seus pontos fortes, os seus aspetos bons e lá está utilizar um certo empoderamento desses aspetos da pessoa…” (E6).

“(…) acho que está muito mais autonomizada para responder. Como quem diz: «ah, eu já passei por esta situação já vou ser capaz de resolver outras, sou capaz de solucionar aquela situação porque eu já vivi isso». E se a pessoa se lembra: «já me disseram que sou realmente bom e que sou capaz de fazer vou ser capaz de saltar mais etapa, mais este passo»” (E10).

Por último, a relação constitui-se como um *contexto propício ao desenvolvimento humano e profissional do assistente social*, proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento relativamente a valores, características e competências:

“(…) vamos trabalhando certas características como a paciência (…) o saber ouvir (…) e respeitar também é importante, aprendemos a respeitar. Eu acho que também deixamos de parte aquela ideia que a nossa ideia é a mais importante” (E3).

“(…) quanto mais criamos relações profissionais, e isso assim, mais nós nos vamos moldando: nós vamos aprendendo com as outras pessoas (…) E é uma potencialidade também para pessoas inibidas, pessoas que não são muito faladoras, muito comunicativas (…) acabam por se desinibir também porque são obrigados, por assim dizer, numa relação” (E4).

“(…) acho que a relação profissional também ajuda numa fase posterior a trabalhar fora do próprio ambiente profissional a sua maneira de ser (…) ajuda muito a pessoa a saber - a saber não, a ser quase “obrigado” (entre aspas) - a ter que digerir e saber digerir e não demonstrar as emoções para não influenciar o próprio tipo de intervenção…” (E10).

## **5.2. Os desafios da relação profissional: o contexto, as pessoas e os profissionais**

Na esfera *contextual* os estudantes referem como principais desafios da relação profissional os *recursos*; a *disponibilidade* (de tempo e emocional); a *ênfase nos resultados*; a *sobrecarga*; a *burocracia* (associada ou não à tecnologia); a *padronização da relação* e a *hierarquia*. O primeiro testemunho sintetiza a maioria dos desafios mencionados integrando, ainda, uma breve reflexão sobre o contexto contemporâneo:

“(…) os recursos, o tempo que enquanto técnico tenho para fazer o atendimento, a disponibilidade muitas vezes também emocional do técnico (…) são desafios dos mais diversos âmbitos. Estamos muito pressionados para resultados rápidos a curto prazo e muitas das vezes não estamos preocupados com o processo mas sim nos resultados (…) aquilo que às vezes o sistema quer passar: as pessoas não são números são pessoas e como tal temos que ter em atenção a relação…” (E1).

Para enfrentar estes desafios o estudante menciona que é necessário o assistente social adotar “(…) uma posição crítica em relação à sua própria prática e tanto quanto possível tentar influenciar para que possamos, efetivamente, valorizar a pessoa enquanto pessoa que é (…) tentar mobilizar recursos, mudar a forma como as coisas estão organizadas…” (E1). Em estreita articulação com as narrativas do participante torna-se pertinente relembrar o pensamento de Amaro (2009) sobre o “finalismo metodológico”:

“(…) a tendência para atribuir aos meios o estatuto de fins. Assim, a metodologia, o procedimento, o indicador de avaliação, mais do que o Outro enquanto pessoa, as suas necessidades e os seus particularismos, passam a pautar os passos e a direcção da intervenção, transformando-se na sua finalidade. A esta inversão de meios em fins atribuiu-se a designação de “finalismo metodológico”, considerando-se que é uma tendência presente e que deve ser contrariada” (Amaro, 2009:42).

O escasso *tempo* para a realização da intervenção fruto da *sobrecarga* de trabalho e em determinadas situações dos *prazos* legais existentes representam desafios que ecoam nos discursos dos participantes:

“(…) estamos muito sobrecarregadas de trabalho e mesmo pela lei tens prazos para atender a pessoa, mas esse tempo que está é escasso, é curto, mesmo pela restante sobrecarga de trabalho que te puseram” (E2).

“(…) se existe um número grande de casos para resolver e se o assistente social não estiver devidamente preparado para resolver, há ali uma certa pressão, que vai afetar tudo o resto” (E3).

“(…) são demasiados miúdos em relação à assistente social e acaba por prejudicar a relação com eles e muitos desistem porque nós não conseguimos chegar a todos” (E7).

“(…) o tempo é um desafio” (E11), no entanto “é mais difícil de contornar o tempo, é um bocado mais difícil” (E12).

A *burocracia* acompanhada, por vezes, pelos *programas informáticos* utilizados para os registos e monitorizações da intervenção condicionam a atenção do assistente social relativamente à pessoa e, portanto, complexificam, constroem e diminuem o espaço para a relação profissional (Amaro, 2014; Amaro, 2012). Podem, igualmente, contribuir para uma intervenção com objetivos essencialmente curativos em prol dos propósitos preventivos ou promocionais.

“a burocratização (...) Cabe-nos a nós, reivindicar o que é o nosso trabalho, lembrar as instituições que só se melhora quando existe um bom conhecimento da realidade social e para isso é preciso ir para o terreno” (E9)

“(…) É demasiado burocrático (...) Tudo tem demasiado papel (...) tu não estás preocupada com a pessoa, estás é preocupada com o que estás a escrever no papel (...) eles vão lá mesmo por necessidade e acho que não devia ser assim (...) Ou fazes logo no programa [informático] e esqueces o papel não é? (...) acabamos por não ter tempo para eles, para estabelecer ali a relação de empatia e interessares-te ali um bocadinho porque se calhar não têm isso noutra lugar e vão receber algum apoio, seja ao nível emocional e afetivo (...) «Ah, agora não posso vem cá amanhã» é o que acaba por acontecer (...) ele já não vai aparecer amanhã porque o problema é agora, não é amanhã! (...) «eu preciso de falar agora, percebes?!» (...) não sei como é que nós assistentes sociais podemos resolver isso, acho que tem de vir alguma coisa de cima que seja mais vantajoso para nós (...) E acho que se devia integrar um assistente social nesse género de programas de avaliação para então acharem o melhor caminho” (E7).

Revisitando o pensamento de Amaro (2014), as tecnologias de informação encontram-se na prática profissional mas a “quantificação da prática” permanece como um processo complicado, “o que denota uma distância de culturas e linguagens entre o universo da intervenção e o universo dos sistemas operativos, reforçada pela generalizada falta de capacidade dos assistentes sociais de assumirem posições influentes na conceção desses mesmos sistemas” (Amaro, 2014:104).

A *falta de recursos* é indicada como um desafio para a relação profissional e não deixa de ser interessante ressaltar que este testemunho é realizado no âmbito das designadas “políticas de ativação”:

“(…) não haver meios (…) não têm espaço profissionalmente no mercado de trabalho (…) não há respostas (…) isto acaba por ser um entrave à relação porque estão ali contigo, estás a ajudá-la de certa forma, além do dinheiro ajudas também noutras medidas, mas é só isto! Não há mais” (…) podemos nos queixar e se calhar a longo prazo acontecerão mudanças mas a curto prazo…” (E8).

As normas e orientações da organização relativamente ao relacionamento que o assistente social tem com a pessoa, naquilo que um estudante designa como “*padronização da relação*”, é outro desafio assinalado:

“(…) padronizar a forma da pessoa se comportar com o cliente, porque sempre se fez assim e tu não vais fazer de forma diferente porque aquele cliente é mais violento ou tem algum comportamento mais agressivo, tu tens de o tratar assim (…) estabelecer dentro da própria organização a forma de tratar o cliente também limita um bocado a relação…” (E10).

Por fim, uma participante acrescenta a “(…) mobilidade do assistente social, a hierarquia às vezes existente” (E2). E no que se refere ao modo de atenuar ou ultrapassar os desafios mencionados a participante destaca que “ouvimos isto ao longo do curso de saltar a barreira (…) há sempre aquelas limitações que tu podes dar a volta (…) Autonomia (…) Mas a força da vontade do próprio técnico considero que é muito importante para conseguires, às vezes, ultrapassar essas barreiras que te são impostas” (E2).

Até ao momento os desafios abordados pelos estudantes referem-se a elementos relativos ao contexto social e organizacional, mas como explicitado por uma participante “(…) a pessoa que está à nossa frente também é um desafio…” (E11). Os desafios relacionados com a pessoa são perspetivados em quatro esferas: a *desconstrução das representações negativas sobre o assistente social* que podem resultar de experiências anteriores com outros assistentes sociais ou no acolhimento institucional realizado por profissionais com outras formações; a *predisposição reduzida ou inexistente da pessoa para o processo de intervenção*; a *afirmação / reconhecimento da “legitimidade” do estagiário e as barreiras na comunicação*.

Os participantes referem que as experiências das pessoas com profissionais, assistentes sociais ou outros, podem resultar nas imagens menos positivas relativamente ao assistente social o que requer um diálogo que permita o entendimento dessas experiências e a sua reformulação.

“(…) como é que tu vais trabalhar com ele se ele tem essa ideia completamente negativa? E o primeiro desafio é tu aceites que existem bons profissionais e maus profissionais (…) e poderes mudar essa ideia dele” (E2).

“(…) temos vários gabinetes com formações diferentes (…) por vezes a pessoa chega ao nosso gabinete com uma certa defesa porque já foi abordada de maneira menos adequada e só depois da comunicação é que a pessoa vê «ok, isto aqui é diferente» (…)” (E3).

A falta de predisposição da pessoa para o processo de intervenção e, de forma inerente, para a relação profissional é outro desafio apontado: “(...) a pessoa pode não estar predisposta, em nada, em criar uma relação (...) há pessoas que não vão querer ajuda (...) o maior trabalho que tem de ser feito aí é mesmo o diálogo” (E4).

A afirmação da “legitimidade” para a intervenção também é considerada como um desafio quando o profissional é muito mais novo do que as pessoas com quem trabalha:

“(...) «Quem é ele para me ajudar em alguma coisa?» (...) tentar arranjar a tal confiança de maneira a que eles percebam que (...) têm muito mais experiência, que tu se calhar tu vais aprender muito mais com eles do que eles contigo, mas aquele problema foram as tuas competências que adquiriste como assistente social que vão ajudá-lo (...)” (E5).

Também é de mencionar os aspetos relacionados com a comunicação e as barreiras nesse domínio, porque mediante as áreas de intervenção: “(...) até na linguagem mais simples há uma dificuldade de perceção, daí a paciência com a pessoa e tentar ajudá-la, tentar compreender se percebeu antes de ir embora e se tivermos algum apoio na tal língua que seja a língua materna da pessoa...” (E3).

Nos desafios relativos ao assistente social constatamos a menção aos seguintes temas: *equilíbrio entre envolvimento e distanciamento* associada ao *estabelecimento dos limites na relação* profissional; os *preconceitos* do assistente social; a *falta de conhecimento* para a intervenção e a *cultivação dos pormenores* em que a relação profissional se alicerça.

Conforme mencionado por Núncio (2014), um dos dilemas dos assistentes sociais na contemporaneidade reside na dicotomia da empatia versus identificação. Para a autora:

(...) se esta capacidade empática se funda, ela própria, em condições de autenticidade, aceitação e respeito, a verdade é que ela implica, também, uma outra condição fundamental, correspondente, aliás, a um dos deveres éticos do assistente social, e que consiste na demarcação clara dos limites da relação profissional (...)” (Núncio, 2014:279).

E neste estudo denota-se que “(...) isto é um desafio tremendo porque temos de colocarmo-nos do outro lado e ter sempre o cuidado de também não nos expormos ao ponto de não conseguirmos depois também sair dali, não é?” (E1). Complementarmente, um estudante menciona o “(...) não - envolvimento excessivo com o utente porque às vezes há casos em que nos identificamos (...)” (E6). Neste seguimento, surgem as dificuldades no estabelecimento dos limites bem como as dificuldades em equilibrar a proximidade e o distanciamento que a relação profissional requer:

“(...) é mesmo impor limites no relacionamento (...) podemos também cair no excessivo distanciamento com o utente. O facto de nos atendimentos estar de um lado da secretária (...) a própria linguagem que se utiliza (...) o próprio distanciamento e a criação lá está dessa divisão da pessoa pode comprometer a relação com o utente (...) não é por ser profissional que tenho de me considerar mais que o utente que está a minha frente” (E6).

“(...) perceber até onde é que a relação profissional se deve estender. Acho que é um desafio que cabe ao assistente social, é algo que não é assim tão claro, tão transversal (...) às vezes estamos ali tão mergulhados no contexto, e tão dentro da situação, e conhecemos tão bem aquele utente que se torna

quase... não digo impossível, mas é muito difícil ficar distante e colocarmo-nos à margem. Acho que é um bocado complicado estabelecer limites na relação profissional...” (E10).

A investigação de Copeland e Oliphant (2014) identificam as dificuldades dos estudantes no distanciamento emocional, no estabelecimento dos limites da relação profissional e nas situações de “identificação” da sua experiência de vida relativamente às pessoas. Também o estudo de Noble (2001) identifica as dificuldades dos participantes quando “confrontados” com situações da sua experiência de vida na intervenção / relação com as pessoas.

Uma participante acrescenta: “(...) uma coisa que limita logo a relação são os preconceitos (...)” (E12). No entanto, “(...) são esses preconceitos que limitam a relação mas depois é a partir desta que nós conseguimos desconstruir os preconceitos não é?<sup>13</sup> E é no conhecimento que tu vais alargando da pessoa e ela de ti que vocês vão dizer «ah, afinal não é como eu pensava...»” (E12).

A falta de conhecimento também é identificada como um desafio para a relação profissional, considerando que deve-se “(...) estudar para saber responder àquilo, mas quando é um atendimento na hora é difícil conseguir estabelecer a relação se tu não tiveres conhecimento daquilo que a pessoa está a falar ou da necessidade que ela está a expor” (E12).

Para terminar esta análise, ainda é assinalado como desafio: “cultivarmos estes pormenores que a relação tem...” (E11).

### **5.3. Os limites da relação profissional**

Os estudantes identificam limites diferentes na relação profissional que remetem para diferentes esferas, pelo que ao nível da análise identificaram-se como temas: a dimensão normativa da ética; limites da própria intervenção / legitimidade para intervir; limites emocionais do profissional; limites práticos da relação (partilha de informações pessoais; redes sociais e contactos telefónicos; cumprimentos fora do local de trabalho e lembranças).

Decorrendo na exposição dos elementos anteriormente mencionados, inicialmente um estudante referencia a *dimensão normativa da esfera ética* ao mencionar “(...) temos o nosso código deontológico que nos faz andar dentro daqueles limites (...)” (E1).

Na esfera dos limites da relação enquanto *limites da própria intervenção*: “as fronteiras que os assistentes sociais apontam para a relação têm a ver com a legitimidade da intervenção” (Pena, 2012:145). Neste âmbito, os participantes referem: “(...) também teres essa noção dos limites: até que ponto é necessário tu intervires e até que ponto é que já não é da tua competência e tu não tens nada a ver com isso, nem tens o direito de te impor na vida da pessoa nem de julgar” (E2). Exemplificando essa situação outro participante descreve: “(...) quando já comesas a dar conselhos para além do que

---

<sup>13</sup> A perspetiva da participante interseta-se com a aceção demonstrada por outros participantes no tópico do autoconhecimento, pois desvela a relação enquanto contexto favorecedor da desconstrução de ideias previamente concebidas.

tens de dar profissionalmente porque tu estás ali para tratar de certas coisas (...) não quer dizer que cause algum problema a essa pessoa a quem tu passas os limites mas profissionalmente acho que não é ético” (E5).

