UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A SUPERVISÃO PROFISSIONAL COMO *LOCUS* DA (RE)CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM SERVIÇOS DE APOIO DOMICILIÁRIO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Serviço Social

Por

Carla Marina da Cunha Ribeirinho

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2017

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A SUPERVISÃO PROFISSIONAL COMO *LOCUS* DA (RE)CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL EM SERVIÇOS DE APOIO DOMICILIÁRIO

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Serviço Social

Por

Carla Marina da Cunha Ribeirinho

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de

Professora Doutora Isabel de Freitas Vieira e

Professora Doutora Maria Irene Lopes Bogalho de Carvalho

Setembro de 2017

RESUMO

Esta tese versa sobre o tema da supervisão profissional externa em Serviço Social enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional que promove a (re)construção da intervenção dos assistentes sociais em apoio domiciliário. Pretende analisar o caso de um processo de supervisão desenvolvido com assistentes sociais que coordenam estes serviços, numa instituição social de Lisboa, no âmbito de um protocolo com uma universidade.

No plano teórico e conceptual, recorremos a contributos de diversas disciplinas e de diferentes quadros teóricos, procurando favorecer o cruzamento das perspectivas em presença. Cada uma delas teve um desenvolvimento teórico aprofundado, o qual foi posto em relação de retroalimentação com os dados empíricos recolhidos. Procurámos, porém, não impor ao campo empírico as nossas referências teóricas, tentando dar relevo aos referenciais dos sujeitos empíricos.

Em termos metodológicos situamo-nos num paradigma qualitativo compreensivo, tendo o foco da análise incidido sobre as práticas dos profissionais e os seus relatos sobre o processo de supervisão. Adoptámos uma postura analítica de desconstrução dos sentidos atribuídos e da reconstrução das experiências obtendo-se, desta forma, um conhecimento fundamentado nos saberes e práticas profissionais. Estas características conferem ao tema interesse analítico na percepção da diversidade de estratégias potenciadoras de reflexão e de construção de conhecimento profissional que promovem uma formação permanente e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. O estudo foi, assim, fundamentado em trinta e três entrevistas semi-estruturadas realizadas às assistentes sociais coordenadoras de SAD da referida instituição. O material recolhido foi posteriormente organizado e sistematizado, recorrendo a uma análise de conteúdo qualitativa temática e categorial com recurso ao *software* MAXQDA.

Os resultados evidenciaram que a análise crítica sistemática das práticas quotidianas dos assistentes sociais, possibilitada pela supervisão, permite o desenvolvimento pessoal e profissional, para além de analisar os fundamentos e os processos da intervenção, sustentando possibilidades de novas práticas. Estas práticas são alimentadas pelos conhecimentos sistematizados através do processo de reflexividade, constituindo-se como uma superação dos conhecimentos já existentes, elaborando conhecimentos que apontam novos caminhos para a acção profissional. Foi possível, a este nível, identificar três perfis de supervisandas: o técnico-burocrático, o prático-imediatista e o reflexivo, os quais indiciam diferentes níveis de reflexividade.

Concluímos a relevância da supervisão profissional externa em Serviço Social enquanto *locus* de (re)construção da intervenção dos assistentes sociais em SAD, a qual permite aumentar o conhecimento e potenciar uma prática crítica, reflexiva e mais qualificada.

Palavras-chave: Serviço Social, serviço de apoio domiciliário, supervisão profissional externa, reflexividade, prática reflexiva, desenvolvimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

This thesis covers the theme of external professional supervision in Social Work as a place of personal and professional development that promotes the (re)construction the intervention of social workers in home care services. It aims to analyse the case of a supervision process developed with social workers that coordinate these services, in a social institution in Lisbon, under a protocol with a university.

On the theoretical and conceptual level, we have used contributions of diverse disciplines and theoretical frameworks, aiming to favour the interaction of the perspectives at hand. From the theoretical point of view each perspective was deeply developed, being put in a feedback relationship with the collected empirical data. However, we tried not to impose to the empirical field our theoretical references, trying to give emphasis to the referential of the empirical subjects.

In terms of followed methodology, we place ourselves in a qualitative and comprehensive paradigm, having the analysis focused on the professionals' practices and their reports on the supervision process. We opted for an analytical stance while deconstructing the meanings used by professionals and the reconstruction of experiences, obtaining in this way a knowledge based on the understanding and practices of the professionals. These characteristics make the theme analytically relevant in terms of understanding the diversity of strategies that foster reflection and creation of professional knowledge that promote continuous training as well as a continuous personal and professional development. The study was therefore based on thirty-three semi-structured interviews carried out with the social workers that coordinate the home care services of the aforementioned institution. The collected data was then organized and systematized using qualitative and categorical content analysis with the support of MAXQDA software.

The results revealed that the systematic critical analysis of the daily practices of social workers, enabled by supervision, allows for personal and professional development, as well as analyses the fundamentals and processes of intervention, supporting possibilities for new practices. These practices are fed by systematized knowledge through the process of reflexivity, representing the overcoming of previous knowledge, building knowledge that open new paths for the social worker as a professional. At this level was possible to identify three profiles of supervisees: the technical-bureaucratic, the practical-immediatist and the reflexive, which indicate different levels of reflexivity.

We have concluded the relevance of external professional supervision as a *locus* of (re)construction of the intervention of social workers in home care services, which allows to increase knowledge and promote a critical, reflexive and more qualified practice.

Keywords: Social Work, home care services, external professional supervision, reflexivity, reflexive practice, personal and professional development

Aos meus filhos e à minha mãe, meus frutos e raízes,

que me ensinam todos os dias o verdadeiro significado do amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar uma palavra de sentido apreço a todos quantos me ajudaram e incentivaram ao longo da realização deste trabalho e caminharam ao meu lado nesta subida íngreme, dando o alento e a força que precisei para aqui chegar. A complexidade e a exigência deste processo desafiante, complexo, angustiante e fascinante, cruzaram-se com muitas outras complexidades e exigências. Assim, sou profundamente grata pelas pessoas que me rodeiam que foram bússolas e âncoras e que todos os dias me ensinaram a conjugação dos verbos *insistir*, *persistir* e *não desistir*. O poder transformador das muitas "pequeninas coisas" foi vital nesta jornada. Obrigada por me acompanharam nos dias menos bons, porque a vida não é sempre a direito, que acompanharam todos os meus esforços, todas as alegrias, todos os desalentos, toda a frustração, ajudando-me a transformar tudo isto em energia de superação. Assim, porque mais importante do que "onde chegamos" é "com quem chegamos", sou grata, de forma particular:

Aos meus queridos filhos, cuja infância se entrelaçou em cada um dos momentos deste trabalho, que me ajudaram a nunca deixar de cuidar do essencial no meio de tantos (in)visíveis afazeres, e que são a minha principal motivação para todos os dias procurar ser uma melhor versão de mim própria.

Ao meu marido, companheiro de mais de vinte anos, meu porto de abrigo, por todo o amor. Para além de todas as ajudas instrumentais, neste que foi um projecto "familiar", sou grata por ter estado ao meu lado sempre com a firme convicção nas minhas capacidades, pela sua admiração, presença, estímulo e apoio.

À minha mãe e à minha irmã Tuxa, meu núcleo duro de afectos, que foi sempre o meu farol para me voltar a reencontrar e a força para me reerguer. Por acreditarem, alimentarem e estimularem sempre a minha resiliência e a minha vontade de crescer em saber, e atingir os meus objectivos de forma honesta, ainda que com muita luta e esforço. Por me ajudarem a nunca me esquecer dos valores que me ensinaram e a ter fé e coragem em mim e na vida.

À minha amiga Ana Paula, minha companheira de percurso, "estrela-guia azul" que me ajudou sempre a acreditar, mesmo nos piores dias, quando faltava o fôlego e a energia, que me amparou nos tropeços e nas quedas e que foi sempre ombro e colo onde pude aconchegar-me.

A todos os meus familiares, amigos, colegas, alunos e ex-alunos, especialmente os que com grande generosidade colaboraram no processo de transcrição de parte das entrevistas.

Também a todos com quem pude compartilhar dúvidas, indagações, dificuldades, desalentos, conquistas, avanços e recuos, cuja lista de nomes seria difícil de nomear. Eles sabem quem são.

A cada uma das assistentes sociais entrevistadas que generosamente me concederam o seu tempo e comigo partilharam as suas vivências, angústias e reflexões, sem os quais não poderia ter realizado este trabalho. Pela confidencialidade que exige este processo de investigação não as poderei nomear, mas sem dúvida que recordo cada uma no seu papel como protagonistas imprescindíveis deste trabalho. Um bem-haja ao trabalho exigente que realizam, com humanismo e coragem, em confronto diário com o sofrimento humano e com a vulnerabilidade, e sempre com grande sentido de compromisso.

À instituição que acolheu a realização deste estudo, pela abertura do campo e à ULHT pela sua viabilização, sobretudo ao Professor Doutor Carlos Diogo Moreira do Instituto de Serviço Social pelo seu empenho neste processo e também por todo o estímulo e apoio.

À minha orientadora Professora Doutora Isabel Vieira, pelo seu saber, por todas as reflexões e olhares profundos, pela motivação e respeito permanente pelo meu trabalho e por me ter ensinado o valor da verdadeira co-construção neste processo de aprendizagem.

À minha co-orientadora Professora Doutora Maria Irene Carvalho, com quem tive o privilégio de poder trabalhar uma década e meia e compartilhar as minhas inquietudes e reflexões, o que motivou a escolha para minha orientadora. A minha gratidão por tudo e por ter tido a generosidade de comigo partilhar os desafios e obstáculos desta trajectória.

A todos estes nomes devo muito do que sou e faço. A todos guardo no meu coração como tesouros no final (ou no início) desta caminhada intelectual.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS E IMPACTOS NO SERVIÇO SOCIAL COMO PROFISSÃO E SABER DISCIPLINAR 26

1.1 Globalização e Sociedade de risco 26

1.2 Modernidade líquida 30

1.3 A sociedade tecnológica 32

1.4 Serviço Social, contemporaneidade, risco e incerteza 34

1.5 Consequências da globalização: Uma nova gestão pública 38

1.6 Crítica ao managerialismo 44

1.7 Entender o Serviço Social como profissão e saber disciplinar 47

1.7.1 Serviço Social como profissão 51

1.7.2 Serviço Social como saber disciplinar e científico 54

1.7.3 Dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política do Serviço Social 63

1.8 Agenda para o Serviço Social 76

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEPTUAIS DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL 83

2.1 Evolução histórica e conceptual da supervisão em Serviço Social 83

2.2 Supervisão em Serviço Social – ao encontro do conceito actual 96

2.3 Modelos e influências teórico-metodológicas da supervisão em Serviço Social 103

2.4 Tipos de supervisão 110

2.4.1 Supervisão pedagógica 110

2.4.2 Supervisão profissional 113

2.5 Funções da supervisão profissional 114

2.6 Modalidades e formas de supervisão 131

2.6.1 Em função da vinculação do supervisor 131

2.6.2 Em função dos destinatários da supervisão profissional 133

CAPÍTULO 3 – A SUPERVISÃO PROFISSIONAL EXTERNA EM SERVIÇO SOCIAL – AO ENCONTRO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA 143

3.1 A supervisão profissional externa em função dos objectivos que prossegue 143

3.2 Contextos e temporalidade da supervisão profissional 151

3.3 Princípios éticos em supervisão 154

3.4 Supervisão profissional externa como relação 156

3.5 Papel e competências do supervisor profissional externo 161

3.6 Supervisão profissional como um processo 171

3.7 Conteúdos, temas e dimensões de análise na supervisão profissional 182

3.8 Críticas e constrangimentos à supervisão profissional externa em Serviço Social 186

3.9 Supervisão em Serviço Social – rumo a uma prática reflexiva 191
3.9.1 Os contributos de Dewey, Schön e Kolb 192
3.10 Reflexividade e prática reflexiva no Serviço Social 202
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E CAMPO EMPÍRICO 213
4.1 Ponto de partida 213
4.2 Paradigma epistemológico 215
4.3 Estratégias de investigação 220
4.4 Técnicas de recolha de dados 222
4.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados 226
4.6 Questões éticas 229
4.7 Campo empírico observado 231
4.7.1 O contexto institucional onde decorreu a supervisão 232
4.7.2 O Serviço de Apoio Domiciliário 233
4.7.3 O protocolo de supervisão Universidade – Instituição 236
4.7.4 Caracterização das assistentes sociais participantes no processo de supervisão 239
4.7.4.1 Género e idade 240
4.7.4.2 Formação inicial, pós-graduada e complementar 240
4.7.4.3 Experiência de trabalho como assistente social 242
4.7.4.4 Funções exercidas no SAD da instituição 244
CAPÍTULO 5 – COMPLEXIDADES E DESAFIOS DE UM CAMPO PROFISSIONAL: O SERVIÇO SOCIAL EM SAD 250
5.1 Objectivos e especificidade Serviço Social em SAD 250
5.2 O utente do SAD 256
5.2.1 Perfil do utente 257
5.2.2 Relação com utente 261
5.2.3 A família como elo de ligação da intervenção 267
5.3 A visita domiciliária como técnica privilegiada de intervenção em SAD 270
5.4 Trabalho em equipa multidisciplinar e em rede 273
5.5 O SAD como campo profissional: potencialidades e constrangimentos 280
CAPÍTULO 6 – OS ACTORES DA SUPERVISÃO 291
6.1 As supervisandas 291
6.1.1 Experiência prévia de supervisão 291
6.1.2 Experiência actual de supervisão 295
6.1.2.1 Percepção sobre o modelo protocolado 295
6.1.2.2 Vivências e significados atribuídos à experiência de supervisão 299
6.1.2.3 Conteúdos identificados como pertinentes 304
6.1.2.4 Constrangimentos identificados 306

6.1.2.5 Expectativas em relação ao futuro da supervisão 312
6.2 O grupo de supervisão 314
6.2.1 Melhoria do trabalho em equipa 315
6.2.2 Organização de processos de trabalho / discussão de casos 317
6.2.3 Compreensão/integração das mudanças do modelo de intervenção institucional 320
6.2.4 Partilha/socialização de conhecimentos em equipa 322
6.2.5 Aprendizagem com as experiências partilhadas 326
6.3 O supervisor 331
6.3.1 Concepções e percepções sobre o supervisor 331
6.3.1.1 Competências relacionais e comunicacionais 333
6.3.1.2 Competências teórico-metodológicas 338
6.3.1.3 Competências técnico-operativas 340
6.3.1.4 Competências éticas e políticas (deontológicas) 342
CAPÍTULO 7 – SUPERVISÃO – ESPAÇO E TEMPO DE REFLEXÃO E CO-CONSTRUÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E ÉTICA 349
7.1 Referenciais teóricos e metodológicos 349
7.1.1 Percepção sobre o modelo institucional 352
7.1.2 Autores de referência, leituras e pesquisas 358
7.1.3 Escrita e publicação 361
7.1.4 Participação em fóruns de sistematização da experiência 362
7.1.5 Importância reconhecida à formação 363
7.2 Supervisão em Serviço Social: da teoria à prática 365
7.2.1 Supervisão como espaço de teorização das práticas 369
7.2.2 Supervisão e "refrescamento" teórico 372
7.2.3 Supervisão e integração teórico-prática – um conhecimento co-construído 376
7.2.4 Supervisão e estímulo à pesquisa 379
7.2.5 Supervisão enquanto espaço de formação 381
7.3 Referenciais axiológicos 383
7.3.1 Princípios e valores da/na intervenção 384
7.3.2 Tensões e dilemas éticos 386
7.3.3 Supervisão como espaço privilegiado de discussões éticas e deontológicas 390
CAPÍTULO 8 – SUPERVISÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL E *LOCUS* DA (RE)CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO 396
8.1 Supervisão de apoio/suporte – a dimensão privilegiada pelos actores 396
8.1.1 A sobrecarga de trabalho e o desgaste / esgotamento profissional 396
8.1.2 Suporte emocional – o *coração* da supervisão 408

8.1.3 Crescimento pessoal e profissional das supervisandas 413
8.2 Supervisão como estímulo à reflexividade 417
8.2.1 Distanciamento e questionamento: o caminho para a reflexão crítica 422
8.2.2 Supervisão – olhares mais profundos sobre uma realidade complexa 425
8.2.3 A retroacção da reflexão na acção 429
8.3 Do olhar renovado à (re)construção da intervenção 436
8.3.1 Supervisão e desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional 438
8.3.2 Supervisão e desenvolvimento organizacional 440
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 444
CONCLUSÃO 463
BIBLIOGRAFIA 474

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Transformações societárias e autores referenciados 46
Quadro 2: Impactos no Serviço Social e autores referenciados 46
Quadro 3: Evolução histórica e conceptual da supervisão em Serviço Social 93
Quadro 4: Abordagens teóricas sobre a supervisão em contexto organizacional 96
Quadro 5: Modelos de supervisão – orientação teórica e metodológica 104
Quadro 6: Funções do supervisor na supervisão administrativa 115
Quadro 7: Papel do supervisor na supervisão educativa 116
Quadro 8: Desenvolvimento da equipa, formação em exercício e supervisão à medida 117
Quadro 9: Papel do supervisor na supervisão de apoio/suporte 119
Quadro 10: Síntese das funções da supervisão profissional 123
Quadro 11: Objectivos, funções e alcances da supervisão 124
Quadro 12: Modalidades de supervisão profissional em função do supervisor e do supervisando 141
Quadro 13: Contextos da supervisão 151
Quadro 14: Qualidades necessárias para ser um bom supervisor 169
Quadro 15: Perfil do supervisor 170
Quadro 16: Ficha de apresentação de uma situação ou problema em supervisão 175
Quadro 17: Guia de boas práticas do supervisor 177
Quadro 18: Conteúdos das sessões de supervisão 185
Quadro 19: Sistematização das propostas de Dewey, Schön e Kolb 201
Quadro 20: Prática reflexiva e reflexão crítica 205
Quadro 21: Reflexão e reflexão crítica 206
Quadro 22: Potenciais aplicações da prática reflexiva crítica 206
Quadro 23: Aprendizagem experiencial e a prática reflexiva 207
Quadro 24: Constrangimentos e potencialidades à prática reflexiva e crítica 211
Quadro 25: Dimensões e indicadores analisados 224

Quadro 26: Síntese de caracterização do protocolo de supervisão 239
Quadro 27: Distribuição etária das entrevistadas 240
Quadro 28: Formação pós-graduada 241
Quadro 29: Áreas e temas de formação das entrevistadas 241
Quadro 30: Anos de exercício profissional 242
Quadro 31: Anos de trabalho em SAD 244
Quadro 32: Funções de coordenação exercidas pelas entrevistadas 245
Quadro 33: Principais dificuldades enunciadas pelas entrevistadas 246
Quadro 34: Tipos de intervenção desenvolvida pelas entrevistadas 248
Quadro 35: Perfil do utente de SAD 257
Quadro 36: Relação dos assistentes sociais com os utentes no SAD 262
Quadro 37: Relação com família do utente 267
Quadro 38: Objectivos da visita domiciliária 270
Quadro 39: Visita domiciliária: objectivos, potencialidades e constrangimentos 273
Quadro 40: Trabalho multidisciplinar no SAD 274
Quadro 41: Trabalho em rede no SAD 274
Quadro 42: Percepções sobre o trabalho multidisciplinar 274
Quadro 43: Percepções sobre o SAD, no modelo colaborativo 281
Quadro 44: Vivências do processo de supervisão 300
Quadro 45: Concepções sobre as competências de um supervisor 332
Quadro 46: Participação do Serviço Social na construção do modelo de intervenção institucional 352
Quadro 47: Percepções sobre modelo de intervenção adoptado pela instituição 354
Quadro 48: Supervisão enquanto espaço de questionamento 422
Quadro 49: Áreas de aplicabilidade identificadas pelas entrevistadas 430
Quadro 50: Factores que podem influenciar o processo de supervisão 446
Quadro 51: Perfis das profissionais enquanto supervisandas 447

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de análise 24
Figura 2: Campos paradigmáticos das teorias do Serviço Social 57
Figura 3: Serviço Social, profissão e saber disciplinar 81
Figura 4: Evolução do conceito de supervisão 91
Figura 5: Uma visão holística da supervisão 108
Figura 6: Papéis do supervisor nas três funções da supervisão 114
Figura 7: Pólos da supervisão 145
Figura 8: O supervisor e os contextos da supervisão 153
Figura 9: Relação supervisor-supervisando 158
Figura 10: Necessidades do supervisor 167
Figura 11: Áreas e habilidades necessárias na supervisão 167
Figura 12: Fases lógicas de uma sessão de supervisão 173

Figura 13: Dimensões da supervisão 182
Figura 14: Dimensões de análise na supervisão 184
Figura 15: Reflexividade 198
Figura 16: Ciclo de aprendizagem experiencial 201
Figura 17: Benefícios da supervisão profissional externa em grupo 315
Figura 18: Competências do supervisor profissional identificadas pelas entrevistadas 346
Figura 19: Princípios e valores da intervenção identificados pelas entrevistadas 384
Figura 20: A prática profissional reflexiva e crítica 443
Figura 21: Benefícios / impactos do processo de supervisão desenvolvido 445
Figura 22: Supervisão e ciclo reflexivo 451
Figura 23: Supervisão profissional como *locus* da (re)construção da intervenção 459
Figura 24: Proposta de modelo de supervisão profissional externa em Serviço Social 460

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Pedido de autorização para realização da pesquisa e respectiva aceitação

APÊNDICE B – Termo de consentimento informado

APÊNDICE C – Guião de entrevista realizada às assistentes sociais coordenadoras de SAD

APÊNDICE D – Transcrição integral das entrevistas

APÊNDICE E – Sistema de codificação MAXQDA

APÊNDICE F – Quadro de caracterização socioprofissional das entrevistadas

APÊNDICE G – Quadros de análise de conteúdo – Segmentos codificados

SIGLAS E ACRÓNIMOS

AF	Ajudante Familiar
APSS	Associação dos Profissionais de Serviço Social
ARS	*Association Romande des Superviseurs*
ASWB	*Association of Social Work Boards*
COS	*Charity Organization Society*
FIAS	Federação Internacional de Assistentes Sociais
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NASW	*National Association of Social Workers*
OTSTCFQ	*Ordre de Travailleurs Sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux du Québec*
RSI	Rendimento Social de Inserção
SAD	Serviço de Apoio Domiciliário
SADI	Serviço de Apoio Domiciliário Integrado
TO	Terapeuta Ocupacional

INTRODUÇÃO

Esta tese[1] com o título "A supervisão profissional como *locus* da (re)construção da intervenção do Serviço Social em serviços de apoio domiciliário" trata do tema da supervisão profissional externa em Serviço Social enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional que contribui para a reconstrução da intervenção dos assistentes sociais em serviços de apoio domiciliário que prestam cuidados a pessoas idosas[2] e/ou em situação de dependência. A supervisão profissional externa em Serviço Social tem sido desenvolvida sobretudo na área da intervenção com famílias e crianças em risco e em contextos de terapia familiar. A complexidade destas realidades requer que supervisores externos desenvolvam processos de apoio aos profissionais, no sentido de lidar com aspectos emocionais (pessoais) e de tomada de decisões técnico-científicas (profissionais).

No caso da intervenção com pessoas idosas esta realidade é relativamente recente e pontual, dependendo em grande parte da política institucional. A intervenção na área do envelhecimento é uma intervenção pobre, segundo Dominelli (2004), associada a serviços 'cinderela'. Contudo dado o aumento da longevidade e o impacto que as pessoas idosas hoje têm na sociedade, as instituições com respostas nesta área e os profissionais esforçam-se por responder aos desafios do envelhecimento com maior qualidade.

A actualidade tem sido marcada pelo aumento e pela complexidade dos problemas sociais, pela escassez de recursos na resposta às necessidades dos cidadãos, pela regulação do Estado sobre as organizações e, por sua vez, por um Estado também regulado por políticas e burocracias supranacionais, advindas, nomeadamente da União Europeia. As organizações tuteladas pelo Estado com utilizadores de serviços cada vez mais exigentes, são neste contexto confrontadas com vários dilemas a que têm de responder continuamente, como por exemplo: responder às necessidades emergentes com recursos escassos; promover a melhoria dos processos de trabalho e a qualidade das respostas; a participação dos utilizadores nas decisões e a qualificação dos profissionais. Neste contexto, a intervenção profissional é cada vez mais orientada para uma gestão por objectivos e para o controlo das actividades desenvolvidas sob o lema da eficiência e da eficácia.

É neste cenário que este estudo se inscreve, situando a supervisão profissional externa em Serviço Social enquanto espaço de desenvolvimento profissional ao serviço da melhoria das práticas profissionais. A supervisão profissional faz parte da identidade do Serviço Social e

[1] Esta tese não segue as regras do novo acordo ortográfico.

[2] Optámos pela terminologia pessoas idosas, em vez de idoso, sénior ou velho seguindo a enunciação utilizada a nível Europeu – *old person/people*, sublinhando a pessoa antes da sua pertença a determinado grupo etário, enquanto indivíduo, cidadão.

das organizações onde este exerce actividade. Pode ser desenvolvida em várias modalidades, nomeadamente em contextos pedagógicos, administrativos, em processos de apoio e acompanhamento de casos e na supervisão de práticas profissionais (como é o caso deste estudo) (Carvalho, 2012b; Kadushin e Harkness, 2014).

A supervisão em Serviço Social

> "é um processo em permanente construção, através da consciência das necessidades, autoformação e mudança de posicionamento teórico e prático. É também intemporal, pois tem a influência de saberes já adquiridos, revistos nas disciplinas da formação em Serviço Social e as suas actualizações, e perspectiva o exercício profissional no futuro." (Carvalho, 2012b: 79).

Concretamente, a supervisão profissional externa é efectuada por profissionais externos à instituição e pode ser entendida enquanto espaço de reflexão na acção e reflexão sobre a acção, podendo constituir-se como um instrumento fundamental que capacita o assistente social e promove o reequacionamento das suas práticas. Pode ainda ajudar a sedimentar teórico-metodologicamente e ético-politica-mente a sua intervenção. Este reequacionamento implica o desenvolvimento da reflexividade, que contraria a "mecanização" das práticas e a dificuldade de discernimento nas situações críticas e de apreensão da complexidade do real.

A supervisão profissional na área do envelhecimento e das pessoas idosas (Gerontologia) decorre da crescente complexidade das situações apresentadas aos assistentes sociais nesta área, a par da escassez de recursos disponíveis e da redução do espectro de abrangência das políticas sociais. As dinâmicas desenvolvidas nestes contextos podem fragilizar os níveis de reflexividade dos profissionais. Esta situação pode também conduzi-los para uma disposição normativa em relação à prática, baseada em lógicas de focalização nos resultados, de quantificação da intervenção, de burocratização e de aceleração dos processos de intervenção, desumanizando-os, o que se traduz num conjunto de circunstâncias ideais ao desenvolvimento de práticas estéreis e descentradas dos sujeitos destinatários da intervenção (Amaro, 2012; Ribeirinho, 2013).

Nesta tese, consideramos a concepção, o desenvolvimento e as estratégias de acção para a promoção de práticas reflexivas que potenciam o desenvolvimento pessoal e profissional. Procuraremos analisar em que medida a supervisão profissional pode melhorar a reflexão e a intervenção profissional e potenciar o conhecimento (teorias, modelos, metodologias, ética) em Serviço Social num projecto concreto de supervisão profissional em Serviço Social desenvolvido junto de assistentes sociais que coordenam Serviços de Apoio Domiciliário de uma instituição social sediada em Lisboa.

Pretende-se, portanto, contribuir para a construção de conhecimento científico acerca da supervisão profissional externa em Serviço Social em Portugal, dada a sua escassez, caracterizando o processo de construção do conhecimento profissional do assistente social potenciado pela participação num processo de supervisão.

Face ao exposto, e tendo em consideração a finalidade principal expressa, a formulação do problema em estudo decorre sobretudo da necessidade de aprofundar a compreensão dos processos de supervisão profissional em Serviço Social, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, nas suas componentes teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas.

Justificação de ordem pessoal

A escolha de um tema de investigação tem frequentemente uma marca pessoal do investigador, cruzando-se com a sua biografia e com as interrogações que dessa trajectória vão emergindo. De facto, a forma como olhamos o mundo à nossa volta não depende apenas de nós próprios mas também das circunstâncias a que estamos sujeitos.

A justificação da escolha deste tema nasce, antes de mais, pelo gosto pessoal pela área da Gerontologia e da supervisão em Serviço Social. Logo durante sua formação inicial a autora teve uma disciplina de supervisão em Serviço Social que lhe despertou especial interesse. A experiência de dois anos de supervisão pedagógica, articulada com os estágios curriculares de 3º e 4º ano, constituíram-se como "incubadoras" de reflexão, de questionamento, de exposição de dificuldades e de início de construção da nossa identidade profissional. Mais tarde, o curso de supervisão em Serviço Social realizado na Associação dos Profissionais de Serviço Social veio confirmar e fazer crescer mais o interesse por este tema e sublinhar a sua importância, tendo sido uma acção determinante na sua construção como supervisora.

Por outro lado, a actividade profissional ligada, primeiramente à intervenção na área da Gerontologia[3], e posteriormente à formação de pessoal auxiliar, de técnicos e coordenadores de serviços e equipamentos na área da Gerontologia[4], à formação de formadores em Gerontologia, à formação a nível académico (docência e coordenação pedagógica de Pós-Graduações em Gerontologia Social[5] e docência[6] e coordenação executiva do Mestrado

[3] Coordenação do Serviço de Apoio Domiciliário de um Centro Comunitário (2000-2002).
[4] Desde 2002 até ao presente, em diversas entidades.
[5] Entre 2007 e 2010.
[6] Desde 2010.

em Gerontologia Social[7]), à supervisão profissional de profissionais na área do Serviço Social[8], mas também como docente na licenciatura em Serviço Social[9], orientando estágios nesta e em outras áreas (supervisão pedagógica), foram determinantes para a escolha deste tema de investigação. Neste contexto, foi possível constatar, através do contacto sistemático com assistentes sociais a exercerem a sua profissão em áreas problemáticas e contextos organizacionais diversos, a necessidade de supervisão profissional. Esta situação não causa grande estranhamento, tendo em conta que estes profissionais estão imersos em contextos de grande complexidade, sentindo-se muitas vezes impotentes face às contradições e dificuldades teórico-práticas com as quais se confrontam no desenvolvimento do seu trabalho.

Integrando uma equipa de supervisores, a maior parte dos quais com experiência de supervisão, começou o seu trabalho de supervisão profissional externa em Serviço Social com assistentes sociais coordenadores de serviços de apoio domicílio numa instituição[10]. Esta experiência foi essencial para aprofundar esta área do saber e para a definição do trabalho de campo/pesquisa realizada nesta tese.

Em termos de investigação, a autora realizou a sua dissertação de mestrado em Serviço Social sobre a intervenção do assistente social em Serviço de Apoio Domiciliário[11], a qual consubstanciou um caminho percorrido a nível teórico no campo do Serviço Social e da Gerontologia. Todas estas experiências de supervisão, de natureza diferenciada, possibilitaram um crescimento pessoal e profissional e uma aprendizagem significativa, condições que se vieram a constituir como determinantes para a consecução desta pesquisa e incidência sobre este objecto. Tais experiências forneceram as indagações que estão na base deste trabalho, pois como refere Flick (2005: 49), a investigação é inevitavelmente influenciada pelos interesses e bases sociais e culturais dos que nela participam, sendo que "(…) as questões de investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social". Perfilhamos também a perspectiva de Deslauriers e Kérisit (2008), quando referem que um projecto de pesquisa

[7] Desde 2015.

[8] O trabalho enquanto supervisora profissional externa desenvolvido desde 2009 pela autora desta tese proporcionou uma importante experiência que se veio a constituir como um contributo para o aprofundamento do objecto de estudo. Já nessa data, procurando um aprofundamento teórico sobre a supervisão em Serviço Social se deu conta do reduzido destaque dedicado até então à temática, situação que pouco se tem alterado até à data, sobretudo no contexto português.

[9] Desde 2002.

[10] Para além desta experiência, realizou mais duas outras de menor duração em instituições com intervenção na área da Gerontologia.

[11] Ribeirinho, Carla (2005), *Concepções e Práticas de Intervenção Social em Cuidados Sociais no Domicílio*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Francisco Branco.

não se elabora somente no silêncio do escritório do pesquisador ou na excitação do procedimento de campo. Esta pesquisa nasceu, assim, das múltiplas indagações surgidas das interacções e debates com diversos assistentes sociais que trabalham neste campo (quer como interventores directos, quer como coordenadores e/ou dirigentes de serviços e respostas sociais, quer como formadores, docentes e/ou investigadores nesta área). Todavia, foram sobretudo os debates surgidos nos contextos de participação da investigadora como supervisora profissional, desde 2008, que fizeram nascer e crescer o interesse pela importância da reflexividade crítica como factor determinante da qualidade da intervenção do assistente social.

De ordem académica e social

A pertinência deste tema justifica-se pelas exigências que se colocam aos assistentes sociais numa sociedade cada vez mais complexa. As transformações societais que se fazem sentir colocam na agenda do assistente social a importância da reflexão crítica sobre e na acção, revisitando permanentemente os fundamentos teóricos, metodológicos, éticos e políticos da profissão. O assistente social desenvolve o seu trabalho num contexto marcado pela dinamicidade e pela transitoriedade do conhecimento, onde a necessidade de aprendizagem permanente é um imperativo no sentido da reconfiguração das práticas através de um processo de (re)construção crítica dos saberes. Desta forma, defende-se a necessidade de uma reflexividade crítica permanente, que se contrapõe a uma visão aplicacionista do conhecimento. À complexidade inerente ao desempenho da função juntam-se um conjunto de condicionalismos internos que comprometem e influenciam o trabalho dos assistentes sociais e a sua identidade profissional, os quais procuraremos dar conta neste estudo. Esta análise será articulada com a produção teórica sobre estas dimensões que tem sido realizada no seio do Serviço Social.

Pertinência para o Serviço Social

Apesar de a supervisão se ter iniciado no seio do Serviço Social quase desde a sua fundação (*cf.* Mary Richmond, 1917; Ranquet, 1976; Kadushin e Harkness, 2014), sobretudo ligada ao acompanhamento e avaliação da relação de ajuda desenvolvida junto dos utentes[12], e mais tarde no acompanhamento dos processos pedagógicos na formação / estágios académicos em instituições sociais e de saúde (Buriolla, 1999; B. Vieira, 1981), ela não tem sido devidamente valorizada no que à construção de conhecimento diz respeito (Carvalho, 2012b). É, contudo, inquestionável a necessidade de promover o desenvolvimento profissional contínuo dos assistentes sociais ao longo de toda a sua carreira profissional para que possam acompanhar as mudanças sociais e organizacionais, rever e renovar os seus conhecimentos, competências e perspectivas. Neste sentido, o presente estudo partilha da convicção de que a supervisão profissional assume um papel importante na concretização desse objectivo, na medida em que tem como finalidade principal contribuir para o desenvolvimento humano e profissional do assistente social, sobretudo se desenvolvida numa perspectiva de supervisão não hierárquica, mas antes reflexiva e centrada na melhoria da actuação profissional.

A investigação sobre a supervisão profissional externa de assistentes sociais é de real interesse para o Serviço Social, como um potencial contributo para este se projectar como uma profissão com capacidade de enfrentar os desafios que ocorrem a nível social. Esta convicção radica também na ideia de que "a recriação do Serviço Social resulta do realinhamento do exercício da intervenção profissional face às transformações dos modos de vida e dos quotidianos sociais." (Mouro, 2009: 11), até como forma de afirmação do seu espaço no campo das ciências sociais e humanas.

Sem termos a pretensão de conhecer toda a produção científica realizada neste campo, da pesquisa bibliográfica realizada, à data de início da presente tese, não foi encontrado nenhum trabalho relativo a este tema. A investigação sobre o mesmo no contexto português é, assim, inédita, o que sublinha a sua pertinência. Não obstante, em diversas teses de doutoramento em Serviço Social existem referências à importância da supervisão em Serviço Social. Por exemplo, na tese de doutoramento em Serviço Social de Malainho (2005)[13], a autora refere:

[12] Ao longo deste trabalho utilizaremos a designação utente sempre que nos quisermos referir a qualquer cidadão/utilizador de um serviço público ou privado onde o Serviço Social exerce a sua intervenção.

[13] Título: *A prática do assistente social nas organizações de apoio à terceira idade no distrito de Braga em Portugal.* Com base na informação disponível no site da Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sabemos que esse estudo incidiu sobre uma reflexão crítica acerca da prática dos assistentes sociais que exercem a sua actividade profissional na área da terceira idade, vinculados contratualmente às organizações que apoiam esta franja populacional em território português, no distrito de Braga. O ponto de

> "(…) para um bom desempenho profissional é necessário uma actualização contínua a nível de conhecimentos, que poderá ser obtida através de uma supervisão organizada, da frequência periódica a cursos de pós-graduação (…)."

Também nas conclusões da tese de Anjo (2013)[14], sobre a supervisão na formação em Serviço Social, a autora constata a fraca existência de supervisão no exercício da profissão e a ausência de um debate efectivo e apoiado nas várias dimensões e impactos da sua aplicação, com uma baixa ou quase inexistente produção teórica (pelo menos no contexto português).

Kadushin e Harkness (2014), autores de referência nesta área, consideram a supervisão uma actividade imprescindível à formação não só académica, mas também direccionada para a formação e capacitação permanente do profissional, tendo a potencialidade de orientar o aperfeiçoamento da intervenção profissional. Pode realizar-se de forma individual ou grupal, dirigir-se a estudantes, a profissionais ou equipas que trabalham numa instituição. O denominador comum que podemos encontrar entre todos os tipos de supervisão, é o de que se trata de uma prática em que um supervisor[15], profissional com maior conhecimento e experiência adquiridos, presta apoio a um supervisando, que lhe solicita orientação e/ou formação.

É importante ter em consideração que, fora do âmbito da intervenção social, a supervisão tem diferentes acepções, normalmente conotada como um instrumento de controlo por parte das hierarquias e também como elemento de controlo da qualidade tanto dos serviços, como de produtos. A supervisão não é, assim, uma prática exclusiva do Serviço Social, desenvolvendo-se em diferentes contextos e em diferentes ciências sociais, humanas e psicológicas, no campo da saúde, da educação e em meio empresarial. Embora não haja nenhum sector específico para o desenvolvimento da supervisão, sabemos que os profissionais que desenvolvem a sua prática na área dos cuidados ou ajuda a pessoas, onde a relação é relevante, são os que mais a defendem e praticam (Cruells, 2009).

partida da autora foi saber com que conhecimentos teóricos e/ou práticos o assistente social responde à problemática do envelhecimento. O seu objectivo foi demonstrar que a actuação do assistente social é um factor essencial para a obtenção de bem-estar social. Para apreender o agir do profissional, procedeu à avaliação do grau de satisfação dos utentes em relação ao acompanhamento prestado pela organização, em função das suas razões para a ela recorrer.

[14] Anjo, Dorita (2013), Supervisão na Formação em Serviço Social. (Tese de Doutoramento em Serviço Social), Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

[15] Apesar de a linguagem não ser neutra, utilizaremos o masculino para nos referirmos ao profissional que realiza supervisão, quer seja masculino, quer seja feminino. O mesmo faremos em relação ao supervisando na parte do enquadramento teórico. Apenas nos capítulos de análise dos dados utilizaremos o género feminino para nos referimos às supervisandas, por corresponder à realidade efectiva, utilizando quer a designação *assistente social*, quer *profissional* ou *entrevistada*.

A supervisão em Serviço Social tem sido identificada como um dos factores mais importantes na determinação dos níveis de satisfação laboral dos assistentes sociais e de qualidade do serviço prestado aos utentes[16]. Sendo um processo constitutivo do Serviço Social, de forma indirecta, é surpreendente que a supervisão não tenha recebido tanta atenção como outras componentes da prática do Serviço Social, como por exemplo a investigação em Serviço Social ou a administração social. Há uma notável lacuna na discussão crítica e profunda do estado da arte e da prática da supervisão em Serviço Social baseada na evidência, na literatura de investigação empírica existente (Tsui, 2005; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). Idañez (1994: 19) questiona mesmo: "(…) como é que é possível este défice e fraco desenvolvimento (…) sobretudo no âmbito profissional (…) se em todo o lado se fala de supervisão?". Assim, uma investigação sobre supervisão em Serviço Social é necessária para fazer a ponte entre as exigências do campo e a ausência de literatura.

Temos então como questão orientadora desta tese: *a supervisão profissional externa contribui para a (re) construção da intervenção do Serviço Social em Serviço de Apoio Domiciliário (SAD), tendo como referência uma prática reflexiva?*

Definimos como questões complementares desta pesquisa:

- Qual o contributo da supervisão profissional externa para a reconstrução da intervenção do Serviço Social enquanto prática reflexiva em SAD?

- A reflexão sobre e na acção do assistente social proporciona a aquisição de novos saberes, saberes- fazer e saberes-estar/ser? De que forma estes são apropriados e incorporados?

- A supervisão funciona como catalisadora para a reconstrução das práticas profissionais? Em que medida e em que condições?

- A supervisão profissional externa contribui para a produção de capacidade reflexiva potenciando o desenvolvimento pessoal e profissional?

Nesta tese partimos do princípio de que a supervisão é, de uma forma geral, um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, mas que esse processo é mais ou menos incorporado pelas supervisandas tendo em conta a sua trajectória profissional e a capacidade de assimilar o conhecimento e de fazer uso desse conhecimento na prática profissional, isto é, o seu nível de reflexividade.

Estruturámos como *objectivos gerais:*

[16] A autora assume esta ideia, mas ainda são escassos os estudos que revelam que a supervisão pode melhorar o serviço prestado aos utentes.

1. Analisar como o processo de supervisão profissional externa em Serviço Social desenvolvido com assistentes sociais coordenadores de SAD influencia as suas práticas;
2. Perceber como o processo de supervisão profissional externa e a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos assistentes sociais contribui para o desenvolvimento de competências reflexivas críticas para, na e sobre a acção;
3. Identificar os contributos da supervisão profissional externa na (re)construção dos saberes e das competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas específicas do Serviço Social.

E como *objectivos específicos:*

1. Definir o perfil das assistentes sociais que participaram no processo de supervisão profissional, contextualizando as suas funções e responsabilidades;
2. Situar os padrões teóricos, metodológicos e éticos desenvolvidos pelas assistentes sociais em SAD;
3. Identificar as dimensões reflexivas integradas na prática profissional decorrente do processo de supervisão externa.

Os objectivos apresentados permitem delimitar a pesquisa, na medida em que procuram perceber como se processa a supervisão na reconstrução dos saberes profissionais numa perspectiva crítica, tentando identificar nesse processo os instrumentos e momentos de capacitação e reflexividade que conduzem à reconstrução do conhecimento profissional. Trata-se, pois, de uma postura reflexiva na produção de conhecimento em busca da própria reflexividade dos profissionais, a partir da sua prática profissional e social e no sentido da sua teorização.

Procuraremos, neste sentido, a partir da análise desta experiência concreta de supervisão, realizar um exercício fecundo de articulação entre a acção e o conhecimento, potenciando a reflexão sobre as condições e processos de construção da própria reflexividade profissional. Simultaneamente, pretendemos que a produção desse conhecimento possa abrir novas pistas de reflexão para a acção profissional.

O estudo, de natureza exploratória e seguindo um paradigma qualitativo compreensivo, foi realizado com base em trinta e três entrevistas semi-estruturadas às assistentes sociais

coordenadoras de Serviços de Apoio Domiciliário, que foram tratadas através de um processo de análise de conteúdo temática e categorial.

Importa referir que, apesar de esta investigação estar sujeita, essencialmente, a uma análise no âmbito do Serviço Social, pela complexidade e multidimensionalidade dos factores colocados em jogo, não se pôde deixar de ter em consideração o contributo multidisciplinar proveniente das diversas ciências sociais que abordam o tema das práticas reflexivas em geral e da supervisão profissional em particular, quer em Portugal, quer noutros países[17].

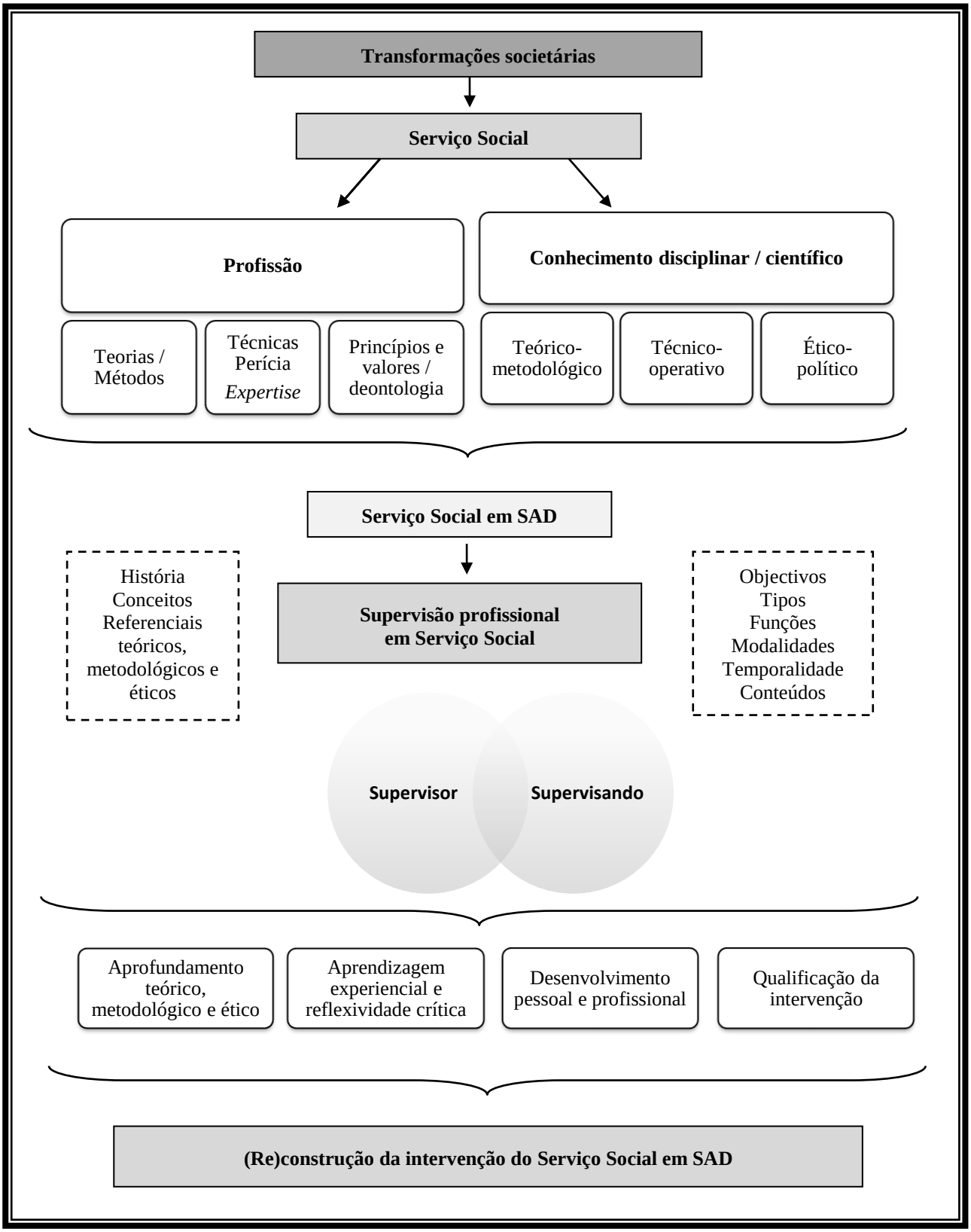
Esta investigação teve como cenário empírico um projecto concreto de supervisão externa em Serviço Social desenvolvido por um profissional que não está vinculado à instituição contratante. Este projecto de supervisão ocorreu no âmbito de um protocolo de supervisão profissional externa celebrado entre uma universidade privada e uma instituição social, ambas da cidade de Lisboa[18].

Tendo em conta as argumentações anteriormente expressas, consideradas lógicas e justificativas desta investigação, a forma de organização deste documento pretendeu ir ao encontro das linhas gerais que o presidiram, as quais representamos na Figura 1:

[17] Todas as citações de obras e documentos em língua estrangeira foram traduzidos livremente pela autora. Optámos também por traduzir para "Serviço Social" todas as referências a *Social Work*, *Trabajo Social* ou *Travail Social*, uma vez que na maior parte das situações os termos equivalem a Trabalho Social, o que, na realidade portuguesa corresponde a Serviço Social.

[18] Este protocolo será devidamente contextualizado no capítulo 4 (Metodologia e campo empírico observado).

Figura 1: Modelo de análise



Fonte: Elaboração própria

Pelo exposto, a estrutura e organização do presente trabalho procurou dar conta do modelo de análise concebido, encontrando-se dividido em três partes interrelacionadas, as quais se concretizam em 8 capítulos, a fim de lhe garantir a devida coerência interna. Na primeira parte, composta pelos primeiros três capítulos, apresentamos o enquadramento teórico do estudo. Nela expomos os quadros de referência que orientaram a investigação: contextualizamos as transformações societárias e os seus rebatimentos no Serviço Social, o qual conceptualizaremos como profissão e como conhecimento disciplinar/ científico (capítulo 1). Apresentamos os fundamentos históricos e conceptuais da supervisão em Serviço Social (capítulo 2) e analisaremos aprofundadamente a supervisão profissional externa bem como o seu potencial no desenvolvimento da reflexividade e da prática reflexiva (capítulo 3). Na segunda parte faremos a apresentação da metodologia e contextualizaremos o campo empírico onde se realizou o estudo (capítulo 4). A terceira parte apresenta os dados empíricos, procurando dar voz aos principais actores de supervisão (as trinta e três assistentes sociais entrevistadas). A estruturação dos capítulos foi feita a partir dos temas que emergiram das entrevistas realizadas, procurando-se estabelecer interligações entre a teoria e a empiria, que vão dando corpo e substância aos vários capítulos. Assim, começamos por situar o contexto das práticas onde as supervisandas entrevistadas desenvolvem a sua intervenção, dando conta das complexidades e desafios desse campo profissional específico que é o SAD (capítulo 5). Situadas as dinâmicas do campo profissional, analisaremos os actores da supervisão, focalizando na experiência de supervisão das assistentes sociais entrevistadas, discutindo os significados percebidos (individual e colectivamente) bem como as suas percepções sobre o supervisor (capítulo 6). Segue-se a análise dos padrões teóricos, metodológicos e éticos desenvolvidos pelas assistentes sociais em SAD, assim como o papel da supervisão enquanto espaço e tempo de reflexão e co-construção teórica, metodológica e ética (capítulo 7). O último capítulo representa o culminar desta tese, ao apresentar os resultados relativos à supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional e *locus* da (re)construção da intervenção (capítulo 8).

Apresentamos por fim a discussão dos resultados, seguida da conclusão geral do trabalho e da bibliografia utilizada, seguida dos apêndices referenciados ao longo do trabalho.

CAPÍTULO 1 – TRANSFORMAÇÕES SOCIETÁRIAS E IMPACTOS NO SERVIÇO SOCIAL COMO PROFISSÃO E SABER DISCIPLINAR

O Serviço Social desenvolve a sua intervenção num contexto permeado de incerteza e risco. Neste sentido, o objectivo deste capítulo é explicitar o contexto da intervenção do Serviço Social, uma vez que a supervisão profissional em Serviço Social não é algo que exista independentemente de um dado espaço e tempo. Ao ser socialmente construída, importa desvelar as condicionantes decorrentes do contexto macro em que a mesma ocorre, sobretudo atendendo ao facto de a temática da supervisão profissional em Serviço Social ter vindo a assumir uma visibilidade crescente, tornando-se objecto de atenção e debate sobretudo em meio académico.

Pretendemos então proceder a uma contextualização do Serviço Social na contemporaneidade, explorando alguns dos desafios e potencialidades que a profissão e os profissionais enfrentam. Para caracterizar o Serviço Social enquanto saber disciplinar no seio das ciências sociais e humanas e enquanto profissão, com teorias, metodologias, princípios e valores foram convocados vários autores, não só da área do Serviço Social, mas também de outras ciências sociais. Esta análise das transformações sociais, culturais, económicas e políticas, no sentido de delinear as principais categorias explicativas dos desafios que hoje se colocam ao Serviço Social é "transportada" inevitavelmente para o contexto da supervisão, pelo que assumem grande relevância nesta pesquisa.

1.1 Globalização e Sociedade de risco

Vivemos numa sociedade globalizada à escala planetária, com implicações no quotidiano, independentemente do lugar (tempo e espaço) que cada um ocupa na sociedade. Giddens (2006) advoga que a globalização[19] se refere a uma nova ordem global com efeitos mundiais e repercussões em todas as esferas da vida social, uma vez que é simultaneamente política, tecnológica, económica e cultural. Não é um incidente passageiro, mas uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos, onde o desenvolvimento da tecnologia e da ciência estão relacionados com a origem de muitos dos riscos actuais e com a necessidade de

[19] Tal como se verifica com praticamente todos os conceitos fundamentais das ciências sociais, não existe uma definição única e universalmente aceite para a globalização, uma vez que se trata de um processo ambíguo e contraditório. Contudo, apesar de não existir consenso quanto à sua interpretação, a globalização é inexoravelmente um sinal dos tempos, que apesar de apresentar benefícios a vários níveis, não está isenta de perigos e de ameaças para o futuro das sociedades.

emergência de um novo paradigma da sociedade, tendo por base uma modernização reflexiva.

É importante clarificar que para Giddens (1996: 45) a modernidade é inerentemente globalizante, definindo a globalização como

> "(…) a intensificação das relações sociais de escala mundial, relações que ligam localidades distantes de tal maneira que as ocorrências locais são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa. Este processo é dialéctico porque essas ocorrências locais podem ir numa direcção inversa das relações muito distanciadas que as moldaram. A transformação local faz parte da globalização tanto como a extensão lateral de ligações sociais através do espaço e tempo.".

De acordo com Giddens (1994: 32) vivemos num "mundo desenfreado" quanto ao ritmo, quanto ao âmbito e quanto à profundidade, o que afecta as práticas sociais e os comportamentos individuais. Não há, portanto, neste contexto de modernidade tardia, certeza das reais condições de sucesso ou de fracasso nas várias esferas da vida e a noção de risco é inseparável das ideias de probabilidade e de incerteza (Giddens, 2000).

Giddens (2002) designa de modernidade tardia o período da contemporaneidade na qual se radicalizam e universalizam as consequências da modernidade. O seu dinamismo particular é resultado de três aspectos elementares interrelacionados: a separação do tempo e do espaço; a descontextualização dos sistemas sociais; e o ordenamento e reordenamento reflexivos.

Com a separação espaço-tempo, o local deixa de ser a referência das interacções sociais, e permite sociabilidades à distância. A padronização do tempo, possibilitada por mecanismos mais precisos de medição temporal, originou o estabelecimento de horários precisos e a respectiva organização da vida social à volta destas compartimentações temporais. A presença de relações sociais através de contextos espaciais e temporais vastos facilitou a criação e manutenção de sistemas globais (Giddens, 1994).

Apesar de se poder considerar a reflexividade uma dimensão essencial da actual modernidade, ela esteve presente desde sempre, definindo toda a acção humana (Giddens, 2002). Os indivíduos sempre precisaram de perceber o contexto e adaptarem-se às modificações contínuas desse contexto para agirem. A reflexividade no quadro da modernidade tardia a que se refere Giddens, compreende o uso regular de conhecimento como elemento indispensável na organização e reordenação dos contextos de acção.

Dá-se a incorporação de novos conhecimentos, o contexto tem de ser permanentemente reavaliado, no sentido da diminuição da rotinização, característica das sociedades pré-modernas, nas quais dominava a tradição e a mudança era muito lenta. De forma oposta, a modernidade é uma ordem pós-tradicional. Na modernidade contemporânea, a mudança é

muito acelerada e as práticas sociais e as escolhas dos actores individuais e colectivos, são permanentemente examinadas, revistas e actualizadas (Giddens, 2002).

Contudo, Castells (2007: 9) põe em causa a possibilidade da reflexividade no que ele designa por *sociedade em rede*[20] que

> "(…) está fundamentada na disjunção sistémica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e dos grupos sociais e também, na separação entre diferentes estruturas de tempo/espaço, entre poder e experiência. Portanto, (…) o pensamento reflexivo da vida torna-se impossível".

Beck (1998) atribui a este mesmo período a designação de *sociedade do risco*, que designa um estado de modernidade[21] no qual as ameaças produzidas começam a predominar até à crise ecológica actual, como produtos da ciência, da tecnologia e da indústria (Webb, 2006). Os riscos são consequências dos processos de modernização e globalização e surgem reflexivamente, como ameaças provocadas pela actuação do próprio sistema. Os riscos constituem-se, assim, como ameaças globais/supranacionais e não específicas de uma classe social e possuem uma nova dinâmica social e política e não se limitam apenas aos riscos ambientais e de saúde. Estes riscos com os quais nos confrontamos não podem ser delimitados espacialmente, temporalmente ou socialmente e pela sua natureza apresentam novos tipos de desafios às instituições designadas para o seu controlo (o paradoxo é que as mesmas produzem incontrolabilidade).

O conceito de risco é um dos mais significativos conceitos dos tempos modernos, pois vivemos num mundo saturado e preocupado com o risco (*ibidem*). Apesar do grau de estabilidade social sem paralelo em termos históricos, vivemos num período de acentuada insegurança social, ansiedade e mudança. A velocidade da mudança, o ritmo de vida, as possibilidades de escolha e os vastos fluxos de informação aniquilam os fundamentos sólidos das nossas vidas, agora dominadas pelo risco.

Na era do risco as ameaças com as quais nos confrontamos não podem ser atribuídas a uma entidade superior ou à natureza, mas à própria *modernização* e ao próprio *progresso*. Esta modernização refere-se aos impulsos tecnológicos de racionalização e à transformação do trabalho e é um processo no qual são postas em questão (tornando-se objecto de "reflexão") as assunções fundamentais, as insuficiências e as antinomias da primeira modernidade.

[20] Para Castells (2007) a sociedade em rede caracteriza-se pela globalização das actividades económicas estrategicamente decisivas; pela sua forma de organização em rede; pela flexibilidade e instabilidade do emprego e pela individualização da mão-de-obra; por uma cultura de virtualidade nela construída a partir de um sistema de *media* omnipresente; pela transformação das bases materiais de vida – o tempo e o espaço – mediante a criação de um espaço de fluxos e de um «tempo atemporal» como expressões das actividades dominantes e das elites que as controlam.

[21] Beck divide a civilização moderna em três épocas: sociedade pré-industrial, sociedade industrial e sociedade do risco global (Webb, 2006).

Segundo Beck (1998), os cinco grandes desafios que decorrem desta modernidade reflexiva (ou segunda modernidade) são: os processos de globalização, de individualização, de transformações nos padrões de emprego (desemprego ou subemprego, insegurança laboral), de revolução dos géneros e os riscos globais da crise económica e da turbulência dos mercados financeiros. Dá-se, por outro lado, uma diminuição da influência da tradição, uma erosão dos padrões familiares tradicionais e uma democratização dos relacionamentos pessoais.

Assiste-se à radicalização dos princípios da modernidade, pois enquanto a primeira modernidade se caracterizava pela confiança no progresso, pelo controlo do desenvolvimento científico-tecnológico, pela procura de pleno emprego e pelo controlo da natureza, a modernidade reflexiva é uma fase na qual o desenvolvimento da ciência e da técnica não pode dar conta da predição e controlo dos riscos que são inerentes ao seu próprio desenvolvimento. Por outro lado, estes riscos já não podem ser atribuídos a causas externas, uma vez que são internamente produzidos pela forma como as sociedades se organizam.

Nas palavras de Beck *et al.* (2000: 2), a modernização reflexiva "significa a possibilidade de uma (auto)destruição criativa de toda uma época: a da sociedade industrial". A reflexividade é uma auto-confrontação da sociedade moderna, nomeadamente confrontação com os seus riscos e insucessos. As sociedades da modernidade reflexiva são "sociedades auto-críticas" (*ibidem*: 11), e desta forma, em permanente necessidade de auto-legitimação e validação.

Tendo em conta que o futuro pessoal dos indivíduos é cada vez menos previsível (por relação ao que acontecia nas sociedades tradicionais), todas as decisões implicam riscos para os indivíduos. Apesar da emancipação da pessoa, considerado o expoente máximo do processo democrático, os riscos são eles próprios democratizados, deixando de ser responsabilidade exclusiva do Estado e das instituições. Desta forma, o indivíduo está cada vez mais sozinho com os seus condicionalismos, na sua vida e perante a sociedade (Beck, 1998). É precisamente neste contexto de fragilização dos sistemas de segurança clássicos que Castel (2007) constata também o surgimento de uma nova geração de riscos, ou de ameaças entendidas enquanto tal, como sejam: riscos industriais, tecnológicos, de saúde, ecológicos, etc..