No que respeita aos *limites emocionais* entende-se que: “(...) é aquele balanço constante: «estarmos ali, ok, temos a empatia - temos de nos colocar no lugar das pessoas», mas estamos como profissionais, mas a nossa postura também não pode criar um distanciamento” (E1). Nesta esteira de análise: “(...) não pode haver um envolvimento emocional (...) Não é impossível isso acontecer porque somos todos humanos. Mas se isso acontecer afastares-te e dizer «olha vou delegar o caso a outra pessoa» (E2). E outra participante acrescenta: “(...) acho que distanciamento sim deve haver um limite emocional (...) embora seja difícil, provavelmente das coisas mais difíceis de fazer...” (E12).

Numa dimensão mais operativa considera-se que “em relação ao relacionamento há certas barreiras que não podemos ultrapassar” (E6). Nesta perspetiva sobressaem os seguintes temas: a partilha de informações pessoais, as redes sociais e contactos telefónicos, os contactos fora do local de trabalho e as lembranças. No que respeita à *partilha de informações* do profissional:

“(...) a pessoa pode-me contar tudo o que é mais ínfimo e pessoal, nós não (...) Precisas de criar uma relação com aquela pessoa que não te implique a ti (...) uma conversa um pouco mais informal não vejo por aí problema (...) não se pode tornar uma coisa que a pessoa saiba os nossos problemas pessoais (...) isso não interessa para a relação que estou a criar com aquela pessoa” (E4).

“(...) não tenho problema em partilhar coisas da minha vida com as pessoas (... ) também tem sido isso que me tem permitido chegar mais rapidamente e da melhor forma às pessoas não é? E estabelecer essa tal relação (...) dar-mos um bocado a conhecer para também conseguir a confiança da pessoa e para elas também sentirem que nós mais do que profissionais também somos pessoas. Acho que isso é importante” (E12).

Neste sentido, percebe-se que esta partilha pode contribuir para que a pessoa perceção os assistentes sociais como “seres humanos comuns” (Trevithick, 2012:217).

A partilha depende do propósito e da importância atribuída a essa troca: “(...) imaginemos que estou com uma mãe que tem um filho doente, se calhar é importante dizer aquela mãe que eu tenho um filho, mas imaginemos que foi uma mãe que perdeu um filho, se calhar não é nada importante para ela saber que tenho filhos. É neste sentido.” (E4) Deste modo, “(...) não é partilhar por partilhar, mas saber partilhar. Que a nossa partilha tenha um valor acrescentado para a intervenção e na maneira como aquela pessoa perspetiva a situação não é?” (E12).

Healy (2012) salienta que o processo de comunicação entre o assistente social e a pessoa pretende a descoberta e o aprofundamento das situações vividas pelas pessoas centrando-se sobretudo no “outro”. Isto não invalida, de qualquer forma, que o assistente social considere relevante partilhar alguma informação pessoal quando tal se reveste como uma potencialidade para a outra pessoa explorar a situação vivenciada (Healy, 2012:36). Em qualquer situação, é necessário ter atenção sobretudo no que se refere às experiências pessoais e respetivos sentimentos, não dando lugar a

generalizações que não são compatíveis com a unicidade de cada experiência humana (Trevithick, 2012:217).

Quanto às *redes sociais e contactos telefónicos* os estudantes salientam que a idade idêntica ou muito semelhante associada também ao género surgem como elementos que dificultam o estabelecimento desses limites e, de certo modo, acentuam essa necessidade de balizamento:

“(…) Facebook já me pediram e não aceito (…) não ligo para ela do meu telefone porque não quero que fique com os meus dados (…) não quero que a relação profissional acabe por ultrapassar para outra coisa (…) pode-me achar ali um apoio, não é, mas não vou ser amiga (…) sou jovem e sou quase da idade e é muito complicado estabelecer limites com eles, especialmente com os rapazes…” (E7)

“(…) já me aconteceu mandarem-me um pedido de amizade no Facebook e na altura fiquei quer dizer aceito ou não aceito (…) ainda por cima era um miúdo da minha idade e (…) eu sou rapariga ele é rapaz, pode achar piada (…) podemos ter uma relação boa mas não é uma relação de amizade (…)” (E12).

“(…) um dos limites que eu coloquei com os utentes é não sermos amigos no Facebook, porque acredito que possa pôr em causa, enfim, a minha posição e até o meu estatuto ainda não como profissional, mas como futuro profissional – assistente social” (E6).

Com outra perspectiva, a cedência dos contactos do assistente social depende da pessoa, da situação e da relação estabelecida entre as partes:

“(…) estamos com uma família e a mãe é uma pessoa preocupada e sabemos que ela está a tratar de assuntos difíceis que se calhar não vai conseguir tratar deles sozinha: «olhe tem o meu número, em caso de urgência». Agora imaginemos que o pai é daquelas pessoas que por tudo e por nada quer falar (…) se calhar não podemos dar o nosso número (…) Depende da relação que criamos com a pessoa. É a mesma coisa: o professor<sup>14</sup> não dá o número dele a todos os alunos mas se calhar se em contexto de supervisão vê que aquele aluno é capaz de precisar de mais alguma coisa: «olhe tem aqui o meu número de telefone ou o número da minha extensão» (E4).

No entanto, com óticas diferentes das anteriores, a partilha desses contactos “depende um bocado do papel, por exemplo: se formos diretores técnicos isso aí damos o nosso número” (E10). Ou “o trabalho é das nove às cinco depois temos vida (…) Temos um telemóvel do serviço mas é da equipa toda e fica lá” (E8).

Outra situação mencionada pelos participantes refere-se ao comportamento do profissional quando encontra as pessoas *fora do contexto de trabalho*:

“(…) fala-se com o utente mas também tenta-se manter alguma distância (…) tentar não passar o aspeto: «eu sou assistente social sou um ser superior …» (…) a confiança também não pode ser logo porque estamos fora da instituição somos grandes amigos e conto uma coisa sobre o fim de semana, porque depois podem não saber separar as coisas e chegares à instituição e comentar coisas que eu como assistente social fora da minha instituição disse” (E3).

---

<sup>14</sup> Este paralelismo foi alvo de aprofundamento e determinou a integração da análise sobre a socialização na atribuição da formação académica no âmbito da relação profissional.

(...) não vou cumprimentar porque a pessoa pode não querer, acho que isso é uma evasão, mas se nos cruzarmos: «olá, olá» sim, já aconteceu” (...) até gosto de a ver porque é outro lado da pessoa” (E8).

As *lembranças* que a pessoa pode oferecer ao assistente social representou outro tema, atendendo que “(...) as coisinhas básicas: a pessoa deslocou-se, teve o cuidado ou a atenção de dirigir-se e foram comprar isso, não vou dizer que não” (E3).

Quanto à natureza estática ou dinâmica dos limites, as conceções dos estudantes refletem que os limites da relação profissional são “(...) iguais, tendo em conta sempre o contexto, a população alvo, as próprias problemáticas” (E6). Aprofundando esta abordagem:

“[durante a reflexão realizada] não me tinha apercebido até agora (...) a própria relação que eu estabeleço com eles é diferente. A natureza da relação, a proximidade... depois há outra coisa que é: quando tu impões limites a uma pessoa à partida impões os mesmos limites para todas as pessoas não é? (...) Por exemplo: se eu vir uma exposição e achar que aquela senhora gostava vou-lhe dizer, independentemente de ir com a pessoa ou não. Ou então tenho um grupo de jovens e digo: «eu não vou aceitar pedidos de amizade no Facebook (...) nem com aquele com quem me dou melhor nem com aquele com quem me dê pior»” (E12).

Por outro lado, esses limites diferem no mesmo grupo-alvo o que é justificado com a falta de experiência profissional, com a “adaptação” às características das pessoas ou de acordo com a singularidade de cada relação.

“(...) não são [iguais]. Porque por exemplo: aquela senhora que estava a falar ao bocado, com aquela pessoa (...) homens com problemas de alcoolismo (...) é uma relação não é mais distanciada mas mais formal, neste caso, mas sempre uma relação profissional” (E8).

“(...) se calhar com o tempo vou conseguir ultrapassar isso e ter a mesma relação com todos (...) Por isso esses limites muitas vezes não são iguais para todos, mas eu esforço-me para que assim seja” (E5).

“(...) não há duas relações iguais. Por exemplo: nós até podemos estar a intervir numa família inteira e numa mulher e num homem mas a nossa relação pode não ser igual com a mulher e com o homem ou com as crianças. Têm de ser limites dinâmicos porque depende da pessoa (...)” (E4).

Por último, no que se refere à responsabilidade por estabelecer os limites da relação profissional considera-se que: “(...) antes de mais, são limites estabelecidos pelo profissional (...) Porque, lá está, o profissional somos nós” (E6). Esta responsabilidade não exclui a participação da pessoa e, em determinadas situações, pode equilibrar-se num processo de investimento e responsabilização mútua:

“(...) depende essencialmente do assistente social, ele tem de decidir qual é o seu limite e até onde consegue fazer a barreira dele e do que é ético ou não. Mas também depende da pessoa (...) tem de ser um pouco como uma balança: um bocadinho de cada parte” (E4).

À luz do modelo formulado por O’Leary, Tsui e Ruch (2012) sobre os limites da relação profissional no Serviço Social, a partilha de informações pessoais que o assistente social perspetiva como uma mais-valia para a relação e intervenção, os cumprimentos fora do local de trabalho, a aceitação de um “chá” ou de lembranças (sem benefícios monetários consideráveis) representam limites negociáveis. Nos últimos anos, as questões relacionadas com as redes sociais encontram-se em debate,

considerando as implicações associadas sobretudo às informações pessoais que podem ser consultadas nas páginas das redes sociais dos assistentes sociais e às consequências dessa exposição na relação e intervenção profissionais (Reamer, 2009). Os diferentes limites da relação profissional não podem ser dissociados das concepções que os participantes possuem sobre o “(...) papel do profissional e dos seus limites, fazendo uma gestão da sua vida profissional” (Pena, 2012:182).

## **6. A relação profissional no processo de formação em Serviço Social**

Numa primeira aproximação sobre a atribuição da formação em Serviço Social no âmbito da relação profissional solicitamos aos estudantes que descrevessem a abordagem sobre a relação profissional ao longo da sua licenciatura. Os participantes percebem a formação como um aspeto nuclear na apreensão da relação, embora atribuam diferentes significados e ênfases aos diversos elementos que constituem esse processo. Observe-se no próximo excerto o modo como esta atenção à relação profissional pode assumir-se como uma *especificidade da formação*:

“(...) estes conceitos de que hoje falo foram conceitos que foram apreendidos ao longo dos três anos, certamente há muita coisa que aprendi com a prática, daí também o contexto de estágio que é muito importante. Mas sem dúvida que a sensibilidade que temos de ter para esta terminologia e a apropriação desta terminologia faz-se quando se frequenta também o meio académico porque senão também estávamos a falar dos técnicos administrativos” (E1).

As unidades curriculares teóricas ou teórico-práticas e os estágios são igualmente importantes na formação académica, espelhando o reconhecimento de que a teoria – prática, numa dinâmica integrada, constitui uma componente indispensável no Serviço Social. É necessário “(...) termos a consciência que não podemos viver da prática nem só da teoria têm de ser as duas juntas” (E4). Para alguns estudantes poderia ser relevante um maior desenvolvimento na preparação da relação profissional, o que se exemplifica com o próximo excerto:

“(...) dar mais ênfase à preparação dessa relação profissional porque todos nós assim que entramos no mercado de trabalho e até a nível dos estágios sabermos às vezes como estar, até a postura a adotar e gerir a relação que se vai criando com os utentes, acho que é algo que se calhar deveria ser melhor pensado ao nível da formação académica” (E6).

Mas no que se refere à preparação da relação profissional identificam-se, desde já, as referências às práticas pedagógicas: “(...) tivemos vários role - playing” (E8).

Alguns participantes consideram que a relação profissional foi alvo de atenção mas numa abordagem pouco desenvolvida e variável de professor para professor: “(...) acho que não é suficientemente trabalhado e depois também acho que depende muito dos professores” (E12). Estas percepções são desenvolvidas pelas estudantes e note-se as referências ao “conteúdo” (o que é abordado ao nível da relação) e ao “processo” (o modo como é abordada):

“(...) há professores que têm mais sensibilidade (...) os professores que são também profissionais. E nota-se muito a diferença, a maneira como abordam e nas coisas que abordam...os professores

profissionais dão exemplos, não é? Fazem dinâmicas de role - playing (...) dão-nos situações concretas, elas falam daquilo que fazem no dia-a-dia” (E12).

“(…) é realçado pelos professores principalmente aqueles que estão na prática: nos exemplos que eles dão, a própria forma como eles falam dessas relações (...) aqueles professores que são mais teóricos têm mais dificuldade em passar esta relação na prática, como é que se envolve, como é que quando se está mal disposto se lida com o ter esta relação mas creio que é uma coisa falada no curso” (E11).

Por fim, pontua-se a referência às “(...) supervisões de acompanhamento de estágios ou de aulas mais de partilha daquilo que estamos a viver” (E11).

Este primeiro olhar, sem qualquer tipo de referência prévia a uma dimensão específica da formação por parte da investigadora, retrata a multiplicidade de elementos que interagem na atribuição da formação em serviço social no âmbito da relação profissional. Como propugnado por Granja e Pinto (1996), a formação mencionada anteriormente traduz-se num processo complexo que não pode restringir-se à:

(...) construção de conhecimentos teóricos, ignorando a construção da personalidade, o desenvolvimento afectivo, o crescimento e orientação da sensibilidade e a formação de valores morais que o conhecimento não pode dispensar, tratando-se do conhecimento da sociedade humana, sem esquecer, também, a dimensão estética que faz parte integrante do humano (Pinto e Granja, 1996:78).

### **6.1.A abordagem teórica sobre a relação profissional**

Todos os participantes mencionam que a relação profissional é objeto de abordagem teórica ao longo do seu processo de formação em Serviço Social, embora demonstrem diferentes perceções sobre a mesma.

Alguns estudantes referem que “(...) em todas existe uma grande tendência para se abordar a questão da relação profissional” (E9). Nesse sentido, menciona-se:

“(…) passamos a formação toda a ouvir a empatia, o empowerment, essas coisas todas. O facto de abordarem isso, da profissão ter esses valores e isso, tem sempre muita influência depois na tua relação estabelecida com o utente (...) se eu nunca ouvisse a palavra empowerment ou se a palavra empowerment tivesse sempre subentendida essa necessidade de empoderares a pessoa... se calhar ias fazer tudo por ela porque achavas que ela não tinha capacidade...” (E2).

Considera-se, assim, que “ajudou bastante e sem essa relação não tínhamos uma base do que é ser assistente social. (...)” (E3). Esta descrição permite, mais uma vez, olhar para a relação profissional como uma singularidade da própria formação académica em serviço social.

Um participante também perceciona a abordagem geral ao longo da formação, mas defende que seria importante uma maior aposta relativamente ao desenvolvimento de competências relacionais:

“(…) assim que eu me lembre... ao longo do meu percurso há sempre uma abordagem à relação e os professores mencionarem sempre a empatia, a escuta ativa, a postura que adotamos com os utentes, os perigos e as vantagens de um relacionamento forte ao nível profissional (...) é algo que a nível de formação académica deveria de haver uma maior aposta em técnicas, em competências relacionais (...)”

para sabermos agir melhor na relação profissional que vamos estabelecer. Pelo menos, eu sinto isso que não houve se calhar ou que não deu possibilidade para isso” (E6).

As narrativas seguintes circunscrevem a abordagem teórica sobre a relação profissional às unidades curriculares em que este elemento foi abordado de forma explícita. Neste sentido, situa-se a abordagem sobre a relação profissional essencialmente durante o primeiro ano da Licenciatura e uma participante acrescenta que posteriormente existe uma atenção “esporádica” nesse âmbito. Os estudantes consideram que seria importante um maior aprofundamento neste domínio no decorrer da sua formação, de modo a proporcionar a articulação com a experiência resultante do estágio. Avança-se, complementarmente, com algumas sugestões:

“(…) há cadeiras que trabalham a relação, portanto as duas primeiras cadeiras de serviço social (…) poderiam trabalhar mais mas também não têm tempo porque as cadeiras não são específicas dessa área, portanto são pequenas introduções que vão fazendo, pequenos desafios, para que nós alunos pensemos e possamos refletir sobre isso (…) É uma coisa em que o serviço social tem de apostar: a relação de ajuda e (…) a forma como comunicamos (…) faz a diferença. Mas ao mesmo tempo sinto que isso é uma cadeira que no 1º ano se calhar não faz sentido, que nós não temos consciência disto mas no 3º já vivemos dois anos de estágio. Portanto não sei até que ponto é que esta cadeira é enquadrada mas se calhar através de *workshops*, seminários ou espaços de reflexão era uma coisa importante para a academia na formação em serviço social” (E11).

“(…) foi dada uma grande ênfase no 1º ano muito de forma teórica porque nós ainda não tínhamos a experiência ou o contacto com o contexto de estágio (…) Depois disso é esporadicamente (…) não acho que seja uma coisa muito expressa nas cadeiras que temos. E quando é falada é mesmo tipo ponto conclusivo (…) pronto: «como é que se trabalha isto com as pessoas, não é? É a partir da relação mas como é que estabelecem essa relação? ah é a partir disto, disto e disto» (…) quando na realidade é o mais importante (…) nunca tinha pensado nisto mas é verdade: é um ponto importante devia ser desenvolvido mais…” (E12).

“(…) na aula da professora [nome da professora] demos mesmo: a empatia, a relação profissional, aí demos (…) Mais acho que não demos e era importante” (E8).

Alguns estudantes consideram que a abordagem teórica sobre a relação profissional não é realizada de forma focalizada e com tempo que permita um desenvolvimento nesse âmbito, o que fundamenta a pertinência de uma abordagem teórica mais direta e aprofundada com a integração também da dimensão mais prática / instrumental:

“(…) não numa abordagem: «ah, hoje vamos falar sobre a relação» (…) quando falamos, por exemplo: de metodologias, técnicas, modelos e tudo isso vamos falando um pouco de como o assistente social deve andar (…) fazia-nos falta, pelo menos, nem que fosse um seminário nem que fosse três horas só, de percebermos um pouco o que é que é a relação (…)” (E4).

“(…) em relação à teoria eu acho que não trabalhamos muito isto nas aulas, acho que nos dão: «sim, é importante a empatia, isto, isto e isto» (…) atribui-se muita importância à relação mas depois como é que isso se traduz na prática? Como é que tu estabelece uma relação? (…) isso devia ser melhor trabalhado:

porem-nos mais à prova, darem-nos casos complicados para resolver e dizerem o que é que tu para estabeleceres uma relação com ele podias fazer...” (E7).

“(…) pode ser trabalhado ao nível prático, mas também perceber do ponto de vista de alguns autores (...) não é a melhor relação porque não há mas se calhar qual a relação mais adequada era importante, não só ao nível teórico ou prático para depois cruzar os dois” (E10).

Ainda com a mesma perspetiva, um estudante fundamenta a pouca abordagem sobre a relação profissional com a redução do tempo de formação:

“(…) se calhar deveria de haver uma cadeira para isso (...) Foi abordado mas a passar, até porque o curso antes era de quatro anos agora é de três o que faz com que algumas matérias tenham de ser faladas de uma maneira muito mais ligeira do que seriam se o curso fosse de quatro anos” (E5).

Na continuidade da sua reflexão, um estudante descreve mais detalhadamente as perceções sobre a abordagem teórica no âmbito da relação profissional:

“(…) não tanto falar da relação profissional como um fator inicial mas se calhar transversal e porquê. Porque se calhar uma pessoa pensa: «é muito giro termos uma boa relação, mas porquê? Em que medida é que isso é importante?» Também para nos ajudar a refletir” (E10).

Por fim, a análise documental realizada (anexo E) permite concluir que a relação profissional / relação de ajuda é abordada, de forma explícita, nas unidades curriculares “Serviço Social IV - Intervenção com Indivíduos e Famílias (com Laboratório de Relação de Ajuda)” e “Serviço Social com Adultos e Idosos”, na FCH-UCP e no ISCTE-IUL respetivamente. A unidade de Serviço Social IV - Intervenção com Indivíduos e Famílias (com Laboratório de Relação de Ajuda) abrange também a comunicação assim como as técnicas e procedimentos relacionados com a relação. A unidade curricular “Laboratório de Ética e Profissão em Serviço Social” da Licenciatura em Serviço Social no ISCTE-IUL conta com o enquadramento ético da relação profissional. Por sua vez, os conteúdos programáticos de estágio e seminário curricular da FCH-UCP mencionam explicitamente o estabelecimento da relação profissional e a reflexão sobre a mesma ao longo do 2º e 3º ano. Os restantes conteúdos plasmados nos planos de estudos de ambas as licenciaturas incidem nas abordagens teóricas que enfatizam a relação profissional.

À semelhança da análise realizada por Pena (2012), anteriormente referida neste estudo, assinalamos a existência de algum zelo no que se refere à formação dos assistentes sociais no âmbito da relação profissional. Conforme sugerido pela autora e de acordo com a maioria dos participantes da presente investigação, conclui-se que seria relevante uma abordagem teórica mais focalizada e aprofundada não ignorando, igualmente, a relevância da dimensão prática / operativa em contexto de aprendizagem seguro.

## 6.2. Práticas pedagógicas

Todos os participantes referem as simulações / role - playing como práticas pedagógicas aplicadas ao longo da sua formação em Serviço Social. Alguns estudantes também referem os exemplos, os casos para resolver por escrito, os vídeos e as conferências / seminários sobre a relação profissional.

Os participantes enfatizam a importância dos *role – playing* e distinguem as possibilidades de observação, aplicação e desenvolvimento de competências para a relação, num contexto seguro, e com o acompanhamento do professor que proporciona um feedback sobre o exercício. Estes elementos vão, maioritariamente, ao encontro dos benefícios mencionados por Esteves (2010), identificados no enquadramento teórico. E, de forma mais ampla, transparecem a importância da aprendizagem experiencial.

“(…) um role - playing que fizemos foi (...) como fazer o atendimento através da comunicação verbal e não verbal, através da relação (...) tratam muito disso: aplicar na prática e podemos errar à vontade porque estamos num ambiente protegido e vai ser um errar para aprender” (E4).

(…) damos como garantido que sabemos abordar o outro mas não sabemos: rimo-nos, ficamos intimidados, não sabemos o que é suposto dizer (...) são essenciais para praticar a relação na prática (E11).

“(…) role - playing (...) aplicarmos aquilo que aprendemos e acho que é muito bom nesta questão da relação (...) a relação que devo ter e a maneira como devo abordar as pessoas e o que é que eu tenho de fazer, não é, no fundo para conseguir essa aproximação a partir destes jogos” (E12).

“(…) ajuda-nos a ter cuidado com estas questões que temos vindo a falar desde início e é bom porque ajuda-nos a ter posição crítica sobre a nossa prática...” (E1).

A questão que alguns estudantes colocam refere-se à reduzida frequência das mesmas:

“(…) deveriam ser muito mais aplicadas [role - playing] (...) a relação é a coisa mais importante (...) Para teres essa relação é preciso quebrares o gelo e para quebrares o gelo são precisas essas técnicas” (E5).

“(…) só me recorde de uma vez, até colocamos a sala, o posicionamento (...) e reunimos os melhores materiais para receber bem a pessoa (...) e depois discutimos (...) se achávamos que era a melhor forma de receber a pessoa, se a relação profissional foi a mais adequada ou se não e porquê...” (E10).

Na formação em serviço social, a possibilidade de diminuir ou evitar alguns “erros” na prática profissional afigura-se como particularmente importante (Granja, 2008). Apesar das suas limitações, constatamos que assumem um papel ainda mais valorizado nas situações em que não existe tutoria dos atendimentos sociais realizados no âmbito do estágio:

“(…) percebes os erros dos outros refletidos em ti (...) E o que é que está certo o que é que errado porque tu não tens ninguém no atendimento: «está bom ou não é assim». E ali tens apesar de ser um teatro e isso faz falta” (E8).

Constatamos, tal como acontecera na abordagem teórica com outro participante, a referência ao tempo de formação reduzido como um elemento limitativo no processo de formação:

“(…) se calhar foram poucas [simulações] para as necessidades que nós temos, mas foram as necessárias segundo o professor e as possíveis porque acho que o facto da licenciatura ser só de três anos é muito limitadora porque nós estamos a trabalhar com pessoas e somos pessoas, portanto precisamos de tempo, precisamos de distanciamento e às vezes a licenciatura não te permite este distanciamento, este tempo para aprender e para apreender” (E11).

A par das perceções sobre a reduzida frequência dessas práticas, o lugar da relação nem sempre é muito manifesto aparecendo, assim, como uma dimensão quase implícita do exercício:

“(…) foram poucas... também entravam esses aspetos [da relação] mas era mais como é que o assistente social iria responder / intervir e que métodos poderia usar para dar resposta (...)” (E3).

A reduzida frequência desta prática reforçada pelas configurações que habitualmente assume, suscita a reflexão de um estudante sobre as eventuais repercussões da “secundarização” da relação profissional neste âmbito. Atente-se à narrativa do participante:

“(…) como se calhar não fomos tão trabalhados para isso, para essa questão da relação, temos mais preocupação em resolver o problema no imediato ou se não for no imediato passado um tempo (...) acabamos por ficar um bocado pelo senso comum e pela própria sociedade que nos obriga a ter resultados concretos e medidos em certa altura (...)” (E10).

Alguns participantes destacaram também os *exemplos* dados pelos professores: “houve cadeiras em que havia exemplos e realmente deparei-me com esses exemplos – com histórias diferentes – mas no local de estágio” (E3). Assim, torna-se importante o “falar sobre...” (E8).

“(…) recorriam muito a exemplos, a casos, e isso foi uma grande vantagem nos professores que tive foi que a maior parte deles, além de serem professores, eram assistentes sociais (...) ajuda-me imenso a compreender e até a situar-me em relação ao que fazer ou não, ter ou não esta atitude” (E6).

A dimensão expositiva acompanhada pelos exemplos, com recurso às experiências dos professores, permite a transposição dos elementos teóricos para o plano prático, a reflexão sobre os mesmos e proporciona novas perspetivas para o exercício profissional (Simpson, *et. al.* 2010). Os exemplos são uma prática importante no processo de formação em Serviço Social e podem basear-se na experiência dos docentes mas também dos estudantes (Simpson, *et. al.* 2010).

Além dos role - playing e da dimensão expositiva com recurso a exemplos, destacam-se: “os *casos práticos* para resolvê-los por escrito também são importantes na mesma perspetiva [dos role - playing]” (E4). E os “ (...) *vídeos* (...) que nos obriguem a fazer a ligação, a relação não está expressa mas é inerente...está um bocado camuflada” (E12). Cabe também mencionar a referência às conferências sobre a relação profissional e as experiências relatadas divergem: “(...) os *seminários*, as conferências não de uma forma direta, pelo menos nunca tive uma conferência sobre a relação de ajuda (...)” (E11). Numa experiência oposta: “lembro-me de assistir a um seminário sobre a relação do assistente social com o utente” (E9).

Segundo Gitterman (2004), a formação em serviço social requer uma conjugação de métodos incluindo as atividades de “leitura, discussão de pares, representação visual e método de acção” (Gitterman, 2004:109). Os role – playing configuram-se como uma prática usual no processo de

formação em serviço social, nomeadamente para o ensino - aprendizagem das competências de comunicação (Burgess e Young, 2005; Trevithick *et. al.*, 2004;).

### **6.3. Estágio curricular: a observação, as primeiras relações e o desenvolvimento de competências**

Os estudantes destacam o estabelecimento das primeiras relações profissionais e o desenvolvimento de competências relacionais no estágio, o que proporciona a construção de relações profissionais com maior qualidade na futura prática profissional:

“(...) o estágio foi uma excelente etapa para estabelecer a relação (...)” (E9).

“(...) o estágio é uma preparação para nós se cometermos um erro amanhã melhoramos essa competência e começamos a estabelecer relações profissionais com os diversos utentes que tenhamos e criamos essas competências para melhorar a relação estabelecida (...) ter estágio é muito importante para conseguires estabelecer o relacionamento profissional no teu futuro” (E2).

“(...) as primeiras relações profissionais vão ser criadas em contexto de estágio (...) vai estar muito na base da relação que vamos estabelecer no futuro. E como vamos querer estabelecer” (E6).

Neste estabelecimento das primeiras relações profissionais com as pessoas enfatiza-se a aprendizagem sobre a comunicação e as configurações desta dimensão relacional:

“O estágio é bastante importante na relação profissional (...) saber o que falar com a pessoa, no saber o que é que se pode fazer e o que não se pode fazer. Por isso, a relação criada entre o utente e o profissional com o estágio dá-te muito mais experiência para que essa relação seja mais saudável para quando tiveres que criar novas relações com os utentes noutras instituições” (E5).

Na mesma esfera, ressalta-se também o contacto e a gestão das emoções das pessoas que apenas o contacto com a prática real e singular proporciona:

“(...) aquilo que falamos sobre como lidar com uma pessoa a chorar no gabinete ou desesperada... tudo isso acontece no campo e se nós não formos colocados no campo nunca vamos ter essa experiência (...)” (E1).

Outro elemento destacado pelos participantes incide na observação dos supervisores e de outros profissionais que os estudantes consideram mais significativos o que, de forma pragmática, permite “(...) vemos como é a relação do assistente social” (E3). Dando continuidade à relevância da observação como elemento importante no âmbito da relação profissional nos contextos de estágio salientam-se três elementos diferentes nas narrativas: a referência ao supervisor como “exemplo” positivo ou negativo; a confrontação com as dificuldades no estabelecimento da relação profissional; e, por fim, a relevância da observação relativamente a diferentes profissionais:

“(...) nós conseguimos observar como é que aquele assistente social faz a relação, pode ser uma observação positiva ou negativa, porque tanto podemos aprender com um exemplo bom como um exemplo mau e, para além disso, criamos bagagem daquilo que um dia podemos fazer (...)” (E4).

“(...) observarmos no primeiro ano, vemos como é que se faz, vemos que se calhar as coisas não são assim tão fáceis como nós imaginávamos ou idealizávamos (...) estabelecer uma relação contigo é fácil e a coisa não é assim tão fácil” (E7).

“(...) pude participar em vários atendimentos de diferentes técnicas e isso é importante na medida em que vê o mesmo que vê em aula: o que é que os outros fazem, o que é que este não faz e isso é muito importante” (E8).