1.2 Modernidade líquida

Neste debate sobre as transformações da modernidade, mobilizamos aqui também a proposta de Bauman (2001a) que conceptualiza esta forma de analisar as mudanças sociais e humanas de maneira fluida e contínua como "sociedade líquida". O autor utiliza este termo, em vez de "pós-modernidade", uma vez que considera que esse se tornou muito mais uma ideologia do que um tipo de condição humana e em contraposição à modernidade sólida que seria a modernidade propriamente dita (da época da guerra fria e das guerras mundiais) (Bauman *in* Pallares-Burke, 2004). Ou seja, fala de modernidade líquida por relação à pós-modernidade onde tudo é temporário e volátil, e de modernidade sólida, por relação à sociedade moderna anterior, onde tudo era "para sempre" (Bauman, 2001a).

Segundo Bauman (2001a; 2007), passámos duma modernidade *pesada*, própria do período industrial, na qual se deu a união entre o capital e o trabalho com pouca mobilidade dos dois factores (o tempo do "trabalho para a vida"), para uma modernidade líquida ou *leve*, transitando do longo prazo para o curto prazo, da certeza e estabilidade para a flexibilidade, incerteza e precariedade. Assim, a modernidade líquida é o período da fluidez e da desregulação, em particular dos factores de produção económica, pois ao contrário do período industrial, o factor capital é agora extremamente móvel face ao trabalho, o que vulnerabiliza este último, menos móvel. Estas transformações, que reforçam o carácter efémero da realidade, atravessam a sociedade contemporânea em todas as esferas: a vida pública e privada, os relacionamentos humanos, o mundo do trabalho, o Estado e as instituições sociais.

A modernidade líquida é eminentemente um ambiente de múltiplas escolhas, o que implica também, apesar de uma maior liberdade dos indivíduos, maiores e novas angústias e ansiedades. Não existem valores sociais, mas individuais, assistindo-se, efectivamente, à dissolução dos pontos de referência e estabilidade que caracterizavam a modernidade sólida e que asseguravam uma certa direcção para a construção individual da vida. Desta forma, o que na modernidade era considerado uma missão da colectividade, da sociedade, foi agora transferido para o indivíduo (Bauman, 2001a).

Bauman (2001a; 2007) considera que as sociedades contemporâneas são sociedades da ambivalência, onde falha a função nomeadora, característica da modernidade anterior. Esta ambivalência significa uma desordem da categorização dos fenómenos, a par da ansiedade e da indecisão, isto é, uma incerteza da nomeação e da ordenação do mundo. Esta conjuntura tem como consequências a incapacidade de prever ou de calcular o futuro e sobretudo de

reutilizar as aprendizagens passadas. A liquidez da sociedade dá-se pela sua incapacidade de tomar forma fixa. Ela transforma-se diariamente, tomando as formas que o mercado a obriga a tomar, não permitindo a elaboração de projectos de vida. Assim, a modernidade actual parece constituir-se como um mundo de incertezas, de aceitação e incorporação da ambivalência, acolhendo a pluralidade e a contingência (Bauman, 2007), o que exige adaptabilidade e flexibilidade dos indivíduos e instituições sociais. "Podemos pensar a modernidade como um tempo em que *se reflete* a ordem – a ordem do mundo, do habitat humano, do eu humano e da conexão entre os três" (*ibidem*: 16).

O acutilante desafio que Bauman (2001b) nos coloca é o de compreender qual a possibilidade de resgatar a acção colectiva pela justiça social, numa época em que a sociedade está mais individualizada e privatizada, onde o espaço público se torna cada vez mais esvaído das funções de tradução das questões individuais em colectivas e os indivíduos ficam cada vez mais sujeitos à necessidade de encontrarem uma solução biográfica para problemas que estão relacionados com o tecido social mais global. Este cenário de incerteza e de multiplicidade de escolhas gera processos de individualização, fruto das dinâmicas da modernidade actual. "A crescente precariedade e insegurança ontológica (…) colocam o indivíduo sozinho perante a responsabilidade das suas escolhas cujas consequências, por vezes, não abarca totalmente." (Amaro, 2014: 98).

É este processo de crescente vulnerabilidade dos indivíduos em contexto de incerteza e enfraquecimento e rompimento de laços sociais que Castel (1997) designa de *desafiliação* que se consubstancia a precariedade, a insegurança e a perda do sentimento de pertença à colectividade, desagregando-se, assim, os laços sociais. Para este autor as sociedades modernas constroem-se sobre o alicerce da insegurança uma vez que não encontram em si a capacidade de assegurar protecção aos indivíduos (devido à erosão dos sistemas de protecção social), reproduzindo-se com isso a vulnerabilidade das massas, a segregação e a desafiliação e pondo em risco a coesão social[22].

Almeida (2013: 15) considera que neste período de múltiplas "transformações sociais, económicas e políticas, inscritas e simultaneamente decorrentes da quebra do compromisso social entre o Estado e os Cidadãos", se estreita a margem de manobra para a configuração de alternativas, tendo em conta as dificuldades económicas existentes quer a nível individual, quer familiar, quer ao nível dos sistemas de protecção social.

[22] Para o autor o conceito de coesão social é referido como o ponto de partida para a inscrição dos indivíduos na estrutura social ou em determinado sistema.

Também Soulet (2005) considera que a individualização aludida tem importantes implicações para a acção do Serviço Social, nomeadamente na tendência para a individualização na análise, compreensão e intervenção nos problemas sociais como problemas dos indivíduos. De acordo com este autor, esta tendência manifesta-se sobretudo em quatro dimensões da intervenção: i) a contratualização fundamentada no *empowerment* (individual); o acompanhamento individualizado e suporte do indivíduo, através de um relacionamento de ajuda; o trabalho de construção identitária (trabalho mais "individual" do que "social"); e a generalização das contraprestações.

Amaro (2012: 54) constata que

> "Hoje, com muito maior saliência do que no passado, na senda, aliás, das ideias de activação e contratualização, é pedido aos sujeitos que assumam um papel muito mais activo, e por vezes também solitário, na construção das suas biografias e na consecução das suas acções. Este processo de individualização se, por um lado, é emancipador do indivíduo, por outro, é extremamente exigente e credor de uma ideia segundo a qual as capacidades individuais dão por si só resposta a problemas que, muitas vezes têm causas estruturais (desemprego, infoexclusão, desafiliação, etc.)"

Esta tendência para a focalização da acção na redução dos riscos sociais e em alegados grupos de risco evidencia a responsabilização dos sujeitos pelos sucessos e insucessos da intervenção, que é contratualizada numa lógica de contrapartidas (Branco, 2009).

1.3 A sociedade tecnológica

Neste quadro que temos vindo a explorar, a pluralidade, a fragmentação[23], a incerteza e o individualismo tomam lugar, verificando-se um cada vez maior domínio da tecnologia.

> "As novas tecnologias aproximam-nos e afastam-nos uns dos outros simultaneamente, produzindo casulos de comunicação (ou pseudo-comunicação) para os indivíduos (desde os carros, aos meios de comunicação e consumo multimédia)." (Pinto, 2011: 244).

Este fenómeno de crescente tecnificação da vida e do mundo consubstancia aquilo que Amaro (2014) tem vindo a designar como uma nova civilização, ou seja, a civilização tecnológica, entendida enquanto fenómeno global presente em todas as esferas da interacção humana e em todas as formas de organização social.

> "Mais do que um conjunto de artefactos – de máquinas e dispositivos – entende-se aqui tecnologia como uma racionalidade presente em toda a esfera da acção humana, transformadora do mundo e da própria humanidade, que se apresenta hoje com meios capazes de superar os limites da natureza humana." (*ibidem*: 99)
>
> "(…) o «novo mundo», criado sob o impulso da revolução tecnológica, ou terceira revolução industrial, tem vindo a apresentar-se na forma de um exacerbamento da

[23] Esta fragmentação está relacionada com a cada vez maior dificuldade de ler a realidade como um todo, perspectivando-a como casuística, entrecortada e episódica (Amaro, 2014).

> competitividade, do elogio ao individualismo, de um crescimento da flexibilidade, de uma maior mutabilidade das realidades, de uma constante aceleração do tempo e compreensão do espaço e de uma nova forma de se encarar a vida social, a cidadania e as relações com o próximo, ameaçando o pacto social." (Amaro, 2009b: 108-109).

Castells (2007) sustenta que ao mesmo tempo em que as tecnologias alteram o modo de vida dos indivíduos, o modo como os indivíduos as vivenciam, também as moldam. Designa este processo de "via de mão dupla", uma vez que a inovação tecnológica condiciona os modos de viver e pensar da sociedade da mesma maneira que a sociedade condiciona o desenvolvimento da tecnologia, dependendo das aplicações e usos que faz dela. Este autor defende, assim, que tecnologia é uma condicionante, e não determinante da sociedade e que as transformações que se operam na sociedade estão a conduzir-nos a uma nova estrutura social, ou seja à sociedade da comunicação mediada pelas novas aparelhagens de informação. Esta designada sociedade em rede caracteriza-se pela globalização das actividades económicas, pela flexibilidade e instabilidade do emprego, pela cultura de virtualidade do real, construída a partir dos média omnipresentes e pela transformação dos conceitos de espaço e tempo. Castells (2005: 20) concebe esta *sociedade em rede*, como

> "(…) uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes. (…) É um sistema de nós interligados. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria. As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objectivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo."

Esta sociedade em rede sustenta o mesmo autor, advém da revolução das tecnologias da informação e da reestruturação do capitalismo. Nela o espaço e o tempo estão em transformação sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pela acção actual da transformação socio-histórica. Desta forma, o espaço torna-se um espaço de fluxos, em que as localidades se desprendem de seu sentido cultural, histórico e geográfico para se reintegrarem num espaço de fluxos constantes, ou seja, na rede. Neste cenário, o tempo passa a ser intemporal, uma vez que passado, presente e futuro podem ser programados para interagirem simultaneamente.

1.4 Serviço Social, contemporaneidade, risco e incerteza

O Serviço Social é uma profissão historicamente situada e socialmente construída (Healy, 2001; C. Santos, 2008), é um produto do seu tempo, isto é, um reflexo da sociedade que o produz (Dominelli, 2004). Amaro (2012) argumenta que as mudanças societais penetram o Serviço Social nos seus princípios e valores, bem como a sua identidade, as suas funções e o seu objecto, e neste sentido, para o compreender é necessário situá-lo no contexto económico, prático e ideológico, o que exige profissionais com capacidade reflexiva que desenvolvam práticas adequadas e fundamentadas.

> "(…) o processo de intervenção profissional implica os pressupostos de decifrамento analítico da estrutura, da conjuntura e da situação, numa perspectiva relacional e de articulação da participação do sujeito e actuação em redes e vínculos que permitam mediações gerais e particulares de assegurar direitos e que se transformem em estratégias de acção. " (Faleiros, 2011: 756).

O Serviço Social como profissão é produto das circunstâncias sociais, políticas, económicas e culturais que ocorrem à escala global. Neste contexto, "o Serviço Social pode ser considerado uma profissão da modernidade, uma vez que está fundado sobre alguns dos princípios básicos da modernidade, tais como direitos humanos, justiça social e equidade." (Branco e Amaro, 2011: 659)

O Serviço Social, na sua verdadeira acepção, com a sua concepção científica, técnica e profissional, é um produto genuíno do século XX, e situa-se na divisão socio-técnica do trabalho[24]. Possui um carácter de intervenção sobre o social e tem como objectivo máximo o desenvolvimento dos seres humanos.

> "O Serviço Social tem uma relação implícita com o processo de democratização das sociedades e com a construção de políticas públicas e uma relação explícita com os direitos humanos, a justiça social e a equidade." (Carvalho e Pinto, 2014: 3)

O Serviço Social é uma actividade socialmente construída (Payne, 1991; 2002b), e como profissão tal como hoje é entendida, teve início no final do século XIX (Mouro, 2001). Desenvolve a sua acção tanto no controlo, na normalização e disciplina, na adaptação ou na integração, como no sentido da emancipação, da libertação, da capacitação ou da transformação (Carvalho e Pinto, 2014).

Não obstante o Serviço Social intervir sobretudo ao nível micro, ele não pode descartar as influências macro, uma vez que as transformações sociais influenciam a direcção, o conteúdo e as condições da profissão. É neste pressuposto que Albuquerque (2011: 116) sustenta que "o Serviço Social é, hoje mais do que nunca, intimado a acompanhar as

[24] Enquanto produto do desenvolvimento capitalista e decorrente da necessidade de responder à acção do Estado sobre a Questão Social (Martins, 1999).

movimentações e lógicas da sociedade, superando os limites de mero intermediário.", face à densidade problemática cada vez mais complexa que se lhe apresenta (Amaro, 2014).

Não é recente a preocupação do Serviço Social em compreender as mudanças que ocorrem na sociedade. Os problemas económicos e as suas consequências políticas e sociais sempre interessaram ao Serviço Social, bem como as transformações daí advindas. Hoje desenham-se novas configurações sociais e o Serviço Social como profissão não se encontra parado no tempo e no espaço, transformando-se e alterando-se, tal como a sociedade de que é parte integrante, e também agente transformador (Gibelman, 1999).

Para Isabel Vieira (2015: 17)

> "Quando reflectimos sobre a função e o papel do Serviço Social nas sociedades actuais, este parece situar-se num cenário, ou num palco de representações, entre luzes e sombras, onde se representa o jogo da regulação *versus* emancipação e o da normalização *versus* autonomia." (itálicos no original).

Desenham-se, na contemporaneidade, ao nível macro, socio-económico, político e cultural, grandes tendências societais da modernidade tardia, nomeadamente a crescente complexidade

> "(…) das sociedades (pós-)modernas, a fragmentação das realidades sociais, o desaparecimento do pleno emprego, o aumento da precariedade no mercado de trabalho, em conjunto com o aprofundamento dos «factores de crise» que assinalaram o início da primeira crise do Estado-Providência, formam o pano de fundo a partir do qual toda a política social enfrenta desafios e mudanças. Essas tendências de mudança sofreram uma significativa aceleração com a atmosfera generalizada de crise, incerteza e vulnerabilidade que se instalou em diferentes domínios da realidade (financeira, económica, social, cultural, entre outras)." (Branco e Amaro, 2011: 660)

Nas sociedades complexas, as experiências quotidianas estão integradas num conjunto de dimensões, fluxos, redes e informação complicadas, o que leva Webb (2006) a definir as sociedades modernas como complexas, devido à velocidade de mudança, ao vasto leque de possibilidades de escolha e grande quantidade de informação a ter em conta num ambiente instável.

Partindo das acepções dos diferentes autores estudados de diferentes correntes de pensamento, assim podemos conceptualizar a sociedade contemporânea, designadamente: modernidade tardia, capitalismo pós-industrial, pós-modernidade, modernização reflexiva, globalização, sociedade de risco, sociedade complexa, entre outras (Giddens, 1996; 2006; Bauman, 2001a; Beck, 1998; Webb, 2006; Castells, 2007).

O denominador comum de todas estas designações é a constatação de paradoxos, tensões, riscos e incertezas que atravessam, de forma indelével, a sociedade contemporânea, dominada pela tecnologia e informação assistindo-se ao aprofundamento das desigualdades

sociais (por um lado a concentração da riqueza e por outro o agravamento da pobreza; o elevado índice de desemprego e a precariedade dos vínculos e condições laborais, entre outras). Nunes (2010: 61) argumenta que

> "o social aparece cada vez mais como um campo em que se densifica a complexidade das manifestações das desigualdades (sociais, económicas e culturais), nomeadamente sob formas de pobreza (manifesta e oculta) e de exclusões sociais".

Estas persistentes desigualdades sociais têm um carácter estrutural e multidimensional expresso nos níveis de pobreza e exclusão social, e constituem-se cada vez mais como uma ameaça aos direitos sociais, o que se arroga como um desafio ao Serviço Social, questionando-o e aumentando as exigências à sua acção tendo em conta as crescentes indeterminações e paradoxos das sociedades modernas.

Desenham-se, desta forma, na contemporaneidade, ao nível macro, socio-económico, político e cultural, grandes tendências societais da modernidade tardia, nomeadamente processos de globalização ou planetarização. Tendo em conta a diluição das fronteiras geográficas e simbólicas, os problemas sociais deixam de ser locais e passam a ser "glocais", uma expressão local das dinâmicas globalizadas (Faleiros, 2001; Fook, 2002; Mouro, 2009). Por outro lado, os sistemas tradicionais de governação e de protecção social, locais por excelência, vêem diminuída cada vez mais a sua margem de actuação para resolver esses problemas planetarizados.

Verifica-se, por outro lado, uma redução da responsabilidade efectiva do Estado e das suas funções na garantia dos direitos sociais (Estado mínimo) com fortes tendências para a descentralização/delegação de funções sociais (Gibelman, 1999), ou mesmo para a privatização, como adverte Fook (2002) – Estado enquanto comprador e pagador de serviços aos privados com e sem fins lucrativos. Esta redução da intervenção do Estado origina um enfraquecimento das estruturas de protecção social, colocando em risco a universalidade dos direitos. Esta tendência para a redução nos recursos afectos ao social, ao mesmo tempo que são cada vez mais as solicitações, conduz ao que Faleiros (2001) designa por tendência de desmantelamento dos direitos sociais, através do maior peso da privatização do bem-estar social.

O Serviço Social opera neste contexto balizado pela política social, tendo a desigualdade social, a incerteza, a diversidade e a contingência no centro (Nunes, 2010). Efectivamente, a política social fornece uma significativa parte das condições institucionais (política, jurídico-normativa e financeira) por onde se realiza, através da agência de assistentes sociais, o campo do Serviço Social (*ibidem*). Também Branco e Amaro (2011: 665) reforçam essa

ideia, ao considerarem que "os propósitos, procedimentos e objectivos do Serviço Social não são imunes aos ventos de mudança da política social contemporânea."

Vários autores têm estabelecido um paralelismo do desenvolvimento e consolidação da profissão de Serviço Social com a evolução do Estado-Providência (e.g. Autès, 2004; Castel, 2005), e com a modernidade e suas continuidades, sejam elas pós-modernidade, modernidade tardia (Giddens, 2002), modernidade líquida (Bauman, 2001a), ou sociedade de risco (Beck, 1998) entre outras designações (Mouro, 2006; Parton, 1994).

Este vínculo do Serviço Social e do Estado Social envoltos numa dinâmica comum (Castel, 2005) origina que quando o Estado Social passa por convulsões, como na actualidade, também o Serviço Social seja interpelado, tendo ambos que responder a consecutivos novos desafios e a novas condições (Autès, 2004).

É devido a estas dinâmicas que Mouro (2009) argumenta que temos que considerar o Serviço Social no plural e o Serviço Social no singular, sendo que o primeiro se refere à caracterização macro da profissão e a segunda acepção se refere aos padrões culturais do exercício profissional contextualizado no espaço-tempo.

Advoga esta autora que

> "(…) é simplesmente falacioso falar de um Serviço Social ao nível da sociedade contemporânea; deve-se sim falar de modelos contemporâneos de Serviço Social. Estes, por sua vez, diferenciam-se de acordo com a sua expressão cultural e identitária" (*ibidem*: 32).

O Serviço Social desenvolve práticas profissionais na interacção dinâmica de vários factores, nomeadamente as forças de evolução do próprio Serviço Social, em particular as dinâmicas de evolução da profissão, mas igualmente a influência das políticas sociais "glocais" (Mouro, 2009). Isto significa que o Serviço Social não tem apenas uma só face, mas apresenta diferentes configurações e particularidades, tantas quantas as sociedades nas quais opera, sendo por isso mesmo uma prática profissional profundamente heterogénea.

Desta forma, com as alterações da modernidade à data da emergência do Serviço Social, a profissão terá de acompanhar de forma sistemática essas alterações, tendo de se reinventar enquanto pensamento e acção (Mouro, 2001; 2006). Daí que seja fundamental compreender quais os aspectos fundamentais dos novos contextos societais onde o Serviço Social desenvolve a sua acção, analisando-o "através das lentes teóricas da sociedade de risco, do neoliberalismo e da modernidade tardia." (Webb, 2006: 4).

1.5 Consequências da globalização: Uma nova gestão pública

Actualmente o Estado é influenciado negativamente pelo processo de globalização, capitalismo e neoliberalismo, que o prejudica devido às crises financeiras, sistémica. O seu poder vai enfraquecendo e o poder da alta finança aumenta. Tendo em conta as profundas alterações dos riscos sociais na sociedade contemporânea, e face à retracção do Estado social (que coloca em causa a sua legitimidade anteriormente conquistada), Beck (1998) sustenta que as políticas de intervenção social do Estado Providência sejam repensadas e desconstruídas, no sentido de enfrentar e tentar responder aos seus próprios fracassos[25].

Face às mudanças no mercado de trabalho e na estrutura demográfica e familiar, às novas desigualdades e desinserções, o sistema já não responde nem tem a pretensão de cobrir todos os riscos sociais, aumentando o hiato entre a procura de respostas e aquilo a que o Estado consegue responder. Isto acontece, por um lado face ao aumento dos pedidos de apoio tendo em conta o aumento da desigualdade, e por outro face ao aumento da imprevisibilidade dos riscos e a sua incalculabilidade crescente, o que implica algumas mudanças de entendimento dos riscos e da acção socio-política face aos mesmos.

Face à recomposição do poder do Estado, cada vez mais enfraquecido, este tende a ter de muscular as suas políticas tornando-as mais opressivas e menos generosas. Os programas e os projectos sociais são alvo de uma nova gestão pública baseada na avaliação das necessidades em contextos de orçamentos escassos, tendo em vista uma nova foram de gestão pública denominada de *managerialismo* por se aproximar dos formatos de gestão das empresas (Taylor e White, 2000).

Clarke e Newman (1997) analisam a difusão da gestão nas políticas sociais, utilizando a expressão *managerial state*, que dá conta do managerialismo como ideologia e cultura específica desta nova configuração do Estado Social. Sustentam estes autores que neste novo Estado Social aumenta a importância e a visibilidade dos gestores/administradores, considerados os melhores actores para levar o Estado Social a atingir os seus objectivos com eficácia e eficiência, tendo em consideração as incompetências dos poderes burocráticos, dos profissionais e dos políticos.

[25] As políticas sociais são o conjunto de decisões tomadas pelos poderes políticos face aos diferentes sectores do bem-estar, que materializam na legislação social. "À semelhança da assistência social, a política social possui uma função de regulação social e as suas orientações dependem de numerosos factores, tais como a situação económica do país, os valores defendidos pelos decisores políticos, e o consenso por ela gerado na opinião pública. Através da legislação social operam-se escolhas em torno do projecto societário, da repartição de recursos e dos instrumentos de acção a serem utilizados." (Bouquet e Garcette, 2005: 20)

O managerialismo conduz a uma empresarialização do sector público e mesmo do privado sem fins lucrativos (Payne, 2006) e diz respeito à tendência crescente de aplicação dos princípios de gestão e do sistema burocrático ao campo de intervenção do Serviço Social, numa lógica de orientação para o mercado. Faz apelo à avaliação dos riscos e às abordagens baseadas na competência e na prova para regular o poder profissional sobre os utentes (Dominelli, 2004). Esta tendência de *gerencialismo* que tem vindo a ocorrer nos serviços sociais à escala mundial, numa lógica de gestão social economicista "radica na análise de que é possível optimizar a utilização de recursos com menos custos" (Almeida, 2013: 31).

Como argumentam Clarke e Newman (1997), os utentes dos serviços sociais em geral e do Serviço Social em particular, passam a ser considerados, com direitos enquanto tal, sobretudo no que concerne à capacidade de escolha, à gestão da informação que lhe diz respeito e à qualidade dos serviços prestados. Mas esta escolha esconde o que verdadeiramente está por detrás destas políticas – a preocupação com os gastos.

Heffernan (2005) considera como factor central desta nova tendência a *New Public Management*, expressão que se refere a um conjunto de estilos, padrões e preocupações de gestão e administração dos serviços públicos que surgiu nos anos 1980 e que se expandiu com a ideologia neoliberal dominante[26]. Nesta tendência, o Mercado assume preponderância, bem como os seus valores de eficiência, responsabilização (*accountability*) e competitividade, no sentido de serem prestados serviços públicos com qualidade. Conforme Amaro (2014: 102) atesta em relação ao Serviço Social,

> "Ao profissional solicita-se a avaliação de riscos, o respeito pelas *check-lists* e a *accountability*[27], ou seja, capacidade de responder responsavelmente por cada acto profissional e correspondentes opções de acordo com orçamentos escassos." (itálicos da autora).

Esta "modernização" e redução dos gastos sociais com o bem-estar social e a radical reorientação da intervenção social, que se situam nas tendências de reestruturação dos sistemas de governação e organização, têm fortes impactos no Serviço Social, designadamente de instabilidade, fragmentação, conflitos e tensões.

Exemplos dessas tendências são, principalmente, a ênfase para cuidados sociais residuais e focados em definições mais restritas de perigo e necessidade, com o risco de serviço

[26] Pensamento que na actualidade subjaz às políticas e à acção social, dando centralidade à eficiência e capacitação individual.

[27] Para Amaro (2014: 103) este processo de prestação de contas que os assistentes sociais têm de que dar pelo seu trabalho está associado à introdução da utilização do computador e de programas informáticos na intervenção social. Tal deve-se ao facto de essa informação que fica registada nesses sistemas poder tornar potencialmente mais acessível, quantificável e inteligível o trabalho do assistente social, "e consequentemente mais passível de questionamento".

estigmatizado e estigmatizante; formas de intervir menos estruturais; conflito conceptual e prático entre assistente social e cuidador social, com consequentes problemas ao nível da identidade e dos valores; a preponderância de processos profissionais e categorias de avaliação de necessidades mais atravessados por critérios gestionários e administrativos dos custos, eficiência e risco, menos atenção para as pessoas e para os processos e mais para as performances (Dominelli, 2004; Nunes, 2010). Surge neste contexto a defesa da perspectiva de que o Serviço Social pode ser redefinido pela mesma racionalidade que preside à empresa capitalista, '*businessology*', e que, desse modo, pode ser mais controlável, verificável e eficiente (Nunes, 2010).

Desprofissionalização

A reconfiguração das políticas públicas em contexto de uma nova gestão pública tem impactos negativos para o Serviço social. Para Dominelli (2004), nas organizações do sector social desenvolvem-se, cada vez mais, processos político-gestionários, que, procurando simplificar, acelerar e controlar os processos de intervenção social, contêm o risco de negar a complexidade dos problemas e processos sociais e conduzir à desprofissionalização e simplificação da complexidade da intervenção social. Esta desprofissionalização contém o sério risco de esvaziamento dos propósitos da profissão e da acção do assistente social em oposição a um conteúdo mais substantivo e reflexivo (Amaro, 2014).

A desprofissionalização aludida não significa, segundo Clark (2005), que hoje o assistente social tenha menos autonomia do que no passado, pese embora a existência de uma maior prescrição e regulação, até porque não existem evidências de anteriormente o tipo de regulação permitisse uma maior inclusão social. O risco de desprofissionalização sucede como consequência de mudanças que estão a acontecer no campo do Serviço Social, tendo em conta as tendências societais já aqui referenciadas. O que efectivamente se pode constatar é a tendência para uma redução do espectro de oportunidades de o assistente social trabalhar e definir objectivos mais abrangentes para as intervenções, colocando-se em causa a sua autonomia, reduzindo a possibilidade de discrição no seguimento dos casos, por vezes executando actividades que são contrárias à sua opinião profissional ou aos interesses dos utentes, o que pode resultar num processo de desprofissionalização.

Tal como afirma o autor (*ibidem*), não se pode aceitar que a desprofissionalização dispense o assistente social da responsabilidade pelas políticas sociais com as quais não concorda,

porque a questão central da profissionalidade é assumir responsabilidade pelos sistemas e políticas nas quais se opera. Ser responsável pelas suas acções faz parte do projecto profissional e é ser profissional, apesar da complexidade da prática. A desprofissionalização cria simultaneamente contextos de intervenção em que os profissionais têm que operar em grande tensão, nomeadamente pelos conflitos éticos e de valores que enfrentam e pelos constrangimentos à prestação de serviços centrados nos interesses dos utentes.

Fook (2002) também analisa a gestão dos serviços sociais por "não profissionais do social" de que nos fala Gibelman (1999), criticando a maior influência dos administradores/gestores sobre os profissionais do Serviço Social, numa lógica empresarial e economicista. Neste cenário, o Serviço Social é cada vez mais definido pela gestão e cada vez menos pelos assistentes sociais, o que reduz substancialmente o espaço de manobra e de reflexão sobre o "porquê" e "para quê" das intervenções, ou seja, sobre os seus fins e valores.

> "É legítima a análise de que é o próprio hipercrescimento dessa racionalidade cientificamente economicista/instrumental que veda as possibilidades de desenvolvimento de uma racionalidade social, conduzida por padrões de paridade, justiça, segurança e bem-estar entre os indivíduos." (Amaro, 2012: 46)

De acordo com Amaro (2012) a prática profissional do Serviço Social tem vindo a tomar novas formas, designadamente a análise e gestão do risco[28], o managerialismo, a *evidence-base practice*[29] e *competence-base practice*[30] e a gestão do cuidado. Esta última designada por Webb (2006: 22) como tecnologias do cuidado, ou seja, "uma emergente constelação de técnicas, métodos e aparatos no Serviço Social que se combinam no sentido da des-especialização dos interventores e reduz a sua autonomia profissional."

[28] Visão da realidade social centrada no risco e na sua distribuição e já não no direito e na garantia. Neste contexto, o assistente social analisa as situações em termos do risco que apresentam e a partir daí determina a necessidade e a capacidade de intervenção institucional (Amaro, 2012), ficando assim o profissional num papel de assistir os indivíduos na gestão dos seus riscos pessoais utilizando fórmulas burocratizantes de acção (Dominelli, 2004).

[29] A *evidence-base practice* e *competence-base practice* situam-se nas tendências da área social e da saúde, na lógica do managerialismo, e, inspiram-se nas correntes positivistas. A *evidence-base practice* estabelece uma separação entre sujeito e objecto, em que é possível o estabelecimento de uma sistematicidade, objectividade e planeamento das práticas de forma apriorística e generalizada a diferentes situações (Webb, 2006). Utiliza a investigação como um recurso para a produção de guias de procedimentos, produzidos a partir da actividade de pesquisa com um baixo nível de participação dos profissionais da intervenção. "Prosseguindo um objectivo de rigor e de cientifização da prática, em concreto, esta fórmula tende a funcionar como um «receituário» para a intervenção que retira ao profissional de terreno capacidade de reflexão, de criatividade e de inovação das práticas. Tentando ordenar uma realidade caracteristicamente desordenada e complexa, a *evidence-based practice* parece atender mais um fim de eficiência e racionalização dos serviços do que de compreensão empática dos utentes." (Amaro, 2012: 79)

[30] De acordo com (Dominelli, 2004) a *competence-based practice* diz respeito à importação do modelo fordista para o Serviço Social, isto é, a tendência de proletarização da profissão através da simplificação e da massificação de procedimentos (quantificáveis e monitorizáveis), reduzindo a qualidade da intervenção pelo excesso de procedimentalismo e burocratização (Payne, 2006).

O autor Webb (2006) considera que estas lógicas que a prática dos assistentes sociais têm assumido se traduzem num movimento do empiricismo no Serviço Social, sustentado nos seguintes factores explicativos:

i) a apologia das intervenções de curto prazo assumindo que são economicamente mais eficientes e permitem uma melhor utilização dos recursos que espelham uma dada cultura organizacional;

ii) o empiricismo é legitimado pela sua associação às ciências duras (tendência mais positivista);

iii) modelos centrados na tarefa e na solução não são demasiado exigentes intelectualmente para os interventores;

iv) o síndroma 'o que funciona' é atractivo porque faz sentido;

v) os modelos baseados em resultados enquadram-se na cultura de auditoria e mensuração dos desempenhos.

> É "sob o feitiço da razão instrumental que o Serviço Social desenvolve um certo tipo de «produção de conhecimento» empírico onde as suas práticas são crescentemente compreendidas como meios técnicos e funcionais. Os assistentes sociais, bem como outros profissionais do sector público cada vez mais recorrem a métodos *quasi-científicos*, como meio de legitimação e credenciação junto de gestores, governos e outros profissionais. Argumenta-se, assim, que o Serviço Social está a abandonar a abordagem holística para trabalhar com os utentes no sentido de se alinhar com a política dominante da gestão neoliberal do cuidado." (*ibidem*: 7)

Também Albuquerque (2013) e Fook e Gardner (2007) dão conta desta orientação gestionária, determinada por preocupações associadas à definição e avaliação de objectivos e resultados assente numa lógica de racionalização e quantificação. Na mesma linha de pensamento, sustenta Autès (2004: 235) que

> "(…) entre a relação instrumental com a técnica e a dimensão simbólica da acção do Serviço Social, abre-se todo um espaço de paradoxos (…) [assentes] no princípio da eficácia do social. Se a técnica é indispensável, jamais dirá a verdade do que está em jogo no Serviço Social. Mesmo porque, não apenas as questões da verdade, mas também as questões do justo são convocadas para concorrer para a legitimação das intervenções. É por isso que no Serviço Social (…) a competência nunca é uma simples questão de matriz técnica. Actualmente, com efeito, cada assistente social sabe que nas relações de trabalho entra também em jogo a sua pessoa."
>
> "Trata-se de um olhar pragmatista sobre a intervenção que se torna frequentemente muito apelativo perante a dificuldade que o assistente social tem de debelar a densidade das situações sociais com que é confrontado e de dialogar/negociar/regatear, de forma cada vez mais persistente, com gestores profissionais." (Amaro, 2012: 77)

Gestão do cuidado e gestão do caso[31]

Neste enquadramento o assistente social é um gestor de caso a quem cumpre, junto do utente, fazer o planeamento, a assessoria e a consultoria dos cuidados nas várias áreas sociais. Nesta prática, o assistente social rege-se por um conjunto de indicadores de avaliação quantitativos que meçam a eficácia dos resultados, sempre com vista a perceber quais as melhores práticas para atingir melhores resultados (Amaro, 2012). Neste contexto, o assistente social é predominantemente um especialista e processador de informação.

Como advoga Webb (2006), a complexidade do real é mitigada, uma vez que não se analisam as questões no seu âmago, gerando-se apenas interpretações superficiais no terreno, sendo o assistente social um mero administrativo, na lógica da eficácia e da eficiência institucionais, em detrimento das dimensões relacionais. Amaro (2012) questiona o benefício destas abordagens para o Serviço Social. Esta autora considera que tem sido cada vez mais frequente os assistentes sociais do terreno reivindicarem directrizes claras para a sua prática que sejam securizantes na luta permanente pela jurisdição profissional com outras profissões sociais. E acrescenta:

> "A possibilidade de se escudarem em arquétipos de práticas que emanem guias de procedimentos decalcados de processos de investigação científica, e portanto supostamente mais rigorosos e verdeiros do que outras fontes de conhecimento, alivia a ansiedade dos profissionais perante a densidade problemática das situações sociais e a tensão sobre a atribuição da expertise entre os diferentes campos profissionais." (*ibidem*: 80).

Continua a autora dizendo que, apesar do potencial apelativo destas modalidades de intervenção, se denota que o efeito "colateral" é o afastamento do terreno da reflexão crítica, do questionamento e ensaio de novas formas de actuação.

> "Estes modelos impregnam, efectivamente, o Serviço Social de uma racionalidade instrumental que separa os produtores de investigação, logo de guias para a prática, dos interventores e que atribuem aos critérios de eficiência, de eficácia e de optimização de meios o estatuto de finalidades da intervenção profissional e não de meios. A saliência dada às questões da objectividade, da clareza e do rigor acarretam mesmo, na prática, uma certa fuga e, por vezes, aversão ao subjectivo, ao emocional e ao qualitativo." (*ibidem*)

É neste contexto de subvalorização da dimensão relacional, compreensiva e holística do agir que Dominelli (2004) e Webb (2006) alertam para o risco de desprofissionalização o que, nas palavras de Andrade (2001) e Faleiros (2001) corresponde ao processo de esvaziamento do projecto ético-político do Serviço Social.

[31] Nos EUA a expressão mais utilizada é *case management*, no Reino Unido utiliza-se mais *care management* (Webb, 2006).

De facto, a cultura generalizada do managerialismo também pode ter um efeito profundo sobre a maneira como o Serviço Social é construído e desenvolvido, com uma crescente separação entre a noção de Serviço Social como um projecto profissional e como modelo administrativo associado à gestão de cuidados. Almeida (2013) refere que o managerialismo tem vindo a concorrer para a descaracterização do papel do assistente social e da sua identidade. Esta situação pode distanciar o Serviço Social das suas aspirações profissionais, embora historicamente os assistentes sociais sempre tenham tido uma ambivalência de longa data sobre a profissionalização do seu papel (Ray *et al.*, 2009).

1.6 Crítica ao managerialismo

Desde o seu surgimento que o Serviço Social desenvolveu a sua acção ligada à prática, para a resolução de problemas imediatos. "O pragmatismo, no Serviço Social, tem origem no próprio tipo de trabalho realizado pelos assistentes sociais, voltado para a atribuição de recursos ou de orientações em relação à problemática de assistência social." (Faleiros, 1997: 164). Contudo, o risco deste practicismo é a ausência de perspectiva de um saber sobre os fenómenos e problemas sociais fundamentado teoricamente, pelo que Faleiros (1997) defende que o assistente social precisa ultrapassar o pragmatismo, a acomodação e a insuficiência de formação. Esta transformação do assistente social num gestor administrativo da política social a par da

> "(…) complexidade do social conduz a um empilhamento de dispositivos, de instituições e de novas funções que dilui a responsabilidade e conduz a um esmigalhamento sempre mais acentuado de especializações particulares. Este movimento põe em causa a qualificação global, a polivalência e, portanto, a capacidade de acção dos diferentes trabalhadores sociais." (Chopart, 2003: 274)

Como argumenta Setubal (2002: 167), os assistentes sociais são testemunhas e simultaneamente sujeitos de todo este processo de transformação que ocorreu no Serviço Social ao nível do "(...) empenho que a cada dia cresce em quantidade e qualidade no interior dessa prática social (...)", sendo para tal necessário vencer as fragilidades teórico-metodológicas, os 'vícios' adquiridos pelo contacto de muitos anos com os paradigmas positivistas[32], e também as circunstâncias muitas vezes pouco facilitadoras do reconhecimento do Serviço Social como área de conhecimento.

[32] Esta autora considera que o Serviço Social tem de se 'desenvencilhar' do ideário positivista, dado que, no seu entender, este divide o agir do homem em campos automáticos e independentes, estabelecendo uma dicotomia entre teoria e prática.

Actualmente, e de acordo com Autès (2004), se por um lado é feito um elogio à personalização da intervenção e à escolha individual, por outro lado, as respostas são cada vez mais padronizadas, não contando com a efectiva participação dos indivíduos na sua construção. Também Amaro (2012: 81) considera que

> "(…) esta civilização tecnológica em que o Serviço Social tem que actuar encerra um profundo paradoxo para a intervenção ao mesmo tempo que se exige que as práticas apelem para a individuação e para a construção de narrativas e projectos de vida com os utentes, que estimulem a sua participação e se desenvolvam no sentido da autonomia, é passada uma mensagem de que o profissionalismo e o rigor na intervenção são dados por um objectivismo instrumentalista, ancorado em guias de procedimentos que rejeitam os aspectos mais subjectivos da intervenção."

Paradoxalmente, é valorizada a rapidez na intervenção, quando as situações são cada vez mais complexas e de maior dificuldade de diagnóstico e de intervenção.

> "os assistentes sociais vêem-se encurralados entre uma realidade social de crescente complexidade e exigência e um campo profissional acossado pela necessidade de demonstração de resultados e de rapidez na acção, neste sentido, a burocratização da intervenção – com as suas *check-lists*, os guias de procedimentos e os protocolos para a intervenção – fornecem uma plataforma de segurança e defensiva para a sua intervenção." (*ibidem*: 82).

Como consequência deste quadro de actuação, assiste-se a uma redução do espaço de intervenção e um forte condicionamento à autonomia e liberdade dos assistentes sociais, que conduz à diminuição da possibilidade de desenvolvimento da reflexividade (Amaro, 2012). Faleiros (2001) e Amaro (2012) advertem para a necessidade de "descolonização" dos serviços, resistindo e contrariando o Serviço Social o processo de burocratização e de managerialismo. Advogam a importância da construção da relação próxima com o utente, mediando também a relação com os serviços e os poderes instituídos.

> "Para isso, não pode abdicar do rigor da sua intervenção, mas deve afastar-se dos modelos tecnicistas e instrumentais que colocam a parafernália metodológica e procedimental à frente dos referenciais éticos e substantivos para a intervenção" (ibidem: 87).

A introdução de instrumentos de apoio à intervenção do assistente social, cada vez mais complexos e sofisticados acabam, na perspectiva de Amaro (2014), por condicionar ou até determinar a forma e os tempos da intervenção.

> "Este excesso de burocratização, aliado à ultrarracionalidade instrumental do mundo contemporâneo, drena a profissão de conteúdos substantivos e conduz a um processo que se conceptualizou como «finalismo metodológico», pois, mais do que a pessoa, a relação, a construção de narrativas e a consciencialização de direitos e valores, passam a interessar na prática profissional as técnicas de diagnóstico, de planeamento e avaliação, os níveis de eficiência e eficácia alcançados e o número de respostas atribuídas." (Amaro, 2012: 94).

Numa sociedade global e tecnicista o Serviço Social é atravessado por uma crescente tendência de racionalidade e controlo pelos enquadramentos legais e por protocolos de

actuação, que enfatizam "a técnica como «quase» um fim e não como um meio da sua acção." (Carvalho, 2012b: 62).

É justamente nessa linha de pensamento que Montaño (2006) adverte que a dinâmica das demandas emergenciais e imediatas pode colocar o assistente social num *carrossel* de respostas imediatas e a reprodução desta relação demanda-emergencial/resposta-imediata, pode levar o profissional (e a profissão) a uma lógica pragmática, movido pela "pre-ocupação". Para este autor, a redução das respostas profissionais às situações emergenciais e imediatas desencadeia a resistência a estratégias e projectos de longo alcance (*ibidem*).

O controlo e padronização de procedimentos neste contexto ideológico, político, económico e financeiro actual é adverso ao conceito de uma prática profissional reflexiva numa lógica de desenvolvimento pessoal e profissional e sobretudo tendo em conta os seus objectivos de "justiça social, cidadania e autodeterminação" (McDonough, 1999: 101). Em síntese:

Quadro 1: Transformações societárias e autores referenciados

Conceitos que caracterizam as grandes transformações societárias	**Principais autores referenciados**
Sociedade global	Giddens (1996; 2006)
Sociedade líquida	Bauman (2001a)
Sociedade de risco e modernidade reflexiva	Beck (1998) e Webb (2006)
Sociedade tecnológica e sociedade em rede	Castells (2007) e Amaro (2014)

Fonte: Elaboração própria com base nos autores

Quadro 2: Impactos no Serviço Social e autores referenciados

Impactos das transformações societárias na profissão de Serviço Social	**Principais autores referenciados**
A globalização e o agir em contextos de risco e incerteza	Mouro (2001); Payne (2002); Fook (2002); Dominelli (2004); Nunes (2010); Albuquerque (2011); Faleiros (2011); Amaro (2012)
Individualização, activação e gestão de casos	Soulet (2005); Webb (2006); Amaro (2012)
Desprofissionalização	Gibelman (1999); Dominelli (2004); Clark (2005); Webb (2006); Amaro (2012)
NGP, managerialismo e gerencialismo	Clark e Newman (1997); Taylor e White (2000); Dominelli (2004); Payne (2006); Nunes (2010)
Uma nova Agenda para o Serviço Social	Setubal (2002); Dominelli (2004); Mouro (2006); Fook e Gardner (2007); Iamamoto (2007); C. Santos (2008); Lishman (2009); Almeida (2013); Amaro (2012; 2014); Carvalho (2016a)

Fonte: Elaboração própria com base nos autores

1.7 Entender o Serviço Social como profissão e saber disciplinar

Antes de nos debruçarmos sobre o objecto de estudo, a supervisão profissional em Serviço Social, é importante contextualizar o Serviço Social enquanto conhecimento no seio das ciências sociais e humanas e enquanto profissão, com teorias, metodologias, princípios e valores na promoção dos direitos humanos. Pretendemos seguidamente problematizar o discurso científico, a epistemologia do Serviço Social, considerando a sua evolução conceptual, metodológica, técnica e ética.

Todas as profissões são fenómenos dinâmicos e com conceptualizações divergentes e alternativas, e neste caso concreto, a estrutura sincrética do Serviço Social dificulta a sua definição, tendo em conta o seu duplo estatuto enquanto campo teórico e prático-profissional (Netto, 1992).

O Serviço Social ocupa, segundo Andrade (2001) um campo na divisão social e técnica do trabalho.

> O "(...) campo do Serviço Social, é (...) socialmente constituído e constituinte, quer seja tomado como área científica e de investigação, quer como área de intervenção, quer ainda como domínio de organização da categoria profissional em si. Seja qual for o vector de abordagem, é um universo onde se cruzam e mutuamente se influenciam os conteúdos de produção interna do campo e os conteúdos do contexto social envolvente." (*ibidem*: 159)

A definição da Federação Internacional de Assistentes Sociais [FIAS] não é totalmente consensual e compartilhada por todos os agentes envolvidos, designadamente os profissionais, as associações profissionais, académicos/investigadores, órgãos estatais ou cidadãos, contudo é a que é assumida por essas agências (Gibelman, 1999; Payne, 2002a). Considera-se, assim, que definir o Serviço Social é uma tarefa difícil, pelo que pretendemos sobretudo salientar a pluralidade e diversidade de perspectivas, mais do que uma visão homogénea e monolítica.

Embora o Serviço Social seja uma profissão complexa e de difícil definição (Dominelli, 2009), para o exercício a que nos propomos, como ponto de partida, podemos tomar como referência genericamente reconhecida internacionalmente a definição de Serviço Social da FIAS (FIAS, 2014):

> "O Serviço Social é uma profissão de intervenção e uma disciplina académica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da Pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade colectiva e do respeito pela diversidade são centrais ao Serviço Social. Sustentado nas teorias do Serviço Social, nas ciências sociais, nas humanidades e nos conhecimentos indígenas o Serviço Social relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social."

Os pressupostos subjacentes a esta definição são a promoção da mudança, do desenvolvimento e da coesão social, do *empowerment* e liberdade, bem como o reforço da capacitação e da emancipação dos indivíduos.

Enquanto profissão e disciplina científica, reconhece a interacção entre os factores históricos, culturais, espaciais, políticos e socioeconómicos e os factores pessoais/individuais, que se podem consubstanciar como oportunidades ou como barreiras à promoção do bem-estar e do desenvolvimento humano.

Tem também em consideração que as condições estruturais podem constituir-se como obstáculos, contribuindo para a perpetuação das desigualdades, da discriminação, da exploração e da opressão. Neste sentido, cabe ao Serviço Social o desenvolvimento de uma prática emancipatória, com o objectivo de capacitação e autonomia das pessoas, através de uma reflexão crítica sobre as causas estruturais de opressão e/ou privilégios (com base em critérios como a raça, classe, língua, religião, género, incapacidade, cultura e orientação sexual), fomentando estratégias de acção que enfrentem os obstáculos pessoais e estruturais. Este desígnio sublinha o compromisso com os mais desfavorecidos, a luta contra a pobreza e contra todas as formas de opressão e de vulnerabilidade social, numa perspectiva holística, na promoção da inclusão e da coesão social (Dominelli, 2004; 2009). Esta definição não é pacificamente aceite por algumas associações de profissionais de alguns países que não se revêem nela, por a considerarem "(…) omissa quanto à análise crítica das políticas em contexto de globalização e de mundialização da questão social." (Carvalho, 2016a: 17). Por outro lado, esta definição também pode ser considerada fluida, na sua conceptualização e categorização, tendo em conta que a profissão não se encontra parada no tempo e no espaço, transformando-se, assim como a sociedade da qual faz parte, na qual está integrada e da qual também é um agente transformador (Gibelman, 1999). Grande parte da dificuldade em definir a profissão do Serviço Social prende-se com o facto de ela se constituir como uma intervenção muito dependente do contexto de acção, que a condiciona e formata (Dominelli, 2009).

Acresce ainda às dificuldades mencionadas, o facto de o Serviço Social operar em variados contextos sociais particulares, com enquadramentos legislativos e políticas sociais específicas, valores socioculturais distintos, para além do peso das dimensões individuais dos próprios profissionais. De facto, o Serviço Social intervém junto de uma grande diversidade de públicos e de organizações, através de uma multiplicidade de processos, de papéis e de funções, com variados objectivos e áreas de intervenção. Este cenário reforça a

grande diversidade de factores que influenciam a profissão, e que actuam inevitavelmente sobre a sua definição, mas também sobre as suas teorias e práticas. Como afirma Dominelli (2009), os contextos do Serviço Social nunca são iguais, uma vez que a intervenção dos assistentes sociais ocorre num dado espaço e tempo, assente num conjunto de saberes profissionais em permanente mudança.

Esta diversidade pode ser vista de forma negativa, pois dificulta uma delimitação rigorosa da acção profissional e do conjunto de saberes profissionais dos assistentes sociais, ou de forma mais positiva ou desafiante, se se considerar que esta diversidade, ou mesmo a indefinição de limites precisos pode ser considerada uma mais-valia da/para a profissão, inscrita na sua matriz desde o seu surgimento.

Num tempo de ultra-racionalidade instrumental, o conceito de profissão está em mutação e, como argumenta Faleiros (2011), o Serviço Social é mais do que um mero conjunto de palavras, ou de definições empíricas ou teóricas. Neste sentido, podemos dizer que estamos perante um processo dinâmico e contínuo de significação e de formação do Serviço Social, com diferentes agentes e diferentes posições, complementares ou opostas. De acordo com Gibelman (1999) defender ou impor limites e fronteiras da definição de Serviço Social é uma tarefa relativamente arbitrária, em si mesma, e simultaneamente um acto de poder. Também Parton (1994: 18) afirma que "o Serviço Social é um domínio essencialmente ambíguo, incerto e contestado".

O Serviço Social é uma actividade socialmente construída (Payne, 1991; 2002a) e, tal como qualquer outra profissão, a sua base de conhecimentos está em permanente mudança e construção em interacção constante com outros campos profissionais.

Este autor identifica três principais forças de composição do Serviço Social: os que estão essencialmente (pre)ocupados em criar e controlar uma actividade profissional, os que constituem a clientela e todos os que criam o contexto societal no qual o Serviço Social se realiza (*ibidem*). Nesta linha de pensamento, Payne (2002a) sustenta que o Serviço Social assenta em três elementos mediadores fundamentais: i) o profissional (com a sua formação académica, competências profissionais a partir das quais constroem a sua prática); ii) o utente (enquanto sujeito e não enquanto mero objecto da prática); iii) o contexto/instituições sociais (a organização, os espaços políticos, as normas, regras e locais onde emergem os problemas dos utentes). Todos estes elementos contribuem para o conhecimento construído em Serviço Social.

Já para Deslauriers e Hurtubise (2000), numa visão constituinte, os elementos a ter em conta na sua concepção são: i) a dimensão epistemológica e científica que caracteriza a profissão e a formação; ii) a missão original, que visa prioritariamente os estratos sociais menos favorecidos; iii) a compreensão do indivíduo no seu contexto; iv) a diversidade de intervenções e de lugares de prática; v) o contexto organizacional onde se situam as práticas sociais.

Estas duas perspectivas não são antagónicas mas antes se completam. Uma tem em conta o contexto onde a profissão se desenvolve e produz conhecimento pela via da prática e outra uma abordagem fundada numa visão teórica/ideológica centra-se na forma como o Serviço Social "conhece e aborda o objecto", destacando o que se conhece e as estratégias científicas que se utilizam para apreender e transformar o "objecto".

Na visão constituinte, na tradição crítica marxista o objecto do Serviço Social é a questão social e o sujeito na sua totalidade socio-histórica.

> A "(…) acção desenvolvida pelo assistente social situa-se na charneira de duas lógicas: a da aplicação das políticas sociais e a da acção social directa, no sentido de responder simultaneamente às necessidades da pessoa e do seu meio social. Neste sentido, o Serviço Social inscreve-se no interior das políticas sociais, comportando também uma dimensão relacional personalizada." (Bouquet e Garcette, 2005: 21).

Não obstante a concordância com esta afirmação, vale a pena salientar que o papel do assistente social não se pode reduzir à efectivação de decisões políticas, o que se constituiria como visão relativamente restritiva, tendo em consideração a complexidade teórico-metodológica intrínseca à profissão.

O Serviço Social, enquanto profissão, iniciou o seu percurso nos finais do século XIX, em estreita relação com as transformações sociais e políticas ocorridas na última década desse século[33]. Contudo, a dinâmica da profissionalização do campo ocupacional do Serviço Social assistiu a variações entre países, embora se possa considerar que foi a partir da segunda metade do século XX, sendo evidente um reconhecimento generalizado deste campo profissional. É neste sentido que se pode afirmar que o Serviço Social na sua verdadeira acepção com a sua concepção científica, técnica e profissional, é um produto genuíno da modernidade (Mouro, 2009). O Serviço Social surge como resposta à questão social, constituindo-se os assistentes sociais como gestores da mesma, sendo a sua função humanizar a sociedade capitalista.

[33] Para um aprofundamento sobre a génese, emergência e institucionalização do Serviço Social português, ver por exemplo Martins (1999) e Mouro (2001; 2006; 2009).

O Serviço Social desenvolveu-se como área de saber e como profissão na modernidade, enquanto produto e produtor da mesma segundo os padrões de ordem, monitorização e gestão da vida social e obediência norteados pela ciência e pela tecnologia burocratizada (Mouro, 2009). Não sendo uma profissão recente[34], há uma preocupação que tem atravessado a história do Serviço Social: a vulnerabilidade, a desigualdade, o conflito e o poder (Carvalho, 2016a).

Actualmente existem várias definições consoante a perspectiva teórica e metodológica em que nos situamos. Contudo há várias que se destacam. Amaro (2008: 65) defende que o Serviço Social é uma

> "disciplina cruzada de diferentes problemáticas, diferentes horizontes para a prática e diferentes abordagens teóricas, ao mesmo tempo que combina conhecimentos teóricos com empíricos e técnicos e se posiciona politicamente face à chamada «questão social»"

Isabel Vieira (2015: 14) concebe esta profissão e o saber disciplinar situada no âmbito das ciências sociais

> "como uma prática de intervenção social e política, que se situa no âmago das políticas sociais, quer ainda, como construção pedagógica, na relação com o outro, ou missão ética que nos coloca interrogações sobre a humanitude, a liberdade, a igualdade e a justiça social."

Para Carvalho (2012b: 3), o Serviço Social é uma área de conhecimento no seio das ciências sociais e humanas e simultaneamente uma prática social ou ciência aplicada que opera na sociedade seguindo o princípio da responsabilidade social no âmbito das políticas públicas e sociais. Sustenta a sua intervenção no conhecimento da realidade social e do comportamento humano, integrando "determinados padrões teóricos, políticos, éticos e formativos (teoria, acção profissional, princípios e valores)".

1.7.1 Serviço Social como profissão

Definir uma profissão não é uma tarefa fácil pois depende da posição teórica em que nos situamos (Carvalho, 2016a). Considerar o Serviço Social como profissão é ainda mais complexo dada a sua especificidade (Abbott, 1988; Dubar, 1997; Banks, 1999).

Abbott (1988: 8) conceptualiza as profissões de uma forma mais ampla, defendendo que são entendidas como "grupos ocupacionais exclusivos, que aplicam conhecimento de algum modo abstracto a casos particulares". Este conhecimento abstracto é distintivo das

[34] Com mais de cem anos em termos internacionais e mais de oitenta em contexto português. Em termos de estatuto público da profissão, o reconhecimento da carreira de técnico superior de Serviço Social na função pública aconteceu em 1991, como consequência do reconhecimento do grau de licenciatura em Serviço Social.

profissões, mas também importante nas relações entre profissões. Considerando o processo de profissionalização, este autor argumenta que a questão fundamental reside na ligação entre a profissão e o seu trabalho: como é criado, como se liga às estruturas sociais e como se relaciona com outras profissões. Abbott (1988: 20) designa esta ligação de "jurisdição", isto é, uma ligação que não é absoluta nem permanente, mas que está em permanente (re)formulação no sistema das profissões.

De acordo com Dubar (1997), falamos de uma profissão quando existem simultaneamente: princípios éticos e deontológicos para a regulação da actividade profissional e saber científico, como garantia da competência e da especialização de um determinado grupo profissional.

Banks (1999) define as profissões sociais como um conjunto de ocupações interrelacionadas que estão envolvidas na prestação de cuidados, controlo social, educação informal e *advocacy* com populações em desvantagem social.

Para compreender identidade profissional do Serviço Social é importante compreender a sua dimensão interna e externa: O nível interno diz respeito ao "(…) saber acumulado decorrente da experiência do ensino, da formação, da pesquisa e da prática e do código de ética" (Carvalho, 2016a: 17). O nível externo reporta-se à "(…) importância do exercício da profissão a tempo inteiro, os mandatos, o reconhecimento estatal e a jurisdição profissional, a formação universitária, as associações profissionais e os códigos de ética." (*ibidem*).

Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões (2010) o assistente social situa-se no grande subgrupo de especialistas em assuntos sociais, a par dos especialistas em assuntos jurídicos, artísticos e culturais e no subgrupo de especialistas do trabalho social (Instituto Nacional de Estatística, 2010). De acordo com este documento oficial, um especialista do trabalho social tem como funções: i) entrevistar indivíduos, famílias ou grupos para avaliar situações e problemas e determinar os serviços necessários; ii) analisar situação dos indivíduos e apresentar alternativas para a solução dos problemas; iii) compilar registos de processos, de relatórios de tribunal ou de outros actos legais; iv) proporcionar aconselhamento, terapia, serviços de mediação e sessões de grupo para que o indivíduo desenvolva competências para resolver e lidar com os seus problemas sociais e pessoais; v) planear e implementar programas de intervenção para auxílio de utentes e consultar serviços que fornecem assistência financeira, ajuda legal, alojamento, tratamento médico e outros serviços; vi) investigar casos de abuso ou negligência e levar a cabo acções que protejam crianças, jovens ou outras pessoas em risco; vi) trabalhar com "infractores" durante o

processo e após a sentença para ajudar a sua integração na comunidade e mudar de atitudes e comportamento; vii) aconselhar directores das prisões sobre as condições em que um "infractor" deve ser preso, libertado da prisão ou ser objecto de medidas de correcção alternativas; viii) actuar como advogado na solução dos problemas que afectam grupos de pessoas na comunidade; ix) desenvolver programas de prevenção e intervenção ajustados às necessidades da comunidade.

A análise destas funções permite verificar que a intervenção do assistente social se situa em três níveis distintos, indivíduos, grupos e comunidades e que utiliza procedimentos especializados (e.g. diagnóstico, entrevista) na análise e resolução dos problemas.

Nesta definição não é possível identificar o papel dos assistentes sociais na administração e gestão de equipamentos e projectos sociais, nem na área da investigação[35].

Tal como Amaro (2012) já constatava em relação à definição da profissão do Instituto do Emprego e Formação Profissional em 2009, também esta sublinha a visão redutora da profissão por parte desta instância profissional.

Reforçamos aqui a dificuldade de definição da profissão do assistente social, tendo em conta esta heterogeneidade reconhecida por Ander-Egg (1995). Segundo este autor (*ibidem*: 59), o assistente social ao ver-se perante uma multiplicidade de papéis, nem sempre claros, experimenta uma "ambivalência da polivalência": a polivalência é fragmentária, mas pode simultaneamente constituir-se como um antídoto da fragmentação, através da capacidade de interrelacionar os diversos aspectos da realidade complexa. A polivalência, sob outro ponto de vista, contribui para que o assistente social seja visto como uma espécie de "faz-tudo", de "apaga-fogos", o que tem como consequência a dispersão e a fragmentação da acção profissional. Este cenário pode aumentar também as interacções ambíguas com os papéis de outras profissões ou ocupações, designadamente dos educadores sociais, sociólogos, psicólogos, administradores, professores, entre outros.