Os estudantes também relevam a observação e a aplicação da “(...) relação do profissional com outros profissionais” (E3), justificando que a relação com a equipa “na turma acaba-se por não trabalhar muito (...) e ali são aquelas pessoas que tens e trabalhas essa relação” (E8).

Na investigação desenvolvida por Freitas (2013), conclui-se que o estágio proporciona e potencializa a articulação entre a teoria e prática destacando-se, entre outros elementos, a relação profissional estabelecida. Através das narrativas dos participantes deste estudo concluímos que o estágio representa um contexto particularmente relevante no que se refere ao processo de ensino - aprendizagem no âmbito da relação, identificando-se como contributos particularmente significativos: o estabelecimento das primeiras relações profissionais, o desenvolvimento de competências relacionais, a observação relativa ao modo como os orientadores estabelece a relação. Complementarmente, os estudantes também referem a importância da relação profissional estabelecida com outros profissionais. Estes resultados remetem para os contributos de Granja (s.a.) e Papouli (2014).

De modo a finalizarmos esta abordagem sobre o estágio importa salientar que para alguns estudantes foi “(...) sempre uma relação fácil de estabelecer (...)” (E9), mas noutras experiências “havia ali várias coisas que estavam a limitar a relação (...) e, nesse sentido, eu falei imensas vezes com a professora (...) e ela ajudou-me muito” (E12).

### **6.3.1. Supervisão académica**

As perceções dos participantes relativamente aos questionamentos e reflexões sobre a relação profissional no âmbito da supervisão académica refletem dois posicionamentos centrais e antagónicos: a relação foi objeto de questionamento e / ou reflexão por iniciativa do docente ou do estudante. Com uma aceção contrária a relação profissional não foi alvo de questionamento ou reflexão nesse âmbito.

Nas situações em que a relação profissional foi objeto de reflexão, os discursos dos estudantes remetem para os seguintes temas: questionamento e reflexões sobre sentimentos, situações adversas ou de difícil compreensão para o estudante; reflexão sobre posturas e comportamentos profissionais observados pelo estagiário; apoio relativo ao estabelecimento da relação profissional; dimensão de apoio emocional com a reflexão sobre sentimentos e emoções vivenciados no estágio. Assinala-se que dois estudantes abordaram os seminários de estágio e pontua-se a importância da relação entre supervisor e estudante bem como as configurações estruturais que influenciam o processo de supervisão.

Num primeiro momento, os estudantes relevam as indagações e reflexões sobre sentimentos, situações adversas ou de difícil compreensão para o estudante.

“(…) havia essa sensibilidade para perguntar como é que nós estávamos, qual é o impacto ou o que é que nós tínhamos dificuldade de gerir enquanto alunos foi sempre explorado (…) A professora depois também partilha as suas experiências ao nível profissional e ajuda-nos a melhorar a nossa prática (…)” (E1).

“(…) especialmente este ano, o acompanhamento que tenho é muito na base da professora dizer: «então, como está a correr? (…) Alguma vez sentiu isto ou aquilo?» (…) É muito importante porque nós somos questionados ali. Nós normalmente vamos para uma supervisão a querer falar de relatórios, projetos, plano de projeto: tudo e mais alguma coisa. E somos ali um bocadinho desconstruídos (…) o que é que estamos a entender dela [relação] e se o que estamos também é aquilo que eles acham que nós um dia mais tarde devemos levar para o nosso mundo profissional” (E4).

Partindo da relevância que a observação assume no âmbito do estágio, a supervisão permite que o estudante dialogue com o professor - supervisor sobre situações relativas a posturas ou comportamentos profissionais observados permitindo a análise, reflexão e apropriação de significados:

“(…) por vezes assistimos a uma situação que na nossa opinião aquilo foi errado e perceber se foi ou se a nossa opinião é que está incorreta” (E4).

“(…) se algum colega ou a própria orientadora não agir da forma que eu achar mais adequada claro que vou ter isso no contexto de supervisão e até saber como reagir com situações parecidas” (E6).

O apoio relativo ao estabelecimento da relação profissional foi outro elemento mencionado pelos participantes destacando-se, neste sentido, as orientações sobre a comunicação não – verbal, o processo de aproximação das pessoas e o receio relativamente ao primeiro atendimento:

“(…) na relação: a forma como nos posicionamos, o que levamos quando atendemos alguém: se vamos para um bairro não vamos com anéis de ouro (…)” (E1).

“(…) a relação é muito abordada a partir de nós e das nossas dúvidas. Falei com a professora e disse: «ó professora eu não sei se estou a conseguir, não sei como é que hei-de chegar a estas pessoas.» E então falámos (…) foi um bocadinho por aí (…) em todas as supervisões: «como é que está? Como é que esta com o jovem x? e eu contava» (…)” (E12).

“(…) a não ser: quando eu expus à professora o medo de atender algum recluso de abuso sexual, ou seja, o primeiro atendimento como é que eu me iria sentir (…) como é que eu tinha de me posicionar (…) não foi explicitamente a relação estabelecida mas leva a isso não é?” (E2).

O acompanhamento e apoio no âmbito da relação profissional podem ter como ponto de partida os diários de campo:

“(…) através da leitura [a professora] consegue acompanhar o que se está a passar com essas pessoas e de que forma é que eu me posiciono e portanto ajuda: dá dicas, outras vezes dá conselhos e outras vezes: «você tem que fazer o seu caminho e se precisar de ajuda diga.» (…) os professores dão-nos suporte mas o que eu quero deixar claro é que não nos dão as respostas, dão-nos conselhos, lançam-nos e nós também sabemos que quando for preciso eles estão ali (…)” (E11).

O atendimento enquanto espaço privilegiado para a relação é, em diversos momentos, trespassado por múltiplos sentimentos e emoções de ambos os atores envolvidos pelo que a supervisão académica possibilita, também neste aspeto, “refletir a experiência” (Pena, 2012:170). O professor - supervisor

representa, assim, um “elemento que pode dar apoio emocional ao processo de crescimento do aluno quando apoia a resolução de problemas, quando se assume como interlocutor para partilhar as dificuldades e pensar alternativas ou apoio para a gestão de emoções e sentimentos” (Granja, s.a.:2785).

“(…) ter ido para uma tutoria de estágio e: «olhe professora no meio do atendimento desatei a chorar, o que é que eu faço?» (….) porque as coisas nem sempre são como nós queremos ou como nós pensamos (….) estamos a tentar ter o parecer de um técnico que se calhar já passou pelo que nós estamos a passar (….) houve uma professora que até contou uma experiência que também se passou com ela (….)” (E3).

Num conjunto de experiências e perspetivas opostas, os participantes ressaltam que a relação profissional não foi objeto de questionamento ou reflexão e revelam a ausência da esfera de apoio na supervisão. Atentemos às seguintes narrativas:

“(…) nunca me perguntaram como é que me tinha sentido na minha primeira entrevista e a primeira entrevista foi dura (….) chorei, irritei-me bué porque é frustrante (….) se calhar era importante perguntarem às vezes: «então, estás bem? como é que te sentes no terreno?» «então deixa lá ver os papéis…» (….) Perguntam: «então, está tudo a correr bem no estágio?» Tu dizes que «sim…» Não está a correr mal, não é? (….) falar um bocadinho sobre isso era bom. Até mesmo para falar sobre o que é que nós devíamos fazer nessas alturas (….) há coisas na relação: é complicado e é duro ouvir” (E7).

“(…) nunca falamos sobre sentimentos. Trabalhos: o plano de estágio, a avaliação diagnóstica, a atualização diagnóstica, o relatório… não há, isso não é supervisão na verdade - isto é bom para refletir um bocadinho (….) ao nível da relação não houve nada, nada é trabalhado” (E8).

“(…) nunca tive aquela predisposição para dizer: «a minha relação com o utente x é assim» (….) foca-se mais as funções que nós já fizemos, o apoio que demos se calhar à nossa orientadora ou o que é que aprendemos (….) a relação profissional, como estava a dizer ao bocadinho, não é assim tão vincada e acho que deveria ser mais” (E10).

Neste seguimento reitera-se a importância de “(…) perguntar: «o que é que você sentiu quando fez o seu primeiro atendimento?» (….) essa abordagem mais direta, mais focalizada, em certas questões” (E2).

Alguns alunos abordam o processo de supervisão centrando-se nos seminários enquadrados na unidade curricular de estágio, mas a relação profissional não se configura como um objeto de reflexão:

“Chegas ao estágio no 3º ano e querem-te fazer refletir sobre isso (….) No 1º ano de estágio (….) logo nos primeiros dias vi, pelo menos a minha professora, muito preocupada em saber se estava a ter uma boa comunicação ou não. E aí ensinam um bocado sobre a comunicação nas aulas de estágio. A partir daí, das aulas de estágio pouco mais” (E5).

“(…) ainda não foi muito questionada é para ser discutida no relatório final (….)” (E9).

A relação entre professor e estudante é reconhecida como um elemento basilar no processo de supervisão académica (Freitas, 2013; Fernández e Fernández, 2011; Lewgoy, 2007; Granja, s.a.). Neste estudo, a dimensão relacional entre professor e estudante também representa um elemento a considerar:

“(…) aí está: ele [professor] cria uma relação de confiança e está importado conosco. Porque se eu chegar a uma tutoria para falar do meu projeto e o meu professor só quiser ouvir falar do meu projeto... ele não quer ouvir falar de mais nada e eu não tenho aquela abertura – nem eu nem muita gente – para «ah e tal tenho isto» (...) se eu tiver confiança com aquele professor, se eu achar que ele vai-se interessar e vai-me ouvir (...) eu irei contá-la. (...) a relação de confiança é importante em tudo, não há nada que nós consigamos fazer” (E4).

Torna-se igualmente necessário ter em atenção os fatores mais estruturais que condicionam o processo de supervisão ou, pelo menos, as percepções dos estudantes sobre o mesmo:

“(…) podia-se dar mais ênfase a isso, acho que tínhamos a ganhar. Dando mais ênfase a isso é dar mais disponibilidade aos professores (...) é engraçado porque nós estamos a criticar a prática (...) é complicado porque se calhar nós dizemos que não temos tempo lá fora mas aqui também... há tempo a gerir: o dia tem 24 horas... parece que já estamos formatados para aquilo” (E1).

Na mesma linha de análise de Freitas (2013), e conforme mencionamos no enquadramento teórico, a relação profissional pode constituir-se como objeto de supervisão académica. Alguns participantes neste estudo consideram que a relação profissional foi alvo de questionamento ou reflexão nesse âmbito. Nessa esteira de pensamento, afere-se a relevância da dimensão de apoio no âmbito da supervisão académica, tal como indicado por Freitas (2013), Hees (2011), Lewgoy (2007) e Granja (s.a.). É de notar que alguns participantes mencionaram que a relação profissional não foi abordada na supervisão académica e acrescentam que seria importante dar maior ênfase à dimensão de apoio do processo de supervisão. Neste âmbito, aferimos a importância da indagação direta por parte dos docentes - supervisores pois, tal como indicado pelos participantes, será esse questionamento que proporcionará a reflexão sobre a relação profissional.

### **6.3.2. Supervisão de campo**

Quase todos os participantes consideram que a supervisão de campo assume um importante papel no âmbito da relação profissional e através da análise das narrativas identificam-se como temas: os questionamentos e *reflexões sobre a postura profissional* adotada pelo assistente social e pelo estagiário; *orientações sobre o processo de comunicação*, de acordo com as singularidades das problemáticas e da pessoa; *o incentivo e orientações para o estabelecimento da relação*; *o apoio relativamente a sentimentos e emoções*; e as *orientações sobre os limites da relação* profissional.

Inicialmente, os participantes mencionam os questionamentos e reflexões sobre a postura profissional, após a observação do atendimento realizado pelo supervisor ou pelo estagiário, como elementos importantes no âmbito da relação profissional:

“(…) quando acabou o atendimento ela perguntou: «então o que é que tu fazias agora?» (...) trabalhamos sobre o relacionamento que temos de estabelecer nestes casos” (E2).

“(…) eu observava apenas. No final de quase todos os atendimentos fazíamos uma reflexão (...) «Mas viste como tive de manter a calma?». Eu própria às vezes reconheço e digo-lhe «boa». Ou ela pergunta-me: «fui muito bruta?» e eu digo-lhe que «sim ou que não». Temos este tipo de reflexão as duas (E8).

“(…) refletir como é que estou a dizer as coisas àquelas pessoas, como é que posso dizer da melhor forma ou como é que eu posso fazer as coisas da melhor forma (...)” (E12).

Uma participante destaca o incentivo da supervisora para o estabelecimento da relação profissional. O reconhecimento das dificuldades e da possibilidade, a par de algumas orientações para ultrapassar os desafios iniciais, representou um momento particularmente importante para o estabelecimento da relação:

“(…) « como é que eu posso fazer isto? (...) gostava de conhecer a pessoa, gostava de começar a estabelecer uma relação» (...) e ela na altura disse: «então, ó [nome da estagiária] mas não precisas de ir lá só quando estás comigo: é claro que ela te vai desprezar (...) mas depois vais dando uma palavrinha aqui, um sorrisinho no dia a seguir e vais ver que ela quando é conquistada, ela começa a confiar e começa-se a abrir». E foi mesmo (...) foi muito bom, nessa altura, ter-me incentivado a ir sozinha (...) ” (E12).

Os estudantes destacam as orientações do supervisor de campo relativamente à postura e ao processo de comunicação do estagiário na relação profissional, tendo em conta as especificidades das problemáticas e as singularidades de cada pessoa:

“(…) antes de ir a minha orientadora disse-me: «tem cuidado porque são...» alguns são mais velhos do que eu... «e vê como é que estabeleces...» (...) (E8)

“(…) antes de qualquer entrevista ou qualquer acompanhamento tem o cuidado de me dizer mais ou menos o que é que eu posso dizer àquela pessoa (...) quando se trabalha com temas diferentes que tipo de relação é que eu tenho que ter com a pessoa” (E5).

“(…) ela alertou-me, lá está, para a personalidade (...) não no sentido que ele seja violento mas certas singularidades da pessoa tem que haver cuidados com aquilo que se transmite ou que se quer transmitir” (E10).

O discurso seguinte retrata uma orientação específica sobre a comunicação não – verbal, deixando transparecer o importante significado que a aluna atribuiu a esse momento e o contributo deste para o desenvolvimento da sua sensibilidade nesse âmbito:

“(…) antes de eu ir ao internamento a minha orientadora disse: «olha sempre nos olhos da pessoa e nunca sorrias muito: sorri mas nunca sorrias muito» (...) questionei (...) e percebi: eu tenho que olhar nos olhos da pessoa para a pessoa saber que estou ali mas aquela pessoa está internada devido a um cancro e se eu sorrir muito parece que estou muito feliz. Ok... eu posso estar feliz mas tem de haver ali uma calma (...) são coisas tão simples como um sorriso e nós achamos que isso não vai afetar ninguém e esquecemo-nos que isso pode ser um pouco insensível (...)” (E4).

A *gestão dos sentimentos e emoções* podem representar momentos particularmente desafiantes, sendo que o diálogo e apoio dos orientadores de estágio (e outros assistentes sociais que integrem a equipa no local de estágio) representam elementos importantes para ultrapassar essas situações:

“(…) essa questão das lágrimas lembro-me que na altura pediram ao utente para ir beber um copo de água, entretanto chamaram-me à parte com todos os assistentes sociais ali a darem-me apoio e a contarem-me histórias engraçadas que no 1º ano como assistentes sociais também aconteceu e é normal (...) aquilo que me transmitiram aqui também foi transmitido na instituição” (E3).