A acrescer a estas potenciais tensões, verificam-se no campo do Serviço Social outras situações de instabilidade profissional e de condições de trabalho, cada vez mais precárias; precariedade dos vínculos e das carreiras, a acumulação de trabalhos em *part-time*, trabalhos por projecto, ou mesmo o exercício de funções de outros perfis profissionais (e.g. animação), atestadas por Passarinho (2012). Este cenário, a par do surgimento de novos perfis

[35] Ao contrário do que se verificava (em relação à investigação) na Classificação Nacional das Profissões anteriormente existente.

profissionais sobretudo nos níveis mais baixos de qualificação (ajudantes ou auxiliares) configura o que Autès (2004) designa por desqualificação profissional.

Chopart (2003), ao referir-se a esta questão da definição e delimitação de fronteiras e de identidades no trabalho do social, refere que estas se tornaram mais fluidas e instáveis. Mesmo a própria identificação do "social" é complexa, uma vez que outras profissões não identificadas com as profissões do social por excelência (por exemplo, médicos, enfermeiros, professores) também apresentam formas de trabalho/intervenção social, segundo este autor.

Sendo o Serviço Social uma profissão de intervenção importa definir o que se entende por agência e intervenção em Serviço Social. Para este efeito socorremo-nos de autores como Ponticelli (1994), Nunes (2004) e Isabel Vieira (2015).

Para Ponticelli (1994: 23) a agência do Serviço Social pode ser perspectivada como

> "(…) um processo de ajuda realizado por um profissional que se encontra integrado num sistema organizado de serviços, (...) dirigido a indivíduos, grupos ou sujeitos colectivos, propenso a activar uma «mudança», tanto no modo de estar dos indivíduos, grupos ou colectividades, face aos problemas que os afectam, (...) como na relação entre as exigências do meio e as respostas pessoais, colectivas e institucionais, por activar ou já disponíveis."

Este processo de ajuda aludido pretende

> "(...) ajudar o indivíduo, grupo ou colectividade a utilizar de maneira mais adequada os recursos necessários para resolver o seu próprio estado de necessidade. Esses recursos são, em primeiro lugar, totalmente pessoais (a própria capacidade de reagir e de enfrentar problemas), mas também ambientais-familiares (a capacidade de utilizar as redes naturais de solidariedade social e de ajuda), e sociais (os recursos institucionais ou colectivos organizados em serviços, estruturas e prestações)." (*ibidem*)

Nunes (2004) conceptualiza a intervenção como a agência concreta do Serviço Social. A agência constitui-se como um campo disciplinar; uma perspectiva da emancipação social; pressupõe que os assistentes façam opções práticas e teóricas baseadas em conhecimentos científicos; requer uma abordagem multicultural das desigualdades.

O Serviço Social enquanto profissão quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, requer por parte dos assistentes sociais, reflexividade, capacidade crítica, actualização informativa e formativa permanente.

1.7.2 Serviço Social como saber disciplinar e científico

Se analisarmos o percurso histórico do Serviço Social é possível verificar a evolução, de uma "filantropia social", de base empiricista, a um Serviço Social enquanto profissão, e enquanto saber disciplinar com um perfil académico-científico.

> "Num século de história o Serviço Social passou de uma preocupação com os valores morais paternalistas para uma preocupação com os princípios dos direitos humanos e para uma ética compreensiva, reflexiva e reconstrutiva." (Carvalho, 2016a: 126).

O Serviço Social foi-se afirmando enquanto área de saber científico e disciplina académica, sobretudo através da criação dos programas de mestrado e doutoramento[36], criação de unidades/departamentos nas universidades e expansão das revistas científicas alargadas ao Serviço Social, bem como o exponencial aumento da realização de eventos científicos na área do Serviço Social (Martins, 1999a; Carvalho, 2016a).

Apesar desta evolução, a reclamação do estatuto de disciplina científica não tem sido um processo isento de dificuldades (Núncio, 2010).

Assumimos neste trabalho que a base científica do Serviço Social só faz sentido se respaldada num sólido enquadramento teórico-metodológico. É sobre ele que nos detemos agora, ainda que sem intenção de exaustividade.

Trevithick (2013) afirma que existem três tipos de teorias em Serviço Social: i) as teorias desenvolvidas por outras disciplinas (tais como a psicologia, a sociologia, a economia) – *teorias organizacionais*; ii) as teorias que permitem analisar o papel, as tarefas dos assistentes sociais e o duplo objectivo do Serviço Social (cuidar e controlar) – *teorias dos papéis*; iii) as teorias que permitem analisar as práticas relacionadas com as competências e intervenções de carácter geral, áreas e perspectivas da prática, perspectivas fundadas em valores éticos – *teorias da prática*.

Uma vez que o Serviço Social se situa no quadro das ciências sociais não podemos, segundo Amaro (2008), falar das teorias em Serviço Social sem analisarmos os pontos de contacto e de afastamento com as teorias sociológicas, ou, de forma mais ampla, com a teoria social.

Tais abordagens demandam diferentes ontologias e diferentes epistemologias, uma vez que provêm de diferentes correntes de pensamento e surgem de diferentes dilemas matriciais, consubstanciando também diferentes abordagens teóricas.

Neste contexto, há na teoria social uma série de debates em torno de temas fracturantes aos quais o Serviço Social não pode estar alheio, destacando-se como principais: i) estrutura *vs* acção; ii) conflito *vs* ordem (Amaro, 2009b).

No primeiro (estrutura *vs* acção) debate-se o nível de determinação dos indivíduos pelas estruturas e pela dinâmica da vida social *versus* a capacidade de autodeterminação do

[36] "Só a partir de 1987, com o estabelecimento de um convénio com a Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi possível o desenvolvimento de mestrados e doutoramentos em Serviço Social em Portugal." (Carvalho, 2016: 137)

indivíduo e de alteração das estruturas nas quais está inserido. Na primeira situação o todo determina a parte, ou seja, a sociedade e os seus padrões de funcionamento estáveis que são exteriores ao indivíduo condicionam ou determinam a sua acção e a sua vida. Na segunda, é o indivíduo que produz intencionalmente o sentido para a sua vida e para o mundo e deles é agente transformador.

No segundo debate (conflito *vs* ordem), na perspectiva do conflito a sociedade é vista enquanto fonte de contradições e confrontos e a sua superação, em ordem à evolução social e ao equilíbrio/estabilidade, consubstanciam uma sociedade saudável (Amaro, 2009b). Já na perspectiva da ordem, a sociedade é concebida enquanto estrutura/sistema com um equilíbrio que tende para a estabilidade, pelo que o conflito, a desordem e a mudança são vistos como sinais de disfuncionalidade. "No que respeita ao Serviço Social, o posicionamento num ou noutro polo tem uma profunda influência na forma como se pensa o agir e como se estabelecem as finalidades da profissão" (*ibidem*: 118).

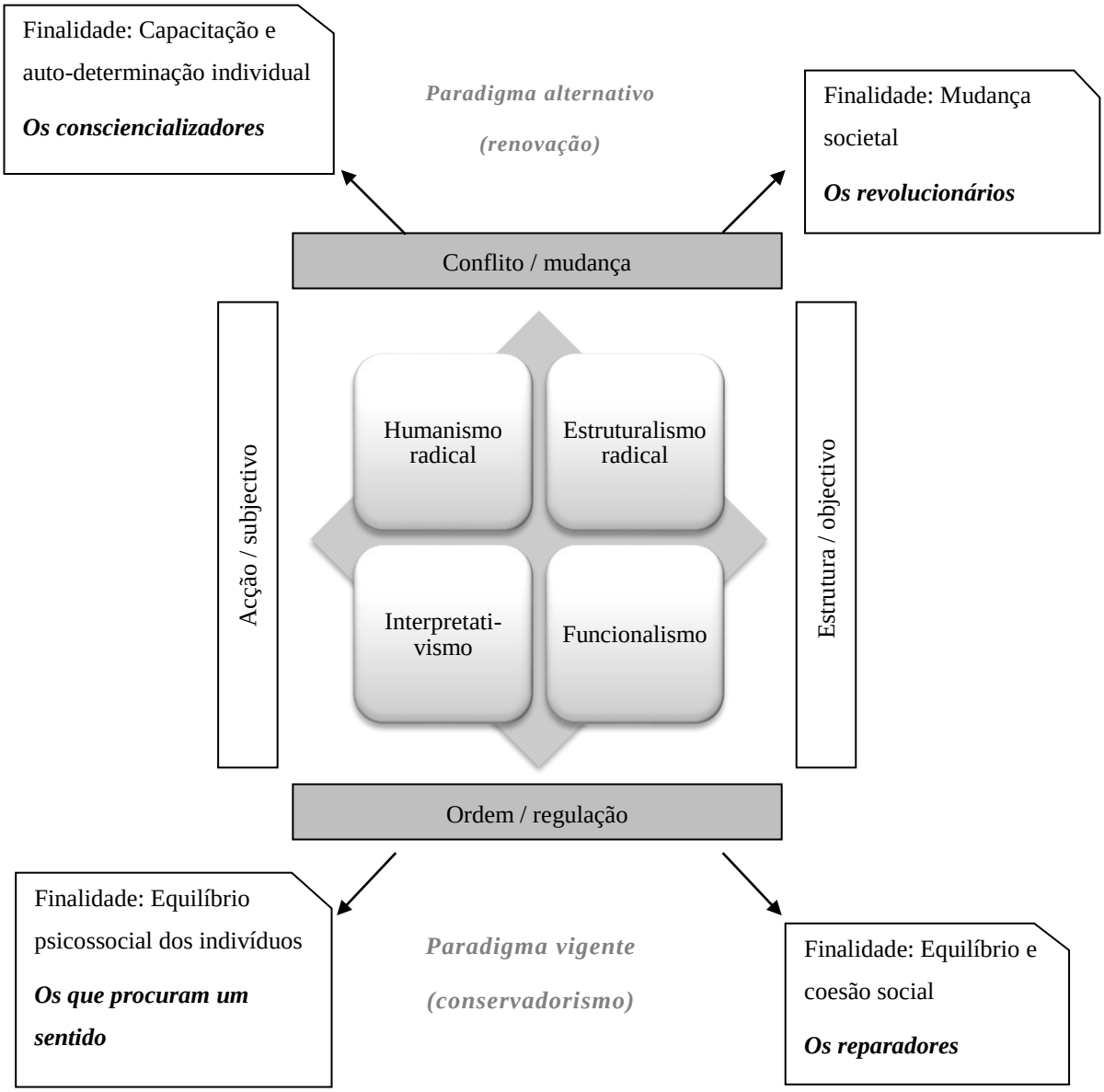
Para Howe (1987)[37] a partir da problematização destes dois eixos fracturantes aludidos (estrutura e acção; conflito e ordem) é possível definir quatro pólos cruzados: o que vai da acção à estrutura (horizontal) e o que vai do conflito à ordem (vertical). Desta dinâmica cruzada emergem quatro pólos ou campos teóricos paradigmáticos onde se podem situar as diferentes teorias do Serviço Social: funcionalismo, interpretativismo, humanismo radical e estruturalismo radical.

Amaro (2008) adverte que esta categorização não pretende delimitar de forma rígida e inflexível o campo de saberes do Serviço Social. O objectivo é precisamente o de incorporar no seu campo de saberes os contributos advindos de outras áreas científicas. Não obstante esta consideração, a autora refere que "o carácter imprescindível da multidisciplinaridade não invalida, porém, que se identifique uma área específica de saber em Serviço Social, e que, nesse âmbito, se situem as chamadas «teorias do Serviço Social»" (*ibidem*: 66); ou seja, as teorias que ajudam a enquadrar as diferentes áreas problemáticas onde o Serviço Social opera.

Cada um destes campos dá origem a teorias e modelos que vão influenciar a intervenção do assistente social, quer ao nível da compreensão dos problemas, quer da sua explicação, quer dos objectivos definidos e dos métodos utilizados, alternando significativamente de acordo com o campo e teoria adoptados.

[37] A partir dos trabalhos de Burrell, Gibson e Gareth Morgan (1979), *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. London: Heinemann.

Figura 2: Campos paradigmáticos das teorias do Serviço Social



Fonte: Com fundamento em Howe (1987), Ander-Egg (1995) e Amaro (2008; 2009b)

Conforme nos situemos em cada um destes campos (Figura 2), assim analisaremos e compreenderemos os fenómenos sociais de forma distinta, bem como pensaremos o Serviço Social de forma particular, em relação às suas finalidades e formas de actuar. Como já referimos, para Howe (1999) existem quatro tendências principais de teorias em Serviço Social: i) o funcionalismo (indica uma prática orientada para a estabilidade/reparação); ii) o interpretativismo (uma prática que procura os sentidos); iii) o humanismo radical (prática voltada para a consciencialização); iv) o estruturalismo radical (os revolucionários).

As perspectivas teóricas convocadas na primeira tendência são a psicanalítica e o *behaviorismo*; na segunda são as abordagens centradas no utente; na terceira o Serviço Social crítico e na quarta o Serviço Social estrutural (Howe, 1987).

As perspectivas da ordem e da regulação

O Serviço Social neste quadro de referência tem o objectivo de preservar a sociedade existente, numa lógica de cooperação entre os sujeitos e o sistema, assente no pressuposto do controlo e desvio social. O assistente social é encarado como um agente neutro dotado de competência técnica.

A perspectiva *funcionalista* integra os fixadores ou situacionistas e preocupa-se sobretudo com a estabilidade, com a manutenção do equilíbrio do sistema, pelas regularidades (relações ordenadas) existentes entre as pessoas. No sentido da manutenção da ordem, tudo o que ameace o sistema é considerado patológico, fora da norma, ou seja, desvio, pelo que tem de ser corrigido/tratado. O objectivo é, então, manter a estabilidade através da regulação e controlo da conduta, suportando os indivíduos com problemas (Howe, 1999).

Howe distingue dentro deste paradigma[38] duas diferentes teorias: a teoria dos sistemas sociais (em que o os sistemas são considerados enquanto organismos vivos) e o behaviorismo (o mundo social é encarado da mesma forma que o natural) (*ibidem*).

As principais ferramentas destas teorias são muito semelhantes às do modelo clínico, ou seja, o diagnóstico (definição de um problema; explicações e avaliação) e tratamento (apoio e tratamento para melhorar e manter o sistema).

As abordagens psicodinâmicas, comportamentalistas e sistémicas são as mais próximas desta perspectiva.

A perspectiva *interpretativista* tem como preocupação central a subjectividade como forma de compreensão do mundo pelo sujeito, pelo que é importante aceder às suas percepções e intenções. O objectivo é procurar os significados acedendo à compreensão das experiências dos indivíduos. Assumem, neste contexto, particular importância as perspectiva centradas no utente/na pessoa, especialmente preocupadas em compreender a forma como o indivíduo sente as situações que vivencia, as necessidades que manifesta, ou seja, compreender a

[38] Um paradigma inclui todos os pressupostos teóricos, crenças, valores, métodos que estão na base de uma determinada visão do mundo (Howe, 1999).

experiência subjectiva e como este pode ser "reconduzido" à inserção social. O método utilizado nesta abordagem visa, segundo Howe (1999): a definição de um problema (a partir da subjectividade dos sujeitos); a explicação, avaliação e compreensão da experiência; a definição de objectivos, criando novos significados, desenvolvendo processos de comunicação e compreensão. As abordagens interaccionistas e construtivistas são próximas desta perspectiva.

As perspectivas do conflito e da mudança

Howe (1999: 183) interpreta o *humanismo radical* como "a mescla aqui é de humanismo e política", procurando-se analisar a condição subjectiva do indivíduo no contexto de uma sociedade em conflito. Aqui situam-se as teorias dos profissional consciencializadores, isto é, os que têm a finalidade de consciencialização dos indivíduos e da sua condição, motivando-os à auto-determinação e ao controlo das suas próprias vidas.

Tal como os interpretativistas, os humanistas radicais defendem que o indivíduo cria o mundo em que vive, contudo, para estes o mundo é um lugar difícil, cheio de desigualdades. "A natureza da sociedade e o estado de consciência dos indivíduos estão criticamente relacionados" (*ibidem*). É precisamente ao analisar esta relação que esta corrente faz uma crítica radical da sociedade, especialmente na forma como afecta o estado anímico dos indivíduos. Desta forma, para compreender os problemas que estes indivíduos vivenciam (pessoal, psicológica e socialmente), temos de ter em consideração o carácter desumanizador da sociedade moderna, até para fazer algo em relação a isso, ou seja, para contribuir para modificar essas condições de desigualdade. "O seu desejo é libertar todo o potencial do espírito humano dos efeitos de distorção das múltiplas desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista" (*ibidem*).

Uma vez que a sociedade oprime o indivíduo, este não pode viver a vida na totalidade por lhe faltar a dimensão subjectiva que é colectivamente partilhada em comunidade com os outros. É neste sentido que esta corrente defende uma prática radical fundada na auto-conciência dos indivíduos para resgatarem o seu verdadeiro ser, mudando a sociedade onde vivem. São exemplos dessa perspectiva o Serviço Social radical e feminista.

Na corrente do *estruturalismo radical* considera-se que o mundo social, tal como o mundo natural é um lugar real e concreto (*ibidem*: 209). Os acontecimentos sociais são determinados pela organização económica da sociedade, numa visão materialista do mundo.

Para compreender este mundo material objectivo, o observador tem de ter em consideração as condições subjacentes ou estruturas que o originam.

O estruturalismo radical implica uma análise de nível macro, ou seja, baseada no pressuposto de que a sociedade é composta por estruturas que apesar de serem constituídas pelos indivíduos, lhe são exteriores exercendo funções de dominação e opressão. É neste contexto que surgem conflitos de interesses que têm como protagonistas diferentes grupos sociais, conceptualizados como opressores e oprimidos, dominadores e dominados, ou exploradores e explorados (Amaro, 2008). O método preconizado por esta perspectiva teórica assenta na acção colectiva, trabalhando com os indivíduos de forma organizada para os empoderar, através da consciencialização (numa relação de poder igualitária). Assim, o Serviço Social tem um papel de emancipação das massas dominadas e oprimidas por estruturas exteriores ao indivíduo.

No Serviço Social este pressuposto de emancipação das massas oprimidas tem evoluído desde a tradicional luta de classes até à emancipação da mulher, às visões anti-racistas, até à prática anti-opressiva em relação a áreas específicas: a condição feminina, a negritude/etnicidade, a homossexualidade, a deficiência, o envelhecimento, etc. (Dominelli *in* Adams *et al.*, 2002).

Podemos assim situar dentro da perspectiva do estruturalismo radical as teorias do conflito, a análise estrutural e a prática marxista (Carvalho, 2016a). O objectivo último desta corrente de pensamento no Serviço Social é a reestruturação da sociedade, isto é, a mudança das estruturas sociais numa lógica emancipatória junto daqueles que foram submetidos a situações de desigualdade estrutural (Dominelli *in* Adams *et al.*, 2002).

Healy (2001) denomina de Serviço Social activista o conjunto de abordagens orientadas para a transformação radical da sociedade (não necessariamente uma transformação revolucionária)[39].

De acordo com o seu enquadramento socio-histórico e as influências teóricas e ideológicas, assim podemos situar as múltiplas tensões entre o individual e o colectivo, o controlo e a autonomia, a assistência paliativa e a capacitação, a reprodução da ordem e da moral e a produção de novas ordens e saberes, entre outras dimensões em tensão (Passarinho, 2012).

[39] Este tipo de abordagens surgiu no final nos anos sessenta, com diversas abordagens teóricas, mas todas com base na tradição das ciências sociais da teoria social crítica.

É também interessante analisar que os dois campos que se situam no quadrante da ordem/regulação inscrevem-se no que Ander-Egg (1995) designa por "paradigma vigente", aquele que é dominante na contemporaneidade, o que vigora, ou seja, aquele que se situa no pensamento mais clássico e conservador do Serviço Social. Os outros dois campos situados no quadrante do conflito e mudança estão inscritos no designado "paradigma alternativo", ou emergente, que surge como novo, que analisa e discute as questões do sujeito e/ou da estrutura enquanto variáveis que determinam/condicionam a acção. É sobretudo neste segundo quadrante, onde se situa o humanismo e o estruturalismo, que tem havido maior actualização e renovação das perspectivas teóricas (Amaro, 2008), nas designadas teorias críticas em Serviço Social.

Para Ander-Egg (1995), segundo o modelo ou paradigma vigente do Serviço Social, o principal papel do assistente social é o de ser intermediário ou administrador de recursos e necessidades, providenciando serviços sociais. A acção técnica/profissional centra-se na organização de trabalho, num estilo de acção técnico, apolítico ou desejavelmente neutro; dedica muito tempo a procedimentos burocráticos em detrimento do trabalho directo com as pessoas; sustenta-se numa visão de uma sociedade ordenada e integrada, privilegiando métodos de integração dos indivíduos; tenta dar resposta às necessidades colocadas pelos indivíduos, sobretudo problemas individuais ou de desajustamento; os seus objectivos são predominantemente assistenciais e/ou de reabilitação, visando a adaptação, ajustamento e integração.

Já no modelo ou paradigma de um Serviço Social alternativo, os quadrantes da "mudança", o papel primordial do assistente social é o de mobilizar recursos para resolver os problemas, dinamizar as comunidades e ser catalisador de processos de mudança; implica uma acção técnica /profissional com implicação pessoal, centrada nas pessoas envolvidas na intervenção; revela um estilo de acção profissional/técnico com forte pendor militante; dedica mais tempo ao trabalho directo com as pessoas e menos com procedimentos burocráticos; defende uma visão dialéctica da sociedade, como uma realidade que se vai construindo a si mesma; privilegia métodos que procuram dinamizar e libertar as potencialidades dos sujeitos (indivíduos, grupos, organizações, comunidades), induzindo a descoberta de novas necessidades; os problemas são fundamentalmente ligados às estruturas e à organização social; tem objectivos que procuram ser preventivos, sem deixarem de ser na medida da necessidade também assistenciais e reabilitadores, visando mobilizar, organizar e conscientizar as pessoas (*ibidem*).

O paradigma vigente pode também ser denominado por paradigma da acomodação ou do pragmatismo, no qual o assistente social passa a ser um mero gestor de recursos, adaptando-os às necessidades dos indivíduos e vice-versa, de forma casuística e sectorial, enquanto prestador de serviços previstos no sistema de bem-estar (Ander-Egg, 1995).

O paradigma alternativo concebe o assistente social enquanto profissional que se rege por valores como o da participação, do *empowerment*, da criatividade, da activação, numa lógica de não estandardização das respostas. O assistente social neste paradigma assume um compromisso com as populações no desenvolvimento das suas potencialidades, numa actuação não neutra (*ibidem*).

A dualidade entre acção e estrutura e o paradigma da correlação de forças

Numa perspectiva de superação das limitações das abordagens estrutural e crítica, o paradigma da "correlação de forças" de Faleiros (1997), encerra uma visão do Serviço Social enquanto projecto societário profissional, concebendo a prática profissional como mediadora do conflito de interesses, como gestora da tensão gerada no conflito de interesses, de recursos e de saberes, e que se enquadra na dinâmica macro social da hegemonia / contra-hegemonia societal, isto é, na dinâmica social fundamental da dominação/resistência entre diversos grupos sociais (Faleiros, 1983; 1997). Este paradigma consubstancia-se numa metodologia que Faleiros (1997; 2007) designa de "articulação" através da qual se aspira ir para além das respostas imediatas às necessidades urgentes dos indivíduos, problematizando a prática no contexto das relações de poder, e particularmente no conflito macrossocial.

> "A articulação consiste, pois, na elaboração consciente e consequente, teórica, política e técnica das relações sociais (vínculos) presentes no relacionamento profissional, para a construção de estratégias e tácticas de solução dos problemas, pela modificação das relações de forças existentes, tendo em conta os interesses em presença nas questões complexas apresentadas" (Faleiros, 2007: 113).

A prática do Serviço Social preconizada pelo autor nesta articulação é aquela que relaciona as intervenções de reprodução social (condições de vida e de trabalho) com as intervenções na representação dos sujeitos (processos de identidade individual e colectiva). O trabalho encetado neste contexto insere-se consequentemente na relação indivíduo/estruturas sociais, ou acção/estrutura, assumindo o Serviço Social uma acção mediadora, entre os que têm voz e os que não têm, entre os que estão incluídos e têm direitos e os que não têm direitos e são excluídos, mediação entre o centro da sociedade e as suas margens (Parton, 1994).

Nesta mediação entre actores e estruturas, onde conflituam forças e poderes, o assistente social, defende Faleiros (1997), toma partido pela parte mais fraca, vulnerável e oprimida.

> "A teoria da correlação de forças apresenta-se por fim, como uma chave de leitura adequada para o entendimento do Serviço Social contemporâneo, uma vez que integra o macro e o micro, que tem em conta o poder dos diferentes agentes presentes nas relações sociais e que joga com o conflito como uma potencialidade para a acção." (Amaro, 2009b: 17).

No bojo desta teoria está o requisito de que o Serviço Social não é neutro. O Serviço Social é uma área de conhecimento que assume os interesses dos mais vulneráveis, estando do seu lado na luta por um ideal de equidade e justiça social, numa perspectiva de fortalecimento, capacitação e *empowerment* dos indivíduos na relação com as estruturas sociais opressoras.

Podemos afirmar que a teoria da correlação de forças procura estabelecer pontes que articulem características da visão estruturalista e subjectivista do mundo social. O mesmo será afirmar que, de acordo com o ponto da estrutura social em que o indivíduo se situe, assim o registo pende mais para a regulação ou o mais para o conflito, sendo certo que "(…) cada indivíduo tem inscritos no seu interior elementos da estrutura que lhe sobrevém e existem na exterioridade estrutural elementos da sua individualidade" (Amaro, 2008: 76).

A plenitude do campo do Serviço Social desenvolve-se na intersecção entre a direcção dos direitos humanos e da justiça social, dimensão individual e colectiva, situando-se no local, entre actor e estrutura como fortalecimento da correlação de forças, contrariando os desequilíbrios do poder e considerando os diferentes interesses em presença (Amaro, 2012).

1.7.3 Dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política do Serviço Social

"O agir dos assistentes sociais organiza-se por referência a um conjunto complexo e dinâmico de parâmetros de ordem conceptual, analítica e operativa." (Andrade, 2001: 165).

Apesar de considerarmos a indissociabilidade entre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social, recorremos à proposta de Santos *et al.* (2012) que analisam a profissão do Serviço Social em três dimensões: i) teórico-metodológica; ii) técnico- operativa; iii) ético-política.

i) A dimensão teórico-metodológica

A dimensão teórico-metodológica integra a noção de multidisciplinaridade e do ecletismo da teoria em Serviço Social como sendo a melhor forma de analisar a complexidade do real. Payne (2002b) argumenta que esta abordagem por si só não explica como intervir nessa

realidade. Esta é uma questão "problemática, pois em Serviço Social falamos de conhecimento e teorias que sejam úteis para compreender a acção e para agir «na acção», modificar a realidade – intervenção social." (Carvalho, 2016a: 18) e nem todas têm essas características.

Por vezes é complexo entender o que é teoria e o que é conhecimento. Em Serviço social é importante que não se confunda conhecimento com teoria (Carvalho, 2016a).

Também Fook (2014) sustenta que o conhecimento em Serviço Social pode ser visto como "factual" (como por exemplo o conhecimento de determinada legislação), mas quando funciona para influenciar ou nortear a prática, pode ter uma função próxima da da teoria. Neste sentido, para o autor a prática é mais do que o conjunto de acções. Ela integra não apenas as acções, mas também toda a situação, as percepções sobre a mesma, o pensamento que está latente aos seus actos, o estado emocional e as reacções. Por outro lado, há diversas formas de compreender os diferentes tipos de teorias, bem como as suas diferentes funções (*ibidem*).

Assim, sustenta que os assistentes sociais na sua prática podem integrar/assumir as teorias de forma diferenciada, designadamente: i) a teoria como autoridade – teoria superior a mim; ii) a teoria como estando fora de mim – teoria externa à prática, fora do contexto; iii) a teoria como uma auto-definição – dentro de mim (*ibidem*).

Nas duas primeiras situações os assistentes sociais podem encarar a teoria com um estatuto de algo inatingível, e considerando que cabe aos académicos ou a autores "iluminados" (vivos ou já falecidos), sumidades que estão acima da sua experiência e conhecimento, ou mesmo desligados da realidade actual. Na terceira situação (teoria como auto-definição), o assistente social assume a integração da teoria na análise da prática profissional e vice-versa.

Contudo, o processo de construção da teoria é, nesta situação, mais difícil de concretizar pelos profissionais devido aos paradoxos da intervenção.

Este autor presenta como forma de superação desta dificuldade, que o assistente social resista a formas simplistas e populares de caracterizar a teoria e a prática, e que assuma como importante a experiência prática como holística, isto é, uma prática que integre os seguintes elementos: i) teorias e valores (pressupostos e argumentos); ii) percepções (cognição e sentimentos) e acções; iii) contexto e significado/interpretações. É na dinâmica de todos estes elementos que se pode viver e teorizar a experiência, sem a fragmentar, incorporando na teoria perspectivas múltiplas (*ibidem*).

Payne (2002b) identifica três tipos de teorias em uso no Serviço Social:

i) *teorias específicas*, que fornecem ideias e técnicas que podem ser usadas no Serviço Social, mas que não são necessariamente Serviço Social (por exemplo, a teoria da comunicação ou a teoria da vinculação);
ii) *teorias "em perspectiva"*, que são sobretudo formas de entendimento do mundo e da acção (por exemplo, a perspectiva humanista ou a radical);
iii) *teorias de aplicação*, que proporcionam tanto ideias gerais aplicáveis como técnicas específicas (por exemplo, abordagem centrada nas tarefas, *empowerment* e *advocacy*).

Andrade (2001: 165) afirma que

> "(…) consoante o paradigma, a matriz teórica e a visão de mundo que forem tomados como suporte da prática, bem como o contexto global, institucional e situacional em que se inscreve a prática profissional, assim se conforma e se torna diverso o agir do assistente social."

Desta forma, o papel da teoria no Serviço Social é, para Amaro (2008: 65) o de "orientar, procurar e construir conhecimentos conduzidos crítica e reflexivamente", ajudando o profissional a explicar e avaliar situações com vista à intervenção. Tal acepção permite-nos afirmar que o que distingue a prática de senso comum de uma prática profissional é precisamente o uso racional e sistemático da teoria associada a uma metodologia e a uma finalidade controlada. Trevithick (2013) propõe um quadro de referência para o Serviço Social, tomando por base a integração teórico-prática. Para esta autora existem vários tipos de conhecimento que podem ser mobilizados na intervenção, através de determinado tipo de competências do profissional. Este quadro de referência integra o pensamento crítico, a análise e reflexão crítica/reflexividade e a relação como componente central no Serviço Social.

Payne (2002b) concebe o Serviço Social como um conjunto complexo de conhecimentos, teorias, filosofias, ideologias de várias correntes de pensamento e faz apelo ao eclectismo e à multidisciplinaridade. Também Beckett (2006) sublinha a necessidade de o assistente social pensar eclecticamente, uma vez que uma só teoria dificilmente permite a compreensão de contextos tão diversos e complexos.

O processo de ajuda desenvolvido pelo Serviço Social é mormente orientado e condicionado por dois factores: o sistema de serviços e as teorias de referência (Ponticelli, 1994). Juntamente com a teorização da praxis, as teorias de referência contribuem para a elaboração

dos modelos operativos do Serviço Social, ou seja, dos esquemas de referência conceptuais que orientam a aplicação de instrumentos pelos assistentes sociais.

> "A produção de modelos teóricos para a prática do Serviço Social é um processo dinâmico, que se desenrola lentamente no tempo, através do esforço de integração de conceitos das ciências sociais nas generalizações extraídas da experiência. Este é, pois, um processo dinâmico (e em permanente transformação) pois está sujeito à evolução teórica das ciências sociais e às variações dos problemas sociais, do sistema organizado de respostas e linhas (ideológicas) de política social" (Ponticelli, 1994: 26)

Segundo Banks (2001) a perspectiva que predomina na actualidade é a que defende que o Serviço Social não conseguirá atingir uma base de conhecimento unitária e específica, nem tal é essencial para a profissão. Para a autora, é importante integrar os ganhos advindos da aceitação da diversidade do saber profissional em sintonia com a multiplicidade de práticas e objectivos do Serviço Social. Não deixa de advertir, contudo para os riscos desta fragmentação poder fragilizar a visão do que é comum ao Serviço Social, deixando o flanco demasiado exposto aos avanços tecnocráticos e managerialistas (*ibidem*).

É precisamente para diminuir esse risco que Soulet (2003) acentua a necessidade de se pensar ou teorizar a prática profissional no contexto actual de incerteza, clarificando o agir neste contexto de instabilidade estrutural, de fluidez, numa ausência de normas estáveis ou claras, o que cria angústias e dúvidas em relação à legitimidade do agir e da autoridade profissional. Neste contexto de evolução e de mudança rápida, o conhecimento codificado também pode limitar a flexibilidade e a criatividade dos profissionais. Segundo este autor as características do agir num contexto de incerteza incluem: i) a construção simultânea dos fins e dos recursos durante a acção; ii) a fundação das formas e princípios de legitimidade no decurso da acção; iii) a desmultiplicação do actor na acção; iv) a validação mútua das acções desenvolvidas; v) e a mobilização de uma temporalidade não linear.

O Serviço Social tem na sua essência várias vertentes, já anteriormente analisadas, não necessariamente incompatíveis entre si. Se considerarmos um contínuo entre o pessoal e colectivo *versus* institucional e estrutural, e outro entre conservador e regulador *versus* transformador e emancipador, vemos que o Serviço Social não pode ser, por definição, só pessoal ou só colectivo, ou institucional, pois podemos constatar vários posicionamentos, que vão do mais terapêutico/individualizado, ao mais centrado na mudança e na transformação social. Segundo Payne (2002b; 2006), podemos identificar três visões ou pilares do Serviço Social, que representam diferentes formas de compreender a sua natureza:

i) as *visões reflexivas-terapêuticas*, que procuram o bem-estar dos indivíduos, grupos e comunidades, com propósitos terapêuticos, de crescimento e realização pessoal. Os

problemas são vistos essencialmente como emocionais e relacionais, tendo o Serviço Social o papel de potenciar nos indivíduos o seu desenvolvimento pessoal e humano, trabalhando as estruturas sociais para que esse desenvolvimento seja possível;

ii) as *visões socialistas-colectivistas*, cuja intenção é essencialmente transformativa: defende a transformação da sociedade, uma acção social colectiva para melhorar os problemas das pessoas e das comunidades, sobretudo as mais pobres, oprimidas e desfavorecidas (os problemas fundam-se nas estruturas e na organização social, concretamente nas suas injustiças). Neste enquadramento, a prática do assistente social consiste numa acção de correcção desses problemas e injustiças e de capacitação dos indivíduos, emancipando-os para que possam conquistar poder sobre as suas próprias vidas e transformar o sistema instituído para criação de instituições de usufruto colectivo[40];

iii) as *visões individualistas-reformistas*, nas quais a ordem social existente é aceite, preconizam o Serviço Social como um sistema prestador de serviços de assistência tendo em consideração as necessidades das pessoas e comunidades, sem intenção de mudança social, embora não a descartando totalmente. O enfoque está na resolução dos problemas práticos das pessoas, através da melhoria dos serviços para que estes respondam às suas necessidades. Tal significa uma visão que situa a causa dos problemas no indivíduo, cabendo ao assistente social ajudá-lo a encontrar vias de resolução, adaptação e ajustamento à realidade vigente.

Face à complexidade destas abordagens, podemos dizer que a perspectiva terapêutica (de cariz reflexivo-terapêutico) e a perspectiva transformacional (de cariz socialista-colectivista) estão centradas na mudança e no desenvolvimento social e a perspectiva da ordem social, de cariz "individualista-reformista", está mais comprometida com a resolução de problemas individuais numa lógica de manutenção e reequilíbrio das pessoas em situação de vulnerabilidade, através de serviços.

Payne (2002b) adverte que o Serviço Social não é apenas cada uma das visões propostas em exclusivo, mas as três em simultâneo, complementando-se, o que implica que cada objecto de intervenção possa ser trabalhado a partir de elementos desses três pilares. Esta posição do autor sublinha a perspectiva holística e integrada que se requer para o Serviço Social, que não se situe só na manutenção da ordem, na satisfação das necessidades, ou a reabilitação/tratamento dos utentes, nem só na mudança social. Trata-se de uma lógica

[40] Esta posição vai ao encontro do argumento de Dominelli (2004), na esteira do Serviço Social anti-opressivo.

combinatória entre uma intervenção enraizada institucionalmente e preocupada com a melhoria das relações interpessoais, sem descurar a dimensão transformacional, numa perspectiva crítica.

Dominelli (2009) sugere uma tipologia relativamente próxima desta, mas dando maior ênfase às funções predominantes da intervenção. Assim, para esta autora existem três abordagens:

i) uma *abordagem da manutenção*, mais próxima do Serviço Social convencional, preocupada com a melhoria da adaptação e funcionalidade dos indivíduos, sendo a ajuda prestada definida por critérios burocráticos (idêntica à visão individualista-reformista de Payne (2002b)).;
ii) uma *abordagem terapêutica*, centrada na capacitação e na melhoria da situação dos indivíduos através da sua própria acção (idêntica à visão reflexiva-terapêutica de Payne (*ibidem*));
iii) e uma *abordagem emancipatória*, que procura a mudança social, através de um Serviço Social radical, que visa a mudança do indivíduo e do meio, assente na luta pela justiça social enquanto valor e fundamento do Serviço Social (idêntica à visão socialista-colectivista de Payne (*ibidem*)).

Nesta discussão da dimensão teórico-metodológica do Serviço Social, não podemos deixar de problematizar também o que é a metodologia no Serviço Social.

"A metodologia subscreve sempre uma opção teórica, mais ou menos consciente." (Pena, 2012: 79). No Serviço Social não existe um só método específico, variando em função dos objectivos e dos contextos de acção. Tal como refere Ander-Egg (1995: 129), "um método não é uma receita mágica (…). É mais parecido com uma caixa de ferramentas, da qual pega-se a que serve para cada caso e cada momento". Neste sentido, defende este autor que os métodos de intervenção não podem ser aplicados de forma automática e descontextualizada, mas sim sujeitos a uma reflexão profissional crítica, numa dialéctica método/realidade social/acção. Por outro lado, todos os métodos de intervenção em Serviço Social são uma redução de uma realidade muito mais complexa, que se vai construindo gradualmente.

> "Daí que o método que realmente irá ser aplicado não pode ser formulado/realizado, a não ser no próprio processo de acção. É por isso que podemos afirmar que toda a metodologia de trabalho social é, na sua aplicação e em última instância, uma metodologia emergente. Isto é, a partir de linhas gerais de acção próprias de um método

> de intervenção social, o que realmente se faz vai surgindo e se concretizando à medida que as actividades se desenvolvem" (Ander-Egg, 1995: 130).
>
> "O procedimento metodológico representa o elemento central constante do processo de teorização da prática, a partir do qual se pode avançar para a elaboração de modelos teóricos que sirvam de referência à operatividade concreta. É também o elemento que garante a unidade dos diferentes tipos de intervenção, de acordo com as características dos utentes e do objecto de intervenção do Serviço Social. Com efeito, [é possível utilizar] (...) o mesmo procedimento metodológico tanto no processo de ajuda individual, como nas actividades com grupos (...), ou na acção de promoção da participação comunitária." (Ponticelli, 1994: 32-33)

O método em Serviço Social pode ser entendido como um procedimento sistemático, organizado e científico e enquanto estratégia de abordagem das situações sociais. É como um caminho analítico e sintético em direcção ao objecto de intervenção pelo conhecer e transformar, visando a garantia de uma prática ordenada e sistemática que responda de forma adequada aos problemas sociais. Deste modo, consubstancia-se como um caminho para a investigação sobre essa prática, permitindo a (re)definição de um corpo teórico próprio (Núncio, 2010).

ii) A dimensão técnico-operativa

A dimensão técnico-operativa representa a face mais visível da profissão, aquela pela qual é mais conhecida, ou seja, como profissão de intervenção, formação e investigação. Representa o conjunto de acções e procedimentos adoptados pelos assistentes sociais visando a concessão de uma determinada finalidade e dos objectivos de acção (Santos *et al.*, 2012). Esta dimensão técnico-operativa expressa uma determinada teoria, um método, uma posição política e ética (C. dos Santos, 2013) e é constituída pelos seguintes elementos: i) estratégias e tácticas definidas para orientar a intervenção; ii) os instrumentos, técnicas e habilidades utilizadas pelo assistente social; iii) o conhecimento procedimental necessário para a operacionalização dos diferentes recursos técnico-operacionais; iv) a orientação teórico-metodológica e ético-política dos profissionais (Santos *et al.*, 2012).

Segundo a FIAS, em 2014, esta dimensão prática do Serviço Social abrange uma diversidade de actividades, incluindo várias formas de abordagem e aconselhamento: intervenção com pequenos grupos e trabalho comunitário; elaboração de políticas, análise, defesa e intervenções políticas (APSS, 2016).

Yolanda Guerra (2012: 40) afirma que "(…) a dimensão técnico-operativa vela que a dimensão político-ideológica da profissão (…) não é neutra: ela está travejada pela dimensão ético-política e esta, por sua vez, encontra-se aportada em fundamentos teóricos (…)"

> "É na realização da dimensão técnico-operativa da profissão que o assistente social legitima e constrói uma determinada cultura, um *ethos* profissional. É através da mesma que o assistente social articula um conjunto de saberes, recriando-lhes, dando-lhes uma forma peculiar, e constrói um «fazer» que é socialmente produzido e culturalmente compartilhado ao tempo em que os vários actos teleológicos dos profissionais resultam na criação/renovação de novos modos de ser desta cultura." (Y. Guerra, 2012: 42, itálico da autora)
>
> "(…) a definição sobre *o que* e *como* fazer tem que ser articulada ao *porque* fazer (significado social (…), ao *para que* fazer (indicando as finalidades/teleologia do sujeito profissional) e ao *com o* que fazer (com que meios, recursos e através de que mediações (...)"(*ibidem*: 43, itálicos da autora).

Neste sentido, é impensável uma discussão metodológica sem uma reflexão teórica que lhe dê suporte.

As acções expressam, então, as concepções teórico-metodológica e ético-política do assistente social, mesmo que ele não tenha noção das suas concepções e dos seus valores (C. dos Santos, 2013).

O Serviço Social, ao assumir o compromisso com a defesa intransigente dos direitos humanos, com a ampliação da cidadania, com a qualidade dos serviços, com a luta em favor da equidade e da justiça social, tem de privilegiar a utilização de instrumentos de carácter democrático, colectivo, menos burocrático, sempre em sintonia com a realidade na qual desenvolve a sua intervenção (*ibidem*). É precisamente por isso que Sarmento (2013) defende que o estudo, pesquisa e sistematização acerca dos instrumentos e técnicas em Serviço Social não são uma mera afirmação tecnicista de profissionais que prescindem de referenciais teóricos críticos e procuram formas de aplicação teórica. Por outro lado, reforça o autor, que não há lugar para a neutralidade nesta discussão e definição de instrumentos e técnicas no exercício do assistente social, assim como não faz sentido a crítica ao estereótipo dos profissionais que procuram apenas aplicar técnicas no seu trabalho, como se elas fossem destituídas de sentido e interesses, sejam eles quais forem.

iii) A dimensão ético-política

A dimensão ético-política é de particular importância no Serviço Social, tendo em conta o seu compromisso matricial com a democracia, com os direitos humanos e com a justiça social (Carvalho, 2016a). Neste sentido, podemos afirmar que os princípios éticos, a par das referências teórico-conceptuais alicerçam a prática profissional do assistente social.

"Numa sociedade altamente contraditória, o Serviço Social é desafiado a empoderar os cidadãos e as organizações através de um humanismo crítico e reflexivo, centrado nas pessoas, tendo como referência os direitos humanos." (*ibidem*: 2)

Neste ponto, faz-nos sentido convocar a tradicional discussão em torno da regulação *vs* emancipação no Serviço Social. Esta discussão é assente na questão de saber se o assistente social trabalha para as forças dominadoras da sociedade, contribuindo para a reprodução da dominação, ou se num sentido oposto, é uma real acção emancipadora e libertadora dos indivíduos, defendendo e promovendo os direitos humanos e o desenvolvimento social (individual e colectivamente).

Aqui coloca-se a questão de saber se, apesar de o discurso dominante no Serviço Social se assumir como emancipador por essência e controlador por necessidade, ele não é, inexoravelmente ambas as coisas, ou seja, regulador e emancipador. Segundo Pinto (2011: 82):

> "(…) parece-nos que a grande questão será saber qual das faces é preponderante em cada momento e contexto socio-histórico. Neste sentido, é fundamental que os profissionais do Serviço Social reconheçam esta «dupla personalidade» da sua actividade, e consigam reflectir nas suas implicações."

Esta dimensão do Serviço Social sublinha a dimensão axiológica e não apenas a dimensão tecnicista, o que encontra respaldo na perspectiva de Netto (1992) sobre o Serviço Social enquanto projecto ético-político inscrita num dado projecto societário.

Netto (1999) define um projecto societário como um projecto que apresenta e promove uma certa imagem desejada para a sociedade, com base em determinados valores e privilegiando certos meios de intervenção de carácter marxista e orientado para a mudança na estrutura da sociedade. Por outro lado, este projecto também preconiza o compromisso pela competência dos profissionais (*ibidem*), sublinhando a importância da formação académica qualificada, da permanente qualificação e o desenvolvimento da investigação científica no seio do Serviço Social. Só com profissionais capazes de questionar e problematizar a prática e a teoria, os propósitos e as finalidades da profissão, será possível consubstanciar o projecto ético-político do Serviço Social, comprometido com o combate à desigualdade gerada pela sociedade capitalista. Tal como afirma Andrade (2001: 165):

> "O Serviço Social é uma área de conhecimento no domínio social, que fornece contributos para a compreensão das realidades e necessidades societárias e para a concepção e compreensão de práticas sociais, e que constrói propostas efectivas de intervenção no âmbito social, considerando-se e considerando-as inscritas em projectos societários mais amplos, nem sempre coincidentes."

McDonough (1999) considera a prática política como uma face negligenciada do Serviço Social, uma vez que enquanto meros técnicos instrumentais e burocráticos, os assistentes sociais dificilmente podem assumir uma prática de mudança social subjacente à sua definição.

Paradoxalmente, os assistentes sociais são agentes particularmente bem posicionados para analisarem, avaliarem e alterarem as políticas sociais, embora sejam frequentemente criticados (dentro e fora da profissão) por serem defensores do *status quo*, não desafiarem os poderes instituídos, nem as políticas em vigor, actuando mais de forma reactiva do que proactiva (Banks, 1999).

Gibelman (1999) constata a tendência de decréscimo da participação, activismo político e *advocacy* a que se tem assistido na profissão e Faleiros (2001) defende que face a esta tendência é importante repolitizar a acção do Serviço Social, potencializar a democracia e a cidadania na prática profissional.

Valores e princípios do Serviço Social

Todos os princípios que norteiam o Serviço Social têm na sua base a noção da dignidade do Homem assente na preocupação dos assistentes sociais pelas pessoas, o seu respeito pela sua dignidade, pela sua integridade e pelos seus direitos.

Fook *et al.* (2000) argumentam que o Serviço Social não implica apenas a aplicação de conhecimento, mas muito particularmente a salvaguarda, promoção e concretização de valores. Reamer (2001: 95) argumenta mesmo que "(...) os valores e a ética constituem a corrente sanguínea de uma profissão" e a do Serviço Social não é excepção.

Os valores desempenham um papel central na concepção, justificação e na prática do Serviço Social, sendo que uma das principais competências que o assistente social tem de ter consiste precisamente em captar e aplicar o que estes valores implicam. De facto, o Serviço Social não é apenas uma questão de obtenção de resultados, interessa também a forma como se obtêm esses resultados (Falcão, 1979; B. Vieira, 1988).

Falcão (1979) defende que os profissionais se têm de despojar de um pseudo-tecnicismo neutro e darem um sentido mais humanista à sua intervenção, pois toda a intervenção profissional tem uma finalidade, e toda a finalidade, uma intenção. Uma intervenção técnica para ser científica não precisa de ser vazia de valores.

Ponticelli (1994: 25) afirma precisamente que

> "(…) é uma visão humanista que está na base do Serviço Social, e nesta orientação se fundamentam os valores do respeito, da liberdade e da autodeterminação do utente, (bem como) o papel do assistente social enquanto facilitador de um processo de contínua aprendizagem (...)".

Já em 1979, Falcão advertia para os valores enquanto dimensão fundamental para as profissões que actuam na problemática humana e social, pois não é possível ignorar as contradições agudas da realidade em que vivemos (Falcão, 1979).

O Serviço Social é, de facto, uma profissão e uma disciplina académica na qual os valores éticos assumem particular importância relevância (Carvalho, 2016a), uma vez que assenta em valores humanistas e de promoção e defesa dos direitos humanos, englobando dimensões de ordem individual e social. Embora a maior parte das vezes a unidade de intervenção do assistente social se situe a nível micro, é essencial a percepção da dimensão holística do indivíduo e da dimensão macro.

Banks (2001) afirma que, de uma forma geral, se pode considerar a ética como o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana susceptível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativamente a uma determinada sociedade seja de forma mais absoluta. Trata-se, pois, de um espaço de reflexão sobre a moral ou mesmo, segundo a autora Barroco (2001: 19), como uma capacidade humana colocada pela actividade vital do ser social,

> "(...) a capacidade de agir conscientemente com base em escolhas de valor, projectar finalidades de valor e objectivá-las concretamente na vida social, isto é, ser livre. (...) mediação entre as esferas e dimensões da vida social, e actividade emancipadora, a ética é situada em suas várias formas e expressão: a moral, a moralidade, a reflexão ética e a acção ética como exercício de liberdade (...)".

O próprio Código Deontológico do Serviço Social (APSS, 2016) apresenta logo na sua introdução a ideia de que a consciência ética é uma componente indispensável da prática do assistente social, dado que proceder em conformidade com a ética é considerado um aspecto essencial na prestação de serviços aos utentes.

Núncio (2010) identifica três elementos fundamentais do Serviço Social nesta dimensão ética: i) o *personalismo* – convicção no valor intrínseco de cada ser humano e no seu carácter único e irrepetível; ii) a *solidariedade* – como valor e prática quotidiana; iii) o *bem-comum* – crença na possibilidade e promoção de sociedades socialmente mais justas e igualitárias.

O Serviço Social baseia-se numa filosofia humanista centrada no Homem e na pessoa e desta base filosófica resultam postulados (B. Vieira, 1988). O postulado da dignidade da pessoa humana; o postulado da sociabilidade essencial da pessoa humana (reconhecimento da dimensão social intrínseca da natureza humana e do direito da pessoa humana encontrar na sociedade as condições para a sua auto-realização); e o postulado da perfectibilidade humana. Admite-se a capacidade e potencialidades naturais dos indivíduos, grupos e

comunidades para progredirem e se auto-promoverem. Destes postulados derivam princípios operacionais: estímulo ao exercício da livre escolha e da responsabilidade das decisões; respeito pelos valores e padrões culturais; incentivo à mudança no sentido de auto-promoção e do enriquecimento do indivíduo, do grupo, da comunidade, das populações; actuação dentro de uma perspectiva de globalidade na realidade social.

Estes postulados e princípios mudam a concepção que existiu durante muito tempo no Serviço Social (e ainda pode existir) em que os utentes eram classificados como "dignos" ou "indignos" de serem ajudados. Reconhece-se que nem todos beneficiam das mesmas oportunidades nem se defrontam com idênticas possibilidades. Se os mesmos direitos e deveres se estendem a todos os Homens, sem excepção, nem todos, porém, podem exercê-los ou praticá-los de forma idêntica.

Daqui decorre a importância da ética em Serviço Social, fruto de uma reflexão dos profissionais sobre o seu espaço de intervenção enquanto procura dos limites da sua acção face aos princípios norteadores da profissão, ou seja, identificar os princípios (valores) que estão na base da profissão do Serviço Social e que justificam eticamente o seu exercício, nas diferentes realidades dos espaços socio-profissionais em que os assistentes sociais se movimentam.

Não obstante, para Barroco (1992: 88) a dimensão ética é considerada como algo "nubloso" e alvo de pouca reflexão e debate no seio dos profissionais de Serviço Social, o que leva, muitas vezes, a que os profissionais reduzam a questão da ética ao código. Ora, a ética é muito mais do que isso:

> "A ética, como apreensão teórica da moral, diz respeito aos seus fundamentos e à busca do significado histórico dado aos valores: diz respeito às raízes dos problemas, à busca da essência, ou seja, é um modo peculiar de olhar uma determinada dimensão da realidade." (*ibidem*).

Beckett (2006: 19) afirma mesmo que:

> "o conhecimento pode dizer-nos quais são as nossas opções e que consequências podem ter. As competências fixam-nos os limites em que as nossas escolhas são praticáveis. Mas quando é necessário fazermos a nossa própria escolha, ela é determinada por valores."

Daí que a aprendizagem da metodologia de resolução de dilemas éticos seja um aspecto imprescindível para dotar o assistente social de ferramentas necessárias para o desenvolvimento de intervenções de qualidade junto dos seus utentes (Tellaeche, 2012).

Também Iamamoto (2007) situa os seguintes princípios éticos consagrados na profissão: i) o reconhecimento da liberdade como valor ético, associado ao princípio da autonomia,

emancipação na plena expansão dos indivíduos sociais e dos seus direitos; ii) a defesa intransigente dos direitos humanos, contra qualquer tipo de arbítrio e autoritarismo; iii) a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia, com a socialização da participação política e da riqueza produzida; iv) defesa da equidade e justiça social expressa pela universalidade no acesso a bens e serviços e gestão democrática; v) compromisso com a qualidade dos serviços prestados e a articulação com outros profissionais e sectores.

Já para Dominelli (2004) o compromisso com as pessoas coloca os assistentes sociais face aos seguintes princípios: i) estabelecer relações contextualizadas que tenham em conta a intervenção multinível; ii) assumir a incerteza e a ambiguidade; iii) reconhecer a natureza interactiva da relação entre profissional e «utente»; iv) assumir como referencial para a acção os direitos humanos e a cidadania; v) compreender a multiplicidade e a fluidez da identidade humana; vi) conhecer e trabalhar no sentido do desmantelamento das dinâmicas de opressão; vii) lidar com a complexidade e subtileza das relações de poder; viii) trabalhar com as forças das pessoas, não esquecendo as suas fragilidades; ix) reconhecer as diferenças e celebrar a diversidade como parte do seu referencial; x) abordar o outro como sujeito de conhecimento e compreender as repercussões do trabalho desenvolvido.

Este compromisso defendido pela autora (*ibidem*), coloca a atitude crítica e reflexiva como condição fundamental, segundo Carvalho (2016a) para o desenvolvimento do Serviço Social num contexto social tenso e dilemático, marcado pela incerteza e pelo risco. Afirma a autora que

> "Ao assumirmos esta postura consideramos os contextos sociais mais alargados e assumimos que o pensamento do Serviço Social, a teoria e a prática social, são interdependentes, pois uma prática que se quer transformadora exige conexões e ligações constantes entre as capacidades dos sujeitos e as oportunidades, e entre a teoria e a prática." (*ibidem*: 3)

Se a intervenção profissional do assistente social é, como afirma Cláudia dos Santos (2013), constitutiva de diferentes dimensões, entre elas, as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, também é certo que essas dimensões constituem uma relação de unidade na diversidade. Desta forma, é possível afirmar, de acordo com a mesma autora, que

> "(…) a dimensão técnico-operativa do Serviço Social expressa as demais dimensões (…) unidade significa uma relação visceral entre diferentes, ou seja, essas dimensões são interligadas, interdependentes, se complementam, apesar de manterem suas especificidades." (*ibidem*: 26).

1.8 Agenda para o Serviço Social

Na contemporaneidade, os assistentes sociais actuais confrontam-se com o facto de trabalhar na incerteza em contextos que requerem certezas (Dominelli, 2004). A complexa natureza do Serviço Social – com a sua base ética e legal, responsabilidade por tomar decisões complexas e avaliação de riscos, alterações sistemáticas da legislação, requerimentos, estruturas e organização – requer que os assistentes sociais se envolvam num desenvolvimento pessoal e profissional contínuo se querem sobreviver, respondendo efectivamente aos utentes e gerir a incerteza que é endémica à profissão (Lishman, 2009).

Face às diferentes tendências e desafios presentes neste contexto de complexidade e incerteza, é exigido ao assistente social uma acção criativa e de escolha planeada junto dos indivíduos, sujeitos de direitos e opressões, sustentada numa reflexão e crítica na perspectiva de um modelo de Serviço Social integrado e participativo (Fook e Gardner, 2007; Adams *et al.*, 2009). Defende Almeida (2013: 17), que "Conhecer e agir sob o paradigma da «sociedade de risco» exige novas competências pessoais e profissionais.".

Efectivamente, face a essa complexidade onde o Serviço Social desenvolve a sua intervenção, é imprescindível o estabelecimento de "novos procedimentos operacionais instrumentadores de conhecimentos elaborados dentro dos requisitos teóricos, fundamentados e enriquecidos por essa reconstrução que alimenta um outro agir profissional." (Setubal, 2002: 17).

Também para Dominelli (2004) e para Fook e Gardner (2007), no cenário histórico e social actual, a base de trabalho do Serviço Social (o tecido social) está em permanente mudança, o que exige ao assistente social a necessidade de negociar permanentemente as complexidades e estruturas contraditórias dos pedidos sociais e expectativas sociais, pessoais e profissionais.

É nessa linha de pensamento que Montaño (2006: 150) defende a importância de contrariar o potencial "fatalismo", ao cristalizar as condições da actualidade como imutáveis, rígidas, perenes, ingressando assim num possibilismo resignado e hipotecando as possibilidades de um horizonte distinto.

É no sentido do enfrentamento desse desiderato que Iamamoto (2007) afirma que o assistente social é desafiado a aliar a pesquisa sobre a realidade, para interpretar as situações particulares da expressão da questão social que intervêm no seu trabalho, conectando os processos sociais macroscópicos que a gera e transforma, ou seja desenvolver um perfil profissional culto, crítico, capaz de formular, recriar e avaliar.

Para esta autora, o exercício da profissão exige competência para propor, negociar os seus projectos e defender o seu campo de trabalho.

> "Requer ir além das rotinas institucionais para buscar apreender, no movimento da realidade, as tendências e possibilidades, ali presentes, passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projectos de trabalho" (Iamamoto, 2007: 12).

O seu enfoque está na autonomia teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, no seu exercício, simultaneamente submetido a um contrato de trabalho, actuando na prestação de serviços sociais que atendem necessidades sociais e realizando práticas socio-educativas.

Clara Santos (2008) também identifica os argumentos destes autores, defendendo que face às questões que são colocadas ao assistente social no seu quotidiano, a capacidade reflexiva e o sentido crítico proporcionam não só uma aprendizagem permanente, como o desenvolvimento da profissão no contexto actual, sendo elementos indispensáveis à singularidade da profissão de Serviço Social. "É o ser que não sobreexiste sem o conhecimento, é o conhecimento que só tem razão de ser na efervescência das experiências sociais." (Setubal, 2002: 15).

O desenvolvimento destas capacidades permitirá superar a visão superficial dos factos, uma vez que "o aparente é apenas uma nuança do real e que esse real para ser compreendido requer que se mergulhe nele de forma incessante e profunda." (Setubal, 2002: 15). Desta forma, o assistente social não pode parar na prática interventiva, mas encontrar estratégias para o desenvolvimento de um agir profissional mais dinâmico e questionador "e que caminha *pari passu* com os diferentes movimentos emergentes da sociedade" (*ibidem*: 14).

Exige-se, pois, um tipo de abordagem que substitua o superficialismo, o praticismo[41] característicos da assistência social tradicional, por um conhecimento profundo que vá à verdadeira essência das questões, por forma a desvelar a realidade, transcendendo a aparência dos problemas sociais. A proposta de Iamamoto (2008: 21) é que o assistente social decifre a realidade, apreendendo seus movimentos, o que não surge de uma suposta cartola mágica:

> "as possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las, transformando-as em projectos e frentes de trabalho".

E acrescenta-se ainda um novo alento proposto por Faleiros (1987: 56): "O quotidiano é inesgotável. O desafio está aberto para sacudir a acomodação, elevar o nosso nível teórico e

[41] Acção prática que não indaga os seus fundamentos (Baptista, 2001).

comprometer-nos de maneira diferenciada e aberta (...)". De facto, "os assistentes sociais (...) formam uma categoria que tem ousado sonhar, que tem ousado ter firmeza na luta, que tem ousado resistir aos obstáculos, porque aposta na história, construindo o futuro, no presente." (Iamamoto, 2008: 80).