“(…) houve um [atendimento] há duas semanas que foi particularmente difícil, acho que nunca tinha sentido... saí de lá mesmo: «a vida é injusta...» e ela também. E partilhamos esse tipo de sentimentos” (E8).

“(…) falei com a orientadora de estágio” [depois do primeiro atendimento que a estudante mencionou na supervisão académica como um momento particularmente complicado] (E7).

Os participantes salientam os *limites da relação* profissional enquanto elemento de reflexão na supervisão local e, mais uma vez, verificamos as referências às semelhanças na faixa etária como elementos propulsores de uma maior atenção nesse âmbito.

“(…) temos jovens que, muitas vezes, são de idades próximas e uma das primeiras coisas que nós aprendemos quando chegamos lá é que tipo de relação...até onde é que podemos ir com eles: se podemos ou não ter os telefones, ter os Facebook’s e isso é relação (...)” (E4).

“(…) lembro-me da minha orientadora na altura dizer: «se calhar devias conter-te um bocado mais, não te abrires tanto» (...) até pela faixa etária dos meus utentes é igual à minha facilmente cria-se uma relação muito positiva com eles e pronto, às vezes, se calhar esquecemo-nos que «espera aí, sou estagiário como futuro profissional» (...)” (E6).

Conforme os resultados de Freitas (2013) no que se refere à atribuição do orientador de campo na perspetiva dos estudantes incide, entre outros elementos, na “reflexão sobre a relação com a população” (Freitas, 2013:223). Os elementos referenciados pelos participantes neste estudo permitem compreender que o orientador assume um relevante papel no âmbito da “(…) relação de confiança (uma relação difícil de gerir) nos paradoxos em que assenta o movimento proximidade - distanciamento, a formalidade - informalidade sugerida pelo estágio, estagiário e contexto” (Freitas, 2013:224).

Para duas participantes a relação profissional nem sempre se constitui como um elemento de reflexão no âmbito da supervisão de campo: “(…) apenas ouvi algumas vezes que aquilo que estava observar fazia parte da relação profissional e que era necessário” (E9). Outra estudante salienta: “(…) nem sempre. Muitos orientadores não têm às vezes... isto é o que eu sinto: ou não sabem ou não se sentem: «como é que vão orientar?» portanto aqui também é um desafio ter uma orientadora na faculdade que orienta estes orientadores (...)” (E11).

#### **6.4. Os professores vs a relação profissional no processo de socialização profissional**

“(…) aprendemos com os exemplos. Eu não aprendo só com a teoria, aprendo com o ver a outra pessoa a fazer (...) por exemplo: pelas questões que às vezes fazem: «neste caso eu fiz isto, isto e isto vocês fariam o quê?». Percebemos a forma como eles... ou a forma como falam com os alunos: se é com o ar «eu sou professor, vocês não sabem nada e são alunos» ou se é com o ar «eu vou aprender com vocês e vocês vão aprender comigo». Acho que por aí dão exemplos. Pelo simples facto de se o assistente social tiver no seu gabinete e a pessoa está a falar mas «ok eu é que sei tem de ser feito desta forma, desta, desta e desta.» A pessoa vai-se sentir quase obrigada ou coagida a fazer daquela forma. Se eu chegar lá: «olhe eu tenho

estas propostas mas vamos ver o que acha e as ideias que você tem.» Pode ter novas ideias que eu não tive. Eu vou aprender com aquela pessoa e aquela pessoa vai aprender comigo (...)” (E4).

O excerto acima transcrito pode ser interpretado de acordo com o conceito de “paralelismo relacional” abordado na literatura (Ward, 2010a; Barretti, 2007; Gitterman, 2004; Larrison, s.a.), que, por sua vez, pode ser enquadrado no processo de socialização profissional<sup>15</sup> no Serviço Social (Barretti, 2007). Nesta ótica de análise, conforme mencionado por Barretti (2007) enquadra-se o contributo de Edwards e Richards (2002) com uma abordagem de ensino relacional. Esse trabalho contempla três dimensões centrais: o compromisso mútuo, a empatia mútua e o empowerment mútuo. Sumariamente, as autoras defendem que a relação estabelecida entre professores e estudantes de serviço social, alicerçada e orientada pelos elementos mencionados, constitui um elemento significativo para a “vivência” de significados, competências e comportamentos requeridos no âmbito da relação profissional no Serviço Social. O discurso da participante ilustra, à luz desta abordagem, a empatia mútua enquanto elemento importante para a aprendizagem baseada na experiência de uma relação não hierárquica. Mas, de forma mais abrangente, remete para as questões do poder e do posicionamento na relação o que se afigura como um elemento abordado nas diversas abordagens teóricas, independentemente das diferentes designações e especificidades.

As narrativas seguintes mantêm essencialmente a perspetiva da socialização visível, desde logo, nas expressões como “identificação ou o contrário”, “referências” e “exemplos”. Relativamente aos elementos mencionados sobressai a postura, a maneira de ser, as atitudes e o respeito.

“(…) como identificação ou o contrário (...) vou acabar por pensar «eu não quero ser como este professor ou ser mais como este ou ver que, de facto, um professor possibilitou-me pela sua maneira de ser orientar mais a minha postura a nível da relação profissional num sentido». Eu acho que os professores têm um papel importante na nossa formação, além de pessoas, como futuros profissionais (...) por exemplo: tenho uma professora, a minha orientadora de estágio, eu admiro muito a frontalidade dela, a própria postura dela como profissional e como professora também. É às vezes isso até pode funcionar como uma maneira

---

<sup>15</sup> Este tipo de socialização refere-se a um processo em que as pessoas que ingressam numa profissão moldam-se “externamente, nos requisitos do papel específico da carreira, e internamente, na auto conceptualização subjetiva associada a esse papel” (McGowen e Hart, 1990 *citados por* Miller, 2010:926). O processo de socialização profissional em serviço social abrange diferentes etapas antes, durante e após o processo de formação académica (Miller, 2010). A socialização formal ocorre durante os anos em que o estudante frequenta a formação em serviço social, abrangendo as dimensões do conteúdo e da estrutura. Os aspetos do conteúdo aludem aos conhecimentos, competências, atitudes, valores e normas apreendidos ao longo da formação enquanto os elementos da estrutura englobam, entre outros elementos, aspetos e mecanismos mais institucionais e contextuais, como por exemplo: os planos curriculares e as relações interpessoais (Miller, 2010). Denota-se que as relações com elementos de referência representam o meio basilar do processo de socialização profissional (Miller, 2010).

de quisermos desenvolver certos aspetos da nossa personalidade e da nossa postura como profissional” (E6).

“(…) pensamos assim: «bem, se calhar aquela forma é interessante... eu devia adotar aquela postura ou eu devia ter aquela compreensão» ou como é que eu hei - de dizer? Aquela à vontade ou aquela forma, no fundo, aquela forma de intervir. Nós alunos não vamos intervir com alunos mas com populações mas se calhar devemos transparecer aquela postura (...)” (E10).

“(…) é uma área um bocado difícil de estar a aguentar durante muito tempo, é cansativo. E portanto acho que as pessoas que vão para serviço social é porque realmente querem aquilo e têm algum... chamamento para a coisa. E nesse sentido é bom perceber que os professores também têm e conseguir perceber um bocadinho que tipo de profissionais é que eles são porque, inevitavelmente, nas aulas nós conseguimos ir conhecendo um bocadinho e perceber algumas coisas, a maneira como eles se posicionam face a algumas situações ou algumas realidades (...) há professores que se tornam referências ou que nós temos como referências ao princípio e depois percebemos «espera lá, eu tinha como referência é verdade, eu quero ser um profissional assim mas eu não quero ter esta, esta e esta atitude»” (E12).

Embora inicialmente mencione que não tem referências positivas, acaba por identificar uma professora realçando, nesse âmbito, o respeito. Também é interessante compreender como um “comentário” em contexto sala de aula, proferido pela professora mencionada, motivou a escolha do Mestrado:

“(…) não é um espelho... e não promove. Não nos dá conhecimento do que é a relação profissional (...) não tenho boas referências (...) [menciona uma professora] disse em [designação da unidade curricular] que me marcou e foi por isso que escolhi o mestrado relacionado com [área de intervenção] (...) são as primeiras pessoas antes da orientadora com quem nós privamos e têm a mesma função que nós vamos ter, devem ser exemplos mas não são... [a estudante continua a sua reflexão e menciona o nome da professora assinalando] do respeito e porque eu acho que ela há -de ser sempre uma excelente profissional” (E8).

Na esteira de Barretti (2007), a teoria da modelagem é complementada pelos contributos da Teoria de Aprendizagem de Adultos porque ambas defendem que os estudantes “constroem e interpretam as suas experiências e escolhem as pessoas e experiências às quais atribuem sentido” (Barretti, 2007:233). Para terminar, assinala-se que a análise aqui realizada surgiu no decorrer das entrevistas e, mais precisamente, com o primeiro excerto aqui transcrito. Não obstante os limites, considera-se pertinente a inclusão destes elementos nesta investigação porque enriquecem a análise realizada e, simultaneamente, podem representar humildes contributos para posteriores aprofundamentos nesta área.

## CONCLUSÃO

Para finalizar o presente trabalho de investigação importa identificar as principais conclusões retiradas do mesmo em articulação com os objetivos inicialmente propostos.

No que se refere aos significados atribuídos à relação profissional apuramos que os estudantes a descrevem maioritariamente como uma relação empática, de confiança, proximidade, ajuda, apoio e genuinidade. Distingue-se ainda uma referência à relação profissional como uma relação de entre-ajuda reflexo do processo de aprendizagem e desenvolvimento mútuos entre a pessoa e o assistente social e a menção à relação profissional como uma relação de amizade que, tal como pontuado anteriormente, não se refere a uma amizade propriamente dita. A este propósito recorre-se ao pensamento de Turney (2010) ao mencionar que perduram duas diferenças manifestamente relevantes entre a relação profissional e uma amizade: a mutualidade e o poder. A relação profissional denota uma relação em que os atores envolvidos detêm poderes diferenciados (ainda que partilhados) e a mutualidade / reciprocidade pode existir, embora não represente um elemento obrigatório ou “igualitário” como numa relação de amizade. Neste sentido, a título de exemplo, a troca de experiências ou informações com teor mais “pessoal” pode existir, mas deve ser ponderada pelo profissional (Turney, 2010).

As narrativas dos estudantes demonstram que a relação profissional representa um “veículo de mudança” (Healy, 2012; Turney, 2010) conceptualizado ao nível do suporte humano e na defesa e promoção dos direitos humanos mas é de notar que, em algumas situações, o suporte parece distanciar-se da “ajuda profissional”. Como indicado por Robertis (2011), apesar de se verificar uma frequente bipolarização entre os conceitos de ajuda na sua dimensão mais material e a ajuda referente ao apoio, “o significado da ajuda não pode ser separado como material e como psicológico, simplesmente porque a ajuda não se dirige apenas a problemas (financeiros, relacionais ou afetivos, de alojamento, de acesso a direitos,...), mas sim a pessoas” (Robertis, 2011:71).

A relação profissional é, então, concebida como a base da intervenção e enquanto elemento relevante nos resultados desse mesmo processo. Os discursos relativos à base da intervenção relembram efetivamente a designação do serviço social como uma “profissão relacional” (Dominelli, 2004). A relação estabelecida entre o assistente social e a pessoa configura-se como o elemento necessário para o diálogo, para o conhecimento da situação-problema e as suas causas, possibilitando uma compreensão aprofundada nesse domínio e, conseqüentemente, a estruturação conjunta de novos caminhos que permitam enfrentar e ultrapassar essa situação (Dominelli, 2004). Destaca-se também a relevância da relação profissional nos processos de *empowerment* e capacitação, considerando-se que estes exigem uma relação profissional positiva, de crença, suporte e parceria. Alguns estudantes espelham os discursos dos profissionais (Amaro, 2012; Pena, 2012) e assumem que a relação profissional representa uma singularidade do serviço social diferenciando, portanto, esta ciência e

profissão das demais e proporcionando a “expressão prática da personalização e do respeito pelas pessoas” (Payne, 1995:50).

Relativamente à sistematização das competências relacionais exploradas pelos participantes verificamos a referência às competências de escuta, empatia, gestão das emoções, comunicação, autoconhecimento (reconhecimento dos preconceitos e atitude de não - julgamento), “uso da autoridade”, criatividade, trabalho em equipa e multidisciplinaridade.

No que se diz respeito ao objetivo referente ao modo como os estudantes concebem o papel do autoconhecimento na relação profissional constatamos que todos os participantes consideram que é necessário um amplo conhecimento do “eu” para a relação profissional e para a prática profissional. Destaca-se, assim, a importância do conhecimento e reconhecimento sobre a trajetória de vida e concepções pessoais para a escolha da área de intervenção em que desenvolvem o exercício profissional; o conhecimento sobre os preconceitos do assistente social; o conhecimento sobre as características pessoais e crenças; o conhecimento sobre os seus próprios limites; e, por fim, enquanto elemento essencial para destringer os valores pessoais e profissionais. As perspetivas apresentadas sobre o autoconhecimento distinguem a formação em serviço social, a relação estabelecida com a pessoa, a partilha de ideias com amigos, colegas e professores assim como as atividades de pesquisa como elementos / contextos que contribuem para o processo de autoconhecimento.

Relativamente às potencialidades, desafios e limites associados à relação profissional verificamos que ao nível das potencialidades os participantes destacam três temas: os contributos para a intervenção; o aumento da autoestima da pessoa e o desenvolvimento humano e profissional do assistente social. As assunções sobre os contributos para a intervenção englobam elementos relativos ao conhecimento pormenorizado da situação, a diminuição do tempo de intervenção resultante da colaboração da pessoa no processo, a abertura e confiança entre a pessoa e o assistente social bem como o fato da relação afigurar-se como um elemento necessário para o desenvolvimento do processo. Pode afirmar-se que a abertura honesta que o processo de intervenção no serviço social requer da pessoa “exige do assistente social uma contrapartida humana que unicamente a relação pode dar” (Payne, 1995:51) e a intervenção afigura-se como um processo em que a “relação faz com que se sucedam as sequências e se realizem as conexões” (Payne, 1995:50). Por seu turno, o aumento da autoestima da pessoa resulta de uma transformação no modo como a pessoa se percebe a si mesma e desenvolve-se através da crença que subjaz à relação e que o assistente social comunica de forma positiva e construtiva. O desenvolvimento humano e profissional do assistente social enquanto resultado da relação profissional com a pessoa é particularmente interessante, denotando a bidirecionalidade da relação e as mudanças que esta promove nos atores envolvidos (Robertis, 2003; Payne, 1995) para além da esfera da intervenção.