É pela consciência de que todos os processos de mudança são lentos, e de que a afirmação da cidadania profissional passa também pelo valor dado à acção investigativa como conducente a um procedimento técnico mais qualificado e a um reconhecimento social da profissão, que

> "(...) se torna essencial criar e desenvolver necessidades de pesquisa que demandam a existência de pesquisadores competentes, profissionais comprometidos com a prática de construção de conhecimento e reconhecedores da importância da criação do novo." (Setubal, 2002: 169).

Como argumenta Carvalho (2016a), o Serviço Social não se pode resignar às dificuldades que lhe são colocadas, procurando, enquanto profissão de futuro, transformá-las em oportunidades de reconstrução da sociedade, fazendo a diferença, de forma crítica, a quatro níveis: i) reconhecimento da dimensão política do Serviço Social; ii) recusa da instrumentalização; iii) envolvimento e promoção de alternativas às políticas sociais; iv) criação de autonomia profissional.

É importante não esquecer que a legitimação do Serviço Social no seu período inicial foi produto da própria legitimação da sociedade industrial. Como situa Mouro (2006), se estamos perante um novo modo societal que já não é o da sociedade industrial, afigura-se como imprescindível um processo de relegitimação[42], dado que o Serviço Social se recria nas várias dinâmicas de transformação social implicadas numa sociedade de risco globalizada. A autora argumenta que essa relegitimação passa:

i) pela reconstrução do poder (ou capital) simbólico da profissão, designadamente através das suas múltiplas capacidades de intervenção na realidade, num contexto de competição com outros perfis profissionais e ocupacionais da intervenção social;
ii) pela minimização do papel tutelar ou de controlo do Serviço Social, que se tenta desvincular de um papel meramente legitimador de políticas para procurar ser mais mediador nesse contexto;
iii) pelo reforço do desenvolvimento e reconhecimento das competências profissionais;
iv) e pela ampliação do campo de acção/intervenção a todos os cidadãos e a toda a sociedade, e não apenas a populações-alvo marginais (no sentido da desguetização do

[42] Ou, tomado de empréstimo a expressão de Faleiros (2001), é necessário re-reconceptualizar o Serviço Social.

> Serviço Social entendido como intervenção exclusivamente com os "pobrezinhos", ou com populações residuais).

O Serviço Social consubstancia-se, efectivamente, num agir multifacetado numa grande diversidade de contextos sociais e institucionais. Enquanto profissão e enquanto disciplina académica, vê-se confrontado e desafiado com um quadro de profundas exigências.

Na linha do que foi sendo explanado ao longo deste capítulo, e face ao quadro de mudança global da sociedade, Amaro (2012) sugere como agenda do Serviço Social para o século XXI as seguintes propostas/urgências: aprofundamento do debate interno sobre a profissão e a sua posição no mundo; desenvolvimento de maior consistência científica; fortalecimento da assertividade profissional; resistência às tendências ultramodernas e pós-modernas; convivência tranquila com o carácter camaleónico da profissão; ruptura com o ciclo do eterno retorno.

Também Iamamoto (1996) argumenta que o mundo contemporâneo e os novos problemas sociais afectam o Serviço Social, sobretudo a dois níveis: i) ao nível do campo profissional, em que a profissão é chamada a responder a novas problemáticas e a reposicionar-se em termos de projectos societais defendidos; ii) ao nível da carreira profissional, em que os assistentes sociais ficam sujeitos às pressões da competitividade e do individualismo, que fazem apelo a uma actuação cada vez mais técnica e instrumental e cada vez menos política, preconizando e fragmentando as carreiras profissionais.

Deste pressuposto derivam novos requisitos teórico-metodológicos e ético-políticos que são colocados ao Serviço Social por forma a consolidar quer a nível teórico quer a nível prático um novo projecto profissional totalmente comprometido com valores democráticos e de cidadania, que têm como fundo a igualdade, a liberdade e a justiça social (*ibidem*), como é preconizado pela definição de Serviço Social da FIAS.

No cenário exposto ao longo deste capítulo, perfilhamos a proposta de Dominelli (2004), de que os assistentes sociais se encontram numa situação contraditória, pois por um lado têm de sistematicamente justificar a sua existência enquanto profissionais comprometidos com a promoção da qualidade de vida das pessoas individual e colectivamente, e por outro lado estão submetidos ao novo managerialismo, sendo-lhes exigido que façam mais com menos, prosseguindo critérios de eficácia e eficiência.

Efectivamente, tais pressupostos só serão possíveis se o assistente social se munir de uma sólida competência para compreender os problemas cada vez mais complexos que se lhe apresentam, ou seja, construir um novo pensamento sobre o social, por forma a construir

novos modos de agir (Andrade, 2001). A contemporaneidade exige novas formas de pensar, de articular pensamento, poder e acção (*ibidem*), reivindicando um esforço adicional de inteligibilidade aos assistentes sociais para que possa desenvolver diagnósticos, aprofundar a sua capacidade de acção, planeando e executando um agir intencional e orientado (Amaro, 2014).

Todavia, o contexto é adverso, pois as tendências que temos vindo a descrever derivam numa limitação efectiva à autonomia e liberdade profissionais "numa circunscrição do espaço profissional ao nível micro e num estreitamento das possibilidades de desenvolver reflexão, de dar contributos éticos e de pôr em prática intervenções holísticas." (*ibidem*: 106).

Estas transformações sociais constituem o pano de fundo das exigências colocadas ao Serviço Social, reforçando a necessidade premente de redefinir as suas actuações, pelo que se defende, em consonância com Carvalho e Pinto (2014: 22) que o Serviço Social "na sua vertente de *praxis* e de saber, terá mais a ganhar com posições pró-activas nas quais reconheça os desafios e os incorpore, de modo a defender os seus princípios e legitimidade"

Para desenvolver intervenções inovadoras face às novas demandas sociais, Almeida (2013: 27), propõe:

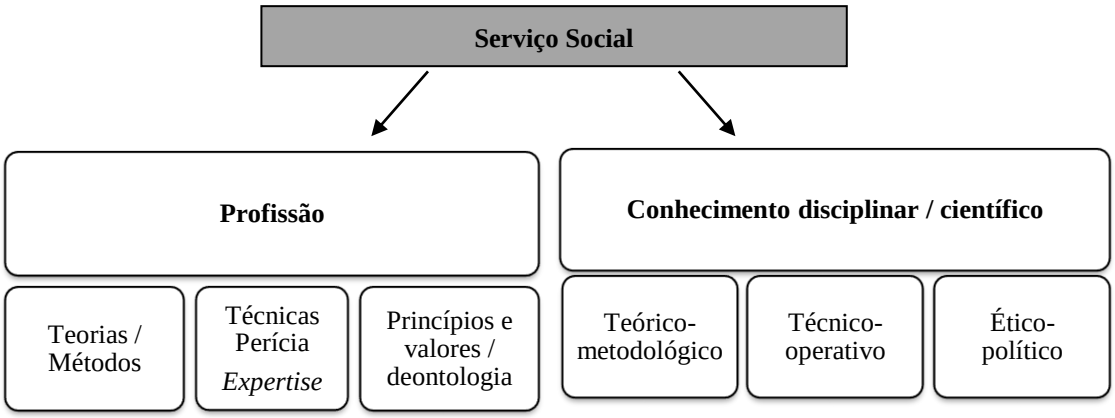
> "Na medida em que a mudança constitui um processo lento e contínuo, exige um posicionamento de abertura em relação aos actores, aos contextos e às práticas, capaz de introduzir uma dinâmica no pensamento e na acção que coloque em causa o adquirido, o invariável e o inerte."

No contexto social contemporâneo, os processos e técnicas de trabalho tradicionais podem revelar-se inoperantes ou mesmo contraproducentes. Por outro lado,

> "(…) as tipologias, categorizações e normativos político-institucionais afiguram-se desadequados ou anacrónicos, apelando a uma reflexão profunda sobre a necessidade de processos renovados de legitimação e de refundação profissional." (Albuquerque, 2013: 75)

A complexidade crescente que vem sendo exigida a todos os profissionais que actuam no "campo social" multifacetado, globalizado, complexo, exige ao assistente social um posicionamento que advém de "um saber estratégico (…) reflexivo e criticamente assumido como instrumento técnico-político, traduzido em competências e conhecimentos teórico-práticos" (Nunes, 2004: 48).

Figura 3: Serviço Social, profissão e saber disciplinar



Fonte: Elaboração própria, com fundamento em Dominelli (2004), C. dos Santos (2013), Amaro (2009b)

Síntese

Neste capítulo foi possível empreender um breve enquadramento do que considerámos serem as principais tendências societais a nível socio-económico e cultural que afectam directamente o Serviço Social, designadamente: a globalização ou planetarização; as reconfigurações do Estado, bem como das suas funções, com as tendências de privatização, descentralização e delegação de funções sociais numa lógica de mercantilização do estado social; a paradoxal tendência para uma redução do financiamento das políticas sociais a par do crescimento dos pedidos, assistindo-se a um desmantelamento dos direitos sociais (regresso à cultura da caridade em detrimento de uma cultura de direitos); o crescimento da responsabilização dos sujeitos pelos sucessos e insucessos das intervenções que radicam numa lógica de contratualização e contrapartidas (controladas/vigiadas pelos assistentes sociais); e a responsabilidade de o indivíduo encontrar as soluções para os seus problemas.

Como argumentámos, os assistentes sociais estão imersos em situações de grande complexidade, precisando responder às contradições presentes no contexto onde operam. Nem sempre esta missão é isenta de desalento e cansaço. É neste sentido que Cláudia dos Santos (2013: 30) defende que

> "(…) o agir profissional deve ser antecedido pelo pensar sobre os valores que impregnam as acções do Serviço Social, sobre as respostas que a profissão vem dando às demandas postas e sobre as direcções que orientam tais demandas. Ou seja, é necessário o conhecimento da profissão, de suas condições, possibilidades e determinações. São essas reflexões que orientam alternativas de acções e a escolha pelos instrumentos e técnicas da intervenção."

O Serviço Social não é, nem nunca foi, uma entidade monolítica ou homogénea, mas um todo complexo, gerador e palco de contradições e oposições. É um campo dinâmico, um domínio de tensões, ambiguidades, rupturas e continuidades, em permanente transformação, permeado de uma certa ambiguidade e ambivalência, que tanto actua no controlo, na normalização e disciplina, na adaptação ou na integração, como por outro lado, intervém no sentido da emancipação, da libertação, da capacitação ou da transformação. É provavelmente esta uma das explicações para as relativas (in)definições da profissão, por parte dos seus agentes (profissionais, associações, académicos/investigadores). Enquanto profissão e disciplina académica é constituído, de acordo com o descrito anteriormente, por conhecimentos específicos e sistematizados, cuja legitimidade se constrói em três dimensões: a teórico-metodológica, a profissional-técnica e a ético-política, tendo em atenção a definição da profissão como um complexo dinâmico de valores, teoria e prática, em permanente construção, relacional e contextual.

Para enfrentar estas múltiplas exigências, a supervisão pode constituir-se como um importante mecanismo. De facto, estando o Serviço Social em permanente transformação e sendo essa a matéria-prima da supervisão, podemos afirmar que será imprescindível a construção de novas interpelações sobre as possibilidades de acção nesses cenários complexos e em mudança. Para que tais interpelações aconteçam, um processo de reflexão crítica tem de ser desenvolvido, enquanto gérmen daquilo que se concebe como uma prática reflexiva.

Procuraremos nos próximos capítulos dar conta de como é que a supervisão profissional em Serviço Social pode promover esse processo de reflexividade e se pode constituir na profissão como um meio de questionamento das diferentes formas de olhar e agir nesta complexidade.

CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEPTUAIS DA SUPERVISÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Historicamente a supervisão tem sido um importante elemento no Serviço Social. Evidentemente, a supervisão não é exclusiva do Serviço Social[43], mas a função e o processo da supervisão tem especial relevância no Serviço Social comparativamente com outras profissões. Esta importância pode ser explicada por algumas especificidades da profissão, a natureza do seu padrão de prestação de serviço, os problemas com os quais se preocupa, a população a quem é prestado o serviço e as características dos assistentes sociais (Cruells, 2011a; 2011b; Kadushin e Harkness, 2014).

O objectivo deste capítulo é caracterizar a evolução histórica e conceptual da supervisão, analisando as tendências teóricas que foram influenciando este processo até à actualidade. Contextualizaremos os tipos, as funções, as modalidades e formas de supervisão, quer em função da vinculação do supervisor, quer em função dos destinatários da supervisão.

2.1 Evolução histórica e conceptual da supervisão em Serviço Social

A supervisão é uma actividade essencial no Serviço Social. Destina-se a apoiar os assistentes sociais na apropriação e consolidação da sua identidade, reflectindo sobre seus papéis, práticas e intervenções. Promove um maior rigor no exercício das actividades profissionais (Bourque, 2010) e acompanhou desde sempre a profissão.

Evolução histórica

A supervisão é uma prática que está vinculada ao Serviço Social desde as suas origens, tanto na formação dos assistentes sociais, como em todos os processos de intervenção social. Começou-se a delinear a par das acções filantrópicas desenvolvidas pelas organizações sociais do século XIX, consideradas as origens do Serviço Social (Cruells, 2009). Kadushin e Harkness (2014) afirmam que a sua evolução e desenvolvimento ocorreram em simultâneo com o progresso teórico, prático e as transformações do Serviço Social. Na sua obra podemos encontrar descrições de Smith, que já em 1901 escrevia sobre a actividade dos supervisores. Estes supervisores eram, normalmente, colegas mais experientes que

[43] A supervisão desenvolve-se em diferentes ciências humanas, sociais e psicológicas e nos campos da educação e da saúde. Não obstante, "sem excluir nenhum sector específico, os profissionais que exercem práticas vinculadas à atenção ou ajuda às pessoas (onde a relação é relevante) são quem mais a pratica e apoia." (Cruells, 2011a: 129).

acompanhavam o trabalho do voluntário, apoiando-o nas suas necessidades, para que melhor pudesse ajudar os outros.

Apesar de na bibliografia de Serviço Social se fazer referência apenas à supervisão em sentido "clínico" a partir do início dos anos vinte, o conceito associa-se à própria profissão de assistente social nos EUA. Nesse contexto, o trabalho dos supervisores era supervisionar o trabalho desenvolvido pelos voluntários (*friendly visitator*) nas organizações caritativas: "Para que se cumprissem os objectivos pré-estabelecidos pelas organizações, os supervisores deveriam *orientar*, *formar* e *animar* os agentes voluntários." (Aristu, 2008: 63, itálicos do autor).

Este trabalho de supervisor era realizado por profissionais com mais experiência, sem que isso requeresse uma formação específica para o efeito. De salientar que foi precisamente neste contexto, em que os primeiros assistentes sociais sentiam a necessidade de diferenciar o trabalho que eles realizavam daquele que realizavam os visitadores voluntários, que surgiram as primeiras escolas de Serviço Social. Confluíram, assim, três elementos: por um lado a necessidade de clarificar, delimitar e especificar o lugar dos diferentes agentes; por outro lado a necessidade de surgimento de locais de formação em Serviço Social e, por fim, a necessidade de supervisionar a prática (voluntária e profissional) (Kadushin e Harkness, 2014).

Foi em 1911 que se organizou o primeiro curso do que mais tarde se veio a denominar por supervisão, sob responsabilidade da organização caritativa *Russel Sage Foundation*, cujo departamento era dirigido por Mary Richmond[44] (Aristu, 2008; Kadushin e Harkness, 2014). Com esse curso começava a surgir uma nova profissão dentro da também recentemente criada profissão de agentes sociais, ou seja, o agente supervisor. O seu papel era dirigir e coordenar o trabalho dos voluntários e dos trabalhadores, prestando-lhes também suporte emocional:

> "São três as actividades que se mantêm como tarefa ao longo do exercício da supervisão relacionadas com o Serviço Social, e vêm já desde o início da ajuda aos agentes sociais: a tarefa de orientar, a de formar ou instruir e a de apoiar." (Aristu, 2008: 64)

Este trabalho de supervisão, no início, era eminentemente individual, o que coincide com o método de Serviço Social mais desenvolvido na altura, o *casework* (Tsui, 2005; Wonnacott, 2012; Kadushin e Harkness, 2014).

[44] Mary Richmond e Octavia Hill, enquanto percursoras do Serviço Social profissionalizado, foram pioneiras também não integração do papel e das funções de supervisoras, no seu trabalho. Octavia Hill foi quem desenvolveu as primeiras acções de capacitação do pessoal e Mary Richmond considerava que o trabalho de supervisão deveria ser realizado por profissionais experientes no sentido de solucionarem situações complexas.

Apesar de o primeiro texto de Serviço Social que utiliza no seu título a palavra supervisão ter sido "*Supervision and Education in Charity*"[45], de Jeffrey Brackett em 1905 (Zueras, 2012; Kadushin e Harkness, 2014), a supervisão teve a sua origem na *Charity Organization Society* [COS] no século XIX (Kadushin e Harkness, 2014). As COS dispunham de pessoal voluntário (visitadores) para apoiar as famílias. Uma vez que não eram profissionais, surgiu a necessidade de prestar aconselhamento prático ou supervisão, por parte do pessoal remunerado da organização (Zueras, 2012).

Nos anos trinta surgiu uma prática de assistência/orientação técnica que tinha como objectivo intervir no processo de organização nas obras sociais, orientando, controlando e fiscalizando-as. Nesse contexto, a supervisão era entendida como um processo educativo através do qual uma pessoa com mais saber e experiência tinha a responsabilidade de treinar outra com menos recursos técnicos (B. Vieira, 1989; Guerra e Braga, 2009). Sob influência norte americana, o enfoque situava-se no Serviço Social de casos, onde a ênfase era colocada na abordagem individual e psicossocial. É nesta lógica que surgiu, em 1936, a primeira obra, considerada como um tratado sistemático da supervisão, com o título "*Supervision in Casework*" da autora Virginia Robinson.

Os livros de Virginia Robinson sobre a supervisão determinaram consideravelmente a visão sobre a natureza do Serviço Social (Martinez, 1991). Também a obra de Bertha Reynolds "*Learning and Teaching in the Practice of Social Work*", publicada em 1942, faz as primeiras referências à supervisão, concebida em diferentes formatos: como forma de apoio administrativo ou de controlo, como apoio educativo e formação, e como apoio ao desenvolvimento pessoal (Buriolla, 2003; Tsui, 2005; Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014).

Charlotte Toule, no seu livro "*Common Human Needs*" de 1945, conceptualiza e teoriza a supervisão de forma mais aprofundada, o que fez com que viesse a ser considerada uma das mais influentes obras nesta matéria (*idibem*)[46]

Um importante contributo teórico foi o de Alfred Kadushin, um dos primeiros autores a sistematizar o tema da supervisão em Serviço Social, no seu livro *Supervision in Social Work* em 1975 (Tsui, 2005; Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014).

[45] Neste texto é utilizada a palavra supervisão referindo-se aos conselhos públicos das instituições de bem-estar social.

[46] Nessa altura, a prática da supervisão alargou-se à área da psiquiatria, dos serviços de saúde e às próprias escolas de Serviço Social, ainda com muita influência das teorias da aprendizagem adaptativa à luz da psicanálise. Só mais tarde, nos anos 1950, com a evolução das metodologias de trabalho de grupo, a supervisão se começou também a realizar em grupo, alargando-se o interesse à instituição.

Sendo certo que enquanto prática, a origem da supervisão em Serviço Social se situa nas COS, face à necessidade de orientar e capacitar as pessoas que nela trabalhavam, não se pode falar de supervisão em Serviço Social até que surjam as primeiras escolas e se concretize o Serviço Social como profissão.

A evolução da prática da supervisão profissional em Serviço Social no contexto europeu

Aristu (2008) constata que na Europa o conceito de supervisão só foi introduzido em 1945, tendo sido depois da Segunda Guerra Mundial que se estendeu a países como a Inglaterra, Alemanha, Holanda e na Europa Central em geral. Os primeiros supervisores destes países, em primeiro lugar da Holanda e os da Suíça, prepararam-se para esta actividade nos finais dos anos 1950 e início dos anos sessenta nos Estados Unidos. Posteriormente seriam os alemães a preparar-se na Holanda e na Suíça, coadjuvados por professores norte americanos. Foi nos países da Europa Central que mais se desenvolveu a formação e a actividade profissional da supervisão com modelos próprios. Todos eles eram unânimes ao definir a supervisão como um processo de reflexão sobre situações ou momentos de conflito no exercício da profissão (Aristu, 2008).

Por exemplo em Espanha, só em 1983 se começou a registar algum interesse explícito pela supervisão, sobretudo na formação de assistentes sociais, com a publicação do decreto de criação das Escolas Universitárias de Serviço Social. Nesse decreto é explícito que para a valorização compreensiva da profissão de Serviço Social deverão ser utilizadas diversas técnicas de supervisão (individual, grupal, no campo das práticas e em meio educativo) por profissionais de Serviço Social das escolas e das instituições. Em 1993 foi criada a associação de formação de supervisores – *Asociación Navarra Mitxelena* [ANM] – criada por Jesús Hernández Aristu juntamente com um grupo de assistentes sociais e educadores sociais, em colaboração com o *Institut für Beratung und Supervision de Aquisgrán*[47] (*ibidem*).

Em Espanha, foram principalmente dois os autores que estudaram em profundidade, sobretudo a partir dos anos noventa, a evolução da supervisão: Jesús Aristu e Josefina Barrera (Cruells, 2009). Ambos constataram que o interesse pela supervisão cresceu a par do desenvolvimento das escolas de Serviço Social, verificando-se ainda hoje uma relevância significativa nos actuais planos de estudo da instauração da supervisão. Refere Cruells

[47] Foi durante vários anos a única organização em Espanha que ofereceu formação completa em supervisão (450 horas) (Aristu, 2008)

(2009: 52) que esta notabilidade se pode entender à luz da complexidade da sociedade contemporânea onde se desenvolve o Serviço Social:

> "As instituições formadoras têm de se adaptar à complexidade, já que (…) se requer mais flexibilidade na formação das profissões e o desenvolvimento de uma atitude prática de aprendizagem, onde o centro da atenção deve ser a pessoa em si própria."

Actualmente a *Asociación Navarra Mitxelena para la Supervisión y el Desarrollo Personal* foi substituída e integra a *Gingko Asesoramiento e Desarrollo Personal*, uma empresa que começou o seu trabalho em 2007 (depois de 13 anos de experiência da ANM)[48].

Inspirada especialmente em paradigmas psicoterapêuticos, posteriormente libertou-se da sua dimensão de controlo (Lodewick e Pirotton, 2008). Desta forma, de uma relação vertical (clínica tradicional) passou-se a uma relação mais horizontal, conceptualizada de supervisão de apoio (mais democrática) (*ibidem*). Esta distinção entre controlo e apoio não impede que, na prática, possam existir interferências.

Constata-se, de facto, que a supervisão em Serviço Social é levada a cabo em diferentes países de forma distinta (Bradley *et al.*, 2010). Podem existir uma multiplicidade de configurações, desde espaços informais de profissionais que compartilham inquietações, a uma profissão estruturada, uma actividade regulamentada e reconhecida como tal em diferentes países (*Association of National Organizations for Supervision in Europe* [ANSE], 2016).

É importante ter em consideração que a supervisão pode ser um importante instrumento de trabalho não só para os profissionais que vivenciam problemas no seu trabalho, mas também para todos os que queiram melhorar o seu desempenho:

> "Supervisores da Alemanha, dos Países Baixos, Suíça, Áustria ou Hungria e em Espanha entendem a supervisão como uma actividade de aconselhamento para pessoas que procuram realizar melhor o seu trabalho, e como um método específico de orientação para reflectir sobre o fazer profissional." (Cruells, 2009: 80)

Lodewick e Pirotton (2008) assinalaram o crescimento da procura de supervisão (individual e de equipa) nos últimos anos, não só em organizações do sector social solidário, mas também no sector público. Constatam que a supervisão começa a ser identificada,

[48] O assessor técnico da *Gingko* é Jesús Hernández Aristu, professor honorário da Universidade Pública de Navarra, formador de orientação, supervisão e *coaching* a nível internacional. Para além do seu conhecido trabalho na área do Serviço Social, Aristu tem também um vasto trabalho relacionado com o tema da supervisão, sendo de destacar a sua colaboração na criação de organizações internacionais de supervisão e *coaching* (e.g. ANSE), e a sua pertença, como membro da associação europeia de supervisão e *coaching* com sede em Berlim (EASC). A sua obra mais relevante em matéria de supervisão é: "*Acción comunicativa e intervención social*", de 1991 (Cruells, 2009).

reconhecida e estimulada pelos poderes públicos que muitas vezes as impõem mesmo às equipas.

Em Espanha, é sobretudo a partir dos anos 1990 que se começa a desenvolver produção científica sobre a supervisão como método de aconselhamento a profissionais da área social, destacando-se os trabalhos de Hernández Aristu, responsável pela introdução do modelo alemão de supervisão[49].

Agências europeias de supervisão

A Associação Europeia de Supervisão e Coaching [EASC], fundada em 1994 como *European Association for Supervision* (adoptando a actual designação *European Association for Supervision and Coaching* em 2010), é uma associação comercial europeia que tem como objectivo a garantia da qualidade na supervisão e do *coaching*[50]. Desenvolve cursos de formação certificada nesta área e promove o diálogo entre associações de supervisão e *coaching* na Europa.

A *Association of National Organizations for Supervision in Europe* [ANSE] criada em 1997 pelas organizações profissionais nacionais de supervisão da Áustria, Alemanha, Hungria, Holanda e Suíça, foi constituída enquanto associação "chapéu", com sede em Viena, para atender à necessidade de cooperação europeia entre as associações e troca de ideias entre profissionais. Representa cerca de 8000 supervisores qualificados e treinados na área da consultoria, em 22 países europeus e mais de 80 instituições de formação (Cano, 2010). A ANSE tem como objectivos: promover intercâmbio de informação entre as organizações e institutos de formação; promover a troca de experiências entre peritos, disseminar a supervisão e o *coaching*; garantir a qualidade da supervisão e do *coaching* (*standards*). Promove também a aprendizagem sobre a diversidade cultural e apoia a cooperação, dando suporte: à fundação de organismos nacionais de supervisão e de *coaching*; a iniciativas de formação em países europeus; a investigações e iniciativas com vista ao desenvolvimento de teorias e metodologias de supervisão e *coaching*.

[49] A primeira tese de doutoramento sobre supervisão em Espanha "*La Supervisión en la Intervención Social: Un instrumento para la calidad de los Servicios Sociales y el bienestar de los profesionales*", de Carmina Puig i Cruells (2009), trouxe importantes contribuições para a sedimentação desse modelo, tendo também inspirado a nossa reflexão neste trabalho.

[50] O termo *coaching* provém do verbo inglês "*to coach*" que significa treinar. É um método que consiste em dirigir, instruir e treinar uma pessoa ou um grupo. Situa-se numa abordagem pragmática, orientada para a procura de soluções (Zueras, 2012).

A Associação Europeia de Supervisores e *Coaches* [EAS] adverte para o risco da utilização inflacionista e abusiva dos conceitos de *coaching* e de supervisão, reivindicando um estatuto para a profissão. Actualmente ainda não há, a nível europeu, uma cultura uniforme ou medidas estandardizadas para a supervisão. Apresentam-se, hoje, novas exigências de qualidade aos profissionais: auto responsabilidade, auto organização, capacidade de cooperar e capacidade de aprendizagem ao longo da vida (Büngers-Rabitsch, 2008).

Em termos institucionais Jesús Hernandez foi pioneiro ao organizar o *Instituto de Supervisores/as Profesionales Asociados*[51] [ISPA], que faz parte da *Association of National Organisations for Supervision in Europe*.

A Associação Europeia de Escolas de Serviço Social [EASSW] dedicou, em 2007, um seminário regional à supervisão, que, a par de outros eventos semelhantes, se constituiu como uma importante iniciativa para gerar conhecimento sobre o tema, promovendo a criação de redes entre vários assistentes sociais.

Também a revista *Políticas Sociais en Europa* dedicou, em 2008, um número especial à supervisão, com a designação "*Supervisión: análisis, testimonios y perspectivas*", no sentido de apresentar diferentes metodologias e experiências que existem na Europa, a qual se revelou um importante contributo nesta matéria.

Apesar de não pretendermos esgotar a identificação de todas as entidades que desenvolvem a sua acção nesta área, da pesquisa efectuada podemos afirmar que na Europa existem várias associações de supervisores, criadas com a intenção de garantir qualidade do trabalho destes profissionais e também para oferecer espaços de formação contínua. Os profissionais nelas registados trabalham como consultores independentes, e estas associações garantem processos de formação, sistemas de controlo da qualidade e um código de ética.

Supervisão profissional em Serviço Social em Portugal

Em Portugal não conhecemos, até à data, nenhuma associação de supervisores em exercício, embora se tenha conhecimento da existência de diversos supervisores liberais. A Associação dos Profissionais de Serviço Social [APSS] oferece serviços de supervisão em Serviço Social, definindo-a como

> "(…) um processo em que um/a assistente social, geralmente mais experiente e informado, orienta outro/a assistente social tendo como referência o desenvolvimento pessoal e profissional, implicando uma orientação prática. A supervisão profissional em

[51] Constituído em 1999.

> serviço social tem como finalidade melhorar a prática do assistente social no sentido do desenvolvimento profissional e pessoal. Enquanto processo metodológico, possibilita o desenvolvimento e a consolidação da profissão. O seu objectivo consiste em aumentar os conhecimentos e a competência dos profissionais, permitindo melhorar a prática profissional através da orientação e do aconselhamento." (APSS, 2016)

A metodologia que a APSS preconiza para a supervisão inclui "apresentação e discussão de casos, estudo de temas teóricos, estudo de temas práticos escolhidos e apresentados pelos participantes, partilha de experiências profissionais" (*ibidem*)

As modalidades oferecidas são: i) a supervisão individual (regular ou pontual); ii) a supervisão em grupo (4 a 6 pessoas); iii) a supervisão institucional ou supervisão de uma equipa de trabalho em contexto institucional (através de protocolo estabelecido entre as partes). Para além destes três tipos de supervisão, oferece também serviços de consultoria (destinada à "concessão de informação/orientação para trabalhos académicos e/ou científicos, apresentações de temas em contextos profissionais, projectos ou outras situações específicas" (*ibidem*)).

A equipa de supervisores da APSS é constituída por assistentes sociais "qualificados, com pelo menos dez anos de experiência profissional e, pelo menos, cinco anos de experiência de supervisão, no contexto pedagógico ou profissional". (*ibidem*).

Não obstante a acção da APSS, em Portugal a figura do supervisor e de conteúdos programáticos nesta área são praticamente inexistentes. Como argumenta Anjo (2013: 17):

> "(…) em contexto da sociedade portuguesa, a supervisão na agência do Serviço Social é um apoio profissional quase inexistente, tendo um baixo reconhecimento, e (…) quando existe tem uma prevalência na dimensão técnico-operativa, ou instrumental".

A supervisão, quer na formação curricular em actividade de estágio, quer no próprio exercício da profissão tem logrado pouco espaço de atenção e reflexão na comunidade científica, o que pode significar ser-lhe atribuída pouca importância e, consequentemente, fraca visibilidade. É de assinalar que na carreira de Serviço Social, em Portugal, contrariamente a outras profissões, não existe lugar de carreira para o supervisor (Anjo, 2013).

Também Carvalho (2012b: 89) reconhece que

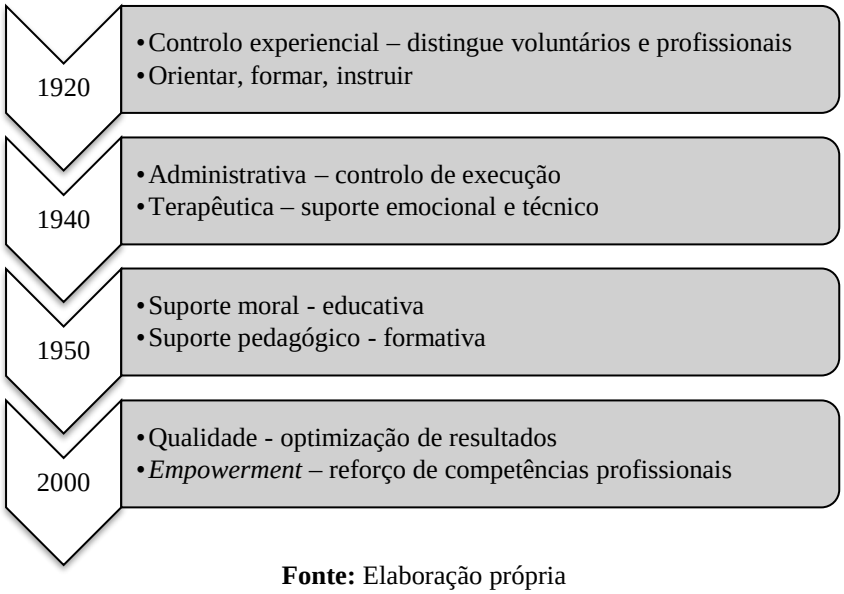
> "(…) infelizmente, em Portugal, na área do Serviço Social, apesar de os profissionais necessitarem de supervisão, esta parece ter sido «extinta» pelos decisores das organizações. Muitos assistentes sociais que dela necessitam têm de socorrer-se de profissionais independentes e liberais que desenvolvem estes processos.".

Evolução conceptual

Zueras (2012) identifica três épocas diferentes para caracterizar os diferentes enfoques da supervisão: i) na época em que predominavam os aspectos tecnológicos e fundamentalistas, a supervisão era entendida como uma relação de autoridade que implicava dependência e conformidade do supervisando; ii) na época da reconceptualização do Serviço Social, a relação entre supervisor e supervisando tendia a uma relação de horizontalidade; iii) na actualidade, ainda que próxima, existe uma diferenciação maior das partes, uma vez que os papéis e as responsabilidades são diferentes. "A relação entre supervisor e supervisando é de profissional para profissional sem passar por um trato de excessiva confiança que possa vir a interferir na tarefa em que há um compartilhar e um separar" (*ibidem*: 192).

De acordo com tudo o que temos vindo a enunciar, temos então:

Figura 4: Evolução do conceito de supervisão



Fonte: Elaboração própria

A revisão da literatura sobre o Serviço Social mostra que a supervisão tem sido definida primariamente em termos de funções administrativas e educativas, embora a ênfase varie com o autor e com os tempos. Robinson, no primeiro texto de Serviço Social sobre este assunto "*Supervision in social casework*", define supervisão como um processo educativo no qual uma pessoa habilitada com conhecimentos e capacidades assume a responsabilidade de treinar outra pessoa com menos competências (Kadushin e Harkness, 2014). A primeira edição da "*Encyclopedia of Social Work*" define a supervisão como um processo educativo, especificamente como

> "um método tradicional de transmissão de conhecimento das competências práticas do Serviço Social de pessoas treinadas para as não treinadas, das experientes paras alunos e profissionais inexperientes" (Stein 1965, *cit in* Kadushin e Harkness, 2014: 9).

Reflectindo a rápida expansão dos programas de bem-estar social e saúde e os serviços humanos lançados pela *"War on Poverty"* em 1965, a 16ª e 17ª edições da *"Encyclopedia of Social Work"* (publicadas em 1971 e 1977, respectivamente) enfatizaram a função administrativa da supervisão, definindo a supervisão como uma função administrativa, um processo para conseguir que o trabalho seja feito e manter um controlo e responsabilização organizacional" (Miller 1977, *cit in* Kadushin e Harkness, 2014: 9).

A supervisão foi influenciada ao longo da sua história pelas teorias da organização científica (tendo Taylor (1930) como principal referência – *one and only best way*, há apenas uma única forma de executar bem uma tarefa) e da Escola das Relações Humanas (de Elton Mayo (1924-32) a importância das condições de trabalho na produtividade dos operários) e da Psicologia Dinâmica (Maslow e McGregor (1950-60) conhecimento dos processos dinâmicos que ocorrem no sistema interno das organizações). Quer os contributos da Psicanálise, quer os da Educação[52] foram importantes para a supervisão em Serviço Social. Particular influência foi exercida pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1930-50 – o pragmatismo e a importância das ideias para resolvermos problemas reais), de tal forma que as suas ideias sobre a aprendizagem foram incorporadas nas primeiras Escolas de Serviço Social (Aristu, 2008; Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014).

Neste caso, tanto a funções educativas como as funções administrativas do Serviço Social foram incluídas na definição. Towle (1945, *cit in* Kadushin e Harkness, 2014: 8) define a supervisão em Serviço Social como

> "um processo administrativo com um propósito educativo. As responsabilidades do supervisor são tanto de natureza administrativa como educativa e o objectivo final da supervisão é que através de um esforço mais eficiente por parte dos seus profissionais, os serviços de uma instituição sejam melhorados em qualidade e os seus propósitos centrais se aproximem mais da sua realização".

Contudo, para Kadushin e Harkness (2014), cada uma das definições apresentadas está apenas parcialmente correcta. É verdade que a supervisão é tanto um processo administrativo como educativo, pois o supervisor de Serviço Social tem responsabilidade pela implementação de ambas as funções no contacto com os supervisandos. Existe, contudo, uma responsabilidade adicional e distinta que deve ser incluída na definição: a função de suporte ou de apoio da supervisão. Para estes autores, o supervisor tem a responsabilidade de manter a moral do profissional, ajudando com os desânimos e descontentamentos relacionadas com o trabalho, e dando aos supervisandos um sentimento de valor como

[52] Martinez (1991) defende que a supervisão tem uma forte componente de ensino, pelo que cruza saberes oriundos do Serviço Social, mas também da Educação.

profissionais, um sentimento de pertença e um sentimento de segurança nas suas performances.

A 19ª e 20ª edições da *Encyclopedia of Social Work* (publicadas em 1995 e 2008, respectivamente) vieram reforçar precisamente a complementaridade destas três funções, (administrativa, educativa e de apoio/suporte), no pressuposto de que todos os componentes são necessários para alcançar o objectivo final da supervisão. É certo que existe uma sobreposição entre estas três funções da supervisão, contudo, cada uma é diferente das outras em relação aos seus problemas e objectivos (Kadushin e Harkness, 2014).

Em síntese, o Quadro 3 apresenta-nos uma representação sumária da evolução histórica e conceptual da supervisão em Serviço Social com os principais autores anteriormente apresentados.

Quadro 3: Evolução histórica e conceptual da supervisão em Serviço Social

Datas	Perspectivas conceptuais	Autores
Séc. XIX	Supervisão profissional como forma de aconselhamento. Começou a ser delineda a par das acções filantrópicas desenvolvidas pelas organizações sociais é considerada desde as origens do Serviço Social	Cruells (2009) Kadushin e Harkness (2014)
Inicio séc. XX	A supervisão teve a sua origem na *Charity Organization Society* Surgiu a necessidade de prestar aconselhamento prático ou supervisão, por parte do pessoal remunerado da organização. Os supervisores eram, normalmente, colegas mais experientes que orientavam os voluntários. Obra *Supervision and Education in Charity, 1905* Foi em 1911 que se organizou o primeiro curso do que mais tarde se veio a denominar por supervisão, sob responsabilidade da organização caritativa *Russel Sage Foundation*, cujo departamento era dirigido por Mary Richmond. O papel do supervisor era dirigir e coordenar o trabalho dos voluntários e dos trabalhadores, prestando-lhes também suporte emocional: orientar, formar ou instruir e apoiar.	Aristu (2008) Zueras (2012) Kadushin e Harkness (2014)
1920-30	Inscrita inicialmente numa relação hierárquica; a prática da assistência/orientação técnica tinha como objectivo intervir no processo organização nas obras sociais, orientando, controlando e fiscalizando-as. A supervisão educacional era entendida como um processo através do qual uma pessoa com mais saber e experiência tinha a responsabilidade de treinar outra com menos recursos técnicos.	Büngers-Rabitsch (2008) Balbina Vieira (1989) Guerra e Braga (2009)
	Supervisão clínica. Inscrita no paradigma psicoterapêutico como relação vertical com função de controlo. Nesse contexto, o trabalho dos supervisores era supervisionar o trabalho desenvolvido pelos voluntários (*friendly visitator*) nas organizações caritativas.	Lodewick e Pirotton (2008) Aristu (2008)

Datas	Perspectivas conceptuais	Autores
1930-40	O trabalho de supervisão, no início, era eminentemente individual, o que coincide com o método de Serviço Social mais desenvolvido na altura, o *casework* 1936 – a primeira obra *"Supervision in Casework*" da autora Virginia Robinson. 1936 -"*Learning and Teaching in the Practice of Social Work*", de Bertha Reynolds A supervisão é concebida em diferentes formatos: como forma de apoio administrativo ou de controlo, como apoio educativo e formação, e como apoio ao desenvolvimento pessoal. A prática da supervisão alargou-se também à área da psiquiatria, dos serviços de saúde e às próprias escolas de Serviço Social, ainda com muita influência das teorias da aprendizagem adaptativa à luz da psicanálise	Martinez (1991) Buriolla (2003) Tsui (2005) Cruells (2009) Kadushin e Harkness (2014)
1940-50	1945 – *"Common Human Needs" de* Charlotte Towle, conceptualiza e teoriza a supervisão de forma mais aprofundada, um processo administrativo com um propósito educacional. Com a evolução das metodologias de trabalho de grupo, a supervisão começou-se também a realizar em grupo, alargando-se o seu interesse à organização.	Kadushin e Harkness (2014)
1950-60	Foi depois da Segunda Guerra Mundial que se estendeu a países como a Inglaterra, Alemanha, Holanda e na Europa Central em geral, sendo os supervisores treinados nos Estados Unidos. Desenvolve-se na Europa a formação e a actividade profissional da supervisão com modelos próprios. Todos eles eram unânimes ao definir a supervisão como um processo de reflexão sobre situações ou momentos de conflito no exercício da profissão, Passa a ser uma actividade de apoio aos diferentes actores da intervenção, de forma individual ou colectiva, realizada geralmente por um profissional externo.	Lodewick e Pirotton (2008) Aristu (2008)
1960-80	Na época da reconceptualização do Serviço Social (América Latina e Europa), a relação entre supervisor e supervisando tendia a uma relação de horizontalidade e colaboração. Em 1971 e 1977, a 16ª e 17ª edições da *"Encyclopedia of Social Work"*, enfatizaram a função administrativa da supervisão, sendo, um processo para conseguir que o trabalho fosse feito mantendo o controlo e responsabilização organizacional	Zueras (2012) Kadushin e Harkness (2014)
1990-2008	A supervisão é tanto um processo administrativo como educacional, com função de suporte ou de apoio ao supervisionado. Em 1995 e 2008, a 19ª e 20ª edições da *"Encyclopedia of Social Work"*, reforça a complementaridade das funções administrativa (facilitar a correcta, efectiva, e apropriada implementação das políticas governamentais, procedimentos, estatutos e leis); educativa (melhorar os conhecimentos, atitudes, competências) e de suporte (dar apoio moral e propiciar satisfação no trabalho).	Kadushin e Harkness (2014)

Fonte: Elaboração própria com base nos autores identificados

Por fim, afigura-se relevante analisar, ainda que sucintamente, as três abordagens identificadas por Tsui (2005) para definir a supervisão em Serviço Social em contexto organizacional[53]: a normativa, a empírica e a pragmática.

Abordagem normativa

Esta abordagem procura uma norma ou padrão e foca-se em duas questões básicas: i) o que deve ser a supervisão? ii) o que deve fazer o supervisor? Em resposta a estas duas questões muitos investigadores definiram a supervisão em termos das suas funções administrativa e educativas, variando a ênfase de autor para autor. Todos eles concordam que a supervisão é um elemento importante na prática do Serviço Social nas organizações sociais, mas na abordagem normativa o foco não está no que acontece no campo do Serviço Social, mas sim naquilo que a supervisão deve ser e que objectivos prossegue.

Abordagem empírica

Nesta abordagem a questão central é: o que é que o supervisor realmente faz? Para responder à questão, é necessário ter em consideração dados empíricos acerca dos papéis, estilos e comportamentos de supervisores em Serviço Social.

O supervisor é um membro do *staff* administrativo que oferece um serviço indirecto que inclui as funções administrativas, educativas e de apoio, que se sobrepõem. Os seus diferentes papéis no desenvolvimento destas diferentes funções são analisados nesta abordagem.

Abordagem pragmática

O foco desta abordagem não está na busca de uma definição formal de supervisão em Serviço Social, mas sim em disponibilizar linhas orientadoras de acção para os supervisores em Serviço Social, identificando as funções e tarefas da supervisão em Serviço Social. Nesta abordagem a análise empreendida situa-se na hierarquização das funções e o debate entre as vantagens do equilíbrio entre as três funções e um maior enfoque em alguma dessas funções. Na base dessa discussão estão critérios diferenciados, tais como o tempo despendido com

[53] Tsui (2005) adverte que não deve ser confundida com a supervisão pedagógica (estudantes de Serviço Social) nem com a supervisão clínica.

cada uma dessas funções, as exigências organizacionais e as responsabilidades do supervisor (Tsui, 2005).

Em síntese:

Quadro 4: Abordagens teóricas sobre a supervisão em contexto organizacional

Perspectiva teórica	Aspectos relevantes	Práticas
Abordagem normativa	O que deve ser a supervisão	Um processo de controlo administrativo e de aprendizagem/motivação educacional
	O que deve fazer o supervisor	Sugerir boas práticas no cumprimento da legislação e procedimentos e actualizar conhecimentos profissionais
Abordagem empírica	O que deve ser a supervisão	Um suporte administrativo e educativo da organização
	O que deve fazer o supervisor	Ser um membro do *staff* administrativo que oferece um serviço indirecto que inclui as funções administrativas, educacionais e de apoio. Motivar para a elaboração de dados empíricos acerca dos papéis, estilos de comportamentos, produtos.
Abordagem pragmática	O que deve ser a supervisão	A hierarquização das funções e o debate entre as vantagens/desvantagens do exercício profissional. Fornecer apoio: administrativo, educativo e de suporte.
	O que deve fazer o supervisor	Disponibilizar linhas orientadoras de acção identificando o possível equilíbrio das funções e tarefas dos profissionais. Tais como o tempo despendido com cada uma das funções, as exigências organizacionais e as responsabilidades assumidas.

Fonte: Elaboração própria com base em Tsui (2005)

Estas diferentes abordagens vão influenciar as diferentes concepções de supervisão em Serviço Social, as quais analisaremos no ponto seguinte.

2.2 Supervisão em Serviço Social – ao encontro do conceito actual

Aproximar-nos conceptualmente do que é a supervisão não é uma tarefa simples, uma vez que existe uma variedade de definições que implicam diferentes marcos (Caparrós *et al.*, 2013), enfatizando, cada uma delas, diferentes aspectos do processo de supervisão (Knapman e Morrison, 1998). A própria palavra supervisão pode ter diferentes acepções que é necessário clarificar.

A bibliografia que consultámos, sobretudo em português, espanhol e inglês, apresenta diversas definições de supervisão. De acordo com cada autor, existem diferentes objectivos e diferentes condições de exercício, podendo a supervisão ser conceptualizada como formação,

como instrumento de controlo ou como lugar para a livre expressão dos profissionais (Cruells, 2009).

Tendo em conta esta diversidade, podemos dizer que não existe uma definição única de supervisão, uma vez que se trata de uma actividade plural, orientada por modelos diferentes, que conduzem, necessariamente, a práticas diferenciadas.

Na maior parte da bibliografia aborda a supervisão é aplicada sobretudo às escolas de formação de Serviço Social, ou seja, a supervisão pedagógica ou educativa. As publicações sobre supervisão profissional são mais escassas, sobretudo em língua portuguesa.

Se entrarmos em qualquer motor de busca da internet, e procurarmos a palavra "supervisão", vamos encontrar definições relacionadas com orientação, guia, motivação, seguimento, acompanhamento, controlo. Embora estas visões da supervisão não possam deixar de ser tomadas em consideração, é importante analisar com maior profundidade a construção do conceito de supervisão em Serviço Social, uma vez que ela é potencialmente diferente de outras profissões e tem uma origem e história particulares.

A palavra *supervisão* deriva do latim *super* (sobre) e *videre* (assistir, ver). Por isso, um supervisor é definido como alguém que "vê de cima" – alguém que vigia o trabalho de outro com responsabilidade pela sua qualidade. É, assim, uma visão de cima, pelo que denota uma posição de superioridade de alguém, de onde vê algo (Aristu, 2008; Caparrós *et al.*, 2013).

O dicionário da Porto Editora (2017) define supervisão como "acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar"; e supervisionar como "dirigir, inspeccionando; orientar, controlando".

Em termos semânticos a palavra supervisão pelo seu significado na língua portuguesa terá eventualmente uma conotação de controlo. Mas importa clarificar o sentido que lhe pretendemos atribuir, para a área específica do Serviço Social.

Aristu (2008) refere-se à perspectiva do pássaro em analogia com a supervisão, ou seja, a possibilidade de uma visão distanciada que permite observar o que está a acontecer. A definição ortodoxa salienta o aspecto administrativo da supervisão; isto é, a preocupação com a visão de que o trabalho é desempenhado a um nível quantitativo e qualitativo aceitável (Kadushin e Harkness, 2014).

É utilizada frequentemente a palavra *supervisionar* ou *supervisar*, tratando-se de um verbo polissémico que dá lugar a muitas ambiguidades. Por exemplo, um chefe de produção de uma fábrica supervisiona a qualidade dos produtos e as tarefas e produtividade dos seus

trabalhadores (Aristu, 2008). Neste e noutros exemplos de vida corrente e quotidiana, o conceito de supervisão surge como uma actividade que expressa vigilância, controlo, correcção de tarefas realizadas por outras pessoas subordinadas. Outra forma de conceber a palavra supervisão é perspectivar o que significa *super*, ou seja, ver de forma ampliada.

Se definir a supervisão em termos gerais não é simples, definir a supervisão em Serviço Social é uma tarefa ainda mais complexa, uma vez a são muitos os componentes que estão em interacção.

Para Buriolla (2003) a supervisão em Serviço Social é um dos componentes do exercício profissional, processa-se em função da prática profissional e desenvolve o acompanhamento da prática quotidiana do assistente social.

Defende Zueras (2012) que a supervisão é a revisão da prática, com a finalidade de conseguir um melhor e maior progresso profissional. É um espaço que se forma em conjunto, entre supervisor e supervisando, sessão a sessão, ao longo de todo um caminho no qual há uma aprendizagem mútua. Não se trata de um exercício unidireccional de transmissão de saberes, nem o supervisor pode considerar-se à margem das dinâmicas que têm lugar neste espaço. Esta autora refere que, apesar da imagem de controlo que nos sugere o termo, a supervisão não é controlo nem avaliação. Também não é um lugar em que um perito ensina o supervisando. A supervisão, para esta autora, baseia-se num sistema relacional com três elementos básicos: o supervisor, a pessoa ou grupo de supervisandos e os conteúdos/material da supervisão.

Também Cruells (2011a) afirma que a supervisão é um espaço que oferece aos profissionais a possibilidade de reflectir sobre a sua prática, uma prática profundamente complexa e cujo objectivo final é promover a qualidade do serviço prestado. É, portanto, basicamente um processo de acompanhamento a profissionais cuja premissa principal é estar desligado de qualquer noção de controlo.

Como vimos, o termo evocava, no início, uma actividade de controlo por parte da hierarquia, em relação ao trabalho realizado por subalternos. Neste sentido, as expressões *supervisão e controlo* ou *supervisão administrativa* aproximam-se mais deste sentido (Lodewick e Pirotton, 2008). É, então importante proceder à distinção entre o "supervisor administrativo" (que controla, vigia, numa relação hierárquica de superioridade) e o "supervisor clínico" (que orienta, ajuda e acompanha profissionais em exercício) (Aristu, 2008). Cruells (2009) refere que actualmente ainda permanece uma relação crítica entre dois polos opostos: por um

lado o controlo da tarefa e por outro a educação ou apoio pessoal. É importante ter em consideração que, ao querer orientar, introduzir o aprendiz na profissão e ajudar os supervisandos, o supervisor parte de uma determinada concepção do que é/deve ser o Serviço Social. Desta forma, podemos dizer que, sempre exercerá algum tipo de "controlo" de cumprimento ou incumprimento face a esse "modelo ideal" de exercício profissional. "(…) o conceito e a prática da supervisão mantêm uma certa tensão que deriva dessa dupla acepção da palavra." (Aristu, 2008: 63). Esta é uma questão crítica que Aristu (2008) refere que tem permanecido até hoje, ao ponto de alguns países utilizarem outro tipo de designações, tais como, orientação, aconselhamento ou, mais actualmente, *coaching*, conceitos que abordaremos mais adiante.

Também para Barrera (2008), tanto a palavra supervisão como a sua prática movem-se entre duas correntes: aquela que a vê como uma forma de controlo, e aquela que a vê como um espaço cada vez mais necessário especialmente no exercício das profissões sociais, que se relacionam com a complexidade e com a incerteza gerada pela ambiguidade e indefinição das políticas sociais. Embora a supervisão possa ter alguns elementos de controlo, estes são dirigidos para manter o valor da supervisão como um espaço no qual, através da implicação real dos supervisandos, se consegue uma optimização dos resultados. É neste sentido o autor (*ibidem*) conceptualiza a supervisão como espaço para melhorar a qualidade do trabalho e também como lugar onde o profissional pode parar para reflectir sobre o fazer quotidiano.

Cruells (2009: 82) entende a supervisão

> "(…) como um processo que se pode desenvolver tanto no exercício profissional como na formação académica ou contínua e que tem como objectivo rever o fazer profissional e os sentimentos que acompanham a actividade, assim como confrontar os referenciais teóricos e conceptuais com a praxis quotidiana."

Verifica-se, assim, que a autora perspectiva a supervisão isenta de toda e qualquer ideia de controlo, presente nas funções clássicas, onde supervisionar significava controlar e verificar se as tarefas eram realizadas de forma eficiente, no sentido da correcção técnica (Cruells, 2011a; 2011b).

Brown e Bourne (1996) definem a supervisão como um processo pelo qual um supervisor designado pela instituição capacita o pessoal, individual e colectivamente, garantindo padrões de qualidade da prática. O objectivo é permitir aos supervisandos realizar o seu trabalho conforme previsto e de forma tão eficaz quanto possível sendo sujeitos activos neste processo interaccional. As sessões de supervisão formam o núcleo do processo pelo qual a tarefa de supervisão é realizada.

Para Idañez (1994: 32) a supervisão

> "(…) é um processo sistemático de controlo, seguimento, avaliação, orientação, aconselhamento e formação; de carácter administrativo e educativo, que leva a cabo uma pessoa em relação com outras, sobre as quais tem uma certa autoridade dentro da organização; a fim de alcançar a melhoria do rendimento do pessoal, aumentar a sua competência e assegurar a qualidade dos serviços.".

As concepções de supervisão mais actuais centram-se sobretudo numa supervisão reflexiva das intervenções sociais que se desenvolvem em contextos complexos: "A incerteza dos processos, a emergência de novos fenómenos, a interpretação das funções das instituições, tudo isso gera a necessidade de perspectivar novas perspectivas sobre a supervisão e a acção profissional." (Cruells, 2009: 82) A necessidade de supervisão é a consequência lógica da crescente complexidade da tarefa que se impõe aos assistentes sociais. É a resposta à necessidade sentida pelo assistente social em receber ajuda sobre matérias ou questões difíceis, cuja solução possa ter consequências consideráveis para os utentes. A supervisão, neste sentido, procura explorar e construir novas formas de análise da intervenção social, bem como estabelecer um diálogo entre o conhecimento anterior de uma situação e o conhecimento adquirido a partir da acção (Cruells, 2009).

> "Nos âmbitos psicossociais, o conceito de supervisão refere-se à acção de assistir ou olhar, bem como a revisão do fazer profissional e a aquisição de conhecimento. Assim se denominam diferentes práticas que permitem tomar, identificar mecanismos institucionais ou profissionais que, num determinado momento, contribuem para que as acções profissionais estejam ao serviço do ser humano." (*ibidem*: 77).

De uma forma global, poderíamos dizer que a supervisão se preocupa com a aquisição e com a utilização dos conhecimentos e competências, para os aplicar à prática e para ajudar os profissionais a fazerem bem e eficazmente o seu trabalho. Constitui-se como uma situação de ensino-aprendizagem, com uma vertente tanto educativa, como administrativa e capacitadora, como afirma Martinez (1991). Para este autor, o que os profissionais precisam, mais do que acumular muitos saberes sobre uma determinada matéria, é que lhes ensinem a usar bem os que já têm. Uma vez que a supervisão é, antes de mais, um processo de desenvolvimento e melhoria do *staff*, defende que esta desempenha um papel importante enquanto método no Serviço Social (*ibidem*).

O foco da supervisão não é a organização nem o seu funcionamento (embora não a possa negligenciar), mas sim o profissional que trabalha nessa organização, visando facilitar a prestação do serviço por ela oferecido, para que seja cada vez mais eficaz e eficiente para os seus utentes (Martinez, 1991; NASW e ASWB, 2013). A supervisão pode ser considerada, deste modo, como um serviço indirecto.

Em Serviço Social a supervisão diz respeito à função que uma pessoa, o supervisor, desempenha em relação a outra, denominada supervisando (Martinez, 1991). O supervisor está em contacto indirecto com o utente através do supervisando. O supervisor ajuda o supervisando a ajudar o utente, pelo que se pode afirmar que o supervisor fala acerca dos utentes, mas não com eles (Kadushin e Harkness, 2014).

Tsui (2005) conceptualiza a supervisão em Serviço Social como um processo racional, afectivo e interactivo, focado no assistente social como pessoa, como um todo, dentro de uma organização específica, num dado contexto cultural. Distingue-se da supervisão no sector empresarial (que se foca no desenvolvimento de recursos humanos e na monitorização do trabalho) e da supervisão clínica ou supervisão psicoterapêutica (que se foca no ensino de competências clínicas aos terapeutas). É claro que os conhecimentos e competências da supervisão empresarial e psicoterapêutica contribuem para um maior entendimento da supervisão em Serviço Social, especialmente a sua função educativa. A prática da supervisão não só influencia a qualidade do serviço recebido pelo utente, mas também desempenha um papel significativo no desenvolvimento profissional dos assistentes sociais. É, assim, claramente um aspecto muito importante da prática do assistente social (*ibidem*).

Idañez (1994), Knapman e Morrison (1998) consideram que tão ou mais importante do que dizer o que é a supervisão, é dizer o que ela não é, ou seja: i) não é um mal necessário com o objectivo de sarar as deficiências de uma formação inadequada; ii) não vai substituir a aprendizagem que o supervisando já deve ter, nem vai encobrir as lacunas existentes; iii) não é uma forma de psicoterapia (não substitui a psicoterapia, nem é substituída por ela); iv) não é um remédio para pessoas inseguras; v) não é uma forma descomprometida de relacionamento em que um profissional dá palpites sobre o trabalho de outro (a situação de supervisão tem de ser claramente delimitada, quer quanto aos objectivos, quer quanto ao papel do supervisor); vi) não é uma reunião informal, um mero encontro, mas sim um compromisso formal com base num contrato; vii) não é avaliação (embora contribua para o desenvolvimento da prática e da aprendizagem).

Para além dos autores que trabalham e desenvolvem o conceito de supervisão, existem também uma série de organismos/entidades que têm as suas próprias concepções. Sem obedecer a um critério de exaustividade, apresentaremos de seguida algumas delas.

O *Instituto de Supervisores/as Profisionales Asociados*, cuja existência já mencionámos anteriormente, tem também a sua própria definição de supervisão. Para este organismo a supervisão é uma modalidade de aconselhamento, ajuda e apoio, destinada a profissionais no

activo. É um processo baseado em estratégias e métodos de comunicação e pode desenvolver-se em diferentes formatos – individual, em grupo ou em equipa de trabalho – com o objectivo de ajudar a alcançar diferentes objectivos: i) ser um espaço e tempo em que os profissionais pensam em termos de inovação e melhoria; ii) ser um processo orientado para a cooperação, no sentido de optimizar os sistemas de comunicação nos quais os profissionais estão inseridos; iii) contribuir com propostas de melhoria da qualidade dos serviços. Neste processo, o supervisor actua como um facilitador com vista ao desenvolvimento dos indivíduos e das organizações, no sentido de melhorar o desempenho das suas funções (ISPA, 2016).

Já a associação francófona de supervisores, *Association Romande des Superviseurs* [ARS], define a supervisão como um acto de formação, que pode ser desenvolvida com indivíduos, grupos ou equipas. A partir de situações práticas do quotidiano, oferece a possibilidade de reflectir sobre a intervenção profissional, com o fim de dar uma melhor resposta às exigências. Visa melhorar as competências profissionais e os serviços prestados, o contexto, as relações com os beneficiários e a equipa profissional (ARS, 2016).