Na esfera contextual os estudantes identificam como principais desafios da relação profissional a escassez dos recursos disponíveis para a intervenção; a disponibilidade do assistente

social (tempo e emocional); a ênfase nos resultados; a sobrecarga; a burocracia (associada ou não à tecnologia); a padronização da relação resultante das orientações organizacionais e a hierarquia existente na organização. Os desafios relacionados com a pessoa incidem na desconstrução das representações negativas sobre o assistente social resultantes de experiências com outros assistentes sociais ou no acolhimento institucional realizado por profissionais com outras formações; predisposição reduzida ou inexistente da pessoa para o processo de intervenção; afirmação / reconhecimento da “legitimidade” do estagiário e as barreiras na comunicação. Nos desafios relativos ao assistente social constatamos a menção aos seguintes temas: equilíbrio entre envolvimento e distanciamento associada ao estabelecimento dos limites na relação profissional; os preconceitos do assistente social; a falta de conhecimento para a intervenção e a cultivação dos pormenores em que a relação profissional se alicerça.

Falar em desafios implicou refletir sobre as possibilidades para atenuar ou colmatar os mesmos. Os estudantes mencionam que cabe ao assistente social dialogar, sensibilizar e consciencializar a pessoa de modo a desconstruir ideias menos positivas ou incrementar a motivação para a intervenção. No que concerne aos desafios advindos do próprio assistente social reconhece-se que é necessário um trabalho de desenvolvimento e maturação profissional. No entanto, quando se abordam as alternativas face aos desafios de natureza contextual as respostas divergem entre as possibilidades de mudança e a impossibilidade ou o sentimento de alguma descrença relativamente às mesmas.

Os estudantes identificam vários limites na relação profissional que remetem para diferentes esferas, distinguindo-se os seguintes temas: a dimensão normativa da ética; limites da própria intervenção / legitimidade para intervir; limites emocionais do profissional; limites práticos da relação (partilha de informações pessoais; redes sociais e contactos telefónicos; cumprimentos fora do local de trabalho e lembranças). A partilha das informações pessoais encontra-se associada a uma demonstração da dimensão humana do profissional (Turney, 2010) e tem subjacente a “questão do poder horizontal e não sei quê que se fala muito na faculdade e a literatura em si fala muito. Depois na prática esse poder horizontal não se verifica mesmo. Em algumas situações sim mas mesmo mesmo não” (E12). Os discursos dos estudantes refletem ainda que o género e a idade afiguram-se como elementos que, em determinados momentos, podem dificultar o estabelecimento e a gestão dos limites.

Destaca-se a responsabilidade do assistente social na delimitação e clarificação dos limites, tendo em conta o público-alvo. Em algumas situações esta responsabilidade atribui um maior peso à singularidade de cada experiência relacional e intervenção, pelo que os limites têm em conta a outra pessoa e a sua situação. Para a maioria dos estudantes a abordagem sobre os limites da relação profissional não representa uma reflexão exímia de questionamentos e complexidade, sobretudo no que se refere aos limites emocionais e de teor mais prático. Em diversos momentos verificou-se que esta questão proporcionou reflexões que não foram realizadas anteriormente e que se sustentaram nas

experiências de estágio e em situações hipoteticamente refletidas, pelo que também será importante pensar no papel da formação neste âmbito.

No que se refere ao objetivo relativo à análise da atribuição da formação académica (planos curriculares, estágios curriculares, supervisão e práticas pedagógicas) na aquisição das perspetivas e competências no âmbito da relação profissional verifica-se que os estudantes consideram a formação como um processo elementar no âmbito da relação profissional. Os estudantes denotam alguma atenção relativamente à relação profissional e respetivas competências ao longo da sua formação, no entanto relevam a importância de um maior aprofundamento neste domínio.

No que se refere aos planos curriculares, todos os estudantes consideram que a relação profissional foi alvo de abordagem ao longo da formação. Alguns estudantes consideram que existe uma abordagem geral sobre a relação ao longo da formação, mas estes discursos permitem compreender que em algumas situações a abordagem sobre a relação pode remeter para outros elementos (como por exemplo, o empowerment). A maioria dos entrevistados situa explicitamente a abordagem sobre a relação profissional, mas defendem que seria importante uma abordagem mais focalizada e aprofundada tanto ao nível teórico como na dimensão mais instrumental.

Relativamente ao estágio concluímos que representa um contexto particularmente relevante no processo de ensino - aprendizagem no âmbito da relação profissional, assumindo como contributos particularmente significativos: o estabelecimento das primeiras relações profissionais assim como o desenvolvimento de competências relacionais e a observação relativa ao modo como os orientadores estabelecem a relação. Ainda é de assinalar a observação e o estabelecimento da relação profissional com outros profissionais.

Todos os participantes referem as simulações / role - playing como práticas pedagógicas aplicadas ao longo da sua formação em Serviço Social, enfatizando as possibilidades de observação, aplicação e desenvolvimento de competências para a relação, num contexto seguro, e com o feedback proporcionado pelo professor. Alguns estudantes também mencionam os exemplos, os casos para resolver por escrito, os vídeos e as conferências / seminários sobre a relação profissional. Neste sentido, verificamos que todas as práticas e contextos formativos que abordem a relação profissional são importantes pois permitem a prática, a observação e a partilha de experiências. Maioritariamente os estudantes salientam que as práticas pedagógicas referidas deveriam ser mais frequentes ao longo da formação.

As perceções dos participantes relativamente aos questionamentos e reflexões sobre a relação profissional no âmbito da supervisão académica refletem que a relação nem sempre representou um objeto de questionamento e / ou reflexão por iniciativa do docente ou do estudante. Neste sentido, verificamos que os estudantes consideram que o processo de supervisão académica incide essencialmente nas “competências instrumentais” (Ferreira, 2014a), como por exemplo o diagnóstico ou a avaliação.

Nas situações em que a relação profissional foi objeto de reflexão, ressalta-se o questionamento e reflexões sobre sentimentos, situações adversas ou de difícil compreensão para o estudante; a reflexão sobre posturas e comportamentos profissionais observados pelo estagiário; o apoio relativo ao estabelecimento da relação profissional; e, por fim, a dimensão de apoio emocional com a reflexão sobre sentimentos e emoções vivenciados no estágio. Pontua-se a importância da relação entre professor - supervisor e estudante bem como as configurações estruturais que influenciam o processo de supervisão no que se refere ao tempo disponível para o mesmo.

Quase todos os participantes consideram que a supervisão de campo assume um importante papel no âmbito da relação profissional e através das narrativas dos estudantes verificam-se: os questionamentos e reflexões sobre a postura profissional adotada pelo assistente social e pelo estagiário; orientações sobre o processo de comunicação, de acordo com as singularidades das problemáticas e da pessoa; o incentivo e orientações para o estabelecimento da relação; o apoio relativamente a sentimentos e emoções; e as orientações sobre os limites da relação profissional. Embora as narrativas dos estudantes reflitam uma maior unanimidade na reflexão sobre a relação profissional no âmbito da supervisão de campo comparativamente à supervisão acadêmica, também aqui se verificam experiências e percepções dissonantes. A este nível, cabe assinalar que para duas participantes a relação profissional não se constituiu como um elemento de reflexão no âmbito da supervisão de campo.

Durante a realização das entrevistas os estudantes enfatizaram a importância dos professores, destacando a relevância do processo de identificação e dos “exemplos” relevando-se os elementos relativos à postura, a maneira de ser, as atitudes e o respeito. Esta será, porventura, uma questão a analisar noutras investigações.

A relação profissional entre a pessoa e o assistente social é uma dimensão valorizada desde o início da profissão e tem acompanhado, naturalmente, os seus desenvolvimentos. As questões relacionadas com a colaboração e a partilha de poder, emergentes na investigação nesta área, suscitam uma transformação na relação profissional e reforçam a necessidade de uma reflexão aprofundada nesse âmbito (Healy, 2012). Os estudantes atribuem uma importância central à relação profissional mas não deixam de se colocar questões relativamente às suas configurações. O processo de formação em serviço social assume aqui um papel nuclear e reconhece-se que o tempo desse processo é um elemento que constrange a abordagem sobre a relação profissional. Ainda assim, talvez seja necessário “reforçar um bocado o desenvolvimento da nossa capacidade relacional, seja ao nível de workshops (...) participação de projetos (...) Se calhar dar mais importância à relação profissional que vamos estabelecer quando sairmos, acabarmos o curso. Acho que seria um aspeto interessante para desenvolvermos um bocadinho mais” (E6). Esta sugestão deixada por um estudante no término da entrevista reflete, efetivamente, as percepções da maioria dos estudantes entrevistados.



**FONTES:**

Decreto-Lei nº 42/2005 - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior

**Fontes eletrónicas:**

Direção-Geral do Ensino Superior

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

EUR-Lex: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088>

FCH-UCP:

[http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl\\_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigo=4425&artigoID=5720](http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_fac.asp?SSPAGEID=922&lang=1&artigo=4425&artigoID=5720)

IASSW: <http://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>

ISCTE –IUL: [http://iscte-iul.pt/cursos/licenciaturas/8901/plano\\_de\\_estudos.aspx](http://iscte-iul.pt/cursos/licenciaturas/8901/plano_de_estudos.aspx)



## BIBLIOGRAFIA

- Adams, Robert (2008), *Empowerment, participation and social work*, 4ª Edição, New York, Palgrave Macmillan.
- Almeida, Jorge (2012), *O essencial sobre o Capital Social*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Amaro, Inês (2014), “Um Admirável Mundo Novo? Tecnologia e Intervenção na Contemporaneidade”, em Maria Irene de Carvalho e Carla Pinto (orgs.), *Serviço Social: Teorias e Práticas*, Lisboa, PACTOR.
- Amaro, Inês (2012), *Urgências e Emergências do Serviço Social*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Amaro, Inês (2009), “Identidades, incertezas e tarefas do Serviço Social contemporâneo”, *Locus Soci@l*, (Online), (2), pp. 29-46.  
Disponível em: <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#page=25&zoom=80>
- Anon (1985), “Planos de Estudos do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa”, *Intervenção Social*, (Online), (2/3), pp. 25-36.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/935/1055>
- Bardin, Laurence (2013), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- Barretti, Marietta (2007), “Teachers and Field Instructors as Student Role Models”, *Journal of Teaching in Social Work*, (Online), 27, (3/4), pp. 215-239.  
Disponível em: [http://dx.doi.org/10.1300/J067v27n03\\_14](http://dx.doi.org/10.1300/J067v27n03_14)
- Beckett, Chris (2007), *Essential Theory for Social Work Practice*, London, SAGE Publications.
- Biestek, Felix (1960), *O relacionamento em Serviço Social de Casos*, Porto Alegre, Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, citado por Maria João Pena (2012), *Relação Profissional: Utopia ou Realidade*, Tese de Doutoramento em Serviço Social, ISCTE-IUL.
- Branco, Francisco (2009), “A Profissão de Assistente Social em Portugal”, *Locus Soci@l*, (Online), (3), pp. 61-89.  
Disponível em: <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n3-2009.pdf#page=55&zoom=80>
- Burgess, Hilary e Pat Young (2005), “Promoting interactive learning and teaching”, em Hilary Burgess e Imogen Taylor (eds.), *Effective Learning and Teaching in Social Policy and Social Work*, New York, RoutledgeFalmer.
- Buriolla, Marta (1994), *Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis*, São Paulo, Cortez Editora.
- Campanini, Annamaria (2009), “The training and the challenges of Social Work in the XXI Century”, *Intervenção Social*, (Online), (35), pp. 335-249.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1419/1535>
- Caparrós, Maria José (1998), *Manual de Trabajo Social (Modelos de práctica profesional)*, Alicante, 2ªEdição, Ed. Aguaclara.
- Carvalho, Maria Irene de (2016), *Ética aplicada ao Serviço Social*, Lisboa, PACTOR.
- Carvalho, Maria Irene de, e Carla Pinto (2015), “Intervenção do Serviço Social com Indivíduos e Famílias”, em Maria Irene de Carvalho (coord.), *Serviço Social com Famílias*, Lisboa, PACTOR.
- Carvalho, Maria Irene, Hélia Carneiro, Ana Paula Garcia, João Daniel Veiga (2013), “O sistema de ensino em serviço social pós Bolonha: uma visão crítica”, *Serviço Social em Revista*, (Online), 15, (2), pp. 197-220.  
Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/14908/13443>

- Carvalho, Maria Irene (2012), “Supervisão em Serviço Social, percurso para o desenvolvimento profissional e pessoal: um estudo exploratório”, *Locus Soci@l*, (Online), (4), pp. 46 – 65.  
Disponível em: <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n4-2010.pdf#page=40&zoom=80>
- Castel, Robert (2012), “Devir do Estado Providência e Trabalho Social”, *Locus Soci@l*, (Online), (4), pp. 7 – 21.  
Disponível em: <http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n4-2010.pdf>
- Collins, Stewart (2015), “Hope and Helping in Social Work”, *Practice*, (Online), 27, (3), pp. 197-213.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09503153.2015.1014335>
- Copeland, Sam e Emmerentie Oliphant (2014), “BSW Students Personal Reflection and Self-Correction: Teaching Implications”, *International Journal of Business, Humanities and Technology*, (Online), 4, (3), pp. 45-53.  
Disponível em: [http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_3\\_May\\_2014/8.pdf](http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_4_No_3_May_2014/8.pdf)
- Correa, Berasaluze e Ariño Altuna, M. (2014), “De la supervisión educativa a la profesional”, *Cuadernos de Trabajo Social*, (Online), 27, (1), pp. 103-113.  
Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/42464>
- Cruells, Carmina (2008), “La intervención social: más allá del recurso y más cerca del vínculo”, *Revista de Servicios sociales y política social*, (Online), (82), pp. 1-27.  
Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00023.pdf>
- Dominnelli, Lena (2004), *Social Work – Theory and and practice for a changing profession*, Cambridge, Polity Press.
- Duarte, Telma (2009), *Formação de 1º Ciclo em Serviço Social após adequação ao Processo de Bolonha em Portugal*, Dissertação de Mestrado em Serviço Social, Instituto Superior Miguel Torga.
- Duhamel, Fabie e Marie - Fabienne Fortin (2000), “Os estudos de tipo descritivo”, em Marie-Fabienne Fortin (2000), *O Processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, LUSOCIÊNCIA.
- Dutton, Jane e Ravi Kohli (1996), “The Core Skills of Social Work”, em Antony Vass (ed.), *Social Work Competences*, London, Sage Publications.
- Eco, Umberto (1998), *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*, 7ª Edição, Lisboa, Editorial Presença.
- Edwards, Janice e Aleta Richards (2002), “Relational Teaching: A view of Relational Teaching in Social Work Education”, *Journal of Teaching in Social Work*, (Online), (22), pp. 33-48.  
Disponível em: <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/10/Relational-Teaching.pdf>
- Esteves, Manuela (2010), “Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior”, em Carlinda Leite (org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*, Porto, CIEE/Livpsic.
- Fachada, Maria Odete (2012), *Psicologia das Relações Interpessoais*, Lisboa, 2ª Edição, Edições Sílabo.
- Faleiros, Vicente Paula (2014), “O Serviço Social no cotidiano: fios e desafios”, *Revista Serviço Social e Sociedade*, (Online), (120), pp. 706-722.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n120/07.pdf>
- Ferguson, Iain (2009), “Another Social Work is Possible! Reclaiming the Radical Tradition”, em V. Leskošek (ed.), *Theories and methods of social work, exploring different perspectives*, Ljubljana, University of Ljubljana.
- Fernández, Santa e Rosario Fernández (2011), “Los métodos secundarios. La supervisión. La investigación. La administración.”, em Tomás Fernández García e Carmen Alemán Bracho (coords.), *Introducción al Trabajo Social*, Madrid, Alianza Editorial.