A *National Association of Social Workers* [NASW] e a *Association of Social Work Boards* [ASWB] (2013: 6) conceptualizam[54] a supervisão profissional em Serviço Social como

> "(…) a relação entre o supervisor e supervisando, na qual se operacionaliza a responsabilidade pelo desenvolvimento da competência, da conduta e da prática ética. O supervisor é responsável por fornecer orientações ao supervisando, que aplica a teoria do Serviço Social, o conhecimento padronizado, as habilidades, a competência e o conteúdo ético aplicável na prática. Tanto supervisor como supervisando compartilham a responsabilidade de desempenhar seu papel nesse processo colaborativo."

A *Ordre de Travailleurs Sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux du Québec* [OTSTCFQ] define a supervisão como um processo interactivo de reflexão, contínuo e formal entre um supervisor e supervisionado na análise da prática deste último. Destina-se a integrar os valores da profissão e o aprofundamento de conhecimentos e competências relacionadas, o que favorece o fortalecimento da identidade e do julgamento profissional. Suporta a qualidade dos serviços, contribui para o desenvolvimento profissional e melhora a protecção do público-alvo (OTSTCFQ, 2016).

[54] Na sua publicação *"Best Practice Standards in Social Work Supervision"*, são estabelecidos os padrões/normas que se constituem como um recurso para questões relacionadas com a supervisão em Serviço Social.

2.3 Modelos e influências teórico-metodológicas da supervisão em Serviço Social

Como qualquer processo profissional, a supervisão não é neutra. É orientada pelo referencial teórico-metodológico e político (Guerra e Braga, 2009).

Vimos que originalmente, a supervisão inspirou-se, segundo Eberhart (2008), nos métodos de Serviço Social individual que se ensinavam nas escolas de Serviço Social (*social casework*), já aqui referidos. Nos anos 70 e 80 a ênfase era nos métodos provenientes da psicoterapia, primeiramente na psicologia analítica, posteriormente na psicologia humanista (Carl Rogers) a Gestalt e a análise transaccional. Com o surgimento das lógicas de trabalho de grupo, houve a necessidade de se adaptarem as competências dos profissionais às particularidades da dinâmica de grupo. Tal veio revelar as limitações dos enfoques psicoterapêuticos, sugerindo a necessidade de alargar conhecimentos da psicologia social e da sociologia. Com o desenvolvimento (sobretudo desde os anos 80) na intervenção com famílias, das teorias sistémicas no Serviço Social, que se vieram a constituir posteriormente como base meta-teórica para os restantes métodos de intervenção social, veio também ampliar-se o papel da reflexão nas práticas de supervisão.

Actualmente, o pensamento sistémico, com as suas materializações sociológica, psicológica e biológica, constitui um ponto de partida muito difundido.

Estes princípios gerais da supervisão podem ser integrados em diferentes perspectivas teórico-metodológicas (Payne, 2002b), em diferentes teorias do Serviço Social e modelos de prática com diferentes orientações. Tanto pode inserir-se em perspectivas psico-dinâmicas, comportamentalista ou humanista, como na abordagem ecológica, sistémica ou radical. Para Aristu (2000), as teorias que têm vindo a orientar a prática da supervisão são provenientes das ciências sociais e humanas, destacando-se como principais modelos os do desenvolvimento institucional – perspectivas sistémicas, psicodinâmicas, e as perspectivas centradas na pessoa – análise transaccional, *gestalt*.

Podemos afirmar que não existem modelos rígidos de supervisão, uma vez que ela se move em diferentes campos de trabalho do Serviço Social e com diferentes profissionais (supervisores e supervisandos) com diferentes referenciais teóricos que influenciam, em maior ou menor grau, a sua conceptualização (Howe e Gray, 2013). Desta forma, pode-se afirmar que não são apenas as teorias que orientam e influenciam a supervisão, mas também os valores e experiências dos actores nela envolvidos.

Sem pretendermos prosseguir critérios de exaustividade, apresentamos sumariamente alguns referenciais teóricos identificados por Cruells (2009), que têm vindo a influenciar a supervisão, contribuindo para a sua fundamentação teórica, designadamente: i) o clínico psicodinâmico; ii) o sistémico; iii) o construtivista; iv) os referenciais baseados em processos de aprendizagem; v) a intervenção psicossocial; vi) as práticas de *counselling*, *coaching*, mediação e formação contínua.

Quadro 5: Modelos de supervisão – orientação teórica e metodológica

Modelos teóricos	**Orientação teórica, finalidade da supervisão e a relação supervisor/supervisando**
Clínico psicodinâmico	• Influência da psicanálise • Supervisão como experiência de aprendizagem reflexiva, com transmissão de conhecimentos teóricos e clínicos • A relação: a tentativa da neutralidade e do distanciamento entre supervisor / supervisando
Sistémico	• Teorias dos sistemas, da comunicação e terapia familiar • Supervisão parte da intervenção para verificar novas hipóteses de trabalho; enfatiza os processos de acção • A relação: espaço comunicativo, cooperativo supervisor / supervisando
Construtivista	• Teorias da comunicação e da linguagem • Supervisão: flexibilizar processos de actuação criar novas possibilidades de interpretação e construir uma realidade nova • A relação colaborativa para construir um "olhar mais útil"
Cognitivista – processos de aprendizagem	• Teorias da aprendizagem • Supervisão: melhorar os conhecimentos e treinar competências. Aprender com a experiência advinda do exercício profissional. Reflexividade. • Relação ensino/aprendizagem, orientação cognitiva e operativa
Psicossocial	• Teoria fenomenológica e existencialista; psicologia humanista • Supervisão: espaço de relação, participação, criatividade, auto-realização e construção da autonomia • Relação: visão holística da pessoa; relacionamento próximo para o desenvolvimento de capacidades
Counselling, *coaching*	• Teorias de orientação comportamentalista • Supervisão: actividade de aconselhamento, orientação e consultoria • Relação profissional especialista/utente

Fonte: Elaboração própria com base em Cruells (2009)

i) o *referencial clínico psicodinâmico*, fundamentado na psicanálise traz como contributo para a supervisão a tentativa da neutralidade, do distanciamento, e a relação entre supervisor e supervisando enquanto experiência de aprendizagem reflexiva.

> "Neste quadro de referência, a supervisão é concebida como um espaço protegido por um marco no qual é possível reflectir sobre a integração teórico-clínica, no qual é essencial a transmissão de procedimentos do supervisor para que o supervisando possa adaptar o conhecimento teórico ao material clínico e assim o compreender." (*ibidem*: 88)

ii) o *referencial sistémico* apresenta uma diferente concepção, considerando fundamentais o posicionamento, a proposta de relação entre supervisor e supervisando, bem como a sua interdependência. Tal concepção, foi influenciada pela teoria geral dos sistemas de Bertalanffy, pela terapia familiar e pela teoria da comunicação humana. A construção activa e colectiva de hipóteses de trabalho e a sua posterior verificação, partem da própria intervenção. A supervisão é entendida como uma conversação cooperativa e como espaço no qual podem emergir as diferenças individuais, na procura dos limites da intervenção. Neste espaço comunicativo, as situações apresentadas visam pôr em relação as várias dimensões da acção profissional, isto é, o contexto, as possibilidades e limites da intervenção, diferentes práticas, etc.. A partir do enquadramento sistémico, procura-se dar ênfase à história e aos processos das equipas, bem como a capacidade de se retro-alimentarem enquanto grupo.

iii) o *referencial construtivista* alicerça-se numa construção da realidade cuja mediação é feita pela linguagem. Neste sentido, considera que os modelos de comunicação desadequados são fonte de dificuldades nos processos de trabalho. É aqui que a supervisão desempenha o seu papel, ao procurar flexibilizar processos de actuação, tornando visível a complexidade e as múltiplas possibilidades de interpretação. O objectivo é construir uma realidade nova, ou pelo menos diferente, que seja mais útil para o desenvolvimento de uma intervenção mais adequada perante a situação em causa. Destarte, a supervisão constitui-se como um espaço no qual se partilham diferentes interpretações em busca de uma nova construção que incorpore as acções realizadas como fonte de conhecimento. Tal exercício permitirá perspectivar o problema a partir de outro ângulo, pensando novas possibilidades.

> "A experiência-chave deste modelo consiste em estar consciente de que não há abordagens dicotómicas baseadas em actuações correctas (verdadeiras) ou más (falsas), mas que se deve focar a partir de outro ângulo de percepção que permita um olhar mais útil." (Cruells, 2009: 89).

iv) os *modelos baseados na aprendizagem* do supervisando são também frequentemente aplicados na supervisão. Aqui a aprendizagem é entendida como uma actividade que conduz à aquisição de competências que melhoram o acervo de conhecimentos dos profissionais. É na interacção entre o indivíduo e o seu meio sociocultural que ocorre este complexo processo de aprendizagem. Neste processo, estão envolvidos, de forma determinante, as características pessoais, para além dos aspectos culturais e da linguagem.

Neste modelo assente na aprendizagem, a supervisão permite aprender a aprender com a experiência advinda do exercício profissional. A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é criado através da transformação

desencadeada pela experiência. Por sua vez, a experiência concreta torna-se numa concepção abstracta, a qual será posta à prova através de novas experiências. Na senda do trabalho empreendido por Piaget, Kolb (1984) aperfeiçoa e desenvolve o ciclo da aprendizagem experiencial, concebendo-a como uma forma particular de aprendizagem, na qual a experiência tem um papel central.

É neste quadro de pensamento que a supervisão se destina ao desenvolvimento da qualidade, da autonomia e das competências dos profissionais.

v) os referenciais baseados na *intervenção psicossocial* reconhecem que a supervisão também é influenciada por elementos utilizados no Serviço Social. Baseando-se na psicologia humanista de Carl Rogers, inspirado na fenomenologia e no existencialismo, Robert Carkhuff defende diferentes orientações. Destacam-se, assim a criatividade, a auto-realização, os valores, a autonomia e a abordagem holística da pessoa. Desta forma, a participação do supervisando na análise e resolução dos seus problemas é fundamental. Esta perspectiva concebe a supervisão como um espaço de relação que permite a análise detalhada dos diferentes elementos que intervêm numa dada situação, a partir das próprias potencialidades dos supervisandos, num processo de desenvolvimento das suas capacidades (Cruells, 2009).

vi) o *counselling*, o *coaching*, a *mediação* e a *formação contínua* são orientações mais pragmáticas (*ibidem*), com diferentes metodologias orientadas mais especificamente para a busca concreta de soluções.

O *counselling* é uma actividade de aconselhamento, orientação, guia e consultoria, desenvolvendo-se numa lógica de relação profissional especialista/cliente. Nesta relação parte-se do pressuposto que o profissional, enquanto cliente não possui os conhecimentos suficientes para realizar o seu trabalho e solicita orientação a um especialista (Cruells, 2009; Bourque, 2010).

O *coaching* consiste na orientação dada a um indivíduo para que este atinja os seus objectivos a partir das suas próprias qualidades e recursos. As questões específicas orientam-se em função dos objectivos e dos processos internos dos indivíduos com vista à descoberta das limitações que podem estar a interferir com a estratégia de consecução desses objectivos. Para esse efeito, procura-se analisar a trajectória passada do indivíduo, no sentido de identificar crenças ou pensamentos que estejam a bloquear o processo. A partir desse trabalho, podem surgir mudanças de direcção, definirem-se novos objectivos, descobrirem-se

outros recursos internos, em suma, estabelecer novos planos de acção específicos com vista à optimização do potencial do indivíduo (Cruells, 2009; Bourque, 2010).

A *mediação* pode ser utilizada quando existe algum tipo de conflito e é necessária ajuda profissional para desenvolver processos de comunicação construtivos (Cruells, 2009).

A *formação contínua* envolve as práticas de formação de adultos, realizadas com vista ao aumento do conhecimento crítico da realidade social e ao reforço da capacidade de análise (*ibidem*).

Ao fazermos uma incursão na literatura sobre supervisão e aconselhamento, podemos encontrar uma variedade crescente de termos para designar uma ampla diversidade de práticas que podemos considerar supervisão, alguns dos quais já aqui foram referidos. Muitos desses termos incluem espaços, funções e finalidades da supervisão

> "(…) institucional, clínica, de projectos, de equipa, de caso, colectiva, individual, *ad hoc*, de «intervenção», de *coaching* aplicado a diferentes modalidades, *mentoring*, *counselling*, auditorias organizacionais, *team building*, acompanhamento de projectos, avaliação de projectos, análise institucional de projectos, etc." (*ibidem*: 83)

Na realidade, todas estas denominações abarcam, de alguma forma, âmbitos técnicos e organizativos contemplados no quadro da supervisão (Brown e Bourne, 1996). Por um lado, promovem o acompanhamento de uma pessoa ou equipa de trabalho a partir das suas necessidades profissionais para o desenvolvimento do seu potencial e dos seus conhecimentos técnicos. Por outro lado, todas podem incluir o acompanhamento, uma vez que se centram nas necessidades profissionais e se afastam das pessoais/privadas, o que permite distinguir, claramente, estes processos de supervisão, da psicoterapia.

Uma outra reflexão que é possível fazer ao olhar para esta panóplia de denominações e práticas, é que elas, de alguma forma, decorrem de uma nova ideia baseada na obsolescência do conhecimento, e da necessidade de uma contínua adaptação de capacidades e competências face às exigências do mercado de trabalho, contrária à visão de uma formação "para sempre" (Carmo, 1997).

Como se pode verificar nas diferentes abordagens teóricas expostas, bem como nos diferentes tipos de intervenção mais pragmáticos, co-existem diferentes orientações e numerosas combinações possíveis que se podem utilizar ao realizar supervisão.

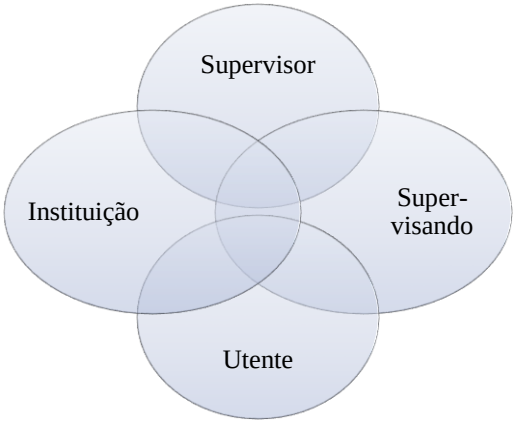
Face a esta constatação, e tratando-se de um tema em aberto, em uníssono com o que questiona Cruells (2009), também nos questionamos: Se são tantas as referências existentes e se verifica cada vez maior relação entre elas, será possível aplicar um modelo único de

supervisão? Parece-nos que o elevado grau de interdependência e pluralidade dessas referências teóricas e práticas não o permite, pois como afirma Cruells (2009: 92):

> "A prática da supervisão reflecte, como não poderia ser de outra forma, a diversidade e flexibilidade próprias da sensibilidade contemporânea. Certas palavras e temas aparecem de forma reiterada em todos os referenciais: acompanhar, distanciar-se, comunicação, reflexão, aprendizagem, relação, emoções, etc.. Por isso é necessário construir redes de conhecimento que permitam ao sujeito (supervisor ou supervisando) participar nas múltiplas relações que se constituem entre os diferentes referenciais teóricos.".

Um modelo teórico é uma imagem simplificada que actua como uma ajuda para compreender a realidade. Os modelos clarificam o processo de supervisão, são ferramentas úteis e disponibilizam uma linguagem comum para o supervisor e para o supervisando. Embora seja possível aprender como realizar supervisão através da imitação ou do processo de tentativa e erro, com um modelo é possível conceptualizar o processo de supervisão numa perspectiva holística (Tsui, 2005). Neste sentido, ao analisar vários modelos de supervisão nas profissões sociais, definidos por diversos autores, advindos de várias ciências sociais, concluiu que não existe uma teoria de supervisão em Serviço Social empiricamente fundamentada, disponível para os assistentes sociais (*ibidem*). Por outro lado, constatou que nenhum modelo tem em consideração o meio envolvente mais vasto em que se situam as quatro partes envolvidas no processo de supervisão: o supervisando, o supervisor, a instituição e o utente. Todas elas são influenciadas pela cultura da sociedade em que estão integrados e essa dimensão tem de estar integrada num modelo mais amplo de supervisão, que representamos na Figura 5.

Figura 5: Uma visão holística da supervisão



Fonte: Elaboração própria com base em Tsui (2005)

Numa outra perspectiva, Guerra e Braga (2009) assinalam a distinção entre supervisão e assessoria, as quais têm aspectos semelhantes, mas são diferentes. Ambas prevêem uma não implicação directa na execução das políticas sociais, planos e/ou projectos uma vez que "(…) o profissional não é executor, mas propositor de acções, de novas estratégias, mediante avaliação dos mesmos" (*ibidem*: 10)

Para Balbina Vieira[55] (1981) a distinção entre supervisão e assessoria radica na sua natureza temporária eventual e ampla liberdade do profissional assessorado em aceitar ou não as recomendações do assessor, podendo seguir ou não as suas ideias. Já a supervisão é uma actividade programada, de carácter sistemático, que pode ter fins de controlo, acompanhamento, avaliação e reprogramação. Segue um programa com directrizes ou procedimentos operacionais previamente definidos e com normas e metas a prosseguir (Guerra e Braga, 2009).

Aristu (2008) refere outro sistema cujos objectivos coincidem com os da supervisão, designado por grupos Balint[56]. Os objectivos destes grupos estão muito próximos dos da supervisão: melhorar a relação com os utentes, descobrir os obstáculos no exercício profissional e colocar a pessoa no centro do exercício da profissão. Refere o autor (*ibidem*) que os grupos Balint, de orientação psicanalítica, perduram até à actualidade, sendo um sistema de reflexão muito difundido em toda a Europa. Tanto os grupos Balint como os outros modelos de ajuda profissionalizada se têm constituído como suportes para os cuidadores e como sistemas de supervisão, de ajuda e apoio aos profissionais.

Em síntese, verificamos que a supervisão, sendo uma prática antiga no âmbito do Serviço Social, foi adquirindo várias denominações, formas e conteúdos ao longo da sua história.

No início da história do Serviço Social a supervisão era um meio de monitorizar o trabalho dos voluntários. Posteriormente, programas formais de treino em Serviço Social que incluíam supervisão do trabalho de campo como parte do processo de aprendizagem foram

[55] Foi Balbina Ottoni Vieira, quem no Brasil, a partir de 1978 mais contribuiu para a sistematização da supervisão como método de ensino, explorando a sua natureza, funções e processo da supervisão.

[56] Michael Balint foi um médico psicanalista húngaro que nos anos 1930 se propôs desenvolver uma medicina centrada no doente e não na doença. Ao ter formação psicanalítica, este médico descobriu a correlação entre uma boa relação do profissional com o paciente e o êxito da terapia prescrita. Para conseguir essa boa relação aconselhava os médicos a reunirem-se em pequenos grupos para analisarem as suas relações com os doentes. Estes grupos designaram-se por grupos Balint. Mais tarde fugiu para Inglaterra durante a Segunda Guerra Mundial, onde se casou com uma assistente social. Ambos começaram a utilizar experiências de grupos Balint entre profissionais de saúde e assistentes sociais (Aristu, 2008). Para Balint, o êxito dos processos de intervenção em qualquer profissão de ajuda radica basicamente na relação que se estabeleça entre o profissional e o utente e não tanto na situação problema em si, seja de carácter social, educativo ou de saúde (Correa e Altuna, 2014).

implementados nas universidades. Depois da integração das teorias e métodos de tratamento psico-analíticos na prática do Serviço Social, a supervisão tornou-se um processo terapêutico para os assistentes sociais de terreno. Nos anos cinquenta diminuiu a ênfase terapêutica e a supervisão foi assumida como uma etapa no desenvolvimento profissional dos assistentes sociais. A influência psicodinâmica permaneceu no processo de supervisão, mas a supervisão em Serviço Social evoluiu para se tornar um processo a longo prazo na carreira profissional dos assistentes sociais.

2.4 Tipos de supervisão

A literatura consultada não é consensual no que diz respeito aos tipos de supervisão existentes. Assim, para Tschopp *et al.* (2008) existem dois tipos de supervisão: i) a *supervisão pedagógica*; ii) a *supervisão profissional*. Correa e Altuna (2014), na mesma linha de pensamento, sustentam que ambas prosseguem uma mesma metodologia de ensino-aprendizagem, segundo a qual na supervisão pedagógica se trabalha durante a etapa formativa e na supervisão profissional, depois dessa etapa. Ainda que compartilhem grande parte dos elementos constitutivos, existem finalidades e funções específicas de cada uma delas: a supervisão pedagógica faz parte da formação de base em Serviço Social, de carácter obrigatório e permite ao aluno ser objecto de um acompanhamento no seu período de prática no mundo profissional. Tem uma função eminentemente pedagógica e permite articular a teoria recebida na escola com a prática. Este período que acompanha a aproximação ao mundo profissional tem uma duração variável de escola para escola. A supervisão profissional é objecto de um pedido específico por parte dos profissionais que desejam reflectir sobre as suas intervenções e o exercício da sua profissão, com o fim de aumentar as suas competências e ampliar a sua liberdade de acção pessoal, bem como o seu conforto no trabalho (Tschopp *et al.*, 2008).

Analisaremos de seguida cada um destes tipos de supervisão com maior detalhe, sobretudo a supervisão profissional, por corresponder ao objecto de estudo desta tese.

2.4.1 Supervisão pedagógica

A supervisão pedagógica (tal como a supervisão profissional) é um espaço de aprendizagem que, através da contribuição de elementos de análise e reflexão, proporciona a relação teoria-prática a partir de um processo de acompanhamento no desenvolvimento das práticas,

onde se pretende resolver dificuldades, colocar questões e reforçar competências (Caparrós *et al.*, 2013). A diferença mais substantiva, que vai determinar distintas finalidades, encontra-se, assim, no destinatário da supervisão: o estudante (em processo de formação em Serviço Social) ou o profissional (assistente social diplomado), o que consubstancia algumas especificidades que analisaremos seguidamente.

Para falar em supervisão pedagógica, temos de situar primeiramente os estágios em Serviço Social. A componente experiencial através dos estágios, onde aos alunos é dada a possibilidade de imersão em diferentes contextos institucionais, foi desde sempre um marco identitário da formação em Serviço Social. Apesar de distintas características, estrutura e duração, o estágio curricular está presente nos planos de estudo do curso de Serviço Social, constituindo-se importante componente dos mesmos, com vinculação entre a educação formal, o mundo do trabalho e a prática profissional (Anjo, 2013).

O estágio define-se como o processo de aprendizagem do saber agir e constitui-se como um dispositivo pedagógico fundamental para as aprendizagens das práticas profissionais (Granja, 2008). Para Buriolla (1999), o estágio é o espaço de formação do fazer concreto do Serviço Social. É neste contexto que surge a supervisão pedagógica que se desenvolve, há muito tempo, para ajudar a integrar alunos de Serviço Social em diferentes campos de intervenção. Esta modalidade de supervisão é designada pelos autores por supervisão de estágio ou supervisão pedagógica (Lodewick e Pirotton, 2008).

Lewgoy (2007) conceptualiza o estágio como um processo complexo de mediações que convoca à apreensão da realidade concreta da sociedade, da profissão, da universidade, do processo de ensino-aprendizagem, dos campos de estágio e dos cidadãos, sujeitos da acção do assistente social. Constitui-se como espaço afirmativo de uma formação orientada para a garantia de um espaço efectivo de autonomia, ou não-tutela, de criatividade, de ensino-aprendizagem e de ancoragem para enfrentar a realidade social. A supervisão de estágio curricular é, para Souza *et al*. (2010), a oportunidade de confronto, de síntese e de estímulo à crítica reflexiva do exercício profissional.

A supervisão envolvida na actividade de estágio ou na formação experiencial do plano de estudos da formação curricular em Serviço Social é, para Lewgoy (2007) e para Anjo (2013), um processo que se sustenta na teoria crítica, ou da emancipação com vista à justiça social e à cidadania, através de um modelo reflexivo-pedagógico assente no trinómio prática-teoria-investigação, ou acção-conhecimento-acção, que vai para além do trinómio formação-investigação-acção ou teoria-investigação-acção. Apoia-se na aliança, parceria e

rede entre actores, academia e instituição, com destaque para o estudante/estagiário, o profissional/orientador cooperante, o docente/supervisor e o cidadão/sujeito da acção na prática de estágio. A supervisão de estágio configura-se, deste modo, como um "(…) lugar que permite uma reflexão sistemática que busca apreender os processos sociais para além da sua aparência imediata" (Guerra e Braga, 2009: 15). Desta forma, ela é uma actividade sistemática que se organiza através de processos interactivos na perspectiva de construção de espaços de problematização, reflexão e síntese permanentes.

Para Buriolla (1994), a supervisão pedagógica realiza-se na área do agir e dá-se em função da prática profissional, desenvolvendo o acompanhamento do trabalho prático quotidiano do aluno estagiário. Desta forma, é essencial à formação do aluno de Serviço Social, enquanto lhe propicia um momento específico de aprendizagem, de reflexão sobre a acção profissional, de visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional. Esta visão confere à supervisão um carácter dinâmico e criativo, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos. Neste sentido, a supervisão e o estágio são parte integrante da educação para o Serviço Social e não um apêndice. Acontecem no decorrer da formação profissional do aluno e de forma integrada no conteúdo programático do curso, onde a aprendizagem que proporciona é resultante da vivência cumulativa e reflectida da prática, levando a recriá-la e a dar continuidade ao desenvolvimento da profissão, atendendo às necessidades sociais contemporâneas.

> "Assim espera-se que o estágio/supervisão ou o estágio supervisionado proporcione uma reflexão e releitura essencialmente crítica das acções profissionais nas suas múltiplas dimensões e articulações, que capacite estudantes para: investigar, analisar criticamente, desenvolver sua capacidade argumentativa e a utilizar, construir e renovar o instrumental técnico profissional. Problematizar o contexto socio-institucional e o significado socio-histórico do trabalho profissional, vislumbrar as formas de articular nossa prática a outras práticas profissionais, tecendo relações interdisciplinares, por meio das quais podem se estabelecer nexos políticos, reconhecer e reflectir criticamente sobre sua visão de homem e mundo, seus preconceitos e estereótipos, desenvolver valores e adquirir competência." (Guerra e Braga, 2009: 20)

A supervisão pedagógica, tal como acontece na supervisão profissional,

> "(…) orienta o processo com vista à aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades inerentes aos serviços sociais (…) favorece a criação de vínculos entre a teoria e a praxis, entre a acção e a reflexão. Em geral, consiste em guiar, enquadrar e controlar o trabalho das pessoas a cargo do supervisor, neste caso, estudantes (…) o que implica uma dimensão de formação e avaliação (…) Tem uma função administrativa, educativa e de apoio." (Fournier, 2008: 93-94).

A função educativa do supervisor leva-o a desempenhar um papel significativo na constituição da identidade profissional dos futuros assistentes sociais (Fournier, 2008).

A questão da supervisão em Serviço Social tem-se assegurado no contexto genético e histórico da formação do assistente social. Contudo, "(…) não se tem consolidado na profissão uma reflexão crítica, analítica, expressiva e necessária sobre o assunto, que busque a sua compreensão actual." (Buriolla, 2003: 13). Também Wonnacott (2012) reforça a necessidade de uma abordagem mais reflexiva no/do Serviço Social, bem como uma reflexão mais crítica no desenvolvimento da sua intervenção.

As funções da supervisão, quer na pedagógica, quer na profissional, são cumulativas: administrativa, educativa e de suporte moral ou de apoio. Correa e Altuna (2014) perspectivam a supervisão pedagógica e a supervisão profissional como um continuum, embora a finalidade de cada uma delas seja o elemento caracterizador principal. A supervisão pedagógica orienta-se para a aprendizagem e aquisição de um novo papel social que se refere à construção da identidade profissional e a supervisão profissional destina-se à reconstrução permanente da identidade profissional a fim de alcançar a satisfação e o bem-estar pessoal-profissional, a partir de um trabalho reflexivo, crítico, dinâmico e aberto. "Esta diferenciação está dentro de um continuum entre a etapa formativa, onde se dá a conhecer e experimenta pela primeira vez a supervisão, e a etapa profissional como elemento de formação contínua." (Correa e Altuna, 2014: 111).

2.4.2 Supervisão profissional

Definir a supervisão profissional sem falar das suas funções é praticamente tão complexo como identificar os seus efeitos (Cruells, 2009). Kadushin e Harkness (2014) identificam três funções-chave da supervisão: administrativas, educativas e de apoio ou suporte. Podemos encontrar a referência a estas três funções em praticamente todos os autores trabalhados sobre este tema, bem como em organizações diversas, como é exemplo a *National Association of Social Workers* [NASW] e a *Association of Social Work Boards* [ASWB]. Davys e Beddoe (2010) consideram que a primeira função está centrada na gestão do serviço, a segunda no desenvolvimento profissional e a terceira no trabalho do profissional.

Em complementaridade, Idañez (1994) identifica como funções da supervisão profissional para os profissionais, promover: i) a sua integração na função exercida (atingir a máxima identificação possível com as tarefas a seu cargo – função administrativa por excelência); ii) o desenvolvimento e aperfeiçoamento da actividade profissional (melhorar continuamente as

habilidades, destrezas profissionais, e a centrar-se nas especificidades profissional e técnica); iii) o desenvolvimento de capacidades executiva e organizativa (ganhar capacidade operativa para que possa realizar eficazmente o seu trabalho. Por outro lado, estimular: i) o interesse por realizar um trabalho sério e eficiente; ii) boas relações de cooperação. E por fim, obter a sua participação: i) na elaboração de planos, programas, projectos; ii) no estudo, interpretação e avaliação das necessidades, problemas e realizações; iii) na avaliação do rendimento.

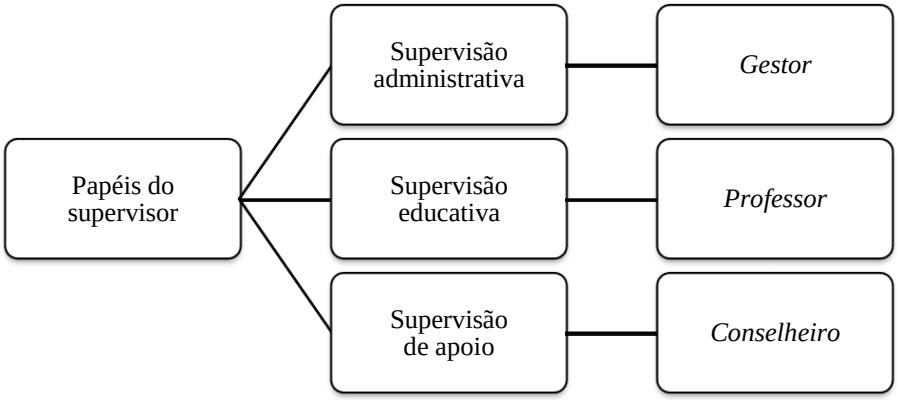
A partir da proposta de Kadushin e Harkness (2014), aprofundemos um pouco mais cada um dos tipos de funções da supervisão.

2.5 Funções da supervisão profissional

Alfred Kadushin no seu livro *"Supervision in Social Work"* em 1975 estabeleceu, pela primeira vez, as três formas clássicas de supervisão profissional: supervisão administrativa, supervisão educativa e supervisão de apoio ou de suporte (Aristu, 2008).

Conforme o tipo de função da supervisão, assim podemos falar de diferentes papéis do supervisor, sobre os quais reflectiremos nos próximos pontos:

Figura 6: Papéis do supervisor nas três funções da supervisão



Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

Se ao implementar a supervisão administrativa o supervisor age como um gestor e age como um professor ao implementar a supervisão educativa, então na supervisão de apoio/suporte o supervisor age como um conselheiro (Kadushin e Harkness, 2014).

Papel do supervisor na supervisão administrativa

Para Kadushin e Harkness (2014), as principais funções do supervisor na supervisão profissional administrativa, são:

Quadro 6: Funções do supervisor na supervisão administrativa

i) recrutar e seleccionar a equipa
ii) acolher e colocar o profissional
iii) explicar a supervisão
iv) planear o trabalho
v) atribuir trabalho
vi) delegar trabalho
vii) monitorizar, rever e avaliar o trabalho
viii) coordenar o trabalho
ix) servir de canal de comunicação
x) actuar como um *advogado*
xi) reduzir o impacto administrativo
xii) actuar como um agente de mudança e de ligação com a comunidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

No desenvolvimento das suas responsabilidades e funções administrativas, o supervisor organiza o local de trabalho e os recursos humanos para atingir os objectivos da administração, para que, quantitativa e qualitativamente vão ao encontro das políticas e procedimentos da instituição.

Papel do supervisor na supervisão educativa

A supervisão educativa é a segunda principal responsabilidade do supervisor e está preocupada em ensinar aos profissionais o que eles precisam de saber para realizar o seu trabalho e ajudá-los a aprenderem-no (*ibidem*). Existem uma série de tarefas relacionadas com este papel educativo do supervisor, designadamente: instruir os profissionais para a utilização de técnicas de Serviço Social, desenvolver a competência da equipa através de reuniões individuais e em grupo; e ensinar e/ou facilitar a aprendizagem sobre tarefas específicas da profissão. Ou seja, este papel inclui actividades educativas tais como:

Quadro 7: Papel do supervisor na supervisão educativa

i) ensinar
ii) facilitar a aprendizagem
iii) treinar
iv) partilhar experiências e conhecimento
v) informar
vi) clarificar
vii) guiar
viii) ajudar os profissionais a encontrar soluções
ix) promover o crescimento profissional
x) aconselhar
xi) sugerir
xii) ajudar os profissionais a resolver problemas.

Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

Pela análise destas funções e respectivos papéis do supervisor em cada uma delas, podemos perceber que a supervisão educativa se preocupa com o ensino do conhecimento, das capacidades e das atitudes necessárias para o desempenho das tarefas de Serviço Social através da análise detalhada da interacção do profissional com o utente. Em geral, na literatura da supervisão, esta função é frequentemente identificada como uma supervisão clínica, para a qual a definição padrão é de uma situação em que um profissional mais experiente supervisiona o trabalho de um profissional menos experiente, com o objectivo de ajudar essa pessoa a desenvolver um melhor desempenho profissional (Kadushin e Harkness, 2014). A necessidade de desconstruir o termo sugere que a supervisão clínica é uma amálgama de papéis, funções e deveres da supervisão. Usamos o termo supervisão educativa ao invés de supervisão clínica aqui e ao longo do texto, seguindo a proposta destes autores (*ibidem*) que o vêem como mais preciso e menos ambíguo.

Para além dessa delimitação conceptual, é importante procedermos aqui à distinção entre supervisão educativa, formação em exercício dos colaboradores (*in-service training*) e desenvolvimento da equipa (*staff development*).

Estes autores (*ibidem*) constatam que uma grande percentagem de assistentes sociais podem chegar a um posto de trabalho com pouca ou nenhuma formação específica prévia para o

desempenho da função requerida. Não raras vezes, verifica-se um hiato entre as competências e conhecimentos adquiridos na formação em Serviço Social e aqueles que são requeridos na prática profissional do Serviço Social. Neste contexto, há uma permanente necessidade de treinar as pessoas para realizarem o seu trabalho numa área específica. Estes autores reforçam, neste sentido, a necessidade de fazer a distinção entre o desenvolvimento da equipa, a formação em exercício dos colaboradores e a supervisão à medida.

Quadro 8: Desenvolvimento da equipa, formação em exercício e supervisão à medida

Desenvolvimento da equipa	Formação em exercício dos colaboradores	Supervisão à medida
Refere-se a todos os procedimentos que uma instituição pode utilizar para melhorar os conhecimentos, competências e atitudes relacionadas com o trabalho a realizar por parte do pessoal e inclui a formação em exercício e a supervisão educativa. As actividades de desenvolvimento do pessoal podem passar por: sessões de formação, palestras, *workshops*, panfletos informativos, grupos de discussão por áreas, etc.	É uma forma mais específica de desenvolvimento do pessoal. É operacionalizada através de uma formação planeada e formal dirigida a um grupo limitado de pessoal da instituição com as mesmas funções ou responsabilidades, após uma identificação geral das necessidades de formação. Reforço de conhecimentos, capacidades e competências profissionais.	Complementa a formação em exercício, individualizando as aprendizagens gerais e a sua respectiva aplicação. Neste sentido, pode considerar-se a supervisão educativa como uma forma mais focada de desenvolvimento do pessoal. Enquanto espaço de formação, a supervisão educativa é dirigida às necessidades particulares de um profissional que lida com casos específicos, resolvendo problemas particulares para os quais precisa de apoio, isto é, ajuda o profissional a fazer a transferência da aprendizagem do saber para o fazer.

Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

Mas qual é então a relação entre supervisão educativa e supervisão administrativa? Segundo Kadushin e Harkness (2014) a supervisão administrativa e a supervisão educativa partilham o mesmo objectivo final: treinar os profissionais para estes fornecerem o melhor serviço possível aos utentes. A supervisão administrativa fornece a estrutura e os recursos direccionados para este objectivo; a supervisão educativa fornece o treino e a orientação que permite que os profissionais possam alcançá-lo. Embora complementares, a supervisão administrativa e educativa são independentes. A supervisão administrativa está preocupada com a estruturação do ambiente da prática e o fornecimento dos recursos que permitem que os profissionais executem o seu trabalho de forma eficaz. A supervisão educativa fornece o conhecimento e as habilidades instrumentais que são equipamentos necessários do profissional para uma prática eficaz. A supervisão administrativa atende às necessidades

organizacionais, profissionais e burocracias regulamentares; a supervisão educativa atende às necessidades da profissão ao desenvolver profissionais competentes. Se a supervisão administrativa requer que o supervisor tenha capacidades de gestão, a supervisão educativa requer competências técnicas e pedagógicas.

A supervisão educativa e a supervisão administrativa reforçam-se mutuamente. A supervisão educativa é designada para aumentar a eficiência da supervisão administrativa. Como consequência da supervisão educativa, as tarefas da supervisão administrativa podem ser desenvolvidas com menor esforço, ou seja, com mais educação, os profissionais podem agir de forma mais autónoma e independente, reduzindo a carga da supervisão administrativa.

Através da supervisão educativa são desenvolvidas atitudes de compromisso e lealdade para com os valores da instituição, seus objectivos e procedimentos, segundo Kadushin e Harkness (2014). Estes autores procedem a uma distinção entre supervisão educativa e terapia. Um dos problemas persistentes encontrados pelos supervisores educativos é a tarefa de diferenciar a supervisão de terapia, ou seja, diferenciar ensino de tratamento. Na realidade, o contexto de supervisão é semelhante em muitos casos às características do contexto terapêutico. Ambas as situações envolvem uma relação contínua e forte em que o esforço de exercer uma influência interpessoal para efectuar mudanças é feita por um membro da díade para o outro. Ambas as interacções são desejadas para desenvolver um sentido de auto-consciência. Contudo, existem diferenças entre a supervisão educativa e a terapia relacionados com o seu propósito e foco, os papéis na relação, as funções e os processos. A distinção é difícil de aplicar com precisão na supervisão, embora os supervisores geralmente aceitem a distinção. A supervisão educativa exige o reconhecimento das diferentes necessidades dos supervisandos em diferentes pontos dos seus desenvolvimentos profissionais (*ibidem*).

Em suma, existe um conjunto de condições que tornam uma situação de aprendizagem eficaz num contexto de uma relação positiva. Para estes autores, as pessoas aprendem melhor se: i) estiverem motivadas para aprender; ii) dedicarem energia para aprender; iii) encontrarem satisfação positiva na aprendizagem; iv) estiverem envolvidas activamente no processo de aprendizagem; v) o conteúdo da aprendizagem tiver significado; vi) a sua singularidade for considerada (*ibidem*).

Papel do supervisor na supervisão de apoio/suporte

Na função de apoio/suporte da supervisão o supervisor desempenha um importante papel de conselheiro.

Quadro 9: Papel do supervisor na supervisão de apoio/suporte

i) aconselha e apoia
ii) motiva, fortalece e estimula
iii) incentiva, encoraja e reforça capacidades
iv) aprova, elogia e reconhece as realizações
v) possibilita a catarse e restaura o equilíbrio emocional
vi) escuta atentamente
vii) conforta, acalma e cuida
viii) alivia a ansiedade
ix) inspira, anima, diverte e aumenta a satisfação no trabalho
x) identifica / previne o *burnout* mitiga os efeitos do *stress* e tensão

Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

Kadushin e Harkness (2014) constatam que os supervisores e os supervisandos em Serviço Social se deparam com uma variedade de tensões relacionadas com o trabalho, significativamente mais do que noutras profissões. A não ser que algum recurso esteja disponível para ajudá-los a lidar com os seus stresses, a sua saúde e o seu trabalho, pode acontecer que fiquem doentes com frequência ou até mesmo abandonarem as suas profissões, colocando em causa a eficácia da instituição. O supervisor tem responsabilidade em ajudar os supervisandos a lidar com as tensões relacionadas com o trabalho. O objectivo final deste componente da supervisão é o mesmo da supervisão administrativa e educativa, ou seja, permitir que os assistentes sociais e a instituição através destes, possa oferecer ao utente um serviço mais eficaz e eficiente (*ibidem*).

A supervisão de apoio/suporte preocupa-se com o aumento da motivação, o compromisso profissional e a satisfação no trabalho. Inclui procedimentos tais como: reafirmação, incentivo e reconhecimento da realização; expressões realistas baseadas na confiança, aprovação e elogios, possibilitar a catarse, a dessensibilização e universalização e a escuta atenta aos interesses e às preocupações que se comunicam.

> "Ao implementar as responsabilidades da supervisão de apoio, o supervisor tenta ajudar os profissionais a sentirem-se mais à vontade com eles mesmos no seu trabalho. Uma das principais funções do supervisor passa por proporcionar certos suportes emocionais aos profissionais. Deve encorajar, fortalecer, estimular e até mesmo confortar e acalmá-lo. O supervisor visa aliviar a ansiedade, reduzir a culpa, aumentar as certezas e convicções, aliviar a insatisfação, fortalecer a crença, afirmar e reforçar as capacidades do profissional, melhorar a auto-estima, nutrir e aumentar a capacidade do ego para a adaptação, aliviar a dor psicológica, restaurar o equilíbrio emocional, confortar, apoiar e actualizar." (Kadushin e Harkness, 2014: 162).

Para os assistentes sociais desenvolverem o seu trabalho eficazmente, eles precisam de se sentir bem com eles mesmos e com o trabalho que estão a realizar. Contudo, a realidade é que por vezes se sentem desencorajados, descontentes, impotentes, frustrados, desvalorizados, inadequados, confusos, ansiosos, culpados, apáticos, alienados, e sobrecarregados por uma variedade de razões (Kadushin e Harkness, 2014; Beneyto, 2015).

A supervisão de apoio/suporte envolve "cuidar dos cuidadores", que sentem desilusão, decepção e desencanto. Se esses sentimentos forem frequentes numa instituição, o baixo nível de moral pode resultar num alto *turnover*, absentismo repetido e atrasos, desatenção no trabalho, não cumprimento, queixas frequentes e atrito interpessoal, ou seja, uma maneira não muito favorável para tornar uma instituição eficaz. Para além disso, é necessário que os profissionais se sintam confiantes para poderem transmitir confiança e esperança aos utentes com os quais trabalham. Um sentimento de esperança é uma variável importante na determinação do sucesso na interacção do profissional com o utente. Neste sentido, o supervisor, ao implementar as responsabilidades da supervisão de apoio/suporte, não só alivia, restaura, conforta, repõe, mas de forma mais positiva inspira, anima, diverte e aumenta a satisfação no trabalho. Tal supervisão faz a diferença entre a submissão sem alegria e a participação ávida ou entre tocar notas e fazer música, como afirmam Kadushin e Harkness (2014). De facto, na implementação da supervisão de apoio/suporte, o supervisor aprende a identificar o *burnout* e a entender os factores que ajudam a explicar o seu desenvolvimento, tendo a responsabilidade de responder ao problema de forma que possa prevenir o seu desenvolvimento, e/ou mitigar os efeitos do *stress* e tensão (*ibidem*).

É importante referir que a supervisão de apoio/suporte é muitas vezes implementada não como uma actividade separada, explicitamente identificável, mas sim como parte do trabalho de supervisão educativa e administrativa. A atribuição, a revisão ou o treino para o trabalho pode ser feito enquanto forma de suporte. As funções da supervisão educativa e administrativa podem ser desempenhadas numa forma que comunique respeito, interesse e aceitação do supervisando. Se a supervisão administrativa não consegue aliviar o *burnout* ao

reduzir a ambiguidade e o conflito do papel do Serviço Social, então a supervisão de apoio/suporte e educativa pode ajudar. Usando a supervisão de apoio/suporte para reconhecer as realizações pessoais, aumentar o desempenho no trabalho e melhorar a competência através da supervisão educativa proporciona uma sensação de realização, torna o trabalho mais significativo e leva a uma maior satisfação. A ansiedade pode ser reduzida através da exteriorização, ou seja, a livre expressão de sentimentos e ansiedades. Knapman e Morrison (1998) referem que a discussão de sentimentos experienciados na prática profissional é uma parte muito importante da supervisão. É também neste sentido que Barak *et al.* (2009) sublinham o efeito amortecedor que a supervisão pode ter face aos efeitos negativos do trabalho em organizações humanas e sociais.

Kadushin e Harkness (2014) consideram que, em geral, o supervisor, quando implementa as responsabilidades da supervisão de apoio/suporte, encarrega-se do mesmo tipo de intervenção que caracterizam a psicoterapia[57] de apoio. O supervisor actua para prevenir ou reduzir o *stress*, ou temporariamente removê-lo do profissional, elogia os esforços dos profissionais quando é justo, tranquiliza e estimula, transmite confiança, despersonaliza e universaliza os problemas dos profissionais, afirma os seus pontos fortes, partilha as responsabilidades com os profissionais para decisões difíceis e espera pelas aprovações às decisões do profissionais, ouve com atenção e empaticamente, proporcionando uma oportunidade para a libertação catártica (*ibidem*). Tudo isso ocorre no contexto de uma relação positiva caracterizada pelo respeito, compreensão empática, aceitação, interesse simpático e preocupação pelo profissional como pessoa. O facto de tais intervenções serem empregues no contexto de uma relação positiva significativa, aumenta a relevância das comunicações do supervisor. Louvor, confiança, incentivo, qualquer comentário de apoio expresso pelo supervisor tem maior significado e efeito para o supervisando porque vem de alguém cujas respostas ele valoriza. Por último, mas não menos importante, mesmo a melhor relação de supervisão não é forte o suficiente para resolver algumas insatisfações e conflitos relacionados com o trabalho que derivam da natureza do próprio trabalho e das condições em que é frequentemente desenvolvido. Algumas potenciais insatisfações são inerentes à estrutura da instituição, à tarefa do Serviço Social, ao estado da tecnologia disponível e a posição da profissão na sociedade moderna. Seria pedir muito mais da supervisão do que

[57] Já a perspectiva rogeriana atribuía ao supervisor uma postura e qualidades próprias de um psicoterapeuta, ou seja, que fosse coerente consigo mesmo, disponível e autêntico. O ponto de partida devem ser os problemas existenciais do indivíduo, e devem ser tomados por base os recursos dos participantes, não sendo suposto o supervisor impor a sua opinião e oferecer todas as respostas (Lodewick e Pirotton, 2008).

aquilo que ela é capaz de alcançar, se estivéssemos à espera que ela eliminasse a insatisfação no trabalho e o desencanto dos profissionais, referem Kadushin e Harkness (2014).

Apesar dos evidentes stresses e tensões observadas nos profissionais, Kadushin e Harkness (2014) argumentam que a maioria dos assistentes sociais não estão esgotados e a maioria encontra-se com uma satisfação considerável no seu trabalho. Tal não significa escamotear que o assistente social tem uma profissão rica e gratificante, dando um contributo importante e positivo para as pessoas com quem trabalha, mas os ambientes onde desenvolve a sua prática mudaram de tal forma que o Serviço Social se tornou mais stressante e como consequência, os assistentes sociais estão agora mais vulneráveis ao *burnout.*
Estes autores (*ibidem*) identificam três formas complementares à supervisão de apoio, de diferentes proveniências: o utente, o grupo de pares (*peer group*) e a rede de suporte social.

Os utentes podem ser uma fonte de *stress*, mas também de suporte, por exemplo quando estes vêem os assistentes sociais como alguém competente e uma mais-valia (*ibidem*).

O grupo de pares do supervisando[58] pode ser uma fonte adicional de suporte ao supervisando que pode complementar os esforços do supervisor. Os profissionais conversam com os pares, com os quais se sentem mais confortáveis, acerca das suas insatisfações ou dúvidas sobre o trabalho e expressam sentimentos de ansiedade acerca de performances inadequadas e sentimentos de culpa em relação a potenciais erros cometidos. O grupo de pares no trabalho é muitas vezes o primeiro recurso a quem os profissionais recorrem para falar acerca de tais preocupações, pois são pessoas que provavelmente já experienciaram problemas semelhantes (*ibidem*).

A rede de suporte social do supervisando também pode complementar a supervisão de apoio ou suporte. Contudo, apesar de a família e amigos serem muito importantes no combate ao *stress* associado ao trabalho, a sua falta de conhecimento específico sobre a natureza do *stress* no trabalho pode limitar o impacto do seu suporte emocional. Consideram os referidos autores (*ibidem*) que uma vez que o *stress* é originado no local de trabalho, este é o melhor contexto para lidar com o *stress* dele advindo. O supervisor, intimamente ligado à origem e natureza do *stress* do trabalho, pode oferecer um *feedback* relevante para ajudar o profissional (*ibidem*).

A supervisão de apoio/suporte está preocupada em ajudar os supervisandos a lidar com o *stress* relacionado com o trabalho e a desenvolver atitudes e sentimentos favoráveis para o

[58] A modalidade *peer-group* distingue-se da supervisão, porque se trata de um aconselhamento entre iguais embora possa ser um complemento à supervisão profissional (Zueras, 2012).

melhor desempenho no trabalho. Enquanto a supervisão administrativa e a educativa estão preocupadas com as necessidades instrumentais do supervisando, a supervisão de apoio/suporte está preocupada com as suas necessidades mais expressivas. No cumprimento dos objectivos da supervisão de apoio/suporte, o supervisor visa prevenir o desenvolvimento de situações potencialmente stressantes, reduz a exposição do profissional ao *stress* e ajuda-o a adaptar-se. O supervisor está disponível e acessível, transmite confiança ao profissional, mostra a sua perspectiva, desculpa falhas quando adequado, partilha a responsabilidade de diferentes decisões e oferece oportunidade para um funcionamento independente e para o sucesso provável na realização da tarefa.

Temos assim como síntese das funções da supervisão profissional:

Quadro 10: Síntese das funções da supervisão profissional

Função administrativa	Função educativa	Função de apoio/suporte
A supervisão administrativa está mais centrada nas dimensões da gestão, isto é, na implementação de métodos administrativos que permitam que os assistentes sociais prestem serviços eficazes aos utentes. A supervisão administrativa está orientada para a política da instituição e concentra-se sobretudo nas questões funcionais.	A supervisão educativa foca-se nas preocupações profissionais em relação a casos específicos. Ajuda os supervisandos a entender melhor a filosofia do Serviço Social, a tornarem-se mais auto-conscientes e aperfeiçoarem os seus conhecimentos e competências. A supervisão educativa centra-se no desenvolvimento do pessoal e nas suas necessidades de formação. Inclui actividades nas quais o supervisando é orientado para aprender sobre a intervenção, identificação e resolução de questões éticas e sobre avaliação dos serviços.	A supervisão de apoio/suporte visa diminuir o *stress* associado ao trabalho, que interfere com o desempenho do profissional, fornecendo-lhe condições que promovam o seu sucesso e encorajem a sua auto-eficácia. Os supervisandos enfrentam desafios crescentes que contribuem para o *stress* no trabalho, incluindo a crescente complexidade dos problemas dos utentes, ambientes de trabalho físicos desfavoráveis, cargas de trabalho pesadas e ambientes emocionalmente desgastantes. A supervisão de apoio/suporte é sustentada num clima de segurança e confiança, onde os supervisandos podem desenvolver a sua identidade profissional.

Fonte: Elaboração própria com base em NASW e ASWB (2013), Kadushin e Harkness (2014)

Os standards da NASW e ASWB (2013: 8) postulam que "a combinação da supervisão educativa, administrativa e de apoio/suporte é necessária para o desenvolvimento de assistentes sociais competentes, éticos e profissionais".

Kadushin e Harkness (2014) relacionam as funções da supervisão com os seus objectivos, em função do seu alcance, como podemos observar no Quadro 11.

Quadro 11: Objectivos, funções e alcances da supervisão

Alcance / Funções da supervisão	Objectivo	Curto Alcance	Longo Alcance
Supervisão educativa	• Aumentar a eficácia do profissional através do aprofundamento do seu conhecimento e das suas competências.	• Melhoria da capacidade dos profissionais para fazerem o seu trabalho mais eficazmente • Ajudar o profissional a crescer e desenvolver-se profissionalmente e maximizar o seu conhecimento e competências com vista a executar com autonomia e independência o seu trabalho.	• Educar os profissionais para um desempenho competente das suas tarefas.
Supervisão administrativa	• Preparar profissionais eficientes para organizações eficientes => aumentar a eficácia da organização e os recursos disponíveis para o profissional prosseguir esse fim.	• Fornecer ao profissional um ambiente de trabalho que lhe permita realizar o trabalho eficazmente.	• Integrar e coordenar o trabalho dos profissionais na instituição.
Supervisão de apoio/suporte	• Aumentar a eficácia do profissional através da diminuição do *stress* que pode interferir com o seu desempenho • Visa aumentar a sua motivação e intensificar o seu compromisso.	• Ajudar o profissional a sentir-se bem com aquilo que faz no trabalho.	• Apoiar e sustentar os profissionais para um desempenho mais motivado das suas tarefas.

Fonte: Elaboração própria com base em Kadushin e Harkness (2014)

Estes autores defendem que a finalidade da supervisão é, em última instância, oferecer ao utente serviços mais eficientes e eficazes, embora não existam estudos que comprovem essa ideia. O que se pode afirmar é que a supervisão tem por fim o benefício do utente, apesar de os receptores serem os profissionais da intervenção directa (Tsui, 2005). Brown e Bourne (1996) partilham a mesma afirmação, referindo, contudo a importância intrínseca da supervisão para manter e/ou aumentar a moral dos profissionais.

Cruells (2009; 2011a) considera que depois de analisadas as funções da supervisão, podemos então agrupar os seus objectivos da seguinte forma: i) a supervisão que visa a reflexão e a melhoria da tarefa (permitindo clarificar e objectivar factos ou acções profissionais e melhorando a capacidade de intervenção); ii) a supervisão destinada à resolução de conflitos (detectando e mediando o conflito, ou seja para o conter, seja para ajudar as partes envolvidas a resolvê-lo de forma satisfatória para ambas); iii) a supervisão como promoção do cuidado profissional (procurando promover mecanismos de auto-cuidado dos

profissionais para que possam enfrentar potenciais situações e os riscos de intervenções pouco qualificadas devido a deficiências na formação técnica).

Na mesma linha de pensamento Carvalho (2012b) sistematiza os objectivos da supervisão, destacando: i) funcionar como catalisador para a promoção da mudança das práticas profissionais e do auto-conhecimento; ii) aumentar a capacidade dos assistentes sociais gerirem as situações da prática; iii) melhorar os resultados das suas intervenções com indivíduos, famílias e organizações.

O core da supervisão de apoio/suporte – a prevenção do burnout

O *burnout* é um fenómeno transnacional que pode ser definido como um síndrome de exaustão física e emocional resultante de *stress* ocupacional envolvendo o desenvolvimento de um auto conceito negativo, atitudes negativas em relação ao trabalho e uma perda de preocupação e sentimento pelos utentes. Tal reside num desequilíbrio persistente entre as exigências e os recursos ou quando um existe um conflito entre o Serviço Social e os valores organizacionais.

Tem sido também definido como uma reacção de exaustão, resultado de pressão emocional constante ou repetida, associada a um envolvimento intenso com pessoas ao longo de um determinado período de tempo. *Burnout* não é o mesmo que insatisfação no trabalho, assemelhando-se mais a uma batalha cansativa e pode afectar mais os assistentes sociais do que outros grupos ocupacionais (Kadushin e Harkness, 2014).

Os sentimentos que contribuem para o desenvolvimento do *burnout* são cíclicos: sentir-se desarmado, sem esperança e cínico, sentindo uma crescente hostilidade e ressentimento em relação aos utentes e os seus intermináveis problemas, o assistente social consciente responde com culpa, vergonha e desconforto. A carga emocional stressante adicional associada a estes sentimentos leva ao desenvolvimento do *burnout*. O *burnout* reduz a possibilidade de atingir um resultado com sucesso, o que reforça o sentimento de não conseguir ajudar nem dar esperança aos utentes e isso intensifica o *burnout* (Cruells, 2011a; Kadushin e Harkness, 2014).

O problema do *burnout* dos assistentes sociais tem sido alvo de especial consideração na literatura. A relevância para a supervisão neste novo desenvolvimento reside no facto da pesquisa do *burnout* concluir que o apoio na supervisão é a chave preventiva e paliativa para o *burnout* (Bourque, 2010; Carpenter *et al*., 2012; Kadushin e Harkness, 2014).

O profissional, no seu agir quotidiano é confrontado com muitas pressões que lhe podem gerar mal-estar: o paradigma actual (no qual só interessa o quantificável, o eficaz, o barato) que impregna as instituições e os profissionais; uma excessiva pressão assistencial; recursos escassos, restrições económicas e diminuição dos dispositivos sociais (Cruells, 2011a; Zueras, 2012). Para além disso, os utentes dos serviços, enquanto cidadãos livres e com direitos sociais, exigem cada vez mais um melhor e mais profissional tratamento, que não descure a atenção personalizada e afável (Aristu, 2008).

Na sua actividade, os assistentes sociais têm de efectuar um número significativo de registos, organizar papéis e realizar tarefas de tipo administrativo e burocrático. Esta situação pode conduzir, por um lado a uma prática que às vezes está mais focada nas acções do que nos próprios sujeitos, e por outro lado, a actuações mais superficiais em detrimento de uma atenção e escuta dos argumentos mais profundos do sujeito (Zueras, 2012). A diferença entre o que é desejável e o que é, de facto, alcançável, confronta o profissional com a frustração e gera-lhe mal-estar (*ibidem*). Existem diversos factores de *stress* aos quais estão sujeitos os assistentes sociais. A relação contínua com pessoas em situação de carência, com problemas, doenças, a dor, a morte, entre outras contingências humanas, "(…) o lado menos bonito e agradável da existência, às vezes negada, rejeitada ou tabu." (Aristu, 2008: 69). São, de facto, muitas as fontes de *stress* e de tensão profissional, das quais podemos destacar: as exigências das instituições, a sua organização, as suas formas, os seus mecanismos de funcionamento, as condições de trabalho, as relações com os colegas de trabalho e as relações com os utentes (Brown e Bourne, 1996; Knapman e Morrison, 1998).

Lodewick e Pirotton (2008) constatam que os assistentes sociais estão sujeitos frequentemente a situações de sofrimento, de *stress*, sentimento de impotência ou abandono, cansaço, esgotamento, perseguição, desgaste, etc..[59] Para estes autores, bem como para Brown e Bourne (1996) estes profissionais são cada vez mais solicitados devido ao agravamento das situações que têm de atender, por um lado, e às pressões institucionais de gestão neoliberal, nova gestão pública, por outro.

> "A burocratização e a sobrecarga das novas tarefas administrativas podem produzir efeitos não desejados no profissional, tais como a desmotivação, o anquilosamento profissional (ou resistência a realizar tarefas mais criativas e/ou reflexivas) e falta de implicação. Também é possível que acompanhe o assistente social no seu exercício quotidiano, a indignação, a raiva, a resignação ou a culpa." (Zueras, 2012: 203).

[59] Aristu (2008) constata nos vários estudos realizados, que as mulheres estão ainda mais expostas a esta situação, devido à multiplicidade de papéis sociais normalmente desempenhados.

Tsui (2005) refere as fases do *burnout* de uma forma mais sistemática: i) entusiasmo inicial; ii) sensação prematura de rotina; iii) dúvida acerca de si mesmo; iv) estagnação; v) colapso; vi) recuperação. Durante essas fases, o supervisor pode oferecer quatro tipos de apoio: emocional, avaliativo, instrumental e formativo, uma vez que "a supervisão é um espaço que previne e orienta o desgaste profissional." (Zueras, 2012: 203)

Neste contexto, a supervisão é entendida como uma tentativa de responder a estas dificuldades, ou pelo menos, como um método de apoio. De facto, os autores trabalhados parecem ser unânimes ao considerar que perante a dura realidade em que o assistente social trabalha, encontrando-se frequentemente em situações de grande complexidade, a supervisão é um espaço privilegiado de apoio e auto-cuidado (Zueras, 2012; NASW e ASWB, 2013; Correa e Altuna, 2014). Este espaço de cuidado "(…) ajuda o profissional a posicionar-se correctamente perante a instituição na qual trabalha, de forma a que possa separar e estabelecer os necessários limites da sua actividade quotidiana." (Zueras, 2012: 204).

Perante o aumento da pressão sobre os profissionais, a supervisão é um meio para evitar ou diminuir o risco de esgotamento profissional, contribuindo para uma melhor saúde mental (Larivière, 2008).

Importa também mobilizar para esta reflexão o fenómeno trabalhado por Aristu (2008) designado por *mobbing*, também conhecido por perseguição psicológica no trabalho. O *mobbing* consiste na perseguição psicológica por parte das chefias ao seu pessoal que pode chegar ao ponto de tortura e conduzir mesmo o trabalhador ao suicídio. Esta perseguição também pode ocorrer entre colegas de trabalho. A supervisão propõe algumas ferramentas para fazer frente a esse fenómeno, na medida em que abre espaços para questionar as formas de fazer dos profissionais dentro das instituições.

O autor constata que o cansaço profissional dos assistentes sociais pode ter algumas consequências (*ibidem*), entre as quais: depressão; desilusão e frustração; cinismo; desprezo ou rejeição em relação aos utentes (que são quem justifica a sua existência e a sua profissão). Estas consequências podem consubstanciar-se em situações patológicas de *burnout* e outros síndromas o que são as formas mais extremas de cansaço, de *stress* e de esgotamento.

> "Mas mesmo sem chegar a estas situações extremas, vivem-se processos de deterioração no trabalho que pouco a pouco vão minando o ânimo dos profissionais até ao ponto em que o trabalho não só já não é uma fonte de satisfação pessoal e profissional, como também se tornou um local de sofrimento, um autêntico inferno, lugar odioso, do qual há que fugir tantas vezes quantas se possa, para sobreviver." (*ibidem*: 58).

O local de trabalho é onde se passa o maior número de horas seguidas pelo que é um lugar que tem a maior relevância para a nossa qualidade de vida. Desta forma,

> "o cuidado ao profissional não deve ser só curativo, quando as pessoas já chegaram ao limite das suas forças, ou seja, em situações patológicas (...) sendo necessária uma ajuda contínua e continuada para se manter em forma, para aprender a disfrutar da profissão e do trabalho, para melhorar os serviços, e, finalmente para crescer como profissional e também como pessoa no âmbito laboral e para garantir um bom serviço." (Aristu, 2008: 58).

Aristu (2008) coloca um conjunto de interrogações, tais como: A satisfação profissional é possível nas actuais condições de trabalho? Como libertar-se de tudo o que o impede que o trabalho seja uma fonte de satisfação pessoal e profissional? Como manter a higiene mental dos profissionais? Como desenvolver habilidades comunicativas na relação com os utentes, com os colegas e com os outros profissionais? Como proteger-se de processos de deterioração relacional e de perseguição psicológica? Como se auto-desenvolver como profissional e como pessoa confrontado com a doença, a dor, a morte, necessidades económicas, sociais e demais contingências da vida humana? Como compatibilizar estes objectivos com a qualidade dos serviços, com a sua eficácia e eficiência? Ou dito de outra forma, como compatibilizar os objectivos próprios de uma organização competitiva e de qualidade com os do bem-estar dos trabalhadores?

Estas questões colocam-nos perante a necessidade de desenvolver, na supervisão, modelos e formas de prevenção destes fenómenos. Para Aristu: "precisamos de espaços nos quais os profissionais de ajuda, recebam eles próprios ajuda para identificar a tempo os mecanismos que levam inexoravelmente a situações de *stress*, de desânimo e de cansaço psicológico e emocional." (*ibidem*: 58).

Nas profissões sociais e da área da saúde, o risco de *burnout*[60] e a possibilidade de se instalar um mal-estar são amplamente documentados.

O supervisor precisa ter em consideração que pode existir um elemento de contágio na perda de moral e no desenvolvimento do esgotamento. Os sentimentos de depressão e desencantamento de um profissional tendem a contaminar outros profissionais e a reduzir o seu nível de entusiasmo pelo trabalho, afectando até mesmo o seu supervisor (Kadushin e Harkness, 2014).

[60] Freudenberger, em 1974, definiu *burnout* ("estar queimado") como síndrome do esgotamento. Trata-se de uma situação a que podem chegar os profissionais que lidam com problemas humanos. Os sintomas e a sua intensidade variam de pessoa para pessoa.

Cuidar de si mesmo

A supervisão funciona, potencialmente, como um mecanismo de "auto-cuidado" para poder atender, ajudar e relacionar-se com o outro. Para Cruells (2009:166) "(…) este não devia ser apenas um mecanismo de protecção do utente, mas também um requisito imprescindível para trabalhar em situações difíceis."

Cruells (2005) defende que a supervisão pode gerar cuidados preventivos necessários na intervenção em contextos altamente complexos. Estas situações complexas precisam de um apoio de supervisão e espaços de intercâmbio e formação que facilitem a acção profissional, que muitas vezes é levada a cabo de forma solitária, muitas vezes com pouca formação, pouco tempo e com baixos salários. A supervisão pode dar um importante contributo no reconhecimento de problemas e experiências difíceis que os profissionais enfrentam no seu trabalho. Para além da supervisão, Cruells (2009) identifica outras ferramentas que ajudam a proteger os profissionais e a cuidarem de si mesmos: i) a coordenação e a cooperação entre profissionais; ii) o trabalho em equipa e as consultas entre profissionais; iii) re-aprender a gerar redes efectivas de colaboração e intercâmbio de informação sobre a análise e a compreensão dos problemas, a avaliação das situações, a elaboração de planos de intervenção, etc., "(…) evitando a temida multi-intervenção que desgasta excessivamente os profissionais." (*ibidem*: 167); iv) analisar os sistemas e contextos que intervêm na acção social: a organização, o sistema utente/pessoa e o sistema profissional. Conhecer o contexto institucional e o papel profissional, de forma a distinguir os elementos explícitos (ideologia, valores, estrutura, dependência, sistemas de comunicação, tarefas) dos imprevisíveis (conflitos, contradições), que, sem serem tão explícitos, fazem parte das organizações e das condições de trabalho de qualquer profissão. Aumentar a auto-observação e a análise da percepção e vivência da equipa, observar os limites e as possibilidades institucionais; v) interrogar-se sobre as representações institucionais e profissionais que impedem um desenvolvimento realista do trabalho, ou seja, desfazer-se de ideias ou crenças distorcidas sobre as possibilidades reais de ambas as partes, prevenindo situações de insatisfação e mal-estar.

Outra forma de prevenção do cansaço profissional e de cuidar de si mesmo, é cuidar da própria equipa, reconhecendo a necessidade de um espaço e de um tempo para o grupo, em que se possam pôr em comum as experiências de trabalho e compartilhar as ansiedades inerentes à prática.

Cruells (2009: 167) considera também como forma de auto-cuidado profissional, a renovação do conhecimento e a formação contínua, defendendo: "(…) que se deve voltar à teoria, não com a ideia equivocada de que isso resolverá tudo, mas com o propósito de que nos oriente para evitar aquelas situações impossíveis nas quais às vezes não existe solução.". A autora adverte assim, para o risco da falta de formação, uma vez que sem um quadro de referência para se orientar, o profissional se vai sentir, naturalmente, incapaz de enfrentar uma situação complexa. "Sem conhecimentos teóricos de referência, só é possível uma prática baseada no senso comum, seguramente muito necessário, mas absolutamente insuficiente." (*ibidem*: 168).

Em algumas profissões a supervisão é virtualmente ignorada depois da qualificação inicial. Hawkins e Shohet (2012) argumentam que a falta de supervisão pode contribuir para sentimentos de estagnação, rigidez e atitudes defensivas que podem facilmente ocorrer em profissões que requerem muito dos seus agentes. Em situações extremas esta estagnação e atitude defensiva contribuem para a síndrome de *burnout*. A supervisão pode mitigar este processo, quebrando o ciclo de esgotamento o que leva a uma queda nos padrões de trabalho, o que gera culpa e inadequação, o que leva a uma queda ainda maior nos padrões. A supervisão não serve apenas para prevenir o *stress* e o *burnout*, mas também permite aos supervisandos aprender continuamente (*ibidem*).

A necessidade de cuidar de si mesmo é mais imperativa nos profissionais da intervenção social para se protegerem dos riscos associados às tarefas relacionadas com a gestão das relações. A supervisão pode ser uma parte importante de cuidar de si próprio, uma vez que o profissional fica aberto a novas aprendizagens, ao auto-desenvolvimento, auto-consciência e compromisso consigo próprio, com os utentes e com a profissão (Hawkins e Shohet, 2012; Wonnacott, 2012). Não obstante, "a supervisão não é uma vacina preventiva de conflitos nem de mal-estar provenientes da função ou das relações institucionais. Implica, por parte do profissional, a vontade de rever e investir em seu próprio benefício." (Cruells, 2009: 168)

Também Aristu (2008) nos diz que podemos encontrar na literatura diversas propostas para enfrentar diferentes fenómenos como o cansaço psicológico e o desgaste profissional ou mesmo o *burnout*. Estas propostas situam-se ao nível preventivo e estão relacionadas com a qualidade de vida física, social e laboral: o exercício físico regular, o relaxamento e a meditação, uma boa alimentação, evitar o consumo de álcool e de cafeína, uma boa higiene do sono e ter tempo livre. Para além destes hábitos fundamentais, são também assinalados

outros relacionados com as sociabilidades, como por exemplo manter uma rede de amigos e familiares com os quais se conviva e possa contar.

No âmbito laboral, as acções preventivas dependem, em larga medida das decisões institucionais para criar e manter condições que permitam uma análise sistemática das dinâmicas e problemas laborais.

Aristu (2008) considera que a razão que deveria mobilizar as instituições a criar e manter ambientes de trabalho sãos, seria tomar consciência dos gastos e perdas económicas provenientes do esgotamento profissional: o aumento do absentismo, a baixa produtividade, os acidentes de trabalho, entre outros, que se repercutem negativamente na rentabilidade económica das instituições (para além das outras consequências já aqui aludidas).

Para além do já referenciado, existe um leque mais diversificado de propostas para fazer face ao cenário de desgaste a que estão submetidos os profissionais, tais como terapias cognitivas, acções de combate ao *stress*, valorizar a rotatividade no posto de trabalho, etc., contudo, para o autor (*ibidem*), estas propostas sublinham mais a sensação de impotência do que propriamente se constituem como soluções reais. Desta forma, refere o autor, que no Serviço Social desde há muito que se desenvolve um sistema de apoio aos profissionais referindo-se concretamente à supervisão, enquanto sistema de ajuda, aconselhamento para as relações e os conflitos no âmbito laboral.

2.6 Modalidades e formas de supervisão

Quando falamos em modalidades de supervisão podemos tomar em consideração: i) a vinculação do supervisor, que pode ser interno ou externo à instituição onde se desenvolve o processo de supervisão; ii) os destinatários da supervisão, que pode ser um indivíduo ou um colectivo de indivíduos (um grupo, uma equipa – acompanhados por um supervisor; ou um grupo de pares – sem a presença de um supervisor).

2.6.1 Em função da vinculação do supervisor

Ainda que alguns elementos sejam comuns, como veremos com maior profundidade no próximo capítulo, é importante distinguir a supervisão interna da supervisão externa.

Supervisão profissional interna

A supervisão profissional interna é realizada por um supervisor que pertence à instituição onde se desenvolve a supervisão. Se se trata de um supervisor que exerce um cargo de direcção, coordenação/gestão, ele pode utilizar a supervisão como um exercício de gestão, ou seja, para modificar regras ou orientações para cumprir os objectivos da instituição. Apesar de não ser essa a prioridade, é desenvolvido algum apoio técnico instrumental aos profissionais. O foco são, neste tipo de supervisão interna, os resultados. Pode também acontecer que o supervisor seja interno à instituição, mas não exerça um papel de direcção. Neste caso, os objectivos podem ser muito diferenciados (Cruells, 2009).

Supervisão profissional externa

A supervisão profissional externa é aquela que pode ser contratada externamente através de um acordo privado. A crescente complexidade da realidade onde o assistente social desenvolve a sua intervenção requer uma supervisão profissional externa (Carvalho, 2016a), o que defendemos nos capítulos precedentes desta tese. Cruells (2011a) sublinha a importância de o supervisor ser alguém externo à organização, para que possa conduzir a supervisão a partir de uma posição de liberdade e neutralidade.

Beddoe (2012) define a supervisão externa como aquela que tem lugar entre o profissional e o supervisor que não trabalham na mesma organização. O espaço físico no qual a supervisão ocorre pode ser diferente do local de trabalho normal do supervisando e está limitada por expectativas complexas que podem ou não estar cobertas num contrato escrito.

A supervisão profissional externa é realizada por um supervisor, cujo único vínculo com a instituição contratante é a tarefa de realizar a supervisão. O contrato pode ter diferentes configurações, dependendo: se o pedido é efectuado pelos profissionais ou pela instituição; se o custo da supervisão é assegurado pelos profissionais ou pela instituição. "É diferente quando é a instituição quem contrata e financia a supervisão, já que pode oferecer este espaço como parte do seu programa de formação permanente." (Cruells, 2009: 121).

Na supervisão profissional externa o supervisor tem uma função catalisadora, uma vez que nas sessões de supervisão colocam-se determinados elementos para reflectir e a partir deles podem surgir novos elementos. O papel do supervisor é o de facilitar que os supervisandos encontrem neles mesmos, nos seus conhecimentos e bagagem instrumental, elementos que possibilitem novas interpretações ou leituras em relação às situações colocadas. Neste

sentido, o supervisor externo à instituição permite que se canalizem ideias diferentes e diversas compreensões sobre as situações tratadas. A presença do supervisor legitima um espaço em que existe a possibilidade de comunicar e em que as perspectivas de cada um são ouvidas e respeitadas (Cruells, 2009).

Se é certo que a supervisão externa é aquela que se realiza a partir de um contrato com o supervisor externo para realizar supervisão às equipas ou profissionais de uma instituição, também pode acontecer que um ou vários profissionais decidam contratar um supervisor à margem da instituição em que trabalham.

O supervisor profissional externo baseia-se no saber do grupo e nas suas capacidades.

> "Enquanto supervisor externo, não exerce nenhum controle institucional sobre os supervisandos. É ele quem acompanha reflexivamente o grupo de profissionais a partir das experiências por eles vividas, garantindo um contexto de trabalho que favoreça a exploração, a análise, a busca de sentido e a reflexão crítica." (*ibidem*: 99)

Para Beddoe (2012) a supervisão profissional externa, localizada fora da instituição, pode permitir um foco mais intensivo nas questões da intervenção e no desenvolvimento profissional pessoal, em vez de (apenas) em preocupações organizacionais.

Barrera (2008) argumenta que a supervisão profissional externa permite a contenção do grupo e possibilita que se canalizem ideias diferentes e compreensões diversas sobre as situações tratadas. A presença do supervisor legitima um espaço que proporciona outra forma de se comunicar e onde todos têm de ser escutados e respeitados.

2.6.2 Em função dos destinatários da supervisão profissional

Podemos identificar dois tipos de supervisão segundo se agrupem os profissionais destinatários: individual ou colectiva (Bourque, 2010). A supervisão colectiva, por sua vez, pode ser em: i) grupo, ii) em equipa[61] ou iii) interpares (*peer group*).

Supervisão individual

A supervisão individual oferece a possibilidade de construir uma relação de trabalho assente numa maior confiança e confidencialidade. Permite, por um lado, a redução do receio de o supervisando ver exposta a sua experiência, e por outro lado, possibilita uma maior continuidade e desenvolvimento na formação do profissional, ao permitir um

[61] Este tipo de supervisão profissional a/com equipas merecerá maior aprofundamento por se tratar do caso estudado nesta tese.

aconselhamento contínuo e singular, com um *feedback* sobre a actuação profissional (Cruells, 2009).

Idañez (1994) refere que a supervisão individual é também usualmente denominada como "modelo tutorial" e historicamente foi o primeiro modelo de supervisão que se implementou, surgindo, como já vimos, ligado ao desenvolvimento do *casework*. Desenvolve-se através de entrevistas individuais do supervisor com um supervisando e requer uma regular, continuada e cuidadosa planificação.

Tsui (2005) considera que a supervisão individual ajuda a descobrir aspectos que ocorrem na carreira profissional, através de uma exaustiva análise dos casos, ao mesmo tempo que se exploraram assuntos pessoais e emocionais que podem bloquear a eficácia do trabalho.

A supervisão individual tem vantagens (já enunciadas), mas também desvantagens. Cruells (2009) assinala algumas dessas desvantagens: se não se verificar um elevado grau de confiança, não existe confidencialidade; se ocorrem desacordos entre supervisor e supervisando, pode bloquear-se o processo de aprendizagem; se não for completada por outras formas mais colectivas de aprendizagem, pode alimentar a ideia e o comportamento de dependência face ao supervisor (o que não é, de todo, conveniente).

Pese embora estes argumentos, no nosso ponto de vista, todos estes constrangimentos podem também ocorrer nos processos de supervisão colectiva.

Supervisão colectiva

A supervisão colectiva é efectuada em grupo. O supervisor externo parte das experiências vividas pelos membros do grupo promovendo uma base de trabalho que favoreça a exploração, a análise, a busca de sentido e a reflexão crítica. Baseia-se na compreensão colectiva do grupo e a sua capacidade para se desenvolver. A tomada de consciência e a expressão de áreas de melhoria e de inovação são facilitadas neste processo face às exigências colocadas pelo trabalho (Cruells, 2009). Neste sentido, a supervisão é uma forma de acompanhamento e de apoio à organização, permitindo a cada profissional apresentar as suas próprias situações ou casos, mantendo a sua responsabilidade perante os seus utentes.

Ao ser colectiva, este tipo de supervisão economiza tempo, uma vez que abrange várias pessoas com o mesmo tempo e permite conhecer o trabalho dos colegas de profissão, o que facilita a sugestão de intervenções, a colaboração, a geração de ideias, a partilha de recursos e o reforço mútuo. Este processo de *feedback* mútuo e a reflexão dele decorrente a partir das

questões apresentadas, o que favorece a aprendizagem. Contudo, se o grupo não funciona, pode converter-se numa avaliação, situação a que o supervisor tem de estar particularmente atento (Tsui, 2005).

i) Supervisão em grupo

Kadushin e Harkness (2014) classificam um tipo de supervisão de grupo interna à instituição. Para estes autores, embora a supervisão individual seja o contexto mais frequente de supervisão, não é o único. Em algumas instituições, a supervisão de grupo pode ser o formato preferido para atingir os objectivos da supervisão. No entanto, em muitos outros organismos a supervisão em grupo é susceptível de ser utilizada como um complemento à supervisão individual. A supervisão em grupo é distinta de outros procedimentos que utilizam um ambiente de grupo para atingir fins administrativos da instituição. As reuniões de equipa, as sessões de formação em exercício, seminários e *workshops*, todos usam um cenário em grupo como contexto para conduzir os fins da instituição e com a finalidade de treinar o pessoal. No entanto, o termo supervisão em grupo é aqui definido como a utilização de um ambiente de grupo para implementar as responsabilidades de supervisão. Na supervisão em grupo, é dada ao supervisor responsabilidade educativa, administrativa e de apoio/suporte para as actividades de um determinado número de profissionais, reunindo-se com eles como um grupo que cumpre estas responsabilidades. Na supervisão em grupo, o mandato da instituição para o supervisor é implementado no grupo e através do grupo. A supervisão em grupo tem o formato de grupo, o qual é estruturado com uma tarefa e uma agenda. Estes grupos são organizados sob as condições administrativas mais favoráveis da instituição. São formados com a expectativa de que certos objectivos serão atingidos; têm um lugar designado na estrutura formal da instituição e têm um líder designado na unidade de supervisão. O objectivo final primário da supervisão em grupo é o mesmo que o objectivo de toda a supervisão: um serviço mais eficaz e eficiente aos utentes da instituição. Ao contrário do grupo de terapia, a supervisão em grupo não está voltada para o desenvolvimento pessoal do supervisando, para a resolução de problemas pessoais ou para a satisfação derivada de actividades em grupo e da sua interacção. Embora estes resultados possam ser um produto da supervisão em grupo, para os supervisandos o objectivo principal é aprimorar a sua prática profissional.

Uma instituição ao introduzir a supervisão em grupo como um substituto, ou um suplemento, da supervisão individual precisa preparar os seus profissionais para esta mudança. Esta

modificação da supervisão só pode ser introduzida com a concordância da equipa, com quem foram discutidas as razões da mudança. Os detalhes de como a supervisão em grupo vai operar têm de ser claramente interpretados na sequência da aceitação da vontade da mudança. Ao interpretar o que está envolvido ao fazer tal mudança, pode ser administrativamente desejável rever as vantagens e desvantagens da supervisão do grupo (Kadushin e Harkness, 2014).

Uma clara vantagem da supervisão em grupo é a economia do tempo e esforço administrativo (Hawkins e Shohet, 2012; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014).

A supervisão em grupo permite a oportunidade aos supervisandos de partilharem as suas experiências com problemas similares encontrados no trabalho e possibilita soluções que cada um possa formular como resposta, possibilitando novos *insights* (Brown e Bourne, 1996; Kadushin e Harkness, 2014). A discussão em grupo dos problemas fornece oportunidade de explorar os desafios da prática do Serviço Social com diferentes grupos alvo. Por exemplo, o reconhecimento do grupo e a discussão de preconceitos e estereótipos melhora o nível de competência prática intercultural (Kadushin e Harkness, 2014).

A oportunidade da partilha de problemas comuns encontrados no trabalho, por si só é uma contribuição reconfortante e terapêutica para a moral do indivíduo. Na troca tornada possível na supervisão em grupo, os profissionais muitas vezes tomam consciência de que os seus problemas não são únicos, que as suas falhas e dificuldades não são o resultado das suas próprias inaptidões, que os outros profissionais parecem estar igualmente perturbados por alguns utentes e igualmente frustrados por algumas situações. O contexto de grupo permite viver experiências com técnicas de apoio, e diminui a tendência de personalização dos problemas, aumentando a probabilidade de os objectivar (Idañez, 1994; Hawkins e Shohet, 2012; Kadushin e Harkness, 2014).

Os membros do grupo também actuam como uma fonte de suporte emocional: consolam-se, simpatizam e louvam-se entre si no decorrer das reuniões de grupo (Brown e Bourne, 1996; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). Neste sentido, o grupo não só fornece uma oportunidade para um ensinamento lateral (*peer to peer*), como também fornece oportunidades de ajuda mútua de diversas formas. Esta oportunidade para o supervisando partilhar o seu conhecimento e dar suporte emocional a pares, é uma experiência gratificante que reforça o sentimento de pertença ao grupo (Kadushin e Harkness, 2014). Por outro lado, os *inputs* de outros colegas, para além do supervisor, proporcionam um leque mais amplo de

perspectivas, permitindo a partilha de conhecimentos (Hawkins e Shohet, 2012; Howe e Gray, 2013).

> "Implica estar na companhia de companheiros, aprender com e ao lado de outros, aprender juntos, aprender com o outro através da experiência que cada um possui ou das observações que são feitas, oferecendo novas perspectivas e gerando novas ideias e abordagens." (Zueras, 2012: 200).

Tal pode contribuir para o reforço da coesão e identidade do grupo (Brown e Bourne, 1996).

ii) Supervisão em equipa

A supervisão de equipas, apesar de reunir características da supervisão de grupo, depende da definição da estrutura da equipa, uma vez que reúne profissionais em torno de funções, tarefas, papéis e responsabilidades específicas (Bori, 2016). A supervisão profissional em equipa destina-se a um grupo de trabalho que compartilha o dia-a-dia profissional e para quem cria um espaço-tempo no qual o conjunto dos seus membros se possa encontrar regularmente para reflectir segundo determinadas orientações. O pedido deste tipo de supervisão pode se proveniente da direcção da instituição, com o acordo, na medida do possível, da equipa implicada, ou provir da própria equipa, com o consentimento da direcção.

A supervisão influencia e afecta a tarefa da equipa, já que a partir da linguagem de cada um se constroem significantes e códigos que são operacionais para toda a equipa. O objectivo é que essa compreensão leve os profissionais no quotidiano a aprender e desenvolver as suas próprias competências, os seus conhecimentos, auto-cuidado e formas de apoio, nas quais se inclui a supervisão (Cruells, 2009).

Pode considerar-se a supervisão de equipa como a mais complexa devido à sua multidimensionalidade, ou seja, por um lado ocorre na dimensão funcional (há uma expectativa em relação às funções atribuídas a cada um na equipa), por outro lado, ocorre na dimensão socio-afectiva (na qual prevalecem as relações afectivas, sociais e de poder) (*ibidem*).

Algumas particularidades da supervisão de equipa são: o pedido é normalmente formulado pela instituição que também a financia; as pessoas conhecem-se, pelo que existe, em princípio, uma dinâmica de grupo conhecida pelos participantes que são todos da mesma instituição; todos trabalham para a mesma população alvo e para tal se relacionam e cooperam; existe uma hierarquia e uma história que, embora nem sempre seja visível,

influencia a equipa; por fim, é o supervisor quem vem à instituição onde trabalham os supervisandos (Idañez, 1994; Cruells, 2009)

Como base de uma relação estruturada que define a relação e o tipo de trabalho a desenvolver na supervisão de equipa existem duas especificidades ou níveis a ter em consideração: i) o contrato a nível institucional, no qual constam: os aspectos de ordem económica, das responsabilidades no processo de supervisão, o pedido de supervisão, a questão da confidencialidade do supervisor; ii) e o contrato ao nível dos supervisandos, no qual se incluem os aspectos mais operacionais, tais como: os horários, locais, condições de funcionamento, confidencialidade entre os participantes em relação ao exterior.

A supervisão em equipa procura gerar sinergias e esclarecer conflitos com vista ao estabelecimento de compromissos. Procura o potencial de cada um em complementaridade com os outros, analisando as situações através deste esforço combinado de todos (Cruells, 2009).

Apesar das evidentes vantagens da supervisão em grupo e em equipa, podemos também encontrar identificadas na literatura uma série de desvantagens, algumas das quais passamos a enunciar.

Na supervisão individual o ensino e aprendizagem podem ser explicitamente individualizados para atender às necessidades de um supervisando em particular, o que não acontece na supervisão em grupo (Brown e Bourne, 1996; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). Tal pode levar à afirmação do supervisando: "não há tempo suficiente para o meu caso" (Hawkins e Shohet, 2012: 179). A reunião em grupo tem de ser dirigida para as necessidades gerais, comuns a todos os supervisandos e não às necessidades específicas, de cada um. Como consequência, o interesse na actividade de grupo pode ser altamente variável para o supervisando. Num momento, o grupo pode estar preocupado com algo de interesse vital para um profissional particular, noutro momento, o assunto em discussão pode ser entediante ou repetitivo e de nenhum interesse. A principal desvantagem da reunião em grupo é que não pode facilmente fornecer aplicação específica para aprender sobre um caso específico do profissional. Dadas as suas necessidades individuais, é muito provável que qualquer sessão em grupo da supervisão seja percebida como menos focada, menos estruturada e menos relevante do que as sessões individuais de supervisão (Idañez, 1994; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014).

Se o supervisando pode aprender mais facilmente numa reunião de grupo através da identificação com outros pares, livre de sentimentos de dependência e hostilidade para com a autoridade do supervisor, o grupo poderá apresentar os seus próprios impedimentos à aprendizagem (Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). A situação de grupo estimula a rivalidade e a concorrência entre pares (Idañez, 1994; Brown e Bourne, 1996; Hawkins e Shohet, 2012; Howe e Gray, 2013; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). Cada supervisando pode estar preocupado que outro possa dizer uma ideia mais inteligente primeiro ou que possa ter mais atenção, aprovação e afecto do supervisor (Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014).

Outra desvantagem da supervisão grupal apontada por Hawkins e Shohet (2012: 179) é a potencial maior confusão e o "bombardeamento dos supervisandos", o que implica maior exposição do supervisor e requer maior segurança por parte deste do que na supervisão individual.

Os princípios básicos do processo e dinâmicas em grupo e os princípios gerais de aprendizagem são aplicáveis à supervisão e grupo. O supervisor como líder do grupo partilha com este a responsabilidade para estimular e focar a interacção em grupo. (Kadushin e Harkness, 2014).

Quer a supervisão em grupo, quer a supervisão em equipa, permitem aos profissionais que exercem o mesmo tipo de função, ou que tenham a mesma profissão, evocar situações profissionais que, de alguma forma, façam sentido para todos. Estes profissionais podem fazer parte da mesma dinâmica institucional, ou proceder de serviços ou organizações diferentes.

Reunir-se com o fim de reflectir, na presença e graças a um supervisor, apresenta várias vantagens. A supervisão grupal assenta na ideia de sinergia, ou seja, na construção de um espaço com valor acrescentado no qual, através do diálogo e colaboração, se potencia a reflexão conseguida individualmente.

O supervisor pode fazer intervenções individuais no grupo, ou, segundo os momentos do processo grupal, de fazer intervenções que se refiram ao conjunto do grupo e que permitem a cada um reconhecer-se, em tudo ou em parte e iniciar um momento de reflexão. A supervisão em grupo é um suplemento e por vezes um complemento para a supervisão individual. Contudo, quer seja para um ou outro formato é necessário que tanto os supervisores como os supervisandos estejam abertos à supervisão (Tsui, 2005).

Comparada com a supervisão individual, a supervisão de grupo como um fórum permite uma mais vasta utilização de métodos, como por exemplo, *role-playing*, discussão em pequenos grupos e *brainstorming* (Tsui, 2005).

iii) Supervisão interpares ou peer group

Outra modalidade de supervisão colectiva é a designada supervisão *peer group* (Fook e Gardner, 2007). A diferença por relação à supervisão colectiva que temos vindo a descrever, é que aqui não existe a figura do supervisor como tal. As funções do supervisor desenvolvem-se, mas sem contar com alguém externo ao grupo e sem uma hierarquia subjacente, ou seja, é o próprio grupo que leva a cabo o processo de supervisão por si mesmos (Idañez, 1994). Trata-se de uma modalidade de supervisão particularmente útil para profissionais com muita experiência ou a trabalhar há muito tempo numa instituição, e que como tal, podem não necessitar da figura de um supervisor, desde que se sintam com capacidade para tal e tenham a maturidade necessária para a auto-crítica.

Esta modalidade também pode ser útil como complemento à supervisão individual, grupal ou em equipa levada a cabo com um supervisor externo à instituição (*ibidem*).

Alguns autores conceptualizam esta experiência enquanto *comunidades de prática*, uma vez que reúne profissionais, informalmente, para estabelecer uma rede de colaboração e apoio. Os membros da comunidade de prática compartilham e desenvolvem um conhecimento comum em torno de uma profissão ou de um campo de conhecimento específico. Ao promover a partilha de conhecimentos e experiências com a contribuição de todos, estimula o surgimento de um ambiente de aprendizagem, partilha de conhecimentos para resolver situações problemáticas, aprofundamento dos conhecimentos e da inovação, a difusão do saber e o reforço do sentimento de identidade (Bourque, 2010).

Idañez (1994) adverte para alguns riscos desta modalidade de supervisão, entre os quais destacamos: i) as possibilidades de utilizar "jogos" ou "estratagemas" (risco maior do que em outros tipos de supervisão); ii) "medição de galos" (em que cada um tenta mostrar aos demais quem é o melhor, que a sua experiência tem mais êxito do que a dos outros); iii) o reforço da sensação de impotência derivada de não ter poder para agir, podendo gerar "(…) sensações de «sinto muito», onde cada sessão de supervisão se converte numa queixa permanente e condolências recíprocas" (*ibidem*: 157); iv) busca de reconhecimento recíproco e expressões como "«somos todos tão maravilhosos…» ao contrário do jogo anterior, neste

os membros do grupo acalmam as suas ansiedades procurando o reconhecimento dos demais e devolvendo o favor" (Idañez, 1994: 157); v) a competição para assumir o papel efectivo de supervisor, por exemplo argumentando que a sua visão é a melhor e que está acima dos outros; vi) "caça ao utente", que consiste em identificar um dos membros do grupo que alegadamente precisa de ajuda ou está em dificuldade.

> "Deste modo, os membros do grupo voltam-se para a «pretendida ajuda ou orientação ao desvalido», em vez de se centrarem na supervisão das suas próprias actuações. Assim, desvia-se o foco da atenção da supervisão para o membro mais «débil do grupo»" (*ibidem*).

É importante sublinhar que qualquer um dos riscos deste tipo de supervisão pode ocorrer na supervisão grupal e em equipa, ainda que com características potencialmente diferenciadas.

A fim de sistematizar todas estas modalidades de supervisão, apresentamos o Quadro 12:

Quadro 12: Modalidades de supervisão profissional em função do supervisor e do supervisando

Supervisor		**Supervisando**			
Interna	**Externa**	**Individual**	**Colectiva**		
Supervisor pertence à instituição onde se desenvolve a supervisão.	Supervisor é exterior à organização; Supervisionado e supervisor não trabalham na mesma organização; Pode ter um contrato com a organização ou com os supervisionados.	Aconselhamento singular; Modelo tutorial; Entrevistas individuais do supervisor com um supervisando.	Em grupo	De Equipa	Interpares
			Acompanhamento colectivo de um grupo; Permite conhecer o trabalho dos colegas de profissão; Ambiente de grupo para implementar responsabilidades; Processo de feedback mútuo e de reflexão.	Depende da definição da estrutura da equipa; Reúne profissionais em torno de funções, tarefas, papéis e responsabilidades específicas; Para reflectir segundo determinadas orientações; Dimensão funcional e socio-afectiva.	O próprio grupo de colegas leva a cabo o processo de supervisão; Não existe elemento externo; Exige maturidade para autocrítica; Comunidade de práticas e aprendizagem colectiva.

Fonte: Elaboração própria com base em Idañez (1994); Tsui (2005); Bourque (2010); Howe e Gray (2013); Kadushin e Harkness (2014)

Síntese

Como foi possível analisar ao longo deste capítulo, o processo de evolução histórica e conceptual da supervisão profissional não foi linear, tendo sido influenciado pelos debates e tendências que foram ocorrendo no seio de várias ciências sociais no geral, e no Serviço

Social em particular. Inscrita inicialmente numa relação hierárquica, a supervisão profissional tem vindo progressivamente a tornar-se numa actividade de apoio aos diferentes actores da intervenção, de forma individual ou colectiva, realizada geralmente por um profissional com experiência. Pode assumir funções administrativas, educativas e de suporte/apoio junto dos profissionais e ser desenvolvida por um supervisor interno ou externo à instituição onde os profissionais desenvolvem a sua intervenção.

Embora a prática da supervisão em Serviço Social conte com mais de cento e trinta anos de exercício em diferentes países do mundo, em Portugal verifica-se ainda pouco desenvolvimento quer ao nível da formalização e enquadramento do papel do supervisor profissional, quer ao nível da inexistência de uma entidade que regule e enquadre o seu exercício.

CAPÍTULO 3 – A SUPERVISÃO PROFISSIONAL EXTERNA EM SERVIÇO SOCIAL – AO ENCONTRO DE UMA PRÁTICA REFLEXIVA

No capítulo anterior abordámos a supervisão de uma forma geral, a partir dos seus fundamentos conceptuais. Neste capítulo pretendemos destacar a supervisão profissional externa, analisando os seus objectivos, contextos, temporalidade, conteúdos, temas e dimensões de análise, bem como os seus princípios. Caracterizaremos também o processo e a relação de supervisão atribuindo especial destaque ao papel e competências do supervisor profissional externo. Depois de problematizarmos os constrangimentos da supervisão profissional externa, desenvolveremos uma reflexão sobre o papel da supervisão profissional no desenvolvimento da reflexividade e da prática reflexiva em Serviço Social, a partir dos contributos de diversos autores do campo da Pedagogia e também do Serviço Social.

3.1 A supervisão profissional externa em função dos objectivos que prossegue

Como vimos anteriormente, a supervisão profissional externa é definida como um processo que ocorre entre um profissional e um supervisor que não desenvolvem a sua actividade na mesma organização. O único vínculo do supervisor com a instituição contratante é a tarefa de desenvolver a supervisão (Cruells, 2009; Beddoe, 2012).

Este tipo de supervisão pode ser entendido segundo as finalidades que prossegue, sendo que cada autor (e sobretudo cada supervisor) podem estruturar diferentes objectivos (Cruells, 2011a). Tal como acontece em relação ao próprio conceito de supervisão, também em relação aos seus objectivos, metodologias, alcance e funções existem alguns contributos teóricos de vários autores, mas tentaremos proceder a uma sistematização que abarque algumas dessas propostas.

Para Büngers-Rabitsch (2008: 124) a supervisão profissional externa em Serviço Social,"(…) centra-se no desenvolvimento emocional, na compreensão das estruturas organizacionais, no pensamento criativo e no desenvolvimento de novas perspectivas para as actividades relacionadas com o trabalho." Supervisor e supervisando co-participam num propósito específico e por um período determinado. O objectivo é trabalhar os problemas, as dificuldades com que se deparam o supervisandos, tentando reintroduzir no sistema / supervisando modificações sobre o seu método e seu padrão de desempenho actual (Beneyto, 2007), sendo este objectivo beneficiado pela exterioridade do supervisor.

Idañez (1994) considera que os objectivos da supervisão profissional externa são: i) ensino e formação permanente; assegurar serviços de qualidade; socialização com o supervisando dos conhecimentos e atitudes próprias do profissional; elevar o nível teórico e prático.

Barrera (2008)[62] identificou como objectivos da supervisão externa das equipas de Serviços Sociais, os seguintes: i) aumentar a capacitação dos profissionais para realizar o seu trabalho específico; ii) melhorar o nível de qualidade dos serviços prestados pela instituição; iii) favorecer a comunicação e a coesão da equipa, incrementando o potencial e a especificidade de cada membro; iv) dar apoio psicológico devido à natureza stressante que o trabalho pode ter e proporcionar reforço pessoal em matéria de aprendizagem.

A autora argumenta que, em alguns casos, o objectivo primordial da supervisão é o "trabalho bem feito" e noutros, "a satisfação da pessoa que o realiza." (*ibidem*: 8). O facto de se colocar maior ênfase no profissional ou no trabalho realizado depende do enfoque básico da supervisão. Parece, porém, evidente que o equilíbrio entre uns e outros objectivos é provavelmente o que faz com que a supervisão seja proveitosa, produtiva e eficaz (Howe e Gray, 2013).

Cruells (2009) situa as práticas de supervisão em dois pólos extremos, segundo o objectivo prosseguido: i) *técnico-institucional* ou ii) *relacional clínico*.

Na orientação técnico-institucional, a supervisão ocupa-se de situações ou problemáticas que podem ser objectivadas (funcionamento institucional, análise de uma situação, dinâmica do trabalho em equipa, elaboração ou acompanhamento de um projecto, etc.). As dimensões mais subjectivas e/ou relacionais não são objecto desta orientação. Na orientação relacional clínica, o objectivo central da supervisão é o conhecimento das relações, quer sejam entre os profissionais, quer sejam entre estes e os utentes, bem como da subjectividade inerente a estes processos.

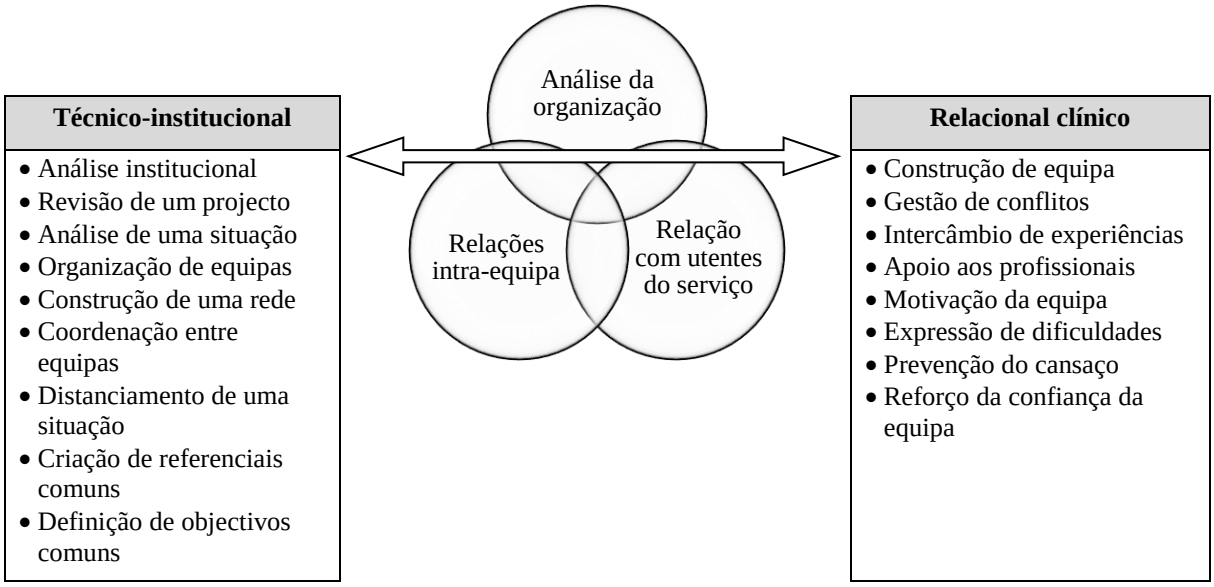
Frequentemente as sessões de supervisão movem-se entre estes dois pólos. Pode acontecer, numa sessão, a partir da análise de uma determinada situação verificarem-se simultaneamente estas duas orientações, ou de forma sucessiva, em forma de uma espiral. É importante ter em consideração que cada supervisão se orienta de forma singular em função da dinâmica que se estabelece (*ibidem*). Tal como ao trabalhar uma situação institucional se podem abordar aspectos relacionais que possam emergir, pode igualmente acontecer o

[62] Num estudo do *Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Catalunya y la Diputación de Barcelona*, em 1998.

inverso, ou seja, na análise de uma questão relacional, ter em consideração a análise institucional.

"Os supervisores reconhecem que a supervisão raramente se pode limitar a um único campo de reflexão, da mesma maneira que os objectivos prosseguidos também se intercalam." (Cruells, 2009: 86). Foi tomando por base esta constatação que Cruells (2009; 2011a; 2011b) concebeu o seguinte esquema de análise:

Figura 7: Pólos da supervisão



Fonte: Adaptado de Cruells (2009)

A análise deste esquema não pode ser efectuada de forma rígida, uma vez que o próprio funcionamento da supervisão é dinâmico, podendo variar consideravelmente de acordo com os sectores ou serviços onde se desenvolva. O que existe de comum em todas elas é que o objectivo da supervisão tem de ser consensualizado entre os participantes, ou seja, todos os participantes na supervisão têm de estar de acordo em relação aos objectivos a prosseguir.

A supervisão pode ter um importante papel a desempenhar a vários níveis: i) subsidiar um exercício profissional competente, crítico e comprometido com um projecto societário que aponte para a ruptura com o conservadorismo; ii) fornecer os elementos necessários a uma formação continuada que capacite os profissionais e qualifique os serviços; iii) formar e capacitar os profissionais; iv) socializar o saber; v) fortalecer o projecto ético-político profissional (Guerra e Braga, 2009).

A supervisão profissional externa enquanto espaço e tempo…

i) … de formação

A supervisão tem, para além da dimensão de apoio, um carácter formativo (Emilsson, 2001). Hawkins e Shohet (2012) defendem que nenhum profissional se pode confinar à aprendizagem que recebe na formação inicial para fazer face às necessidades dos indivíduos e famílias em permanente mudança. Desta forma, precisa estar sempre a aprender, não apenas novos conhecimentos e competências, mas também desenvolver a sua capacidade pessoal, recurso mais importante que usa no seu trabalho. Também precisa de ser apoiado continuamente e estar aberto a novas exigências emocionais relacionadas com um vasto leque de pessoas e necessidades.

Para Tschopp *et al.* (2008), a própria supervisão constitui um meio privilegiado de formação contínua e para Larivière (2008) uma vez que a supervisão é um espaço de suporte, através da escuta das dificuldades do dia-a-dia com recurso a uma opinião competente (supervisor) para analisar problemas complexos, ela é ainda mais relevante para jovens profissionais, uma vez que ser supervisionado por um profissional com experiência é muito importante. Contudo, para Larivière (2008) o acesso a supervisão não resolve tudo. É necessário que seja adaptada e cumpra alguns requisitos: i) seja oferecida com regularidade; ii) por alguém da mesma área profissional; iii) por alguém que saiba ajustar-se ao contexto organizacional e às diferentes problemáticas; iv) por alguém que conheça o trabalho concreto. E é precisamente nesta linha de pensamento que Cruells (2009) sustenta que o potencial formativo da supervisão reside no facto de as aprendizagens que se dão a partir da experiência acumulada durante a acção profissional serem alvo de reflexão com a finalidade de as melhorar, ou seja, num processo de pensar sobre o fazer.

Emilsson (2001) argumenta que independentemente da base teórica ou da orientação, o objectivo da supervisão é aumentar os conhecimentos e as competências dos profissionais. O supervisando participa activamente no seu próprio processo de aprendizagem, implicando-se na planificação do seu trabalho, não sendo um mero destinatário de um plano feito por outra pessoa (Martinez, 1991).

Ao supervisando cabe aprender

> "(…) com todo o seu ser, com a utilização da sua pessoa por inteiro, sendo que a aprendizagem é mais do que um puro exercício intelectual e implica a integração de sentimentos, do intelecto e implica a integração dos sentimentos, do intelecto e do cumprimento da tarefa." (*ibidem*: 429-430)

Neste sentido, a aprendizagem pode falhar por excesso de ansiedade do assistente social, o qual se pode traduzir "num comportamento estereotipado ou numa dependência excessiva, ou em passividade, ou em submissão ou numa evasiva intelectualização." (Martinez, 1991: 430). Para evitar esses potenciais constrangimentos, Martinez (1991) sugere que seja criado um clima de trabalho amistoso, que favoreça uma relação de apoio, para salvaguardar o cumprimento das tarefas e proteger-se contra a ansiedade que pode ser paralisadora. A supervisão é, assim, favorecida pelo estabelecimento de uma relação positiva, sem a qual a aprendizagem é negativa, potencialmente destrutiva, hostil e prejudicial à prática.

Outra ideia que sublinha o carácter formativo da supervisão é a sua concepção hermenêutica. O caminho privilegiado para a compreensão é o questionamento, das próprias crenças e opiniões. De facto, a supervisão tem o potencial de permitir um olhar distanciado, o que possibilita o acesso a parâmetros paradoxais e situar-se de uma forma diferente na profissão. O questionamento leva cada profissional a colocar-se em relação com o outro e, assim, permite aceder a uma compreensão diferente dos acontecimentos e aprofundar aspectos menos claros ou inacessíveis da intervenção (Cruells, 2009). É neste sentido que a supervisão pode ser entendida como método de formação contínua, uma vez que se constitui como uma forma de renovação ao longo do exercício profissional, ao aumentar a capacidade de pensar, duvidar, melhorar.

> "A supervisão procura sempre a melhoria, que é produto da busca reflexiva e de descoberta de forças pessoais, possibilidades e reacções que podem ser tidas em consideração para chegar a mudanças ou novos comportamentos." (*ibidem*: 183).

Também Guerra e Braga (2009: 2) afirmam

> "(…) temos a concepção de supervisão como uma atribuição profissional que se localiza no âmbito da formação graduada e permanente para a qualificação dos serviços prestados à sociedade, direccionada para a realização dos objectivos, valores, princípios e direcção social estratégica do projecto ético-político profissional com vista à emancipação social.".

Na mesma linha de pensamento, Weld (2012) concebe a supervisão como um ambiente de aprendizagem protegido que necessita de abraçar plenamente as oportunidades de mudança transformadora tanto ao nível individual como colectivo. Para que tal aconteça é necessário

> "(…) defender e proteger com firmeza a supervisão de se tornar um processo de vigilância e gestão e preservá-lo como um ambiente de aprendizagem (…) desafiando atitudes ou culturas profissionais que possam negar (…) essa função transformadora." (*ibidem*: 27).

A supervisão operacionaliza a unidade entre ensino e aprendizagem, uma vez que os sujeitos estão inseridos numa relação, dialéctica, envolvidos em situações concretas, procurando apreender o movimento da realidade.

> "No processo de aprendizagem, os sujeitos envolvidos: estudantes, equipas profissionais e o/a supervisor/a, ao discutir e materializar a profissão no exercício profissional, se constroem e se reconstroem como sujeitos, elaboram saberes conjuntos em um processo deliberado de favorecer o aprimoramento ético e intelectual, por meio de um espaço didáctico-pedagógico privilegiado." (Guerra e Braga, 2009: 4)

Faleiros (2009) defende mesmo que a supervisão faz parte da formação contínua e da auto-formação, numa relação de trocas de saberes em que se procura a crítica do contexto e da acção dos actores, bem como dos fundamentos e das alternativas para estratégias profissionais nos processos de trabalho que condicionam a acção. Ao potenciar a mudança de posicionamento teórico e prático, ele é também concebido por Carvalho (2012b), como um processo de auto-formação. Neste sentido orienta-se como meta-trabalho situado entre a formação e o apoio à prática que permita aprender a identificar, analisar e compreender a dinâmica das organizações nas quais os assistentes sociais desenvolvem o seu trabalho, bem como os seus posicionamentos no sistema institucional e profissional e os efeitos que têm sobre a sua tarefa e sobre os utentes (Cruells, 2011a; 2011b).

ii) ... de socialização e reforço da identidade profissional

Muitas vezes os supervisores ensinam aos novos profissionais questões para as quais a formação de base em Serviço Social não os preparou (Kadushin e Harkness, 2014).

A supervisão destina-se tanto a recém-licenciados como a profissionais de curta ou larga experiência. Ainda que com necessidades diferenciadas, todos os profissionais requerem um sistema de ajuda profissional que os nutra e lhes dê "força" (Zueras, 2012: 197).

O supervisor é socializado nos valores e propósitos da profissão de Serviço Social, socializando, por sua vez, os outros. Dando continuidade a um processo que começa na formação inicial, o supervisor ajuda o assistente social supervisando a interiorizar as finalidades da prática do Serviço Social. O desenvolvimento de serviços eficazes e eficientes, dos conhecimentos e das competências dos profissionais enquanto profissionais e enquanto pessoas, são o centro dos *standards* da supervisão, de acordo com a NASW (Kadushin e Harkness, 2014).

Supervisando e supervisor partilham normas, valores e objectivos derivados da socialização da profissão, bem como padrões éticos que determinam a sua orientação e comportamento na supervisão (*ibidem*). São realizados esforços na educação e na formação dos "recrutas" do Serviço Social para os ajudar a compreender e a identificar os modelos e valores organizacionais.

A supervisão com outros assistentes sociais pode fornecer apoio para fortalecer a identidade profissional e reforçar o sentimento de pertença à profissão e a adopção dos valores do Serviço Social. Pode também proporcionar uma oportunidade para discutir a profissão, o seu papel e a sua complementaridade ou sobreposição com o de outros profissionais, numa equipa interdisciplinar (Bourque, 2010).

Independentemente do ambiente onde os assistentes sociais trabalham e a forma como eles acedem à participação no processo de supervisão, quer supervisandos quer supervisores podem beneficiar deste processo. Além das contribuições da supervisão a nível profissional advindas do encontro entre assistentes sociais para discutir a intervenção com os utentes e a profissão, a supervisão pode ser uma experiência humana enriquecedora a nível pessoal. É neste sentido que a OTSTCFQ considera a supervisão um processo chave na prática profissional dos assistentes sociais (*ibidem*).

Outra dimensão que potencia o reforço da identidade profissional é a construção de saber advinda da supervisão. A supervisão tem também o propósito de construir saber a partir da intervenção. "(…) é um processo historicamente transversal à profissão e mais do que nunca está implícito na produção de um conhecimento construído «para as práticas e das práticas»". (Carvalho, 2012b).

Enquanto espaço de renovação, a supervisão caracteriza-se por ser um âmbito de reflexão sistemática sobre a acção profissional, sem cumprir funções de controlo. Permite tratar a informação de forma mais criativa e facilita um discernimento alternativo. Como já constatámos, na prática profissional enfrentam-se frequentemente, situações únicas e desafiantes que requerem a necessidade de respostas mais flexíveis para, assim, chegar mais longe na experiência profissional. "A prática converte-se, pois, num tesouro graças ao qual se pode analisar cada episódio como uma experiência rica e dela extrair uma aprendizagem." (Cruells, 2009: 155). Valoriza-se, assim, a capacidade do profissional fazer ouvir a sua voz, não só como um especialista da prática, mas também como alguém que tem competência para produzir conhecimento, podendo potenciar novas formas de intervenção na realidade em constante transformação (Emilsson, 2001; Shohet, 2008; Kadushin e Harkness, 2014; Carvalho, 2016b).

iii) … de desenvolvimento organizacional

A supervisão é tanto um lugar de suporte como de reflexão e é importante ter consciência da influência que pode exercer sobre a criação de uma mudança positiva em termos mais

globais. É neste sentido que Weld (2012) considera que os supervisores são *líderes da prática*, e que, como tal, precisam ser pró-activos no ensino, escrita e difusão dos seus conhecimentos, quer como supervisores, quer como assistentes sociais. Assumirem um papel que, de alguma forma, é de liderança, não significa que tenham de ficar *encostados* a esse título ou posição, pois

> "(…) o facto de os supervisores estarem nesse papel indica a confiança nos seus conhecimentos e que eles têm algo a oferecer aos outros. Neste sentido, os supervisores precisam ver-se como catalisadores de mudança, tanto ao nível do profissional, individualmente, como da organização" (Weld, 2012: 131), de forma dinâmica e flexível.

É na mesma linha de pensamento que Howe e Gray (2013) consideram que a supervisão contribui para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem organizacional e que para Cruells (2009), a supervisão pode ser concebida como um pilar fundamental da qualidade.

Designadamente na legislação desta área de intervenção, reconhece-se especificamente a necessidade de garantir supervisão aos profissionais, que lhes permita dar respostas com maior qualidade.

Uma vez que a finalidade da supervisão é ocupar-se de pensar o fazer profissional (*ibidem*), os profissionais que trabalham numa instituição têm de estar conscientes de que são o seu principal capital e potencial – importância do factor humano. A supervisão pode manter uma relação directa com a qualidade da instituição, na medida em que pode contribuir para um ciclo de melhoria contínua, num processo circular sistemático, mediante o qual uma instituição (e todos os seus profissionais) reflecte como está a trabalhar, como vai medir e avaliar o progresso do seu trabalho (*ibidem*). A qualidade mantém uma relação com a supervisão também porque ambos necessitam da formação e aprendizagem como base da melhoria contínua da actividade profissional, sobretudo tendo em conta os actuais contextos de mudança, onde a flexibilidade é uma condição fundamental. Desta forma, as instituições têm de estabelecer compromissos para a melhoria do seu trabalho. A supervisão pode ser um dispositivo de grande significado e importância para o cumprimento da qualidade das instituições sociais. A sua necessidade é ainda mais evidente quando se trata de lidar com situações onde as componentes de incerteza deixam espaços abertos para a investigação, para a criatividade e para a inovação (*ibidem*).

A sobrevivência de uma organização pode depender da capacidade de aprimorar o desempenho da instituição, aumentar a eficiência e trabalhar de forma mais eficaz. Os supervisores podem ser um elemento crucial também para estimular a eficiência e a

produtividade dos profissionais (Carroll, 2009; Kadushin e Harkness, 2014), embora não se resuma a essas finalidades, como já vimos anteriormente.

Os esforços empreendidos pelo supervisando para melhorar o seu trabalho podem constituir uma parte importante para a organização desenvolver a sua intervenção, o que pode contribuir para uma cultura de aprendizagem dentro da organização (Hawkins e Shohet, 2012).

Em suma, e estabelecendo um paralelo com Cruells (2009) temos que a supervisão externa em Serviço Social desempenha um papel de formação/educativa, de socialização/relação intra-equipas e de desenvolvimento organizacional/análise da organização.

3.2 Contextos e temporalidade da supervisão profissional

O contexto da supervisão em Serviço Social refere-se ao ambiente físico, interpessoal, cultural e psicológico no qual as sessões ocorrem. A este propósito, Tsui (2005) apresenta-nos a seguinte categorização:

Quadro 13: Contextos da supervisão

Contextos	Conteúdos	Determinantes
Físico	Local; configuração do espaço; disposição dos lugares; atmosfera do local.	Conforto físico
Interpessoal	Dinâmica entre supervisor e supervisando.	Relação harmoniosa
Cultural	Normas e valores da sociedade na qual o supervisor e o supervisando vivem e trabalham.	Adequação organizacional
Psicológico	Atitudes, emoções e mentalidade que supervisor e supervisando levam para as sessões, resultado do seu *background*, experiência e personalidade.	Bem-estar psicológico

Fonte: Elaboração própria com base em Tsui (2005)

Tsui (2005) considera que este tipo de supervisão em Serviço Social pode e tem de ser vista a partir de uma perspectiva holística. Desenvolve-se num contexto multifacetado, através de um processo intensivo, interaccional e interpessoal que envolve duas partes profissionais que são responsáveis perante a instituição e o utente. Uma visão abrangente dos contextos físico, interpessoal, cultural e psicológico influencia de forma determinante o formato, estrutura, conteúdo e até mesmo os resultados da supervisão em Serviço Social. Desta forma, ambas as partes envolvidas têm de ser contextualmente sensíveis, pessoalmente sinceras e psicologicamente agradáveis.

Embora a supervisão ocorra eminentemente numa relação face-a-face, presencial, é possível que a mesma possa desenvolver-se à distância (Bourque, 2010). NASW e ASWB (2013) referem que o uso de tecnologia para fins de supervisão tem vindo a aumentar gradualmente. A videoconferência, por exemplo, é uma ferramenta tecnológica crescente, usada para a supervisão, especialmente em áreas remotas (*ibidem*). É também possível desenvolver supervisão por telefone, ou mesmo por *e-mail*, embora para Hawkins e Shohet (2012) ela possa ser muito mais eficaz quando a relação é estabelecida face-a-face.