- Ferreira, Dinah (1985), “A Importância dos Estágios na Formação em Serviço Social”, *Intervenção Social*, (Online), (2/3), pp. 63-67.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/940/1061>
- Ferreira, Jorge (2014a), “El Trabajo Social en Portugal: Situación actual y desafíos”, em Enrique Pastor Seller e María Asunción Martínez-Román (coord.), *Trabajo Social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada*, Madrid, Ciclo Grupo 5.
- Ferreira, Jorge (2014), “Serviço Social: profissão e ciência. Contributos para o debate científico nas ciências sociais”, *Cuadernos de Trabajo Social*, (Online), 27, (2), pp. 329-341.  
Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/44782/44550>
- Ferreira, Jorge (2009), “Pensar a formação em Serviço Social no Quadro da Globalização e do Espaço Único Europeu”, *Intervenção Social*, (Online), (35), pp. 351-366.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1420/1536>
- Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.
- Fortin, Marie-Fabienne, José Côté e Bilkis Vissandjée (2000), “A investigação científica”, em Marie-Fabienne Fortin, *O Processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, LUSOCIÊNCIA.
- Freitas, Dorita (2013), *Supervisão na formação em Serviço Social*, Tese de Doutoramento em Serviço Social, Universidade Católica Portuguesa.
- García, Tomás e Laura Romero (2014), “Fundamentos Teóricos do Serviço Social Individualizado em Serviço Social”, em Maria Irene de Carvalho e Carla Pinto (orgs.), *Serviço Social: Teorias e Práticas*, Lisboa, PACTOR.
- Gitterman, Alex (2004), “Interactive Andragogy: Principles, Methods, and Skills”, *Journal of Teaching in Social Work*, (Online), 24, (3/4), pp. 95-112.  
Disponível em: <http://www.bu.edu/ssw/files/2010/11/Alex-Gitterman1.pdf>
- Goleman, Daniel (2015), *Inteligência Emocional*, *Temas e Debates*, Lisboa.
- Granja, Berta (2008), *Assistente Social – Identidade e Saber*, Tese de Doutoramento em Ciências do Serviço Social, Universidade do Porto.
- Granja Berta (sine anno), “O estágio curricular como espaço nuclear na construção de competências Profissionais: O Caso do Serviço Social”, (sine nomine), pp. 2771-2786.
- Guerra, Isabel (2014), *Pesquisa Qualitativa e Análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso*, Cascais, Príncipia.
- Healy, Karen (2012), *Social Work Methods and Skills – The Essential Foundations of Practice*, New York, Palgrave Macmillan.
- Hees, Godelieve (2011), “Student Supervision as educational method in faculties of Social Work. A study in seven european countries”, *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, (Online), 20, (1), pp. 23-40.  
Disponível em: <https://www.journalsi.org/articles/abstract/10.18352/jsi.247/>
- Hennessey, Roger (2011), *Relationship Skills in Social Work*, London, Sage Publications.
- Hernández, Manuel (2011), “Comunicación e Trabajo Social”, em Tomás Fernández García e Carmen Alemán Bracho (coords.), *Introducción al Trabajo Social*, Madrid, Alianza Editorial.
- Howe, David (2013), *Empathy- what it is and why it matters*, London, Palgrave Macmillan
- Howe, David (2009), *A Brief Introduction to Social Work Theory*, London, Palgrave Macmillan.
- Howe, David (2008), *The Emotionally Intelligent Social Worker*, New York, Palgrave Macmillan.
- Howe, David (1996), “Surface and depth in social work practice”, em Nigel Parton (ed.), *Social Theory, Social Work and Social Change*, London, Routledge.

- Kondrat, David (2014), "Person-centred approach", em Barbra Teater, *An Introduction to applying social work theories and Methods*, Maidenhead, Open University Press.
- Kropowska, Juliet (2010), *Communication & Interpersonal Skills in Social Work*, 3ª Edição, London, SAGE.
- Larrison, Tara (sine anno) "Capturing the Space-in-between: Understanding the Relevance of Professional "Use of Self" for Social Work Education and Practice through Hermeneutic Phenomenology, (sine nomine).
- Lewgoy, Alzira (2007), *Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão*, Tese de Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Martinelli, Maria Lúcia (2003), "Serviço Social na área da saúde: uma relação histórica", *Intervenção Social*, (Online), (28), pp. 9-18.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/is/article/view/1060/1181>
- Martins, Alcina e Rosa Tomé (2008), "Formação contemporânea do Serviço Social em Portugal", *Revista em Pauta*, (Online), (21), pp. 153-169.  
Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/95/88>
- McGowen, K, e L. Hart (1990) "Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation", *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, (2), pp. 118-123, citados por Shari Miller (2010), "A Conceptual Framework for the Professional Socialization of Social Workers", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (Online), 20, (7), pp. 924-938.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10911351003751934>
- Megele, Claudia (2015), *Psychosocial and Relationship-based Practice*, Northwich, Critical Publishing.
- Miller, Shari (2010), "A Conceptual Framework for the Professional Socialization of Social Workers", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, (Online), 20, (7), pp. 924-938.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10911351003751934>
- Morrison, Tony (2007), "Emotional Intelligence, Emotion and Social Work: Context, Characteristics, Complications and Contribution", *British Journal of Social Work*, (Online), (37), pp. 245-263.  
Disponível em: <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/37/2/245.full.pdf+html>
- Mouro, Maria Helena (2006), *Serviço Social e Modelos de Intervenção: da sociedade industrial à sociedade do risco*, Tese de Doutorado em Ciências do Serviço Social, Universidade do Porto.
- Noble, Carolyn (2000), "Researching Field Practice in Social Work Education - Integration of Theory and Practice through the Use of Narratives", *Journal of Social Work*, (Online), 1, (3), pp. 347-360.  
Disponível em: <http://web2.uvcs.uvic.ca/courses/sw/pracsup1/resource/doc05researchingField.pdf>
- Núncio, Maria José (2015), *Introdução ao Serviço Social, História, Teoria e Métodos*, Lisboa, 2ª Edição, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Núncio, Maria José (2014), "Serviço Social: A Ética em Contextos de Mudança", em Maria Irene de Carvalho e Carla Pinto (org.), *Serviço Social: Teorias e Práticas*, Lisboa, FACTOR.
- O'Leary, Patrick, Ming-Sum Tsui e Gillian Ruch (2012), "The Boundaries of the Social Work Relationship Revisited: Towards a Connected, Inclusive and Dynamic Conceptualisation", *British Journal of Social Work*, (Online), (37), pp. 245-263.  
Disponível em: [https://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0004/464161/Patrick\\_-Boundaries-of-the-SW-Relationship.pdf](https://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/464161/Patrick_-Boundaries-of-the-SW-Relationship.pdf)
- Oliveira, Ana (2016), *A Teoria das Forças: um referencial para a prática na intervenção social*, Lisboa, Universidade Católica Editora.
- Ouller - Dubé, Francine e Jocelyn Lindsay (1985), "Aprendizagem Experiencial e Formação em Serviço Social", *Intervenção Social*, (Online), (2/3), pp.37-48.

- Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/936/1057>
- Papouli, Eleni (2014), “Field Learning in Social Work Education: Implications for Educators and Instructors”, *Field Scholar*, (Online), 4.2, pp.1-15.
- Disponível em: [http://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/Papouli\\_Field\\_Learning.pdf](http://www2.simmons.edu/ssw/fe/i/Papouli_Field_Learning.pdf)
- Parton, Nigel (1996), “Social Theory, social change and social work: an introduction”, em Nigel Parton (ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*, London, Routledge.
- Parton, Nigel (1996a), “Social Work, risk and «the blaming system»” em Nigel Parton (ed.), *Social Theory, Social Change and Social Work*, London, Routledge.
- Payne, Malcolm (1995), *Teorías Contemporáneas del Trabajo Social – Una introducción crítica*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Pena, Maria João (2015), “A Visita Domiciliária na Relação de Ajuda em Serviço Social”, em Maria Irene de Carvalho (coord.), *Serviço Social com Famílias*, Lisboa, PACTOR.
- Pena, Maria João (2013), “A Relação Profissional no quadro da intervenção do assistente social”, *Intervenção Social*, (Online), (41), pp.55-70.
- Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1197/1308>
- Pena, Maria João (2012), *Relação Profissional: Utopia ou Realidade*, Tese de Doutoramento em Serviço Social, ISCTE-IUL.
- Perlman, Helen (1978), *Relationship: the Heart of Helping People*, Chicago, The University of Chicago Press, citada por Maria José Caparrós (1998), *Manual de Trabajo Social (Modelos de práctica profesional)*, Alicante, 2ª Edição, Ed. Aguacilara.
- Pinto, Carla (2011), *Representações e Práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais na especialidade de Política Social, ISCSP.
- Pinto, Luísa e Berta Granja (1996), “Formação em Serviço Social: Contextos e Processos de Aprendizagem da Cidadania”, *Intervenção Social*, (Online), (13/14), pp. 75-84.
- Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1318/1427>
- Pombo, Olga (2005), “Interdisciplinaridade e integração dos saberes”, *Liinc em Revista*, (Online), 1, (1), pp. 3-15.
- Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>
- Rafael, Graça (2007), “A relação de ajuda e a acção social no contexto universitário: a entrevista de ajuda nos serviços de acção social em Portugal”, *Revista Textos & Contextos*, 6, (2), pp. 252-263.
- Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/fass/article/view/2316/3258>
- Rapp, Charles, Dennis Saleebey e W. Sullivan (2005), “The Future of Strengths-Based Social Work”, *Advances in Social Work*, (Online), 6, (1), pp.79-90.
- Disponível em: <https://journals.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/81/69>
- Reamer, Frederic (2009), “Eye on Ethics: Novel Boundary Challenges - Social Networking”, *Social Work Today*.
- Disponível em [http://www.socialworktoday.com/news/eoe\\_111309.shtml](http://www.socialworktoday.com/news/eoe_111309.shtml)
- Reamer, Frederic (2006), *Social Work Values and Ethics*, New York, Columbia University Press.
- Robertis, Cristina de (2011), *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*, Porto, Porto Editora.
- Robertis, Cristina de (2003), *Fundamentos del trabajo social*, València, Nau Llibres.
- Rogers, Carl (2010), *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Padrões Culturais Editora.
- Rousseau, Nicole e Francine Saillant (2000), “Abordagens de investigação qualitativa”, em Marie-Fabienne Fortin, *O Processo de investigação: da concepção à realização*, Loures, LUSOCIÊNCIA.

- Rowe, D. (2011), “The missing pot of gold”, *Guardian Review*, pp. 9, citado por David Howe (2013), *Empathy - what it is and why it matters*, London, Palgrave Macmillan.
- Ruch, Gillian, Danielle Turney e Adrian Ward (eds.) (2010), *Relationship-Based Social Work*, London, JKP Publishers.
- Ruch, Gillian (2002), “From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research”, *Social Work Education*, 21, (2), pp. 199-216.
- Saleebey, Dennis (sine anno), “The Strengths Perspective: Putting Possibility and Hope to Work in Our Practice”, (sine nomine).
- Saleebey, Dennis (1996), “The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions”, 41, (3), *Social Work*, pp. 296-305.
- Serafim, Maria do Rosário (2004), “O reconhecimento da condição ética dos cidadãos - um imperativo para o serviço social”, *Intervenção Social*, (Online), (29), pp. 25-52.  
Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/1147/1262>
- Simpson, Diane, Ian Mathews, Adrian Croft, Gillian McKinna e Mary Lee (2010), “Student Views on Good Practice in Social Work Education”, (Online), *Social Work Education*, 29, (7), pp. 729-743.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02615471003623192>
- Trevithick, Pamela (2014), “Humanising Managerialism: Reclaiming Emotional Reasoning, Intuition, the Relationship, and Knowledge and Skills in Social Work”, *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, (Online), 28, (3), pp. 287-311.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02650533.2014.926868>
- Trevithick, Pamela (2012), *Social Work Skills and Knowledge*, Maidenhead, Open University Press.
- Trevithick, Pamela, Sally Richards, Gillian Ruch e Bernard Moss (2004), “Knowledge Review – Teaching and Learning Communication skills in social work education”, Great Britain, The Social Care Institute for Excellence (SCIE).
- Trevithick, Pamela (2003), “Effective relationship-based practice: a theoretical exploration”, *Journal of Social Work Practice*, (2), pp.163-176.  
Disponível em: [http://www.gaps.org.uk/sites/default/files/Trevithick%20\(2003a\)%20Effective%20Relationship%20Based%20Practice%20pp%20163-176.pdf](http://www.gaps.org.uk/sites/default/files/Trevithick%20(2003a)%20Effective%20Relationship%20Based%20Practice%20pp%20163-176.pdf)
- Turney, Danielle (2010), “Sustaining Relationships: Working with Strong Feelings”, em Gillian Ruch, Danielle Turney e Adrian Ward (eds.), *Relationship-Based Social Work*, London, JKP Publishers.
- Unwin, Morgan e Zanca (sine anno), “Perspectives of social work students on the relevance of relationship-based practice in contemporary social work”, (sine nomine).
- Valladolid, Natalia (2010), “De la Relación de Ayuda en la Intervención Social”, *Revista de Trabajo Social y Acción Social*, (Online), (48), pp.31-54.  
Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655829>
- Vilelas, José (2009), *O Processo de Construção do Conhecimento*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Viscarret, Juan (2007), *Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ward, Adrian (2010), “The Use of Self in Relationship-Based Practice”, em Gillian Ruch, Danielle Turney e Adrian Ward (eds.), *Relationship-Based Social Work*, London, JKP Publishers.
- Ward, Adrian (2010a), “The Learning Relationship: Learning and Development for Relationship-Based Practice”, em Gillian Ruch, Danielle Turney e Adrian Ward (eds.), *Relationship-Based Social Work*, London, JKP Publishers.

- Watzlawick P. *et. al.* (1981), *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Ed. Península, citados por Maria José Caparrós (1998), *Manual de Trabajo Social (Modelos de práctica profesional)*, Alicante, 2ªEdição, Ed. Aguaclara.
- Webb, Stephen (2006), *Social Work in a Risk Society: Social and Political Perspectives*, New York, Palgrave Macmillan.
- Disponível em: [https://www.academia.edu/2954979/Social\\_Work\\_in\\_a\\_Risk\\_Society](https://www.academia.edu/2954979/Social_Work_in_a_Risk_Society)
- Williamson, Margaret (1967), “*Supervision en Servicio Social del Grupo*”, 4ª ed., Buenos Aires, Humanitas, citada por Alzira Lewgoy (2007), *Pensar a supervisão de estágio em Serviço Social: ser ou não ser, eis a questão*, Tese de Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Wilson, Kate, Gillian Ruch, Mark Lymbery e Andrew Cooper (2011), *Social Work: An introduction to contemporary practice*, Essex, Pearson Education.