Sobre o contexto físico da supervisão

O contexto físico da supervisão em Serviço Social merece especial atenção. Inclui a localização e a disposição dos lugares. Os quatro C's de uma configuração física de sucesso são: i) conforto; ii) confidencialidade; iii) comunicação; iv) compatibilidade.

i) O conforto é conseguido quando ambas as partes gostam de falar e expressar os seus sentimentos naquela configuração física, a qual tem de ser desenhada para os fazer sentir à vontade num espaço privado. Tal permite aumentar o sentimento de segurança que estimula a partilha de visões. Temperatura e humidade apropriadas e ausência de ruído de fundo são alguns dos elementos necessários para o conforto referido (Tsui, 2005);

ii) A confidencialidade refere-se a um aceitável nível de privacidade que assegure a segurança da informação relativa aos utentes e permita a discussão de assuntos sensíveis quer profissionais, quer pessoais. "Um espaço físico que proporcione um sentido de confidencialidade é o reflexo daquilo que é representado no código de ética dos assistentes sociais." (*ibidem*: 126). Nas sessões de supervisão a discussão da situação de um utente é estritamente levada a cabo com o propósito de assegurar e melhorar a qualidade do serviço que lhe é prestado. Por outro lado, quando os assuntos pessoais dos supervisandos são discutidos, a confidencialidade assegura a privacidade do supervisando;

iii) A comunicação refere-se à clara e aberta troca de informação e sentimentos entre supervisor e supervisando que é realçada pelo adequado espaço físico. Durante as sessões de supervisão não deve haver distúrbios de chamadas telefónicas ou de outro pessoal, permitindo um maior foco, quer do supervisor, quer dos supervisandos;

iv) A compatibilidade é assegurada quando o espaço físico reflecte os objectivos, estrutura, processos e cultura organizacional. Uma vez que a supervisão faz parte de

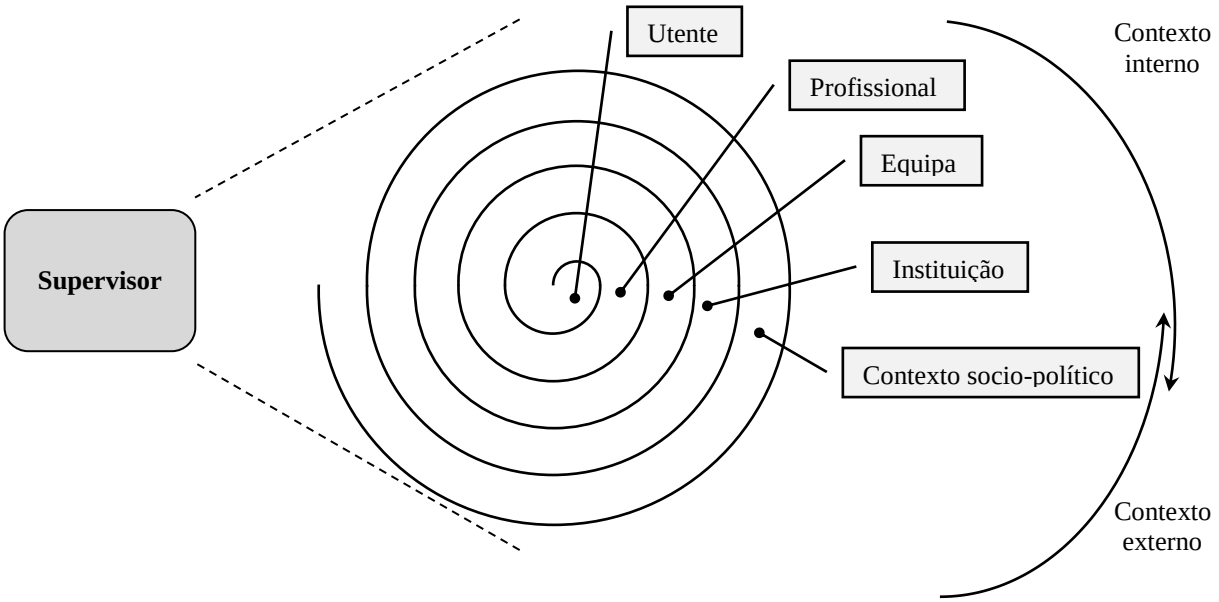
> um sistema organizacional, tem de estar em conformidade com os objectivos da organização.

Para além destes contextos que influenciam (ou mesmo determinam) o processo de supervisão, Idañez (1994) destaca também outros aspectos ambientais ou contextuais: o contexto social e político do país e da instituição na qual a mesma se desenvolve; a própria instituição, a sua missão, finalidades e objectivos, dimensão, forma de funcionamento, visão, valores, dimensão, serviços que presta e metodologias de trabalho.

> "A supervisão não ocorre dentro de uma bolha, acontece sempre (…) em contextos e situações socio-culturais que são o *background* onde o trabalho ocorre. Há um número de influências ambientais e sistemas que impactam tanto positiva como negativamente no profissional" (Weld, 2012: 81).

Numa visão holística da supervisão, teríamos então:

Figura 8: O supervisor e os contextos da supervisão



Fonte: Elaboração própria com base em Idañez (1994), Knapman e Morrison (1998), Tsui (2005), Cruells (2009), Bourque (2010), Davys e Beddoe (2010), Hawkins e Shohet (2012), Weld (2012)

Todos estes elementos têm de ser tomados em consideração se queremos compreender a dinâmica da supervisão (Bourque, 2010). Na análise da interacção entre as partes destes sistemas é importante ter em particular consideração que o utente desempenha um papel crucial na supervisão pois é sobretudo em função dele que a mesma ocorre (Tsui, 2005).

Para proceder a uma análise mais detalhada destes sistemas Hawkins e Shohet (2012) propõem um modelo de supervisão que designaram por *modelo de supervisão dos "sete olhos"*. Partindo dos elementos constitutivos da supervisão – o supervisor, o supervisando, o utente, o contexto de trabalho e o contexto mais amplo – Estes autore (*ibidem*) identificam

os vários *focos* que o supervisor tem de ter em consideração no processo de supervisão: i) no utente e o que ele apresenta; ii) nas estratégias de intervenção utilizadas pelo supervisando; iii) na relação entre o utente e o supervisando; iv) no supervisando em si mesmo; v) na relação de supervisão; vi) no próprio processo do supervisor; vii) no contexto mais amplo onde de desenvolve o trabalho. Cada um destes processos apresenta características e elementos específicos que têm de ser analisados com profundidade, nunca deixando de ter em consideração que diferentes supervisandos (em diferentes contextos) requerem diferentes estilos de supervisão.

A temporalidade da supervisão

Do ponto de vista da sua temporalidade, a supervisão pode configurar-se de três formas distintas: i) supervisão sem acordo de duração, ou seja, sem um tempo pré-determinado, ii) supervisão com uma duração pré-estabelecida e com um número de sessões pré-determinado; iii) supervisão cujo limite e função é implementar um determinado programa ou acção concreta (Cruells, 2009). Cada um destes formatos exige, naturalmente, enquadramentos e avaliações diferenciados, bem como o estabelecimento de limites claros com os participantes em cada um deles, no sentido de garantir a sua eficácia.

3.3 Princípios éticos em supervisão

Tsui (2005) afirma que a supervisão é regida quer pelo código de ética profissional, quer pelas políticas da instituição. Cruells (2009) assinala alguns princípios básicos do espaço de supervisão, dos quais destacamos:

i) Flexibilidade e abertura do supervisor – é fundamental que o supervisor seja flexível e aberto a receber ideias e propostas dos supervisandos, reconhecendo-as, validando-as e considerando-as o motor do processo de supervisão. Aceitando as diferentes abordagens com relação a uma situação concreta, o supervisor torna possível a exploração de novas ideias que posteriormente serão desenvolvidas;
ii) O ponto de partida na supervisão é o momento singular de cada supervisando – este princípio requer que o processo de supervisão inicie sempre na posição em que se encontra o supervisando. Isto significa reconhecer os limites quer do supervisor, quer do supervisando, isto é, permitir que o supervisando vá reconhecendo o seu nível técnico e as suas experiências, enquanto vai ampliando e aprofundando os seus

conhecimentos e pensamentos e sendo estimulado para que os desenvolva mais. Nem sempre estes aspectos são fáceis de reconhecer, pelo que o supervisor tem de ter cuidado com o impacto que provoca, reconhecendo também as suas próprias limitações. Quer as preocupações e estado de ânimo do supervisor, quer as dos supervisandos afectam o processo de supervisão;

iii) Aceitação de tensões e mudanças – qualquer situação de nova aprendizagem, novos conhecimentos, pode colocar em causa sistemas estabelecidos, o que pode gerar tensão. Tal potencial constrangimento tem de ser tomado em consideração;

iv) Validação do supervisando – validar de forma construtiva, clara e positiva o supervisando, é igualmente um princípio-chave da supervisão. Este princípio radica no pressuposto de que o supervisor tem de manter um equilíbrio que valide e reconheça o supervisando, sem deixar de lhe mostrar os aspectos que pode melhorar (a ofensa pessoal é totalmente evitada). Trata-se de propor novas estratégias, sem ser demasiado evasivo evitando que o saber do supervisor seja paralisante ou possa gerar insegurança;

v) Autonomia – sendo um princípio estruturante da supervisão, todo o processo visa o desenvolvimento da autonomia, ou seja, um equilíbrio entre a orientação do supervisando e a facilitação das suas próprias escolhas. Este trabalho desenvolve-se a partir da aceitação das representações que o supervisando tem do supervisor e da supervisão, sendo certo que neste processo ambos os participantes são, não só afectados, como saem diferentes do que eram no início;

> "Conhecer o supervisando, a sua experiência, os seus interesses, as suas pressões, etc., permitirá realizar um trabalho mais preventivo da dependência em relação ao supervisor, que o supervisor proporcione mais apoio ao supervisando e que o possa ajudar em momentos de maior tensão." (Cruells, 2009: 119)

vi) Quadro de confiança – é requerido que o supervisor estabeleça uma base de confiança com o supervisando que acolha os princípios anteriormente expostos: mantendo sempre uma atitude positiva em relação ao supervisando e ao trabalho que este realiza, num ambiente de partilha de sentimentos; mostrando habilidade para enfrentar os problemas, estimulando a procura de soluções para as situações colocadas; mantendo sempre um escrupuloso respeito em relação às crenças e opiniões do outro; mantendo uma estrutura horizontal a nível relacional.

O conjunto destes princípios reforçam a confiança/garantia de que o espaço de supervisão é um lugar de confidencialidade e um elemento fundamental, sem o qual não é possível uma relação de supervisão eficaz (Cruells, 2009; 2011b; NASW e ASWB, 2013). Neste sentido, o

estabelecimento de um grau de compromisso entre os participantes, em que todos sintam que podem participar e ser vistos como profissionais competentes, é um requisito fundamental. Igualmente importante é

> "(…) explicitar a dimensão ética inerente a todo processo de supervisão porque ela sinaliza o horizonte onde se inscrevem as práticas sociais. É nesse território que se colocam as tensões entre querer, poder e dever fazer. É no processo de aprendizagem, frente aos dilemas e impasses do trabalho quotidiano, que a reflexão ética se coloca como componente essencial, conduzindo o fazer intencionalmente parametrado pelo projecto profissional colectivamente construído pela categoria." (Guerra e Braga, 2009: 13)

Por sua vez, Idañez (1994) destaca como princípios básicos para a prática da supervisão, os seguintes: i) criar um ambiente adequado que favoreça o trabalho de supervisão; ii) adaptabilidade e flexibilidade operativa na tarefa de supervisão; iii) iniciar o processo de supervisão no nível de conhecimentos e experiência do supervisando; iv) ter em conta as características específicas da aprendizagem adulta; v) criticar construtivamente num processo de *feedback* permanente; vi) potenciar pessoal e profissionalmente o supervisando; vii) registar a informação; viii) confidencialidade.

Brown e Bourne (1996), de uma forma mais global, consideram que: i) a supervisão precisa de ser considerada no contexto estrutural da instituição e da sociedade global; ii) o Serviço Social é uma acção colectiva e baseada no trabalho em equipas com um alto nível de interdependência entre o pessoal; a supervisão é uma actividade centrada na pessoa que deposita tanta importância na relação de supervisão, sentimentos e desenvolvimento do pessoal como na implementação de tarefas, regulação e funções de controlo; iii) o conteúdo e o processo de supervisão têm de ser anti-opressivos e anti-discriminatórios, com o compromisso de capacitar tanto os utentes como o pessoal; iv) supervisandos e supervisores são adultos que aprendem melhor quando a sua aprendizagem é auto-direccionada e quando é utilizada na supervisão uma abordagem pró-activa; v) a supervisão regular deve ser um recurso para todo o pessoal.

3.4 Supervisão profissional externa como relação

A relação entre supervisores e supervisandos é o núcleo da supervisão em Serviço Social (Emilsson, 2001; Tsui, 2005; Wonnacott, 2012), uma vez que o processo de supervisão é desenvolvido no contexto de uma relação, onde a interacção entre supervisor e supervisando(s) é um aspecto não só significativo, como determinante (Tsui, 2005; Kadushin e Harkness, 2014). Ambos constituem um pequeno sistema que é, idealmente, cooperativo,

democrático, participativo, mútuo, aberto e baseado no respeito (Kadushin e Harkness, 2014). A relação é um instrumento básico em supervisão e um veículo fundamental para que esta possa acontecer (Kadushin, 1992), isto é, durante o processo de supervisão a relação é sempre um meio e um canal para que o processo se dê (Cruells, 2009).

> "(…) o conhecimento por si só, sem a habilidade para as relações, é ineficaz no processo de supervisão e torna-se um mero aconselhamento técnico, porque a relação entre as partes implicadas constitui um enquadramento adequado para o desenvolvimento profissional e pessoal." (*ibidem*: 134).

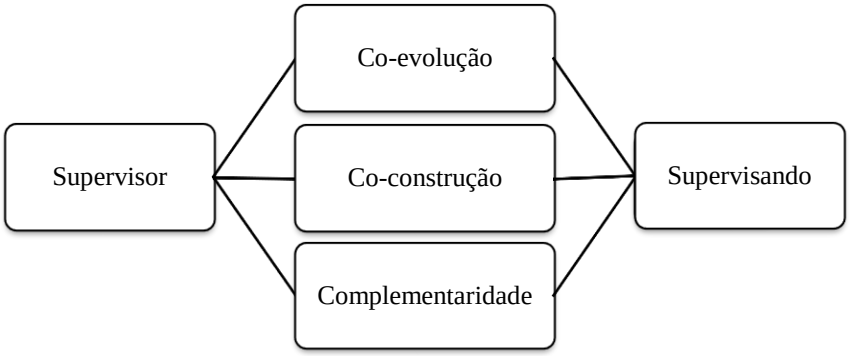
Através da relação, podem-se mobilizar as capacidades e possibilidades do supervisando. Assim, a relação de supervisão: i) cria um vínculo entre o supervisor e o supervisando; ii) é um meio para a compreensão dos problemas, comportamentos e sentimentos; iii) constitui um contexto adequado para o processo de reflexão e supervisão; iv) possibilita apoio pessoal, motivação, estímulo e segurança; v) permite oferecer ajuda através da própria relação estabelecida; vi) permite um processo de intercâmbio comunicativo; vii) é um recurso interpessoal de grande alcance para o supervisor (Cruells, 2009). É pela relação que se cria o contexto favorável a que o supervisando expresse os seus problemas ou emoções, condição imprescindível para poder analisar as situações e procurar soluções. É através da criação de um vínculo que se pode gerar a segurança e a confiança necessárias para o supervisando se envolver e apresentar as situações do seu trabalho sem receios. Empatia, compreensão e respeito são as três características do supervisor que mais determinarão o estabelecimento de uma relação segura, significativa e de confiança.

De facto, a supervisão foi considerada, desde sempre, um processo de colaboração mútua entre supervisor e supervisando (Martinez, 1991). O acto de supervisionar implica um encontro entre supervisor e um ou vários supervisandos. Este encontro exige ao supervisor um interesse pelos outros na sua globalidade, considerando as suas diferentes formas de expressão, quer sejam de carácter linguístico e/ou corporal e os seus meios de comunicação (Tschopp *et al.*, 2008; Beneyto, 2015).

O desenvolvimento da supervisão estabelece uma co-evolução que é constitutiva do processo de supervisão. Não pode haver supervisão se existir uma relação hierárquica entre supervisor e supervisando. A hierarquia implica responsabilidades concretas em relação às acções desenvolvidas pelos actores e exigências específicas em relação aos resultados. A supervisão não é um acto de direcção ou controlo, mas sim uma ajuda à melhoria das competências profissionais e ao conforto pessoal. Implica, portanto, uma relação de complementaridade entre supervisor e supervisando numa prática de co-construção, marcada por uma assimetria

de posições que permitem o distanciamento e o estabelecimento de uma prática reflexiva (Tschopp *et al.*, 2008). Exige-se a ambos uma qualidade de escuta que tenha em conta a complexidade da intervenção, para evitar o perigo da reprodução institucional.

Figura 9: Relação supervisor-supervisando



Fonte: Elaboração própria com base em Tschopp *et al.* (2008)

A relação supervisor-supervisando é um espaço de aprendizagem, protegido e que permite que se desenvolva a reflexão, na tentativa de compreensão das situações no seu todo. É um trabalho de reflexão sobre a prática do supervisando, os seus conhecimentos e a sua utilização prática. Essa matéria-prima, inicialmente mais descritiva vai-se clarificando e o pensamento vai-se elaborando e estruturando (Cartier e Janicot, 2008), numa perspectiva crítica (Wonnacott, 2012).

A supervisão situa-se, para Cartier e Janicot (2008), na articulação do espaço psíquico e a realidade exterior, diferindo tanto de um tratamento psicoterapêutico, como de um trabalho situado directamente na realidade.

O supervisando procede por questionamentos, por tentativa e erro, ao seu ritmo. O supervisor não intervém directamente. "Escutando, estará atento ao que se diz e a como se diz. As palavras e os silêncios têm um papel essencial." (Cartier e Janicot, 2008: 111). A disponibilidade do supervisor e o estabelecimento de um clima de confiança e segurança facilitarão a livre expressão do supervisando. "As modalidades da relação supervisando/supervisor desempenham um papel essencial no funcionamento deste espaço e no compromisso do processo de um trabalho de supervisão (…)" (*ibidem*)

Na supervisão profissional o supervisor está normalmente perante um grupo de colegas que, embora possam estar em estádios de desenvolvimento profissional diferente, partilham o mesmo estatuto profissional. Tsui (2005) acrescenta que a relação supervisor-supervisando não é uma relação meramente profissional pois requer um compromisso pessoal. Neste

sentido, os valores pessoais do supervisor e do supervisando influenciam a interacção, o processo e os resultados da supervisão.

Factores que interferem no estabelecimento da relação

Há vários factores que interferem na relação entre supervisor e supervisando mas neste texto destacaremos os seguintes: o humor e a diversidade/inter-culturalidade.

i) Humor

Nesta relação entre supervisor e supervisando, Kadushin e Harkness (2014) consideram que o uso criterioso do humor na interacção de supervisão pode ser útil para reduzir o *stress*, contribuir para uma relação mais positiva de supervisor-supervisando, sendo essencial para uma supervisão eficaz. O humor pode ser usado pelo supervisando para comunicar queixas e insatisfações que esteja hesitante em colocar directamente. Ajuda a reduzir a tensão do profissional e permite uma expressão sem hostilidade em relação aos utentes e ao supervisor, possibilitando encarar os problemas de uma perspectiva diferente. Permite lidar com maior eficácia com algumas das inevitáveis frustrações do trabalho, possibilitando distanciamento de situações stressantes. As interacções humorísticas entre supervisor e supervisandos tendem a reduzir a distância existente entre eles e aumentar o sentimento de igualdade. Defendem estes autores que o supervisor tem uma maior legitimidade para utilizar o humor por relação ao supervisando. O uso frequente do humor por parte do supervisor nas sessões de supervisão transmite uma mensagem de que o humor é uma forma aceitável de comunicação e isso dá a possibilidade ao supervisando de utilizar também o humor. Um supervisor que aceita "graças" em relação a si próprio, reduz a distância social e aumenta a informalidade da interacção. Desta forma, o humor recíproco aumenta o sentimento de ligação entre supervisor e supervisando.

Também Weld (2012: 37) considera que o humor é um componente essencial da supervisão pois permite estimular a abertura e "(…) aumentar o *calor* e a interacção positiva na relação de supervisão".. O humor pode ser um importante quebra-gelo no início de uma sessão de supervisão para ajudar um supervisando a relaxar, lembrando que ambos são seres humanos, quer o supervisor, quer o supervisando.

> "Usado cuidadosamente pode ajudar as pessoas a libertarem-se do *stress* e estimula uma sensação de resiliência. (…) o humor tem sido muitas vezes um factor-chave para ajudar a construir e manter relações de supervisão positivas, pode ser um curador poderoso e uma maneira valiosa de permitir uma conexão humana." (*ibidem*)

ii) Diversidade/inter-culturalidade

Tsui (2005) afirma que a diversidade tem vindo a assumir uma crescente importância, tanto na intervenção do Serviço Social, como na supervisão, uma vez que um número crescente de utentes e de assistentes sociais provêm de diferentes grupos étnicos, classes sociais e culturas. Apesar disso, existe uma lacuna na literatura e investigação sobre esta relação entre diversidade e supervisão em Serviço Social.

Trabalhar com diferenças culturais é exigente, gera frequentemente sentimentos difíceis, particularmente quando a diferença cultural é ignorada ou negada ao longo dos anos. Deste modo, é de fulcral importância trabalhar com esta dimensão, particularmente num mundo cada vez mais multicultural. Hawkins e Shohet (2012) destacam a necessidade de uma sensibilidade e consciência cultural diferenciada, para trabalhar com todos aqueles que têm *backgrounds* e formas de ver o mundo diferentes dos nossos, naquele que seria um processo de supervisão intercultural. Beneyto (2015: 65) acrescenta:

> "(…) o supervisor sabe que não possui a verdade e portanto não a pode oferecer a ninguém, porque a sua visão de mundo é construída a partir da sua realidade, que se formou segundo as suas experiências e a sua aprendizagem, e é isso o que tentará fazer ver e experimentar aos seus supervisandos, realimentando-se ambos. A nossa epistemologia em particular determina tudo o que pensamos, dizemos e fazemos e é necessário ter em conta esta premissa na hora da supervisão.".

Na análise das dimensões da supervisão intercultural, Tsui (2005) identificou na literatura diversas formas de abordagem: i) a importância de o supervisor estar consciente das diferenças culturais que podem incluir divergências nos conceitos de espaço e tempo, visões do mundo e crenças; ii) a necessária exploração destas variações culturais em relação à supervisão; iii) assim como a cultura, etnia e classe social podem determinar os padrões de comportamento de procura de ajuda por parte dos utentes, também pode condicionar a acção do supervisor e do supervisando.

Geralmente a atitude necessária para lidar com a diversidade é a sensibilidade cultural. Supervisor e supervisando têm de respeitar o *background* e as perspectivas do outro, aceitando a diferença como algo natural. Isto é especialmente necessário nas relações de supervisão nas quais supervisor e supervisando são de diferentes grupos sociais ou étnicos. Tal como aumentou a preocupação com a questão da diversidade na prática do Serviço Social, este tema também tem vindo a ganhar relevância no contexto da supervisão nesta profissão (Tsui, 2005; NASW e ASWB, 2013). É nesta linha de pensamento que Davys e Beddoe (2010) defendem a importância de um supervisor culturalmente sensível.

3.5 Papel e competências do supervisor profissional externo

Kadushin e Harkness (2014), referindo-se ao contexto dos EUA, definem um supervisor como um assistente social, com o devido licenciamento[63], a quem é delegada uma autoridade para dirigir, coordenar, melhorar e avaliar o desempenho no trabalho dos supervisandos, para cujo trabalho eles são responsabilizados. Na implementação desta responsabilidade, o supervisor realiza funções administrativas, educativa e de apoio, interagindo com os supervisandos num contexto de uma relação positiva. O principal objectivo do supervisor é disponibilizar à instituição o melhor serviço possível, quantitativa e qualitativamente, de acordo com as suas políticas e procedimentos. Os supervisores não oferecem directamente o serviço aos utentes, mas afectam indirectamente o nível do serviço oferecido através do seu impacto no trabalho dos supervisandos.

Howe e Gray (2013) argumentam que uma supervisão eficaz é uma actividade complexa e exigente que requer um compromisso e um elevado nível de competências e de conhecimento. Neste contexto, espera-se do supervisor que seja um perito e um profissional treinado para acompanhar e aconselhar o supervisando, centrando a sua tarefa na análise da prática profissional. A OTSTCFQ declara que para cumprir seu papel, o supervisor tem de possuir habilidades a dois níveis (Bourque, 2010). O primeiro refere-se às competências relacionadas com a prática da profissão de assistente social, o segundo, refere-se às habilidades associadas aos processos de supervisão. Na mesma linha de pensamento, Idañez (1994) afirma que um supervisor tem de reunir, por um lado, capacidades e condições técnicas que implica o trabalho de supervisão e por outro, as qualidades humanas que exige este tipo de tarefa. Para esta autora, um supervisor é simultaneamente: um animador, um assistente técnico e um orientador.

Beneyto (2007: 128), defende que o supervisor tem de saber o que está a fazer e a sua intencionalidade,

> "(…) não deve improvisar. Deve implicar e implicar-se, não calar nem reprimir os sentimentos e pensamentos dos supervisandos, dando-lhes voz, escutando atentamente e reflectindo o que disseram como se fosse o que disséssemos nós próprios."

De acordo com este autor, os supervisandos têm de sentir que o supervisor se ocupa deles, se mostra seguro e exigente, mas flexível e aberto, e que podem contar com ele.

[63] Segundo a NASW - *National Association of Social Workers* (*cit in* Kadushin e Harkness, 2014) aproximadamente 85% dos supervisores de Serviço Social com licenciamento, estão empregados em organizações.

Para Aristu (2002: 233)

> "A função do supervisor não será outra senão a de observar e apresentar, oferecer as suas considerações aos membros da equipa ou grupo de trabalho e oferecer diversos pontos de vista, a fim de ampliar a capacidade de observar, diferenciar, conotar, significar o que acontece dentro do sistema, de modo a que a equipa possa decidir, aumentar, ampliar e transformar os seus sistemas de comunicação a fim de que sejam mais adequados aos objectivos ou fins que justificam a vida do sistema.".

É precisamente por isto que o desempenho das funções de supervisor requer um determinado perfil profissional e um conjunto alargado de competências. Só um supervisor autenticamente reflexivo pode estimular a reflexividade dos supervisandos (Cardoso *et al.*, 1996). Neste sentido, é importante que os supervisores tenham formação, mas esta tem de se situar num quadro de políticas organizacionais que suportem o desenvolvimento de boas práticas. Capacitar e promover as competências individuais do supervisor fará a diferença na qualidade da supervisão num contexto de cada vez maior redução de recursos e aumento das pressões no trabalho (Howe e Gray, 2013).

A matéria-prima da supervisão não são só aspectos teóricos, ou só aspectos práticos, ou discussões nefelibáticas, divorciadas do quotidiano do assistente social. Neste sentido, um bom supervisor não dá conselhos, mas mostra aos profissionais novas perspectivas. Perante situações concretas, esforça-se por cooperar na busca de soluções e alternativas (Utz, 2008). Martinez (1991) defende que o papel do supervisor é o de apoiar, encorajar, transmitir informação e escutar o supervisando, especialmente se ele tiver menos experiência. O supervisor identifica as lacunas nos conhecimentos e competências dos supervisandos, dá-lhes apoio psicológico, acalmando as suas ansiedades e mostrando o seu interesse e compreensão por eles, mas "(…) o supervisor tem de resistir à tentação, por grande que esta seja, de impor as suas normas pessoais, valores e metodologias. Limita-se a dar alento, animar, proporcionar informação e oferecer conselho (…)" (Martinez, 1991: 429). Deste modo, é importante que o supervisor facilite a relação, tendo confiança no supervisando e acreditando na sua capacidade. Para Martinez (1991) e Wonnacott (2012) a honestidade e a integridade constituem características imprescindíveis para tal relação "A sua maior utilidade para o supervisando é conseguida, quando o supervisor: i) compartilha com ele os seus conhecimentos; ii) se interessa amavelmente por ele; iii) se encontra disponível, sempre que ele necessite" (Martinez, 1991: 430).

No desenvolvimento do seu trabalho, o supervisor mobiliza os conhecimentos das ciências sociais e humanas, das organizações e da sua própria profissão. Se é certo que analisa e interpreta a realidade em função desses referenciais, também é certo que a dimensão pessoal

do supervisor (os seus sentimentos e atitudes) também influenciam de forma determinante a sua actuação (Martinez, 1991; Wonnacott, 2012).

Inteligência emocional[64]

Tal como afirmamos que o assistente social só pode realmente compreender e estar em sintonia com os sentimentos daqueles com quem trabalha se tiver a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções, o mesmo pode ser transposto para o contexto da supervisão (Fook e Gardner, 2007; Davys e Beddoe, 2010; Howe e Gray, 2013). As emoções são uma importante fonte de informação e têm de ser tomadas em consideração dentro das discussões de supervisão. Os supervisores que não se sentem confortáveis no seu envolvimento em conversas emocionais com os profissionais precisam desenvolver formas de resolver essa limitação. "O processo pode ser transformador, pois o conhecimento que vem das nossas emoções é uma fonte rica de aprendizagem para todos." (Weld, 2012: 65).

A ideia de inteligência emocional no Serviço Social tem sido trabalhada, designadamente, por Howe (2008: 195), que defende que:

> "(…) o assistente social emocionalmente inteligente reconhece a natureza emocional do seu trabalho e o impacto emocional que tem em si próprio e nos outros. É na utilização inteligente das emoções e na compreensão do papel que as emoções desempenham nas nossas vidas, que ocorre a prática eficaz e o bem-estar psicológico."

Face a um quotidiano "(…) impregnado de conteúdos emocionais" (*ibidem*: 13), este conceito é fundamental para a supervisão. Vários autores têm explorado o conceito de inteligência emocional aplicado à supervisão. Ingram (2013), na análise do papel das emoções na prática do Serviço Social, sustenta que as emoções estão inextricavelmente ligadas à tomada de decisões no Serviço Social, tendo a profissão de integrar os elementos emocionais da prática. Neste sentido, para Wonnacott (2012) o supervisor emocionalmente inteligente pode ser descrito como alguém que está consciente do impacto emocional do Serviço Social e capaz de reconhecer e gerir as suas próprias respostas emocionais, assim como é capaz de reconhecer e responder ao conteúdo emocional das discussões com os supervisandos.

Butler (2016) adverte que os desenvolvimentos da neurociência sustentam a necessidade de prestar séria atenção às emoções. A actividade emocional permeia todas as funções mentais,

[64] O conceito de inteligência emocional coloca a ênfase na capacidade de um indivíduo identificar, compreender e gerir o conteúdo emocional das suas interacções e experiências (Goleman, 2003).

pelo que uma compreensão consciente das emoções em presença é necessária, se quisermos compreender o significado de uma situação. Sem uma análise cuidadosa da dimensão emocional da prática, existe um risco de que a informação seja perdida e o raciocínio seja diminuído. Para este autor precisamos ver a emoção e a razão como complementares ao invés de estados opostos de consciência. No entanto, historicamente, a emoção tem sido vista como um obstáculo ao pensamento racional. Assim, não é de estranhar que à medida que o Serviço Social tem lutado para ganhar reconhecimento como profissão, tenha tido uma abordagem por vezes ambivalente no reconhecimento da centralidade das emoções para uma prática eficiente. As abordagens managerialistas prevalecentes, enfatizando a competência técnica e marginalizando a importância de construir e manter relações efectivas, têm-se mostrado inadequadas para lidar com as situações complexas com que os assistentes sociais precisam de lidar, onde o que acontece é muitas vezes carregado de emoções e dificilmente compreendido conscientemente de forma racional.

Há, portanto, uma necessidade de ser capaz de compreender e expressar as próprias emoções – *competência pessoal* – e compreender e trabalhar com a comunicação emocional daqueles com quem trabalhamos – *competência social*. O desenvolvimento da inteligência emocional através da reflexão sobre a emoção pode conter a chave para permitir que isto aconteça de forma resiliente.

Cruells (2009: 100) considera que "os supervisores, tal como os supervisandos são afectados por medos e esperanças, alegrias e dores (…)" que devem ser tomados em consideração. Esta situação ao levar o supervisor a sentir-se mal, ansioso, irritado ou emocionalmente desgastado, pode diminuir a sua capacidade perceptiva e analítica. É nesta linha de pensamento que Tsui (2005) sublinha a necessidade da empatia com os supervisores, os quais considera pessoas "marginais" que medeiam entre os gestores de topo / directores das instituições e os profissionais da intervenção directa, objectivos a cumprir, mas poucas oportunidades para partilhar dificuldades e frustrações, o que reforça a necessidade do suporte de pares.

A identidade pessoal e profissional do supervisor, incluindo a sua própria experiência de supervisão, trazem uma abordagem distinta e única ao processo de supervisão. Incidentes negativos e positivos prévios ocorridos dentro de uma relação de supervisão irão ter impacto na sua capacidade e confiança para desenvolver o seu papel de supervisor. Outras experiências profissionais e organizacionais também influenciarão e formatarão os seus comportamentos e abordagens. É importante ainda considerar o seu mundo pessoal e como

isso pode afectar o seu estilo de supervisão e atitudes (Howe e Gray, 2013). Também Brown e Bourne (1996) salientam neste contexto a relevância das influências formativas: experiências pessoais, familiares e escolares; experiência profissional como assistente social; experiências como supervisando; experiências como professor de estágios/supervisor de estudantes.

Assumir o trabalho de supervisor, implica tanto dispor de um conjunto de conhecimentos e competências profissionais, como pessoais, tais como ter uma disposição interior para se conectar com as pessoas e com as situações que apresentam, e perceber o que experimentam. Dessa disposição depende a capacidade de escutar e aceder à compreensão da experiência dos supervisandos.

> "O supervisor tenta compreender o supervisando, aquilo que apresenta, interpreta-o prestando também atenção ao mundo emotivo. Para poder oferecer esta ajuda, o supervisor tem de dispor de um tempo e espaço mental que lhe permita poder conectar, não só com a tarefa, mas também com os sentimentos dos supervisandos para entender qual é a sua realidade externa «objectiva» e, ao mesmo tempo, a sua realidade interna «subjectiva»." (Zueras, 2012: 198)

Necessidade de supervisão para os supervisores

Davys e Beddoe (2010) constatam que a supervisão é uma actividade muito stressante. Algumas das fontes de *stress* relacionadas com o trabalho, são: a responsabilidade da função, a potencial falta de preparação, o apoio prestado e a clareza na definição do seu papel combinada com as exigências conflituantes, o que pode contribuir para sentimentos de tensão do supervisor. Também as questões da raça, etnia, género e orientação sexual nas interacções na supervisão podem ser fontes de *stress* (Brown e Bourne, 1996; Kadushin e Harkness, 2014). Esse é um dos motivos pelos quais Wonnacott (2012) defende que uma supervisão de qualidade em Serviço Social só pode ocorrer quando os supervisores são treinados, apoiados e supervisionados. De facto, os princípios de uma boa supervisão podem também aplicar-se aos supervisores. "O desenvolvimento dos supervisores deve incluir formação, *mentoring* e *coaching*, suportados por oportunidades de aprendizagem-acção e *feedback* do supervisando." (*ibidem*: 175). "O primeiro pré-requisito para ser um bom supervisor é ser capaz de procurar activamente boa supervisão para si próprio." (Hawkins e Shohet, 2012: 51). Muitos supervisores têm pouco suporte, alguns não recebem supervisão, muitos experienciam supervisão inadequada que apenas se foca em questões de gestão, mas não dão suporte emocional (Howe e Gray, 2013).

Também os *standards* da NASW e ASWB (2013) determinam que os supervisores de Serviço Social devem participar em programas de formação contínua e certificação em supervisão. A ANSE e o ISPA conceberam os *standards* mínimos de um programa de formação para supervisores, de pós-graduação, de longa duração (pelo menos dois anos) e com um método de formação que contém uma aprendizagem experiencial (no mínimo 45 horas) para além da dimensão teórica (Cano, 2010).

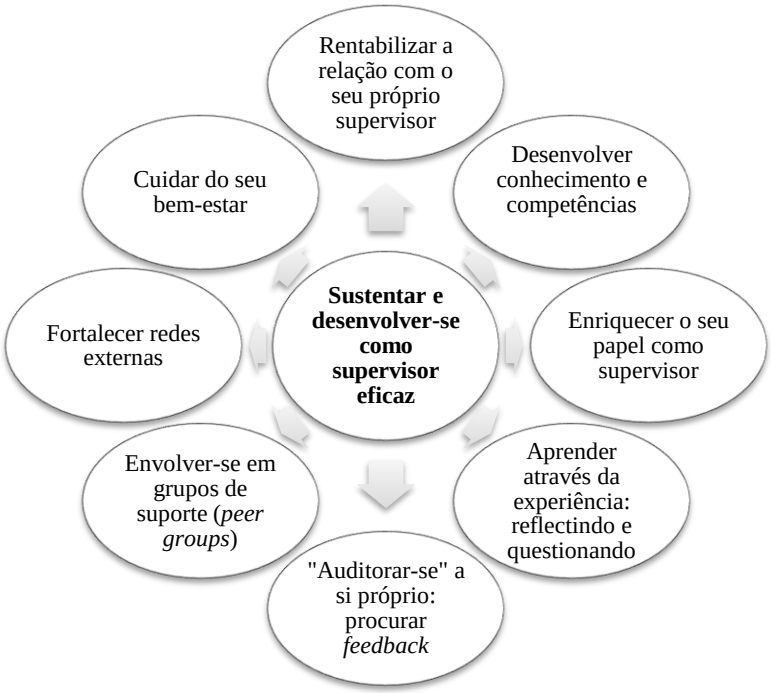
A participação nestes fóruns poderá ajudar o supervisor a reduzir algumas posturas prejudiciais para a relação de supervisão, identificadas por Cruells (2009), entre elas: situação de domínio ou superioridade, de complacência; não ajudar o supervisando a enfrentar ele próprio as suas dificuldades; ser excessivamente empático; anular-se a si mesmo, entre outras. De facto, o papel de supervisor acarreta uma determinada autoridade e poder, advindos da atribuição de saber que lhe é reconhecido. Contudo, se esse poder for exercido de forma desadequada, ele pode impedir de ver com clareza as limitações e potencialidades do supervisando[65]. É necessário, então, que o supervisor tenha esta consciência de forma a não invadir a esfera íntima do supervisando, quando, por alguma razão precisa de o confrontar.

> "A função do supervisor deve ser a de apoiar um processo de melhoria pessoal e profissional. Para tal, é necessário que ambos os participantes [do processo de supervisão] clarifiquem o marco em que se desenvolverá a relação e os propósitos que perseguem." (Cruells, 2009: 101), numa relação de igualdade e transparência.

> "É tempo de sermos ousados em tudo o que fazemos. Como supervisores precisamos olhar para o papel da supervisão no apoio ao crescimento pessoal e profissional. Precisamos lutar para que a supervisão se torne mais do que uma forma de gestão, o que, por natureza, esmaga o potencial criativo. A supervisão é um lugar de desenvolvimento e de aprendizagem e precisamos prestar atenção se ela não conseguir atingir esse fim. (…) Precisamos estar continuamente num lugar de aprendizagem e desenvolvimento, que nos ajude a crescer" (Weld, 2012: 132-133)

[65] Howe e Gray (2013) adverte que os termos supervisor e supervisando demostram um desequilíbrio implícito de poder, no qual uma pessoa tem o conhecimento e autoridade sobre a outra. Esta ideia contrasta com um princípio fundamental da supervisão também advogado por NASW e ASWB (2013), isto é, o da supervisão enquanto empreendimento colaborativo, onde ambas as partes são capazes de trabalhar para promover bons resultados para os utentes.

Figura 10: Necessidades do supervisor

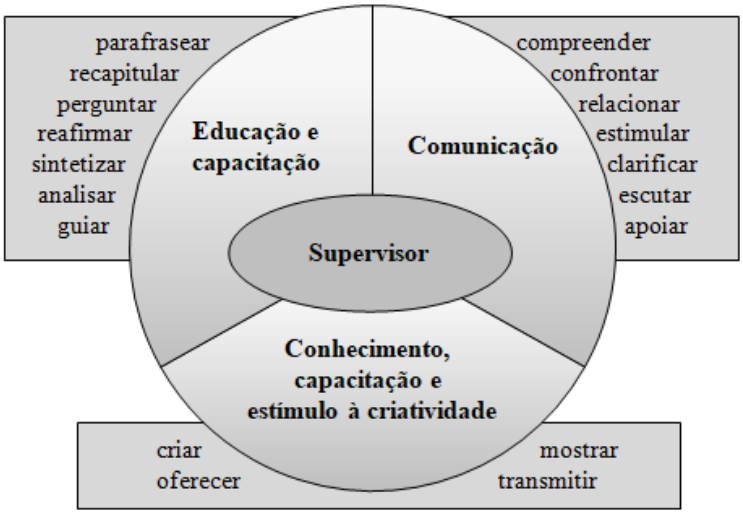


Fonte: Adaptado de Wonnacott (2012)

Ao nível da comunicação o supervisor tem como objectivo facilitar processos de intercâmbio e de compreensão, o que exige que tenha as seguintes competências: ser capaz de estruturar uma relação; saber clarificar, relacionar, escutar, estimular, apoiar e confrontar; compreender o outro e a si mesmo (Cruells, 2009).

A Figura 11 apresenta-nos as habilidades requeridas ao supervisor, por áreas:

Figura 11: Áreas e habilidades necessárias na supervisão



Fonte: Elaboração própria com base em Cruells (2009; 2011a; 2011b)

Competências do supervisor

Cruells (2009) identifica as competências do supervisor que podem determinar a eficácia da supervisão: i) escutar activamente – não basta que o supervisor trabalhe só com a informação que o supervisando verbaliza. É importante que averigue o que significa para o supervisando essa informação; ii) competências interactivas – é conveniente que o supervisor se certifique que entendeu verdadeiramente os problemas do supervisando. Tal pode ser estimulado pelo uso de retornos descritivos, procurando que o supervisando sinta que é tomado em consideração e que há uma preocupação do supervisor em entendê-lo; iii) ajudar a pensar – o supervisor é alguém que ajuda o supervisando a pensar e a expressar as suas dificuldades, prestando atenção aos valores que estão subjacentes aos seus relatos; iv) saber perguntar – existem diversos tipos de perguntas colocadas pelo supervisor que podem ser um elemento de intervenção muito influente sobre a reflexão do supervisando. São evitadas perguntas que possam ser entendidas como uma intromissão pessoal. O supervisor pondera se cada pergunta ajudará realmente o supervisando (ou se não é para satisfazer uma mera curiosidade), se é o momento adequado da sessão para a colocar, evitando perguntas fechadas. O objectivo das perguntas em supervisão é favorecer a exploração de situações, ajudar a elaborar uma experiência, ampliar detalhes do que está a ser explicado, aumentando a compreensão global; v) uso de instrumentos e suportes documentais – podem ser utilizados determinados instrumentos e suportes documentais (dos mais simples aos mais complexos) para estimular e objectivar o conteúdo das sessões de supervisão. Alguns exemplos são: informações ou relatórios sociais, fichas de utentes, actas, mapas de trabalho, projectos, regulamentos, etc.. Seja qual for o instrumento/documento a utilizar, é importante que seja o próprio supervisando ou grupo de supervisandos a regular os temas a tratar. O supervisor está, assim, aberto a acolher o que é colocado à discussão, mesmo quando não é o que consideraria prioritário ou mais relevante.

O perfil do supervisor

As referências encontradas na literatura em relação ao perfil do "bom" supervisor são baseadas nos critérios de satisfação e preferência identificados pelos supervisandos.

> "(…) os «bons supervisores são disponíveis, acessíveis, afáveis e capazes». A imagem geral do bom supervisor mostra-o(a) como sendo uma pessoa que é um profissional competente tecnicamente, com boas competências relacionais humanas e boas competências organizacionais e de gestão." (Kadushin e Harkness, 2014: 244).

Kadushin e Harkness (2014) identificam como qualidades necessárias ao supervisor:

Quadro 14: Qualidades necessárias para ser um bom supervisor

i) Flexibilidade (mobilizar conceitos teóricos e metodologias variadas)
ii) Visão multi-perspectiva
iii) Sólido conhecimento da profissão
iv) Competência para trabalhar transculturalmente
v) Capacidade de gerir e conter a ansiedade (sua e do supervisando)
vi) Abertura à aprendizagem
vii) Sensibilidade para as questões contextuais
viii) Saber lidar com o poder de forma apropriada e de uma forma não opressiva[66]
ix) Humor, humildade e paciência

Fonte: Hawkins e Shohet (2012: 52)

Estas qualidades confluem para aquilo que estes autores consideram serem os papéis de um supervisor: conselheiro que dá apoio; educador que ajuda os supervisandos a aprender e desenvolver-se; gestor com responsabilidade pela qualidade do trabalho que os supervisandos realizam; e gestor ou consultor com responsabilidades na instituição que paga a supervisão (Kadushin e Harkness, 2014). Howe e Gray (2013: 50) consideram que este conjunto de competências do supervisor não pode ser visto de forma completa ou prescritiva: "(…) é importante reconhecer que a posse destas qualidades não é uma simples questão de sim ou não, mas mais um trabalho em progresso".

Idañez (1994) refere que as qualidades e competências técnicas mais significativas do supervisor são a capacidade de estimular, orientar, aconselhar e potenciar as pessoas. Para tal tem de ser capaz de dar à supervisão um sentido de ajuda e apoio, de aconselhamento, e orientação mais do que de controlo, vigilância e avaliação. A realização deste trabalho requer que o supervisor respeite profundamente cada supervisando, enquanto pessoa, única e singular. No sentido de apresentar de forma mais detalhada as características do perfil do supervisor, a autora propõe a seguinte classificação (Ver Quadro 15):

[66] Brown e Bourne (1996: 32) "As questões relacionadas com o poder e da forma como ele é gerido residem no coração da supervisão (…)".

Quadro 15: Perfil do supervisor

Conhecimentos	Experiência	Habilidades	Qualidades pessoais e atitudes
Boa cultura geral	Ter trabalhado como assistente social em contacto directo com as pessoas (destinatários da intervenção)	Ter uma visão global sobre os problemas nos quais actua e cujas actividades são objecto da supervisão	Maturidade emocional e social (ser uma pessoa positiva, capaz de se expressar e de escutar; ter autodomínio e auto-controlo, discrição e ponderação)
Sólida cultura profissional	Experiência de trabalho em equipa	Capacidade de análise e de síntese (para ajudar a distinguir o importante do acessório, extraindo os elementos mais significativos de cada situação apresentada); saber fazer perguntas para estimular a reflexão e clarificar ideias e suas abordagens	Realismo e entusiasmo (analisar as possibilidades de mudança das pessoas com pragmatismo mas sem deixar de ser entusiasta)
Boa preparação metodológica e técnica	Experiência de trabalho em área similar ou afim à que supervisiona	Capacidade de analisar com imparcialidade as situações de trabalho causam tensões, controlar as recções agressivas e a falta de delicadeza, as situações de desdém e ironia; é objectivo, tentando que pré-juízos e preconceitos não influam no seu trabalho	Iniciativa e criatividade (para encorajar os outros a desenvolver novas estratégias e formas de trabalhar, sobretudo quando as circunstâncias não são, de todo, favoráveis)
Conhecer bibliografia actualizada (tanto sobre Serviço Social em geral, como sobre o sector ou campo de intervenção em particular)	Ter tido alguma responsabilidade na organização/concepção e/ou direcção/gestão de programas e projectos	Capacidade de escuta activa (que permita uma interacção construtiva com os supervisandos, que consiga captar os seus estados internos e as suas necessidades e expectativas pessoais; compreender os problemas das pessoas)	Modéstia e disponibilidade (ser acessível e mostrar-se próximo dos supervisandos, confiar neles, reconhecendo os méritos alheios quando for necessário; estar aberto e ser capaz de aprender com os supervisandos)
Conhecimentos pedagógicos	Ter uma certa experiência na administração de serviços	Capacidade para estabelecer boas relações humanas, sabendo integrar antagonismos e conflitos	Sensibilidade e respeito pelas pessoas (tratando os supervisandos com tacto e paciência)
Conhecimentos metodológicos e técnicas de avaliação de programas e avaliação de desempenho		Habilidades comunicacionais, tanto a nível interpessoal como grupal (destreza na gestão de técnicas grupais)	Cordialidade e capacidade de liderança e relação social (relações humanas; escuta activa; empatia)
Formação em temas relacionados com: relações humanas, comunicação, dinâmicas de grupo e organizações; conhecimento das políticas sociais (programas, medidas, legislação específica)		Ser organizado, sabendo orientar o seu trabalho em função de critérios de eficácia e eficiência, num esforço de actualização constante	Atitude científica (pensar e actual de acordo com o princípio da "biodegradabilidade do conhecimento"; humildade e respeito perante outros posicionamentos, abertura permanente ao novo, sendo capaz de se enriquecer e potenciar a diversidade de enfoques e sabendo e assumindo que ninguém se encontra na posse da verdade)
Uma certa especialização no seu campo de intervenção profissional		Capacidade de *ensinar a fazer* (capacidade didáctica para transmitir conhecimentos, habilidades, procedimentos e formas de actuação e fazer-se compreender pelos supervisandos)	

Fonte: Elaboração própria com base em Idañez (1994)

Dentro deste perfil, Kadushin (1992) considera que as principais forças dos supervisores estão relacionadas com as suas competências, conhecimento e experiência em relação ao trabalho que supervisionam e a capacidade de desenvolver relações positivas e de apoio com os supervisandos.

> "Os supervisores fortes são percebidos como competentes (…) ao manifestarem *expertise* da prática e competências relacionais. As deficiências mais identificadas quer por supervisores, quer por supervisandos estão relacionadas com a hesitação e inaptidão dos supervisores. O supervisor ideal dá apoio, tem conhecimentos e dá *feedback* sistemático directo, de uma forma não crítica (…)" (*ibidem*: 18).

Wonnacott (2012) baseia-se na crença de que uma vez que uma boa supervisão é um pilar importante de uma boa prática de Serviço Social, segura e criativa, sendo importante o apoio e formação aos supervisores.

3.6 Supervisão profissional como um processo

Como já demonstrámos a supervisão pode ser estudada como relação, mas também como um processo (Cruells, 2009). Para Idañez (1994) a supervisão tem de cumprir determinados requisitos formais e realizar-se mediante procedimentos rigorosos e sistemáticos que permitam validade, fiabilidade e objectividade.

A supervisão é um processo e um método no qual se dá uma interacção entre supervisor e supervisando, operacionalizado através de uma série de acções deliberadas e conscientemente seleccionadas. Há um princípio, um meio e um fim no processo de supervisão. As actividades relacionadas com qualquer momento do processo são, de certa forma, diferentes das actividades relacionadas com outros momentos do processo (Kadushin e Harkness, 2014). Cada uma das etapas do processo de supervisão tem objectivos distintos (Beneyto, 2007; Davys e Beddoe, 2010).

Numa primeira etapa, trata-se de proceder à localização e reconhecimento de necessidades do supervisando, que se podem expressar de diferentes maneiras e revestir-se de várias formas: dificuldades na sua prática profissional, desenvolvimento, reminiscência de experiências negativas no seu passado profissional, bloqueios, etc.. Aqui, a atitude do supervisor é não apenas de escuta, mas também de compreensão daquilo que o supervisando apresenta. "A clarificação dos componentes de uma situação postos em relação, vai dar sentido ao que se vive no espaço e tempo do processo de supervisão (…)" (Cartier e Janicot, 2008: 112). As respostas excessivamente teóricas do supervisor talvez possam tranquilizar o supervisando, mas correm o risco de bloquear a reflexão, de obstaculizar o espaço de

supervisão que visa a articulação entre dois desejos: o desejo do supervisando e do supervisor. Este pressuposto sublinha a importância de supervisor e supervisando reconhecerem e clarificarem desejos e expectativas, para poderem dar sentido à relação (Cartier e Janicot, 2008).

Em cada encontro de supervisão, passado, presente e futuro coexistem: o presente permite fazer uma releitura do passado e dar perspectiva de futuro (*ibidem*). Neste sentido, é fundamental, antes de iniciar o processo de supervisão propriamente dito, que o supervisor conheça os supervisandos com quem vai trabalhar. Tal implica compreender os seus antecedentes, quer de formação, quer profissionais. Segundo Idañez (1994) esse conhecimento favorecerá a sua integração no ambiente de trabalho de supervisão, podendo conduzi-la a partir das experiências dos supervisandos e obter maior eficácia no processo.

Etapas do processo

As etapas de desenvolvimento do processo de supervisão identificadas por Tsui (2005), a partir dos contributos de Shulman, são quatro: i) a etapa preliminar; ii) a etapa inicial; iii) a etapa de trabalho; e iv) a etapa final.

i) A etapa preliminar assenta na fundação para a relação entre supervisor e supervisando. É nesta fase que se estabelece, de forma preliminar, aquela que é considerada a competência mais importante do supervisor, a empatia. Para tal, o supervisor tem de se familiarizar com o *background* do supervisando, incluindo os seus valores, cultura, orientação, *expertise*, hábitos e até mesmo *hobbies*. O supervisor tem de comunicar de forma aberta, começar "onde o supervisando está" e não "onde o supervisando deveria estar", não tomando como garantidas determinadas competências ou tendo expectativas irrazoáveis (*ibidem*).

ii) O objectivo principal da etapa inicial é o estabelecimento de um acordo e confiança mútua entre o supervisor e o supervisando. Isto pode ser conseguido através de um contrato de supervisão escrito ou através de um acordo verbal, onde sejam firmados os propósitos, os papéis, as expectativas e deveres mútuos. O contexto (físico, interpessoal, psicológico e cultural) pode ser ainda mais importante do que o próprio conteúdo do contrato de supervisão. "Se não houver confiança entre o supervisor e supervisando, o contrato de supervisão é um documento sem significado" (*ibidem*: 113).

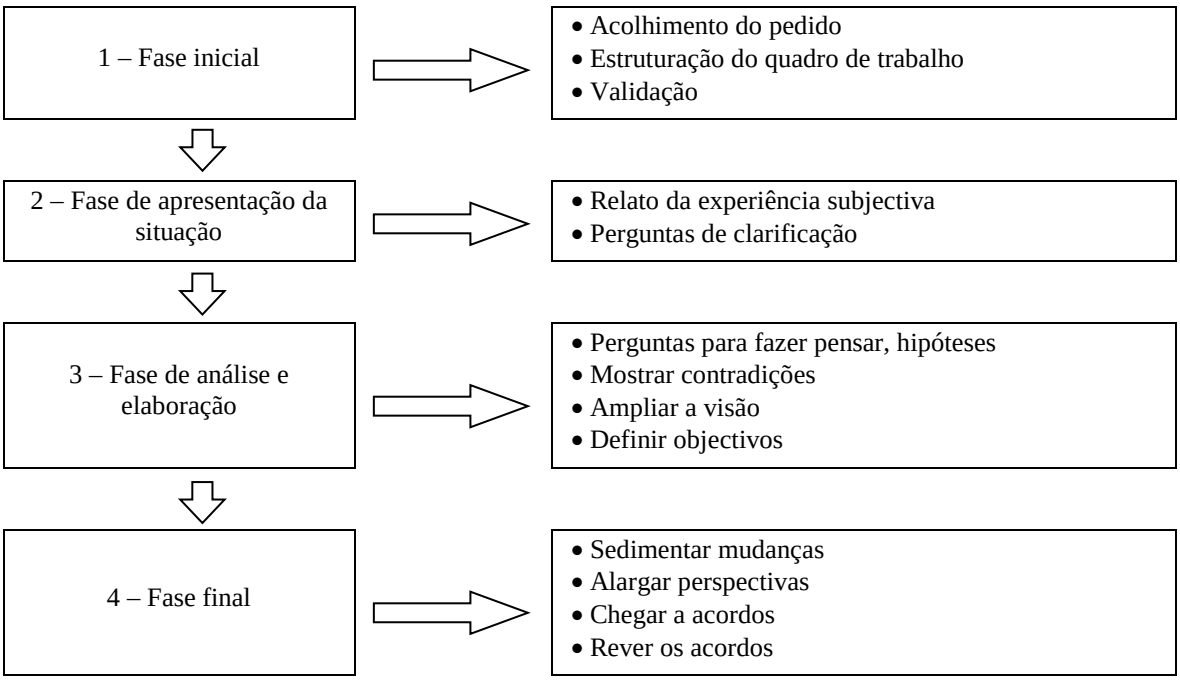
iii) A etapa de trabalho é a fase central do processo de supervisão. A competência adquirida nesta etapa inclui competências de flexibilidade, de cumprimento do contrato, de elaboração,

de partilha e de comunicação empática e assertiva que permitam fazer exigências e identificar obstáculos. É igualmente importante que o supervisor saiba sintetizar o que foi discutido em cada sessão, identificando os próximos passos requeridos para cumprir os objectivos. Tsui (2005) refere que o supervisor tem de estar alerta para as comunicações *doorknob*. Estas ocorrerem quando o supervisando levanta questões importantes mesmo no final da sessão de supervisão. A ocorrência deste tipo de situação pode sugerir a necessidade do rearranjo do formato, estrutura e agenda das sessões de supervisão.

iv) Na etapa final o supervisor sumariza as várias etapas de todo o processo de supervisão, dando o *feedback* sobre as aquisições e aprendizagens dos supervisandos, o crescimento profissional que realizaram, bem como as potenciais fragilidades. É igualmente relevante que ambas as partes expressem os seus sentimentos acerca do fim da relação de supervisão. O supervisor também tem de expressar apreço pelo esforço que os supervisandos colocaram no processo de supervisão (*ibidem*).

Para além desta estrutura global de um processo de supervisão, é importante referir que cada sessão de supervisão se estrutura, do ponto de vista funcional, num processo com várias fases:

Figura 12: Fases lógicas de uma sessão de supervisão



Fonte: Elaboração própria, com base em Cruells (2009)

i) Fase inicial

Nesta fase dá-se o acolhimento, as boas-vindas, procurando que todos se sintam confortáveis. Existem várias formas de iniciar a relação, umas mais abertas e expansivas, outras mais reservadas. A escolha de uma ou outra depende não só da personalidade do supervisor, como também, e sobretudo, da sua experiência. Seja qual for a abordagem, é importante que o supervisor demonstre vontade de acolher o supervisando, no sentido de estabelecer uma relação que permita compreensão e partilha. Uma estratégia possível para que tal aconteça é deixar que seja o supervisando a explicar o motivo do pedido de supervisão, para não ser necessário o supervisor fazer perguntas fechadas. Nesta fase, estruturam-se e estabelecem-se os aspectos organizativos da sessão, enquadrando-se os conteúdos a desenvolver (Cruells, 2009).

ii) Fase de apresentação da situação

É nesta fase que ocorre a apresentação do caso ou situação por parte do supervisando, que relata a sua auto-experiência, descrevendo as circunstâncias da prática e os sentimentos subjectivos que a acompanham (*ibidem*). O supervisando precisa preparar devidamente esta apresentação de forma a ser sucinto e claro para o resto do grupo (Knapman e Morrison, 1998). É aqui que ocorre o que Aristu (1991: 197) denomina por diagnóstico em supervisão, que é um

> "(…) processo ou resultado de analisar uma situação na qual actua um profissional (…) e dos condicionalismos internos, externos, institucionais, pessoais, interaccionais, que propiciaram uma determinada forma de intervenção (…), assim como diversos sistemas presentes que condicionam a intervenção (…), bem como o grupo de supervisão."

A abordagem de um problema no contexto da supervisão terá de constituir um caso único e singular. São tomadas em consideração as particularidades da situação, prestando uma especial atenção, sem procurar situações *standard*. A reflexão entre supervisor e supervisando desenvolve-se sabendo que existiram experiências anteriores e tentando elaborar uma compreensão da situação tal como ela é. Ambos são iguais enquanto pessoas, mas com conhecimentos e visões do mundo diferentes. Para além disso, os supervisores trazem para a supervisão as suas referências teóricas nas quais se suportam para conduzir o processo de supervisão.

É importante delimitar as expectativas e criar uma plataforma confortável para o desenvolvimento do trabalho futuro. O supervisor facilita a expressão do supervisando, para que este descreva com precisão a situação, se possível sem interrupções (feitas apenas se for necessária alguma clarificação ou alguma exploração/reflexão específica). Nesta fase é particularmente importante a capacidade de escuta do supervisor e dos outros supervisandos.

Ao apresentar um caso, o supervisando, coloca em cima da mesa tudo o que quer mostrar, seja através da linguagem verbal, seja não-verbal. Só quando o supervisando sente que está garantida a confiança é que dá a informação que julga conveniente ao supervisor (Cruells, 2009). O supervisando precisa de ser aceite como é, com todos os seus defeitos e falhas. O supervisando pode ter alguns receios, como por exemplo, decepcionar o supervisor (e isso influencia necessariamente a sua relação, ou ser criticado, menosprezado ou negligenciado no espaço de supervisão (*ibidem*).

É importante que o supervisor tenha em consideração que podem ser criadas algumas resistências por parte do supervisando que o podem colocar em situação de vulnerabilidade, baseadas em medos e inseguranças. Neste sentido, supervisor e supervisando trabalham em conjunto para identificar esses problemas ou situações a resolver. O supervisor, ao aceder à consciência da realidade que é veiculada pelo supervisando, percepciona de forma mais global as situações por ele expostas (*ibidem*). Para facilitar a apresentação das situações e melhor estruturar as narrativas e a produzir um relato com sentido, a autora propõe a utilização de uma ficha (*ibidem*). Trata-se de um esquema que os supervisando podem utilizar no sentido de prepararem (preferencialmente por escrito) a sessão de supervisão.

Quadro 16: Ficha de apresentação de uma situação ou problema em supervisão

i) Breve relato da situação
ii) Porque se quer tratar agora, hoje, este tema
iii) Como é que a situação afecta o utente
iv) Como é que a situação afecta a instituição
v) Como é que a situação afecta os profissionais (a equipa, outros profissionais ou o conjunto dos intervenientes)
vi) Soluções tentadas. Quem e o que tentou. O que se espera obter deste trabalho de supervisão
vii) Estratégias trabalhadas e ideias para continuar a pensar.
viii) Novo protocolo e mudanças sugeridas

Fonte: Cruells (2009: 147; Cruells, 2011b: 67)

iii) Fase de análise e elaboração

Nesta fase o supervisor procura clarificar como entendeu a situação, colocando questões que ajudem o supervisando a identificar as suas dificuldades e a explorar melhor a situação. Interpretam-se também os significados atribuídos à narrativa do supervisando, identificam-se e validam-se as práticas que foram desenvolvidas de forma eficaz, mas

também aquelas que não o foram, no sentido de definir as áreas de melhoria ou que requerem novas aprendizagens (Cruells, 2009).