## **ANEXOS**

### **Anexo A - Guião de entrevista aos estudantes**

Código: \_\_\_\_\_

#### **A - Elementos para a caracterização do participante**

Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estabelecimento de ensino: \_\_\_\_\_

Área do estágio curricular: \_\_\_\_\_

#### **I - A Relação Profissional entre a Pessoa e o Assistente Social**

1. Como é que descreve a relação profissional entre a pessoa e o assistente social? Existem singularidades / características específicas nessa relação? Pode identificar essas características?
2. Qual o significado que atribui à relação profissional?
3. Quais são as competências interpessoais / relacionais que considera importantes no âmbito da relação profissional? Pode explicitar a relevância dessas competências na relação profissional?
4. Considera que o autoconhecimento do assistente social é importante na relação profissional? Ou seja, é relevante que o assistente social reconheça a sua trajetória de vida, as suas características e valores no âmbito da relação profissional? E pode desenvolver em que sentido se manifesta a importância do autoconhecimento na relação profissional?
5. Considera que a relação profissional representa potencialidades para a intervenção? Quais são as potencialidades que identifica?
6. Considera que existem desafios relativos à relação profissional? Pode identificar esses desafios? E considera que é possível ultrapassá-los? De que forma?
7. Quais os limites que identifica na relação profissional? Na sua perspectiva, os limites da relação profissional são estabelecidos por quem e em que moldes? Esses limites são estáticos ou dinâmicos?

#### **II - Atribuição da formação académica**

8. Como é que o processo de formação em Serviço Social proporcionou o processo de ensino - aprendizagem sobre a relação profissional e respetivas competências?
9. Como é que descreve a abordagem sobre a relação profissional no âmbito das unidades curriculares teóricas ou teórico-práticas ao longo da sua formação académica?
10. As práticas pedagógicas aplicadas no contexto da sua formação em Serviço Social proporcionaram ou desenvolveram os significados, perspetivas ou competências no âmbito da relação profissional? Pode identificar essas práticas e descrever o significado que atribuiu às mesmas?

11. Considera que o estágio é uma etapa importante no âmbito da relação profissional? Pode descrever de que forma?
12. A relação profissional foi objeto de questionamento ou reflexão no contexto da *supervisão* de estágio na universidade? Pode descrever de que modo? E o significado que atribuiu a esse momento?
13. A relação profissional foi objeto de questionamento ou reflexão no contexto da *supervisão* de estágio local / de campo? Pode descrever esse (s) momentos(s)? E o significado que atribuiu a esse momento?

**Antes da finalização da entrevista:** gostaria de acrescentar mais alguma informação?

**Obrigada pela sua preciosa colaboração!**

## Anexo B – Análise de conteúdo das entrevistas (exemplo)

	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Dimensão / Categoria: Potencialidades da Relação	Intervenção (Contributos)	<p>Conhecimento aprofundado para a intervenção</p> <p>Conhecimento e adequação da intervenção</p> <p>Conhecimento necessidades menos “objetivas”</p> <p>Diminuição do tempo de intervenção (colaboração e</p>	<p>“(…) é fundamental porque o facto de estabelecermos uma relação e se for uma relação positiva com a pessoa acho que é uma potencialidade para tu começares a desconstruir o problema da pessoa” (E2)</p> <p>“oferece mensagens que não irias ter se não tivesses essa relação, por isso vai-se abrindo portas que não se abriria” (E5)</p> <p>“(…) torna possível uma melhor compreensão do problema e nesse sentido maximiza a intervenção na sua adequação à pessoa e à sua situação (...) é a partir da relação que consegue-se trabalhar com a pessoa, que se consegue identificar quais é que são as forças, quais é que são as fraquezas, qual é que é a necessidade. E como é que a partir da necessidade, das forças e das fraquezas nós conseguimos trabalhar a situação, tendo em conta todo o sistema em que a pessoa está inserida não é?” (E12)</p> <p>“(…) ajuda na resolução, em todo o processo, porque se calhar se não estabelecermos uma boa relação a pessoa não vai dizer certas coisas e depois mais para a frente com a relação que constróis com ela se calhar vai dizer-te outras coisas e aí acabas por ter um diagnóstico melhor e se calhar a tua intervenção acaba por ser mais bem sucedida, digamos assim, do que se for só aquela e acaba ali” (E7)</p> <p>“(…) aquelas necessidades que não são tão objetivas: ali não se precisa de comer porque se tem fome. Não, aqueles idosos precisam de um espaço onde possam demonstrar o seu talento, a sua capacidade de desenhar, de escrever, de dizer piadas e que se sintam valorizados, porque isto depois está relacionado: claro que vai contribuir para o aumento do seu bem-estar, vai contribuir para o aumento da sua dignidade... ou seja, aqui a relação permite conhecer as particularidades e as singularidades da pessoa que está à nossa frente” (E11)</p> <p>“(…) poupa imenso tempo porque a pessoa acredita em nós e acredita que estamos fazer aquilo para o seu bem reduzimos o tempo (...) vai-nos ajudar a encontrar o melhor caminho: ajuda-nos... não nos obriga a insistir, insistir, insistir...” (E10)</p>

		<p>participação)</p> <p>Abertura e segurança e para manifestar interesses</p> <p>Maior recetividade da pessoa para alternativas</p> <p>Apoia o processo</p>	<p>“(…) assim que se estabelece essa relação a pessoa também se sente mais à vontade quando mudou de ideias e sabe que mesmo que transmitir essa mudança de ideias não vai levar por tabela por assim dizer, por alterar. Ou se eu acho que o melhor para aquela pessoa é isso e ela tem esse à vontade para me dizer «mas os meus interesses são outros»” (E3)</p> <p>“(…) se nós sugerirmos alguma coisa que nunca passou pela cabeça àquela pessoa, a pessoa tem confiança em nós e pensa: se esta pessoa sugeriu isto para mim, que me conhece, que me ouve, que está comigo: se calhar posso experimentar. Eu acho que pode abrir portas e pode quebrar barreiras, nós conseguirmos que as pessoas confiem em nós ao máximo” (E4)</p> <p>“(…) neste caso: o objetivo é uma autonomização da medida, acho que a relação permite que a pessoa por muitos altos e baixos que saiba que está ali, que pode ir ali e pode pedir ajuda. E... que estamos sempre presentes e aí forma uma intervenção contínua. E para haver esta intervenção contínua não pode não haver uma relação” (E8)</p>
Pessoa (aumento da autoestima)		<p>Crença Transmitida Possibilidades imediatas e futuras</p>	<p>“(…) não só tu acreditares no utente mas o utente acreditar... ou seja, tu acreditares no utente e o utente perceber que tu acreditas nele e nas potencialidades dele (...) ele próprio pode-se ajudar a si” (E2)</p> <p>“(…) a autoestima da pessoa também acaba por se fortalecer e isso faz ir à luta e ir tentar melhorar a sua vida, porque vêm que há uma pessoa por detrás que está disposta a ajudar, a apoiar e respeitar aquilo que é o interesse da pessoa” (E3)</p> <p>“(…) a relação pode também fazer com que a pessoa se sinta melhor com ela porque praticamente todas as vezes nós lidamos com situações muito sensíveis em que as pessoas não estão no melhor momento da sua vida e às vezes duvidam muito da sua maneira de estar, de si mesmos. E conseguir ter uma relação com alguém que acredita neles pode ser potencializador para essas pessoas conseguirem alcançar outras coisas que não estariam à espera se não tivessem nenhuma relação de sucesso na vida deles” (E4)</p> <p>“(…) acho que pode muito potenciar o próprio utente. Se eu consigo, com a relação que estabeleço com o utente, diagnosticar as suas potencialidades, os seus pontos fortes, os seus aspetos bons e lá está utilizar um certo empoderamento desses aspetos da pessoa...” (E6)</p> <p>“(…) acho que está muito mais autonomizada para responder. Como quem diz: «ah, eu já passei por esta situação já vou ser</p>

			capaz de resolver outras, sou capaz de solucionar aquela situação porque eu já vivi isso». E se a pessoa se lembra: «já me disseram que sou realmente bom e que sou capaz de fazer vou ser capaz de saltar mais etapa, mais este passo» (E10)
	Assistente social (Desenvolvimento humano e profissional)	Características Valores Competências	<p>“(…) vamos trabalhando certas características como a paciência (…) o saber ouvir (…) e respeitar também é importante, aprendemos a respeitar. Eu acho que também deixamos de parte aquela ideia que a nossa ideia é a mais importante” (E3)</p> <p>“(…) quanto mais criamos relações profissionais, e isso assim, mais nós nos vamos moldando: nós vamos aprendendo com as outras pessoas (…) E é uma potencialidade também para pessoas inibidas, pessoas que não são muito faladoras, muito comunicativas (…) acabam por se desinibir também porque são obrigados, por assim dizer, numa relação” (E4)</p> <p>“(…) acho que a relação profissional também ajuda numa fase posterior a trabalhar fora do próprio ambiente profissional a sua maneira de ser (…) ajuda muito a pessoa a saber - a saber não, a ser quase “obrigado” (entre aspas) - a ter que digerir e saber digerir e não demonstrar as emoções para não influenciar o próprio tipo de intervenção…” (E10)</p>

## **Anexo C – Pedidos de Colaboração**

### **Pedido de colaboração FCH-UCP**

Exma. Senhora Coordenadora da Licenciatura em Serviço Social, Professora Doutora Ana Oliveira

Eu, Rita Cláudia de Oliveira Barata, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) encontro-me a elaborar a dissertação de Mestrado subordinada ao tema “A Relação Profissional na perspetiva dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social”, sob orientação da Professora Doutora Maria João Pena.

A pesquisa assume como objetivo geral compreender o processo de construção e o significado atribuído pelos estudantes do 3ºano da Licenciatura em Serviço Social à Relação Profissional. A técnica utilizada para a recolha dos dados será a entrevista semi-estruturada, com a duração de uma hora (aproximadamente). A entrevista realizar-se-á de acordo com a disponibilidade dos estudantes e no local que os mesmos considerarem adequado. A participação na presente investigação é totalmente voluntária e os princípios éticos (confidencialidade e anonimato) são devidamente assegurados.

De forma a concretizar o presente estudo, vimos por este meio solicitar a sua colaboração na divulgação da investigação e na identificação dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social que manifestem receptividade e interesse para participar na pesquisa, proporcionando futuramente a disponibilização dos respetivos contactos de correio eletrónico. Quanto ao número de participantes no presente estudo, idealmente, solicitamos a sua cooperação na identificação de seis a oito estudantes.

Agradecemos, desde já, a atenção e a colaboração. E subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

## **Pedido de Colaboração ISCTE-IUL**

Exmo. Senhor Diretor da Licenciatura em Serviço Social, Professor Doutor Jorge Ferreira

Eu, Rita Cláudia de Oliveira Barata, estudante do Mestrado em Serviço Social no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) encontro-me a elaborar a dissertação de Mestrado subordinada ao tema “A Relação Profissional na perspetiva dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social”, sob orientação da Professora Doutora Maria João Pena.

A pesquisa assume como objetivo geral compreender o processo de construção e o significado atribuído pelos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social à Relação Profissional. A técnica utilizada para a recolha dos dados será a entrevista semi-estruturada, com a duração de uma hora (aproximadamente). A entrevista realizar-se-á de acordo com a disponibilidade dos estudantes e no local que os mesmos considerarem adequado. A participação na presente investigação é totalmente voluntária e os princípios éticos (confidencialidade e anonimato) são devidamente assegurados.

De forma a concretizar o presente estudo, vimos por este meio solicitar a sua colaboração na divulgação da investigação e na identificação dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social que manifestem receptividade e interesse para participar na pesquisa, proporcionando futuramente a disponibilização dos respetivos contactos de correio eletrónico. Quanto ao número de participantes no presente estudo, idealmente, solicitamos a sua cooperação na identificação de seis a oito estudantes.

Agradecemos, desde já, a atenção e a colaboração. E subscrevemo-nos com os melhores cumprimentos.

## **Anexo D – Consentimento Informado**

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do participante), aceito participar na investigação subordinada ao tema “A Relação Profissional na perspetiva dos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social” da autoria da mestrande Rita Barata sob orientação da Professora Doutora Maria João Pena, no âmbito do Mestrado em Serviço Social no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa. A investigação assume como objetivo geral compreender o processo de construção e o significado atribuído pelos estudantes do 3º ano da Licenciatura em Serviço Social à Relação Profissional.

Antes da realização da entrevista fui devidamente informado e esclarecido sobre os objetivos específicos da presente pesquisa e recebi todas as informações consideradas necessárias. Declaro que a participação no estudo mencionado é totalmente voluntária, tendo sido informado da inexistência de quaisquer riscos ou benefícios associados à minha participação. Compreendo que os princípios éticos relativos à confidencialidade e ao anonimato são devidamente assegurados, sendo atribuído um código à entrevista, e não serão divulgados dados que possibilitem a minha identificação. Entendo que posso abandonar a participação no estudo em qualquer momento do seu desenvolvimento e posso recusar responder a alguma pergunta assim como retirar qualquer dúvida. Também fui informado do tempo previsto para a duração da entrevista (aproximadamente uma hora).

Concordo com a gravação do conteúdo verbal da entrevista através do gravador próprio para o efeito, não incluindo a captação de imagens. Aceito a utilização e divulgação dos dados obtidos através da entrevista para fins académicos / científicos: Dissertação de Mestrado, artigos e outros trabalhos diretamente relacionados com a produção e partilha de conhecimento salvaguardando, em qualquer circunstância, o anonimato e a confidencialidade relativos à minha identidade. Fui informado sobre a conservação do registo áudio da entrevista e do consentimento informado até à finalização da presente pesquisa. Sob o compromisso da equipa de investigação, esses elementos serão destruídos após a defesa da Dissertação de Mestrado.

Assinatura da investigadora: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo E - Análise dos planos de estudos

	Unidade curricular	Ano	ECTS	Relação	Conteúdos programáticos Comunicação e Técnicas	Abordagens teóricas
<b>FCH-UCP</b>	Serviço Social II: Campos Paradigmáticos e Teorias	1º	6			As abordagens de solução de problemas e outras teorias psicodinâmicas; Teoria das forças
	Serviço Social IV - Intervenção com Indivíduos e Famílias (com Laboratório de Relação de Ajuda)	2º	6	A relação de ajuda: definição, pressupostos e finalidades	Aspetos comunicacionais da relação de ajuda; Técnicas e procedimentos: entrevista, escuta ativa, compreensão empática, etc.	A tradição do <i>casework</i> no Serviço Social
	Estágio e Seminário de Serviço Social I	2º	9	Construção da relação de ajuda		
	Estágio e Seminário de Serviço Social II	2º	9	Construção da relação de ajuda		
	Estágio e Seminário de Serviço Social III	3º	14	Estabelecimento de relações profissionais (...) com os utentes		
	Estágio e seminário de Serviço Social IV	3º	14	Estabelecimento de relações profissionais (...) com os utentes		
<b>ISCTE-IUL</b>	Teoria e História do serviço social	1º	6			Serviço Social de Caso
	Metodologias de Intervenção em Serviço Social	1º	6			Modelo de intervenção Psicossocial
	Laboratório de Ética e Profissão em Serviço Social	2º	6	Princípios da relação assistente social – sujeitos: princípios kantianos		
	Serviço Social com Adultos e Idosos	2º	6	A Relação de ajuda em Serviço Social		
	Serviço Social com Crianças, Jovens e Famílias	2º	6			Teorias psicossociais, centradas no sujeito

**Fonte**<sup>16</sup>: informação retirada dos programas curriculares disponibilizados nos sites dos estabelecimentos de ensino.

<sup>16</sup> A análise documental aqui apresentada, baseando-se nas informações disponibilizadas nos sites, assume limitações. No que se refere à análise dos planos de estudos da Licenciatura em Serviço Social da FCH - UCP, a informação relativa a algumas unidades curriculares não se encontra disponível na fonte mencionada. Esta situação verifica-se sobretudo no primeiro ano da licenciatura pelo que esta análise pode não incluir alguns conteúdos programáticos sobre a relação profissional.