O supervisando é, nesta fase, encorajado a procurar expandir as soluções, habilidades e hipóteses, no sentido do desenvolvimento das suas capacidades. É uma etapa de especial intensidade, requerendo que supervisor e supervisando estejam muitos abertos e activos, uma vez que deste trabalho depende o desenvolvimento de novos enfoques, procedimentos e propostas (*ibidem*).

Nesta, como em todas as fases, é importante ter-se em consideração que os supervisandos têm as suas próprias ideias sobre os seus problemas, sobre os responsáveis por esses problemas e quais as possibilidades de mudança. Daí que seja imprescindível que o supervisor procure aceder às ideias que o supervisando tem sobre si mesmo, sobre a instituição na qual trabalha e sobre a sociedade, bem como sobre os objectivos da supervisão. É também importante separar o problema da pessoa que o apresenta. Em suma, trata-se de

> "(…) dar sentido, valor e reconhecimento à organização da experiência que os supervisandos fazem em relação aos acontecimentos e de como organizam a informação a fim de obter um relato coerente de si mesmo e do que os rodeia." (*ibidem*: 142).

Naturalmente que os contributos dos outros supervisandos são igualmente tomados em consideração neste espaço de construção conjunta.

iv) Fase final

Nesta etapa realiza-se a síntese para consolidar os resultados ou conclusões da sessão, deixando algumas perspectivas para resolver situações por vezes conflituantes. O objectivo é fazer com que o supervisando possa tomar em mãos a situação tratada e estimulá-lo a desenvolver novas estratégias de intervenção. Clarificadas essas estratégias, é importante chegar a um acordo sobre o que foi tratado e encerrar a sessão com uma intervenção final do supervisor que sistematize, tendo em conta os objectivos acordados no início da sessão.

O supervisor pode também contribuir com ensinamentos concretos que estejam relacionados com o que surgiu na sessão, com o objectivo de ajudar os supervisando a considerar o maior número de possibilidades e a estarem abertos a continuar a rever o processo (Cruells, 2009).

Esta estrutura de funcionamento das sessões de supervisão parte do pressuposto da aceitação dos actores envolvidos nesta interacção. À medida que o processo de supervisão vai avançando, vai-se socializando a sequência lógica. Desta forma, estas etapas não são rígidas

e a aquisição de experiência dos participantes pode produzir desvios da sequência lógica, através de processos de negociação que abram mecanismos de assimilação e resolução contextual dos problemas (Cruells, 2009).

Utz (2008), a partir da sua experiência[67] e também com base em literatura específica, propõe um conjunto de boas práticas neste processo:

Quadro 17: Guia de boas práticas do supervisor

Práticas a encorajar	Práticas a excluir
• Registar a análise detalhada da situação de partida; • Explicar ao supervisando as prioridades e limites pessoais do supervisor e identificar os objectivos que não podem ser alcançados; • Estabelecer um contrato inteligível e com cláusulas de rescisão; • Desenvolver estratégias claras sem perder de vista o objectivo a alcançar; • Respeitar o *timing*, os prazos, as formas e os conteúdos, ou mudá-los depois de os discutir com o supervisando; • Escutar activamente e criar um clima de confiança, encontrando um equilíbrio entre o respeito e a confrontação; • Contribuir para aumentar a transparência da organização no que diz respeito aos conflitos e às relações de poder; • Encerrar devidamente as diferentes sessões e reter os conhecimentos adquiridos.	• Iniciar directamente o trabalho sem colocar nenhuma pergunta; • Aceitar qualquer contrato e prometer responder a tudo o que o supervisando lhe pede; • Trabalhar sem contrato ou obrigar a firmar um contrato pouco claro e sem estrutura; • Trabalhar de forma versátil, mudando frequentemente o conteúdo, o método e os tempos (sem pedir autorização ao supervisando); • Prolongar o trabalho insidiosamente, e ignorar os momentos de avaliação; • Ignorar os pontos fortes e o potencial da organização, colocando-se arbitrariamente num papel de conferencista ou juiz; • Ignorar as contradições evidentes e não ter em conta as tensões; • Terminar de forma abrupta as sessões, não elaborando as conclusões.

Fonte: Adaptado de Utz (2008: 122)

A avaliação da supervisão

A avaliação da supervisão faz parte do próprio processo e merece especial relevância (Cruells, 2009; Bourque, 2010). No fim de um determinado período pré-estabelecido é recomendável avaliar o caminho percorrido. Para além de a avaliação ser um instrumento imprescindível para medir a satisfação dos supervisandos e os resultados atingidos, constitui uma etapa da supervisão na qual se podem operar contradições a vários níveis. Uma delas, a contradição sobre se a supervisão promoveu a dependência em relação ao supervisor ou a autonomia. Outra, a contradição gerada entre o que se estabeleceu nas sessões de supervisão e os objectivos alcançados, entre os propósitos declarados e os perseguidos. Se estas contradições que surgem neste momento forem analisadas correctamente, podem trazer uma

[67] Na *Association Professionnelle pour la Supervision, la Consultation en Organization et le Coaching* em Berna, na Suíça.

dinâmica específica da qual depende a manutenção e a consolidação das aprendizagens realizadas pelo supervisando, com autonomia em relação ao supervisor (Cruells, 2009).

O encerramento da supervisão é uma etapa que se reveste de alguma complexidade, dado que ele pode não estar confinado a um dado momento, podendo acontecer em qualquer fase do processo, situação nem sempre desejada por ambas as partes.

O contexto relacional e afectivo dos participantes pode determinar este processo. A autora (*ibidem*) refere que, a rigor, quando não há progresso, quando se alcançaram os objectivos, ou quando os supervisandos estão preparados para se organizar sem a ajuda do supervisor, dá-se o final da supervisão. Contudo, esta situação não é assim tão simples, pois os critérios dependem de cada caso particular, da situação específica do supervisando e também da análise do supervisor.

> "No entanto, é preciso ter presente o encerramento das sessões desde o momento em que elas se iniciam; o supervisor deve estabelecer, ainda que de forma aproximada, uma previsão da finalização e deve realizar-se uma avaliação contínua das situações tratadas e os progressos conseguidos." (*ibidem*: 139)

Em suma, na última etapa do trabalho de supervisão, faz-se a avaliação do caminho percorrido e procede-se ao reconhecimento das transformações nas relações do profissional com a prática. A avaliação propriamente dita dos resultados do processo de supervisão é parte integrante do próprio processo, bem como do desenvolvimento e aprendizagens do supervisor e dos supervisandos (Bourque, 2010; NASW e ASWB, 2013).

Hawkins e Shohet (2012) referem que a supervisão assim como a intervenção social não é um processo linear, revestindo-se de muita complexidade. Desta forma, não há um produto tangível e há pouca evidência para que se possa avaliar rigorosamente a sua eficácia. Apesar disso, a avaliação da supervisão tem de ser uma actividade contínua e dinâmica e levar-se a cabo numa franca discussão. Martinez (1991) adverte para o risco do envolvimento emocional neste processo, uma vez que ambas as partes envolvidas desejam ser apreciadas, o que pode inibir a identificação das fraquezas e falhas mútuas. Desta forma, é importante não esquecer que "(…) a avaliação é tanto um meio de promover e fomentar a aprendizagem e a auto-consciencialização, como um processo em que participam conjuntamente supervisor e supervisando." (*ibidem*: 431).

Requisitos para o desenvolvimento do processo de supervisão profissional

Para o estabelecimento de um processo de supervisão profissional é necessário estar atento a várias questões, nomeadamente:

i) O pedido de supervisão: origens, propósitos e expectativas

Com vista a facilitar a correspondência entre as necessidades do supervisando e o conhecimento e competências do supervisor, Tsui (2005) identificou na literatura um conjunto de questões às quais ambas as partes devem tentar responder: o que esperamos um do outro? O que podemos dar um ao outro? Serão os nossos objectivos os mesmos? Como os podemos atingir? Que constrangimentos existem? Como sabemos quando atingimos os objectivos?

Os motivos do pedido de supervisão podem ser variáveis e ter proveniências diferentes: os próprios profissionais ou os responsáveis institucionais.

O supervisor externo actua a partir de um pedido de supervisão (Cruells, 2009). A supervisão, tal como a intervenção, fundamenta-se, constitui-se e inicia-se no pedido (Cruells, 2011a; 2011b). Esse pedido está, usualmente, relacionado com o objecto da supervisão e com os efeitos que se desejam obter: i) a existência de uma situação de conflito que esperam ver dissipada com a ajuda do supervisor; ii) repensar e analisar vários aspectos do funcionamento do serviço; iii) casos concretos, situações, programas ou projectos em curso que requeiram uma análise específica; iv) necessidade de rever procedimentos, métodos ou práticas em função da complexidade e interpelações diversas; v) resposta a um mal-estar não especificado que se manifeste de forma confusa através de uma queixa ou insatisfação. Todos os profissionais ou instituições que procuram supervisão (ou outras práticas reflexivas) possuem uma preocupação, um problema ou uma necessidade relacionada com a sua biografia, com as suas capacidades, recursos, sentimentos, medos, desejos, expectativas e motivações em relação ao pedido de ajuda (Cruells, 2009; 2011b; NASW e ASWB, 2013).

Quem solicita a supervisão pode ter espectativas muito diversificadas, muito altas, ou praticamente inexistentes, dependendo da maturidade ou do julgamento em relação à sua utilidade

> "As expectativas impregnadas de sentimentos idealizados do tipo «tudo vai se fácil», «a supervisão vai dar todas as soluções», ou «nada depende de mim», são inatingíveis; no

> entanto se elas forem mais razoáveis, as possibilidades de êxito são maiores." (Cruells, 2009: 108)

ii) Expectativas dos supervisandos

Cruells (2009) identifica um conjunto de elementos que têm de ser tomados em consideração no momento do pedido de supervisão. Um desses elementos é constituído pelas expectativas dos supervisandos. Assim, o pedido de supervisão precisa ser tomado em consideração pelo supervisor, no sentido de: i) saber quem são os participantes e qual a sua visão em relação ao pedido efectuado; ii) perceber as necessidades reais dos participantes; iii) perceber a pertinência da supervisão e se é adequada naquele momento; iv) concretizar qual é o objecto da supervisão. É neste contexto que Davys e Beddoe (2010: 63) propõem que se responda a três questões "Quem somos nós? Para onde queremos ir? Como chegaremos lá?".

Há profissionais que se encontram em tal estado de desmotivação e desilusão, que esperam que a supervisão tenha um carácter quase mágico que resolva a sua situação. "Alguns profissionais podem chegar a solicitar que o supervisor tome decisões por eles. Em certa medida, passam a ser dependentes do supervisor ou do espaço de supervisão, fazendo depender as suas decisões das sessões de supervisão e aceitando essa situação como um fenómeno natural." (Cruells, 2009: 111). Desta forma, a gestão de expectativas em relação à supervisão é muito importante e encontrar um ponto de equilíbrio entre a visão do supervisor e a dos supervisandos, é determinante para o sucesso deste processo.

iii) Relação entre o pedido e as expectativas dos supervisandos

A supervisão inicia-se sempre por um pedido e esta etapa nem sempre é simples, tendo em conta as diferentes posições pessoais e institucionais existentes em dado contexto específico. Na fase do pedido, há determinadas questões a analisar (Cruells, 2009): i) o momento (porquê agora?); ii) mudança desejada; iii) o que se espera da supervisão; iv) quando e como se vai desenvolver; v) sobre o que se vai trabalhar.

Quanto mais claro for o pedido, mais sólido poderá ser o processo de supervisão. No início do processo de supervisão, os profissionais chegam ao espaço de supervisão, e este é ainda um contexto pouco conhecido onde não é suposto exporem "de repente" o seu agir profissional a um supervisor, também ele desconhecido. Ficam, de alguma forma, numa posição de vulnerabilidade, temendo o pedido de apoio e ter de rever o seu próprio fazer. Neste sentido, tendo em conta todas estas potenciais contradições, nem sempre é possível

estabelecer nos primeiros encontros uma relação significativa e um vínculo de confiança. "O supervisor deve procurar que se inicie o vínculo, mas não pode evitar as contradições que influem sobre o sujeito, o espaço e a relação" (Cruells, 2009: 116).

iv) O contrato

É necessário, segundo Knapman e Morrison (1998), Beneyto (2007) e Bori (2016), que na primeira sessão se elabore um contrato de supervisão onde se acordem os pontos que se têm de trabalhar. O contrato pode ter diferentes configurações, de acordo com o pedido realizado: se o pedido foi feito pelos profissionais, podem ser estes a pagar directamente ao supervisor ou ser a instituição a assumir o pagamento da supervisão; se o pedido surge da instituição, é esta que contratou o supervisor, oferecendo a supervisão como um espaço de "cuidado aos profissionais" (Barrera, 2008: 9).

A supervisão é, então, objecto de um contrato estabelecido com base no pedido efectuado e nos objectivos definidos, por um período de tempo determinado prevendo um ritmo regular que permita um trabalho de maturação (Brown e Bourne, 1996; Cruells, 2009; Hawkins e Shohet, 2012). No contrato, estabelece-se um acordo entre a instituição contratante (onde trabalham os supervisandos) ou os supervisandos e o supervisor, e que tem de ser conhecido por todos. As obrigações do espaço de supervisão, bem como as questões relativas à confidencialidade, têm de estar estabelecidas neste contrato (Cruells, 2009; Davys e Beddoe, 2010; Hawkins e Shohet, 2012).

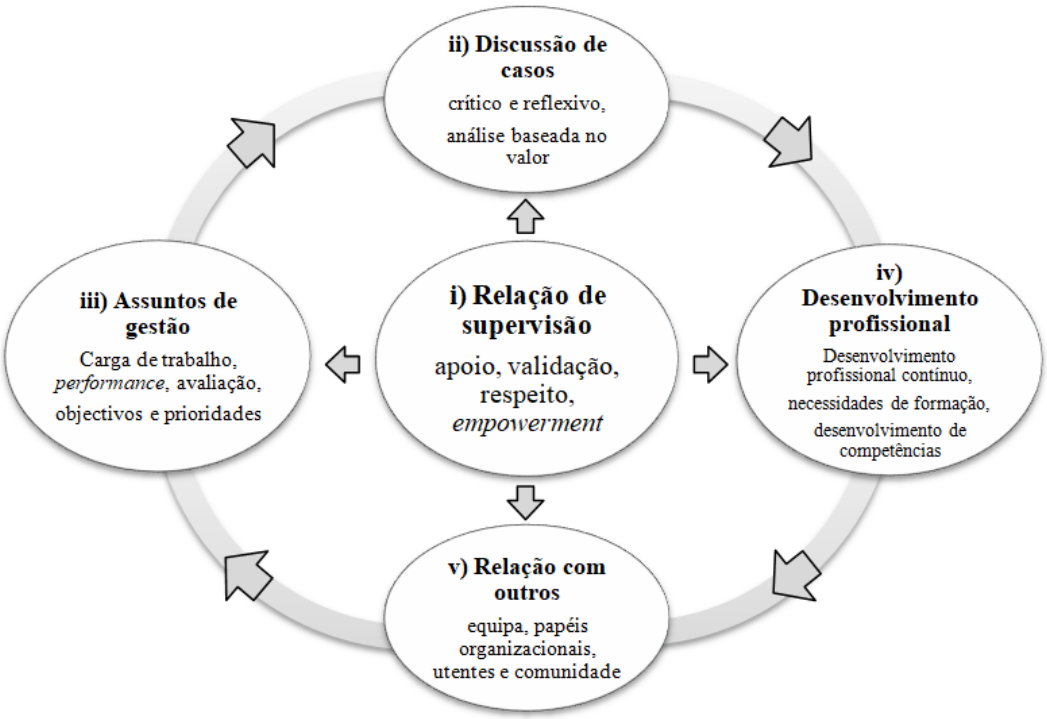
Hawkins e Shohet (2012) defendem que o contrato necessita de ser revisto e desenvolvido à luz da experiência do supervisor e dos supervisandos, que identificam forças e fraquezas, bem como áreas de melhoria. Esta ideia baseia-se no pressuposto de que a supervisão é um processo em permanente desenvolvimento e não apenas um evento, no qual o supervisor tem de trabalhar "(…) com a mente e o coração abertos" (*ibidem*: 250). Existe habitualmente um interlocutor nas instituições contratantes de supervisão, que controla os recursos relativos à supervisão, e que normalmente é um director de serviço que tem sob sua responsabilidade os profissionais de Serviço Social (Cruells, 2009).

É importante delimitar/estruturar o tempo: o limite temporal do processo de supervisão e a duração de cada sessão de trabalho bem como a periodicidade das sessões. O estabelecimento do lugar é também muito relevante, sendo desejável que seja fixo, estável e livre de interferências e interrupções (Tsui, 2005; Cruells, 2009; Hawkins e Shohet, 2012).

3.7 Conteúdos, temas e dimensões de análise na supervisão profissional

Os temas da supervisão podem cobrir todas as dimensões da prática profissional dos assistentes sociais (Bourque, 2010). A proposta de Howe e Gray (2013) dão conta dessas dimensões:

Figura 13: Dimensões da supervisão



Fonte: Adaptado de Howe e Gray (2013: 6)

Howe e Gray (2013) defendem que o método mais activo e dinâmico para explorar a supervisão é considerar as suas dimensões. Tal permite considerar os limites entre as necessidades de apoio do profissional para realizar um trabalho de qualidade e as suas necessidades de desenvolvimento pessoal. A supervisão é um processo emocionalmente exigente que envolve o "pessoal" e há o perigo da relação se mover num território incerto de psicoterapia[68]. Isto não significa que na supervisão não se trabalhe o auto-conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Pelo contrário, isso pode ser considerado um ingrediente vital para o progresso profissional. O que este modelo assegura é que o supervisor tenha clareza acerca das funções da supervisão ao mesmo tempo que reconhece a importância da relação na qual se sustenta.

[68] A este propósito Knapman e Morrison (1998: 29) advogam que a supervisão também envolve a dimensão pessoal do profissional, uma vez que ele está num dado contexto que o afecta e pelo qual é afectado. Neste sentido "Se um assunto pessoal em concreto afecta algum aspecto do seu trabalho, então é relevante discuti-lo na supervisão.".

i) A dimensão principal é a relação entre supervisor e supervisando, baseada num ambiente de respeito e validação do indivíduo, que pode levar a uma posição de capacitação suportada. Esta dimensão central influencia todos os outros aspectos da supervisão;

ii) A discussão de casos é frequentemente o foco principal de qualquer sessão, mas esta dimensão é mais do que um olhar superficial para os desenvolvimentos desde a última sessão (precisa incluir a análise reflexiva crítica defendida por Munro (2011). É uma exploração hábil do trabalho realizado que é importante para a aprendizagem de ambas as partes. A qualidade desta dimensão estabelece normalmente a diferença entre "fazer" supervisão e a sessão ser uma análise significativa da prática do Serviço Social;

iii) A dimensão de gestão é importante referir, uma vez que impacta no serviço de uma forma geral, assim como a prática individual. Uma discussão acerca dos objectivos, *performance* e carga de trabalho terá um maior impacto do que queixar-se da sua presença na supervisão;

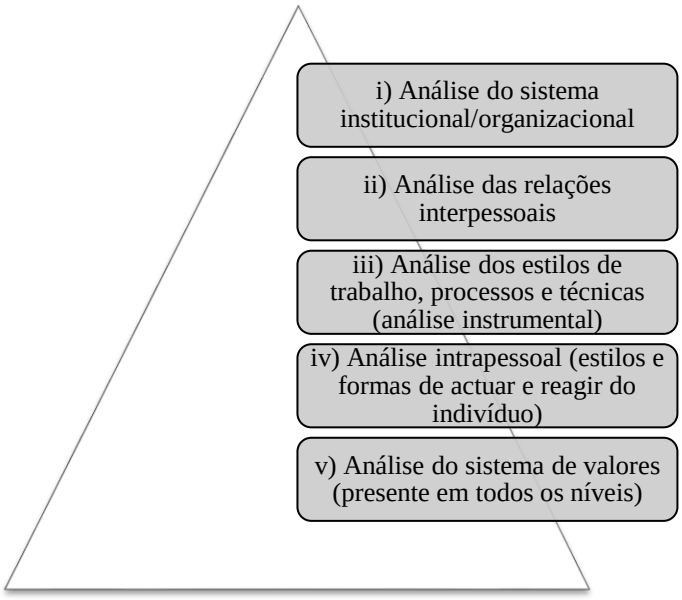
iv) O desenvolvimento profissional cruza perspectivas pessoais e organizacionais. É necessário reconhecer realizações individuais e necessidades de aprendizagem, mas também antecipar mudanças futuras no serviço e, como resposta, disponibilizar oportunidades de desenvolvimento;

v) A última dimensão, de relação com os outros (equipa, papéis organizacionais, utentes e comunidade) reconhece que o Serviço Social não é desenvolvido isoladamente. Um supervisando pode ter um número de papéis e relações, tanto na organização como externamente, que são importantes numa consideração holística da prática e do desenvolvimento pessoal (*ibidem*).

Todas estas dimensões estão inter-relacionadas e não podem ser consideradas isoladamente. Uma supervisão eficaz resulta de um equilíbrio do sistema, prestando atenção a todas as dimensões (Howe e Gray, 2013).

Outra proposta de categorização das dimensões em presença na supervisão é a de Aristu (2008) que as hierarquiza da seguinte forma:

Figura 14: Dimensões de análise na supervisão



Fonte: Elaboração própria com base em Aristu (2008)

i) Neste nível analisa-se: a estrutura organizacional da instituição onde se desenvolve a prática profissional; a distribuição de tarefas, das funções e dos papéis; a organização hierárquica ou cooperativa das estruturas institucionais; etc.;
ii) Análise do sistema dinâmico que responde aos processos interaccionais entre as pessoas, as equipas e estruturas da instituição, etc.; análise dos estilos de trabalho, processos e técnicas;
iii) Análise das competências instrumentais do profissional, ou seja, o que sabe e não sabe fazer face às exigências institucionais;
iv) Análise intrapsíquica ou da personalidade do profissional, a sua forma de reagir e actuar perante as diferentes situações e tendo em conta as suas funções e tarefas, numa perspectiva psicodinâmica;
v) Análise axiológica, ou seja, análise do sistema de valores subjacentes a todos os níveis anteriormente descritos. Tanto as instituições, como os profissionais, e as equipas, têm as suas escalas de valores, normas, interesses, manifestos ou implícitos. Desta forma, esta análise está presente em todo o processo de supervisão. A qualidade da interacção entre os diversos elementos que constituem o sistema de trabalho influenciará a qualidade profissional e a satisfação, que por sua vez, influencia a qualidade do serviço prestado.

A análise destas cinco dimensões permite-nos inferir que na supervisão existe um leque de conteúdo muito vasto e complexo, mas dinamicamente interrelacionado (Buriolla, 1994). Já

para Cruells (2009) embora não exista uma delimitação específica de conteúdos que podem ser tratados na supervisão, há três áreas especialmente atendidas: i) a análise de aspectos de maior complexidade que surgem durante a intervenção; ii) a reflexão sobre as interacções a diferentes níveis institucionais, na equipa e com os utentes; iii) a atenção às técnicas de intervenção e clarificação de referenciais teóricos. Esta autora classifica os seguintes conteúdos da supervisão:

Quadro 18: Conteúdos das sessões de supervisão

Área relacional	• Conflitos entre membros de uma equipa • Relações difíceis com a população atendida • Coordenação com outros colegas
Área pessoal	• Problemas ou situações pessoais • Conflitos no/do grupo com os seus recursos
Área do saber e saber-fazer	• Tensão com a natureza da tarefa, os objectivos e procedimentos • Estratégias, modelos e teorias implícitas • Dilemas éticos

Fonte: Adaptado de Cruells (2009: 140; Cruells, 2011b)

A autora considera que a supervisão é indicada para: i) ajudar a discernir os papéis sociais e profissionais; ii) fortalecer a identidade das equipas multidisciplinares; iii) iniciar mudanças em equipas que trabalham conjuntamente há algum tempo ou, pelo contrário, em novas equipas ou para empreender novos projectos; iv) ajudar a clarificar situações de desconforto ou confusão no interior das equipas; v) ser uma ferramenta-chave para os processos de qualidade das organizações. De facto, as temáticas abordadas na supervisão podem ser tão diversas e ricas como a própria prática profissional. Zueras (2012) identifica algumas das mais predominantes: a intervenção individual e familiar, grupal e comunitária; o trabalho em rede; a comunicação intra ou inter institucional; a coordenação; os conflitos éticos; os modelos teóricos de referência; as relações entre os profissionais e os utentes; as relações entre os membros da equipa; entre outras.

Cruells (2009; 2011b) refere que os temas tratados podem referir-se à identidade profissional ou às diferentes funções, acções profissionais específicas, ao desenvolvimento de novas práticas, ao funcionamento da equipa: os seus valores, a gestão dos conflitos internos, a comunicação, os vínculos com a direcção, a organização funcional da equipa e do seu trabalho, as relações com os utentes, com as famílias ou com a rede interprofissional, entre outros.

A supervisão versa sobre pessoas a trabalhar com pessoas; as questões de poder e opressão são centrais à supervisão; a supervisão é uma actividade que requer uma elevada competência criativa; o Serviço Social é uma actividade muito stressante; a supervisão é parte de um sistema socio-político e organizacional (Brown e Bourne, 1996). Sem situações profissionais questionadas pelo supervisando, não há supervisão. Estas situações podem ser relativas aos utentes, colegas, ou ter a ver com outros assuntos institucionais. Em todos os casos, o objectivo de trabalho é o exercício profissional do supervisando. "A supervisão implica permanentemente um trabalho sobre a demanda vivida e estabelecida, mais ou menos formalmente, pelo supervisando. Este trabalho é progressivo e vai-se aprofundando durante o desenvolvimento da supervisão." (Tschopp *et al.*, 2008: 37). Fomenta, assim, a adopção de uma posição de especialista reflexivo, na medida em que supõe, para o supervisando, uma classificação das razões de ser e dos elementos constitutivos das suas relações profissionais, e destina-se a melhorar a sua função profissional da acção social e psicossocial. (*ibidem*)

É um lugar em construção e permanente mudança no qual se apresentam as questões como temas não fechados, deixando possibilidades para o imprevisível (Zueras, 2012). Um espaço que se restrinja a um procedimento pré-estabelecido, que se limite à execução de acções pensadas, que não tenha a suficiente capacidade de adaptação para abrir caminho ao que o grupo ou o profissional precisa, mas não está previsto, é uma supervisão que não acompanha o movimento do grupo (*ibidem*).

3.8 Críticas e constrangimentos à supervisão profissional externa em Serviço Social

Da mesma forma que a supervisão pode abrir novas perspectivas profissionais e pessoais, também tem os seus limites. Podem ser encontradas na bibliografia algumas críticas à supervisão, algumas contundentes e com relevância, e outras, mal fundadas ou baseadas numa potencial incompreensão do que é a supervisão.

Se queremos assegurar que a supervisão satisfaz as necessidades dos seus agentes, é importante reconhecer e compreender os potenciais bloqueis pessoais à supervisão e encontrar formas eficazes de os ultrapassar. Alguns desses bloqueios, identificados por Hawkins e Shohet (2012), são: experiências anteriores de uma supervisão fraca; inibição pessoal; dificuldades em lidar com a autoridade; conflito de papéis; avaliação; bloqueios práticos tais como económicos ou geográficos; dificuldades em receber apoio; e bloqueios

organizacionais. É neste sentido que estes autores enfatizam a importância de os supervisandos tomarem a responsabilidade em receber supervisão regular e de qualidade. A proactividade pode ajudar a ultrapassar os bloqueios à supervisão, tanto internos como externos.

Constrangimentos internos

Um dos potenciais constrangimentos situa-se ao nível da relação.

> "A relação supervisando/supervisor, com os seus ritmos e os seus movimentos, a análise, a avaliação de situações complexas e a sua compreensão põe à prova o que a atravessa; trata-se de um processo que não é apenas intelectual e que requer tempo." (Cartier e Janicot, 2008: 113)

"A relação supervisor/supervisando deve ser analisada, avaliada, questionada e elaborada. O supervisor não está livre de bloqueios e resistências." (*ibidem*: 112)

Pode acontecer que um profissional se oponha à imersão que lhe é pedida na supervisão e "demasiado arraigado nas suas convicções, não pode considerar uma transformação nas suas relações com a praxis, o que o faz questionar o sentido dos encontros e o fundamento da oferta do supervisor (…)" (*ibidem*: 115).

A supervisão é um espaço onde se socializam e tornam possíveis as intervenções e talvez por esse motivo alguns profissionais não a aceitem tão bem. Isto pode acontecer por uma série de razões, como, por exemplo, receio das suas próprias capacidades, resistência a ter de explicar perante outros as suas dificuldades. Estas e outras atitudes potencialmente defensivas que a supervisão pode gerar, reforçam a importância do respeito necessário entre todos os membros do grupo (Zueras, 2012).

Uma das críticas feitas à supervisão identificadas por Martinez (1991) é o potencial risco de a supervisão manter os assistentes sociais em situação de dependência, ou o perigo da excessiva supervisão, o que contraria o seu propósito, pois, pelo contrário, o objectivo fundamental de supervisão é ajudar o assistente social a tornar-se cada vez mais independente no seu trabalho. Também Tsui (2005) e Kadushin e Harkness (2014) consideram que um dos assuntos mais controversos relacionados com a supervisão em Serviço Social é a questão da supervisão interminável *vs* prática autónoma. Uns autores advogam que a supervisão deve ocorrer ao longo da vida profissional do assistente social,

enquanto outros insistem que uma prática profissional autónoma deve ser encorajada, depois de vários anos num mesmo local de trabalho[69].

Existem também outras dificuldades mais pragmáticas associadas à supervisão e que se prendem com as dificuldades da mensuração e avaliação dos seus impactos. Os processos de supervisão, que só podem ser pensados a longo prazo, são demorados e nem sempre passíveis de acontecer de forma linear, mas sim com avanços e recuos, e portanto, dificilmente mensuráveis nos seus resultados.

Para Brown e Bourne (1996) uma das principais causas de problemas que ocorrem na contratualização e subsequentes etapas da supervisão é o supervisor e o supervisando confundirem onde residem os limites da supervisão. Podem por vezes existir confusões e contradições no espaço de supervisão, as quais têm de ser esclarecidas pelo supervisor. Um outro aspecto não negligenciável quando falamos das críticas à supervisão é que ela pode ser considerada por determinados agentes, como desafiante dos poderes instalados, ou como ameaça a orientações institucionais estabelecidas. A supervisão fornece grelhas de análise para decifrar a intervenção, mas também desafia as "certezas" instituídas.

Constrangimentos externos

A supervisão é um processo relativamente atractivo, mas não pode ser considerado uma panaceia para todos os males profissionais e/ou institucionais. É mesmo de suspeitar de visões, que apesar de entusiásticas só defendam as "maravilhas" da supervisão. Embora perfilhando de muitas dessas visões, não podemos deixar de apontar algumas limitações à supervisão.

Larivière (2008) identifica como potenciais constrangimentos à supervisão: i) restrições orçamentais; ii) aumento da pressão produtiva (fazer mais com menos); iii) estímulo à polivalência de papéis; iv) aumento da carga de trabalho[70]; v) aumento da complexidade dos casos; vi) maior controlo sobre o que se faz (e.g.: estatísticas). Por outro lado, Carpenter *et al.* (2012) consideram precisamente que é devido à existência desses constrangimentos na prática profissional do assistente social que a supervisão tem vindo a ganhar maior

[69] Tsui (2005) refere que os autores que advogam a prática autónoma sustentam que um assistente social com mestrado em Serviço Social e com dois a seis anos de experiência num mesmo local, deve desenvolver uma prática independente, consultando, quando e se necessário, um perito externo.

[70] Nas organizações com uma carga de trabalho elevada, a supervisão pode muitas vezes ser negligenciada a menos que lhe seja dada prioridade pela direcção (Davys e Beddoe, 2010).

relevância. Contudo, Kadushin e Harkness (2014: x) advertem para o risco de uma idealização ou de uma visão irrealista da supervisão, afirmando:

> "No mundo real, com uma sobrecarga de casos, orçamentos apertados, e com um aumento da dificuldade dos problemas, estas objecções têm fundamento. A visão literária da supervisão é muitas vezes uma imagem idealizada em vez de uma representação da supervisão tal qual ela é praticada. A supervisão conforme é descrita na literatura não existe em lado algum da prática."

O mesmo se pode aplicar ao perfil "ideal" do supervisor. Tsui (2005: 35) argui que um supervisor é uma pessoa real e não um "super sábio assistente social".

Também a escassez de supervisores com uma adequada formação e competências específicas é apontada por Idañez (1994) como um aspecto não negligenciável quando falamos em supervisão profissional em Serviço Social. A mesma autora aponta ainda um outro potencial constrangimento que consiste na falta de clareza sobre o que é a supervisão: "Fala-se de supervisão, diz-se que se faz supervisão… mas na realidade fazem-se outras coisas a que se chama de supervisão, e que não o são em sentido estrito" (*ibidem*: 22). A autora dá alguns exemplos do que não considera supervisão, tais como as reuniões de equipa, as entrevistas ou reuniões com a direcção ou administração da instituição ou serviço, as actividades de vigilância e controlo administrativo, a apresentação de relatórios de desempenho. Ainda que estas actividades possam ser consideradas, parcialmente, instrumentos que podem ser utilizados no processo de supervisão, elas não são por si só, supervisão. Daí a importância de clarificar o que é efectivamente a supervisão e as suas implicações práticas, não confundindo a parte com o todo e entre as formas e o conteúdo.

> "O processo de supervisão é muito mais rico do que uma série de actividades específicas e não se esgota na realização de certas tarefas. É certo que, sem elas, a supervisão careceria de suporte, mas elas – em si mesmas – não constituem a acção de supervisão." (*ibidem*).

Concretamente em relação à supervisão externa, Davys e Beddoe (2010) constatam que existe algum grau de cepticismo acerca da sua eficácia, devido a algumas questões pertinentes, designadamente: o lugar que os assuntos organizacionais ocupam nas sessões de supervisão externa; a forma como o supervisor externo lida com trabalhadores stressados e com problemas quando o seu mandato é ambíguo; a ausência de autoridade organizacional do supervisor pode levar a uma falta de sentimento de desafio real por parte dos supervisandos; a quem é devida lealdade e confidencialidade quando uma terceira parte paga a supervisão; pode haver um mandato ambíguo para lidar com questões de fraco desempenho, onde os supervisores tomam conhecimento de questões de *performance*, mas não têm mandado ou contrato claro para lidar com ele; pode acontecer ficar um ambiente

pouco saudável quando ocorrem queixas dos profissionais em relação às chefias e vice-versa; o supervisor confia no desempenho relatado (sem ter a possibilidade de recolher informação *in loco* no contexto de trabalho); pode existir uma dissonância entre os objectivos organizacionais e o foco e a direcção da supervisão. Por outro lado, para Davys e Beddoe (2010) a supervisão externa, ao estar localizada fora da organização, permite um foco mais dirigido para os assuntos da intervenção e de desenvolvimento profissional do pessoal, em detrimento de assuntos organizacionais.

> "(…) se de um lado, a supervisão possui uma natureza de controlar, inspeccionar e vigiar, por ser essa natureza histórica e social, ela depende das condições objectivas e subjectivas nas quais se realiza, podendo ser orientada para a autonomia, democratização das relações de poder e emancipação política." (Guerra e Braga, 2009: 12).

O supervisor, juntamente com os supervisandos, está numa posição privilegiada para registar as necessidades não satisfeitas, sistematizar informação acerca das falhas nos serviços e trabalhar as estratégias de intervenção individual e colectiva (Bradley *et al.*, 2010).

Davys e Beddoe (2010) referem que nas últimas duas décadas se tem assistido a uma ênfase na supervisão managerialista, sobretudo (embora não apenas) no sector público. Os requisitos de resultados mensuráveis, de serviços racionalizados, critérios de eficiência, eficácia, gestão da *performance* e garantia de qualidade, criaram novas prioridades e tensões para os profissionais e isto teve impacto no processo de supervisão. O novo clima de *accountability* também trouxe um aumento da vigilância e crítica pública sobre a prática profissional, particularmente focada nos profissionais que operam no limiar do risco (Davys e Beddoe, 2010; Beddoe, 2012). É neste sentido que estes autores, tal como Carroll (2009) advertem para o facto de a supervisão se poder tornar um *locus* para obtenção de resultados e avaliação de desempenho e gestão de risco em vez de um local de reflexão, de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Também Wonnacott (2012) sublinha a necessidade de a supervisão reduzir a ênfase nos processos de gestão e aumentar a ênfase na reflexão, pensamento crítico e no suporte emocional.

Em suma, para Guerra e Braga (2009) a supervisão apresenta múltiplas possibilidades: i) garantir a continuidade das directrizes dos projectos ou programas de intervenção, bem como o alcance dos seus objectivos; ii) avaliar e qualificar o padrão de prestações dos serviços; iii) contribuir para que os profissionais aprendam de forma crítica a realidade, compreendendo a particularidade na totalidade; iv) orientar os profissionais na formação, implementação e

avaliação das políticas sociais e da participação dos utentes nesse processo; v) propor acções que promovam a universalidade dos direitos sociais; vi) preparar profissionais críticos e propositivos que melhorem a qualidade dos serviços e para a avaliação do impacto e alcance das medidas de política social.

> "Apesar de complexo e desafiante, tanto emocional como intelectualmente, o Serviço Social deve ser altamente fascinante e compensador. É através da supervisão que os assistentes sociais podem ser apoiados e encorajados a pensar de forma diferente e criativa, mantendo sempre o foco no superior interesse dos utentes." (Wonnacott, 2012: 9)

> "A supervisão torna a prática do Serviço Social não apenas efectiva e eficiente mas também única e humana. Assim, é importante revisitar a natureza e essência do Serviço Social antes de embarcar na prática da supervisão. Quando desenvolvemos supervisão temos de ser tanto culturalmente sensíveis, como contextualmente específicos. Temos que nos lembrar que também somos assistentes sociais. Como supervisores devemos ver os supervisandos não apenas como membros do *staff*, mas também como seres humanos com intuitos e dignidade. A supervisão não é meramente um mecanismo para assegurar a responsabilização perante o serviço; é também uma oportunidade para prosseguir o crescimento pessoal e profissional." (Tsui, 2005: 145)

3.9 Supervisão em Serviço Social – rumo a uma prática reflexiva

Os conceitos de reflexividade e de prática reflexiva encontram, como temos vindo a analisar, respaldo no contexto da supervisão, de forma muito significativa, sendo por vezes considerados um "produto" da supervisão, outras a sua essência. Parece-nos, assim, incontornável contextualizar teoricamente estes conceitos, tendo em conta a sua profunda articulação com o tema da supervisão. Tal tarefa não se apresenta, contudo, simples, pois são muitas as questões que povoam o complexo domínio da conceptualização deste tema. Desta forma, abordaremos apenas alguns aspectos que consideramos serem os mais relevantes para este trabalho[71].

Nos últimos anos, o tema da reflexividade tem sido alvo de muitos desenvolvimentos com contributos de vários autores, de várias escolas de pensamento, de várias áreas disciplinares (Taylor e White, 2000; Fook e Gardner, 2007). Proceder à sistematização de todas essas abordagens exigiria um trabalho muito extenso, porém, podemos afirmar que se situam sobretudo em dois pólos: o do *conhecimento* e o da *sociedade*. No primeiro pólo, a reflexividade tem sido relacionada com processos cognitivos e de pensamento (Dewey,

[71] Os conceitos de reflexividade, prática reflexiva e profissional reflexivo têm sido amplamente desenvolvidos na área das ciências sociais, sobretudo no campo da educação e da formação de profissionais, entendendo a reflexão como um processo inerente à aprendizagem. Neste sentido, foi realizada uma revisão da literatura não só da área do Serviço Social, mas também de outras áreas, nomeadamente das Ciências da Educação, devido à sua utilidade e como forma de inspiração para a clarificação deste tema.

1933) que conduzem à aprendizagem experiencial (Kolb, 1984), necessária ao desenvolvimento de uma acção profissional eficaz (Schön, 1983). No segundo, na análise das dinâmicas sociais, a reflexividade é considerada a origem da segunda modernização em curso (Beck *et al.*, 2000), mas também a via pela qual se estabelece a relação entre actor (*agency*) e estrutura.

Todas estas perspectivas são de grande relevância para o Serviço Social, contudo, tendo em conta os objectivos deste trabalho, situar-nos-emos sobretudo na análise do primeiro pólo. Tal não significa negligenciar o segundo pólo, até porque já o situámos, mas sim assumir uma delimitação quer conceptual, quer pragmática das questões da reflexividade para as finalidades a que nos propomos. Neste sentido, para o escopo deste trabalho analisaremos apenas o conceito de reflexividade sobre a prática profissional, que se constituirá como base para a posterior análise da supervisão enquanto espaço de promoção do desenvolvimento de uma prática reflexiva em Serviço Social. A complexidade destes conceitos torna necessária uma aproximação epistemológica que nos permita aceder à sua compreensão de forma a mobilizar esses contributos mais significativos para o campo do Serviço Social.

3.9.1 Os contributos de Dewey, Schön e Kolb

Começaremos então por situar os principais contributos de Dewey, Schön e Kolb para a análise do nosso tema, autores que são considerados como os mais influentes teóricos nesta matéria.

O contributo de John Dewey

John Dewey (1859-1952), filósofo da educação, considerado o pai da educação de adultos americana e que marcou fortemente o pensamento educativo no século XX, defendeu a centralidade da educação no processo evolutivo da espécie humana, consubstanciando o movimento progressista da educação[72].

A educação, na perspectiva de Dewey (1916: 79), pode ser concebida sob duas ópticas: de forma retrospectiva ou de forma prospectiva. Na primeira, temos um processo "de acomodação do futuro no passado"; na segunda, e numa lógica progressista, o passado é

[72] Este movimento surgiu como uma forma de contestação em relação ao formalismo que predominava nas abordagens educativas tradicionais. Dewey concebia a educação e a democracia de forma interligada, estando os valores democráticos presentes quer na defesa de uma nova relação entre quem aprende e quem ensina (maior igualdade e interactividade), quer entre conteúdos educativos usualmente separados, isto é, cultura e educação profissional. A busca de uma mais estreita articulação entre a educação, a sociedade e a vida estavam na base do movimento progressista, ou seja, a integração das dimensões política, pedagógica e epistemológica.

utilizado "como recurso do futuro em desenvolvimento". Nesta linha de pensamento, a educação é concebida como uma "contínua reconstrução da experiência" (Dewey, 1916*:* 80).

A filosofia da educação progressista de John Dewey constituiu-se como uma das fontes teóricas mais reconhecidas no desenvolvimento do conceito de reflexividade. O seu ponto de partida epistemológico foi considerar o pensamento reflexivo como objectivo da educação, sendo o seu principal contributo estabelecer a relação entre o pensamento reflexivo e o processo de aquisição de competências básicas. Para Dewey (2007), a reflexividade está intimamente relacionada com os processos cognitivos que se desencadeiam durante a aprendizagem. Considera o autor, que construímos a realidade com base nas nossas experiências prévias e procuramos soluções para os novos problemas com as alternativas que já conhecemos. Isto significa afirmar que começamos a reflectir quando temos problemas para resolver.

> "Nunca abordamos um problema com uma mente completamente ingénua ou em branco; pelo contrário, abordamo-lo com determinadas formas de compreensão habituais que adquirimos, com um fundo de significados prévios, ou pelo menos, de experiências a partir das quais poderiam extrair os significados." (*ibidem*: 134)

Nesta perspectiva, a aprendizagem acontece quando temos de ir por caminhos novos para encontrar novas soluções. E é esta, precisamente, a diferença entre pensar e pensar reflexivamente. O pensamento reflexivo precisa de um método, um processo, uma sistematização. Para que se produza este pensamento reflexivo, Dewey (2007) determina quatro elementos necessários: i) experiência prévia, ou seja, o contacto directo com situações do mundo real; ii) ter em conta determinados dados para que seja produzida a reflexão; iii) estabelecer uma série de ideias sobre esses dados; iv) definir o que se aprendeu de novo a partir da análise de dados. Com mais detalhe, poderíamos dizer que para o autor (*ibidem*) toda a reflexão parte de um processo prévio de observação sobre algo que nos tenha causado dúvida, surpresa ou confusão. Assim, o início de processos reflexivos dá-se com a descrição da situação observada, construindo, desta forma, a imagem que temos intenção de objectivar. Assim, as operações que fundamentam o processo do pensamento reflexivo são, basicamente, duas: a existência de um estado de dúvida, de perplexidade ou de hesitação em relação a um acontecimento/situação; o desenvolvimento de uma atitude que procure esclarecer esse estado de dúvida. Neste sentido, a pessoa que deseja desencadear um método que desenvolva o pensamento reflexivo, o que faz na realidade é passar de uma situação de dúvida para uma situação de coerência e retorno à estabilidade. O centro do processo reflexivo está, assim, na necessidade de resolver um problema e superar as dificuldades que

ele causa. "A exigência de uma solução para um estado de perplexidade é o factor orientador e estabilizador de todo o processo de reflexão." (Dewey, 2007: 29)

Dewey (2007) identifica três capacidades que distinguem a espécie humana: a linguagem, a construção de ferramentas (e a oportunidade de com elas poder transformar o mundo) e a plasticidade (a capacidade de aprender com a experiência, isto é, com os erros e a partir dessa aprendizagem, evoluir).

Outra ideia chave da filosofia da educação de Dewey é a valorização da experiência na actividade educativa. O autor sublinha as potencialidades da experiência prática enquanto método educativo, determinando a diferença entre actividade e experiência: a mera actividade não constitui experiência (*ibidem*); a experiência implica uma avaliação, realizada através da percepção das relações e das continuidades, requerendo um trabalho cognitivo e a descoberta de um sentido. Desta forma, é através da reflexão que é possível atribuir um sentido à experiência. Ao valorizar o papel da experiência na aprendizagem, sublinha a necessidade da sua articulação com a teoria. As ideias de fundo na sua filosofia educativa passam pela consideração de que o pensamento, a reflexão, a aprendizagem são processos dialécticos que se articulam com a acção e a experimentação. Dewey questionava a separação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na educação, valorizando os processos que exigiam actividade reflexiva, e uma maior implicação e responsabilidade por parte de quem aprende, em detrimento daqueles que se reduziam a uma assimilação passiva e reprodutora da informação (Dewey, 1932).

Tal como a teoria e a prática são entendidas muitas vezes como opostas, também as concepções sobre a inteligência e a execução, o conhecimento e a actividade se encontram polarizadas (Dewey, 1916). O desenvolvimento do pensamento reflexivo deveria ser considerado uma das finalidades da educação, uma vez que a reflexão é o processo que reconhece as conexões e as ligações entre as partes da experiência (Dewey, 1933).

A pedagogia de Dewey tem como *slogan* a expressão "aprender fazendo" (*learning by doing*). São os problemas reais que funcionam como estímulo para o pensamento e para a descoberta da solução dos problemas. Esta ideia é de particular relevância para o processo de supervisão, como veremos nos próximos capítulos.

O contributo de Donald Schön

Na esteira epistemológica de Dewey, surge Donald Schön com a introdução do conceito de prática reflexiva em 1983, na sua obra *"The Reflective Practictioner"*, na qual, entre outras coisas, critica o paradigma da educação profissionalizante que ao basear-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Propõe como alternativa a este modelo uma epistemologia da prática que tome como ponto de partida as competências subjacentes à prática dos bons profissionais (Alarcão, 1996).

Schön (1998: 26) desafia os profissionais a "(…) procurar uma epistemologia da prática implícita no artístico, nos processos intuitivos que alguns profissionais trazem para as situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores." Para este autor o conceito de "arte" da prática é entendido como o domínio que se adquire através do ofício e da experiência e é particularmente relevante um contexto de incerteza.

A prática reflexiva consiste no processo de reflexão que os profissionais realizam sobre a sua própria prática profissional, ou seja, a partir de situações práticas reais. A principal preocupação de Schön (1998) foi desenvolver uma análise das características específicas da reflexão sobre a acção. No seu célebre livro *"O Profissional Reflexivo: Como pensam os profissionais quando actuam"* (*ibidem*), o autor defende que a aprendizagem é algo que está intimamente relacionado com a noção de reflexão. Argumenta, aliás, que a reflexão se constitui como uma oposição à epistemologia positivista cujo eixo se centra na prescrição de procedimentos padronizados e fórmulas que dificilmente podem abarcar a complexidade da prática profissional. É neste sentido que o autor (*ibidem*) propõe uma epistemologia para a prática profissional centrada no conhecimento gerado através da reflexão, com o objectivo de demonstrar que:

> "(…) o conhecimento na acção e a reflexão na acção fazem parte das experiências do pensar e do fazer que todos compartilhamos; quando aprendemos a arte de uma prática profissional, não importa quão remoto da vida comum possa parecer à primeira vista, aprendemos novas formas de utilizar competências que já possuímos." (*ibidem*: 41).

Esta posição vem ao encontro do valor que Schön atribui ao conhecimento tácito dos profissionais. Efectivamente, em muitas ocasiões os profissionais experientes desenvolvem comportamentos aparentemente espontâneos, que não são mais do que o resultado de uma vasta experiência profissional, que não provém necessariamente de uma actividade intelectual anterior. Neste sentido, para Schön, os profissionais normalmente sabem mais do que aquilo que conseguem expressar verbalmente, isto é possuem um conhecer-na-prática.

No sentido da necessidade de teorizar a prática, Schön (1998) defende a necessidade de desenvolver uma epistemologia da prática, no sentido em que considera que por um lado o processo reflexivo tem de ser desenvolvido com rigor, e por outro que a prática reflexiva tem um carácter experimental. Afirma, assim: "quando alguém reflecte a partir da acção, pode tornar-se um investigador no contexto prático." (*ibidem*: 41). Este processo efectiva-se de várias formas, em quatro processos diferentes que contribuem para a formalização do pensamento dos profissionais na sua prática:

- Conhecimento na acção: é o conhecimento que têm os profissionais experientes, cujas intervenções estão cada vez mais automatizadas, no sentido em que são espontâneas e rápidas, sem necessidade de pensar;

- Reflexão na acção (*reflection-in-action*): refere-se ao acto de reflectir no momento da acção e tem um carácter experimental muito importante. É tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma dada acção é bem desempenhada. Schön (1998) explica que tal acontece, porque os profissionais executam uma sequência que consiste em: acção rotineira, incidentes inesperados, reflexão e nova acção.

- Reflexão sobre a acção (*reflection-on-action*): acontece depois de a acção ter ocorrido. Através deste processo, os profissionais podem trazer novos elementos ao seu *corpus* profissional. Estes elementos referem-se à linguagem utilizada para descrever a realidade, as teorias que definem os fenómenos ou os marcos operativos a partir dos quais os profissionais estabelecem as suas tarefas e rotinas (*ibidem*).

- Reflexão sobre a reflexão na acção (*reflection on reflection-in-action*): trata-se de olhar retrospectivamente a acção, reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu (Argyris e Schön, 1997).

Podemos constatar que a proposta analítica de Schön contrapõe duas epistemologias da prática: uma que designa de racionalidade técnica e outra, que denomina de reflexão-na-acção.

A primeira é a que predomina no conhecimento profissional, condicionando as representações de prática profissional. Nesta concepção, a actividade profissional "consiste na resolução instrumental de problemas de modo rigoroso através da aplicação da teoria e técnica científicas" (Schön, 1983: 21), ajudando a ligar determinados meios a determinados

fins. O que distingue a prática profissional de outras ocupações é o uso de conhecimento especializado de natureza científica para resolver problemas práticos.

Esta acepção da aplicação da ciência pressupõe uma hierarquização dos tipos de conhecimento, ou seja, uma profissão será tanto mais profissão quanto mais conhecimento científico "puro" conseguir aplicar. Este pressuposto implica uma separação entre investigador e profissional de terreno (sendo o papel do primeiro considerado superior ao do segundo) e entre a produção do conhecimento e a sua prática ou aplicação (Schön, 1983). Apesar disso, os profissionais podem tornar-se investigadores reflexivos em situações permeadas pela incerteza e instabilidade, singularidade ou conflito, pois a investigação, nesta perspectiva, faz parte integrante das actividades de um profissional (Schön, 1998).

Na segunda, no modelo da reflexão-na-acção sempre que actuamos demonstramos conhecimento, ou seja, "o nosso conhecimento está *na* nossa acção", e nem sempre conseguimos *dizer* o que sabemos (Schön, 1983: 49). Argyris e Schön[73] (1974) explicitam o conceito de teorias da acção, analisando a sua relação com as teorias que enformam a prática, designando-as por *theories in use*. As teorias da acção são aquelas que determinam o comportamento que alguém deliberadamente tem e a partir das quais é possível explicar a sua actuação presente ou antecipar a futura.

Quando se questiona alguém sobre como se comporta numa dada situação, o que faz, como procede, podemos obter como resultado a teoria de acção que o sujeito considera correcta para essa situação (*ibidem*). Porém, a teoria que o sujeito realmente segue ou aplica é designada por estes autores (*ibidem*) de *teoria-em-uso*, que pode estar ou não em sintonia com a teoria de acção defendida pelo sujeito para um determinado contexto de acção. O profissional pode não estar minimamente consciente de uma eventual discordância entre as duas. As teorias-em-uso têm alguma complexidade e os profissionais raramente pensam nelas. Pode também acontecer terem teorias-em-uso incompatíveis para situações aparentemente semelhantes (*ibidem*). Estas teorias implicam planos e estratégias de acção, constituem a filosofia subjacente à própria intervenção do profissional, e são designados por estes autores por *theories of practice*, embora nem sempre coincidam com ela, pois esta é dirigida pelas teorias que de facto se põem em acção numa determinada situação.

Outro contributo importante de Schön para a nossa análise, é a sua concepção do saber profissional como *artistry* – capacidade de saber agir em situação, ou seja, um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa dinâmica sistemática entre acção e

[73] No livro *"Theory in Practice"* que publicaram juntos em 1974.

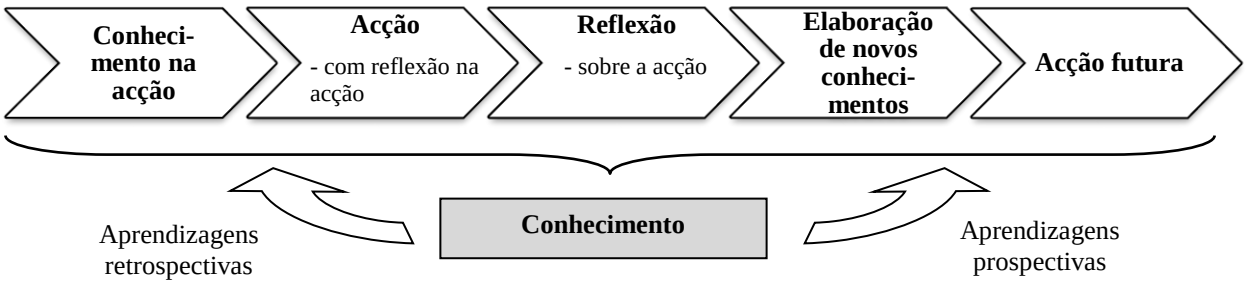
pensamento ou reflexão (Schön, 1983). É neste sentido que Schön concebe a actividade profissional como uma actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, fruto de uma integração entre ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade e criatividade de artista (*ibidem*).

Da vasta proposta teórica de Schön há uma em particular que nos parece relevante relacionar com o processo de supervisão: o autor refere que é frequente o pensamento dos profissionais sobre a sua acção, após a acção, ou por vezes durante a própria acção.

> "Frequentemente, a reflexão sobre o conhecimento-na-acção ocorre conjuntamente com a reflexão sobre o que está a ocorrer (...) quando o indivíduo tenta atribuir um significado a isso, ele também reflecte sobre os pressupostos que estão implícitos na sua acção, pressupostos que ele analisa, critica, restrutura e integra na acção seguinte" (Argyris e Schön, 1996: 20).

Este processo de reflexão *sobre* a acção é fulcral para a intervenção em situações de incerteza, instabilidade e de conflito de valores, e que permite potencialmente a construção de novo conhecimento. Este processo de elaboração de novos conhecimentos integra os já adquiridos, reelabora-os através da reflexividade, projectando-os na acção futura. Neste sentido, o conhecimento é construído através de uma dinâmica que interpela aprendizagens retrospectivas e aprendizagens prospectivas.

Figura 15: Reflexividade



Fonte: Elaboração própria com base em Argyris e Schön (1974; 1996) e Schön (1983; 1998)

> "Quando um profissional reflecte na sua acção e sobre a sua acção, os possíveis objectos da sua reflexão são tão variados como os tipos de fenómenos e os sistemas de conhecimento-na-acção que possui. Ele pode reflectir sobre as normas e apreciações tácitas que são a base do seu julgamento, ou sobre as estratégias e teorias implícitas num padrão de comportamento. Ele pode reflectir na intuição sobre uma situação que o levou a adoptar um determinado curso de acção, sobre o caminho por onde conduziu o problema que tenta resolver, ou sobre o papel que construiu para si próprio num contexto institucional mais alargado. A reflexão-na-acção, nestas diversas formas, é central na arte através da qual os profissionais lidam com as problemáticas situações «divergentes» da prática." (Argyris e Schön, 1996: 27).

Para Donald Schön (*cit in* Schön e Rein, 1994) um profissional é reflexivo quando toma a sua actividade como objecto de reflexão (conhecimento na acção): a reflexão na acção, a

reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, sendo as duas primeiras separadas apenas pelo momento em que ocorrem: a primeira acontece durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a acção é revista e analisada fora do contexto em que aconteceu. É nessa reflexão sobre a acção que se toma consciência do conhecimento tácito e se reformula o pensamento na acção tentando analisá-la, percebendo que é um acto natural. A terceira, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer.

Consideramos que o contributo de Schön é fundamental para a compreensão dos processos inerentes à supervisão em Serviço Social. Como evidencia Alarcão (1996: 13), apela a um

> "(…) saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (…)".

O contributo de David Kolb

Uma vez que a supervisão tem como um dos seus objectivos a reflexão sobre a experiência profissional, não podemos deixar de situar a forma como esta reflexão se pode constituir enquanto processo de aprendizagem. David Kolb (1981; 1984) preconizou o papel da experiência na aprendizagem dos adultos, criando um modelo sobre a aprendizagem experiencial[74], no qual estabelece ligações entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal. Para Kolb (1984: 38) a aprendizagem consiste no "processo através do qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência". Esta definição, segundo o autor, tem em conta os seguintes aspectos: i) a ênfase é posta na aprendizagem como processo, e não nos conteúdos e resultados finais – *outcomes* – em oposição à perspectiva behaviorista (positivista), que se desenvolve a partir de diferentes bases epistemológicas e filosóficas; ii) o conhecimento é um processo de transformação, continuamente recriado, e não uma entidade independente que é adquirida e transmitida; iii) a aprendizagem é entendida como um processo contínuo, cuja base é a experiência; iv) a aprendizagem transforma a experiência tanto na sua forma objectiva como subjectiva; v) para entender a aprendizagem é necessário entender a natureza do conhecimento, e vice-versa; vi) o processo de aprendizagem exige a resolução de conflitos entre modos dialecticamente opostos de adaptação ao mundo; vii) a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo.

[74] *Experiential Learning Theory*.

Assim, quando a aprendizagem é concebida como um processo holístico, ela permite estabelecer pontes conceptuais entre diferentes situações e contextos (como por exemplo a escola e o trabalho), de uma forma contínua, ao longo da vida. Por outro lado, ao estar integrado num meio natural e cultural, o indivíduo detém a capacidade de aprender a partir da sua experiência, sobretudo se ela for realizada de forma consciente. Um indivíduo aprende se estiver motivado pelos seus próprios propósitos, ou seja, envolve-se num processo de aprendizagem que lhe faça sentido (Kolb, 1984).

A ideia de reflexão, para este autor, aparece associada à forma como se lida com os problemas da prática profissional, à possibilidade do sujeito aceitar um estado de incerteza e estar aberto a novas hipóteses, equacionando e re-equacionando uma dada situação problemática. É neste sentido que se pode conceber o processo reflexivo como um vaivém permanente entre o acontecimento e a compreensão na busca de significados para as experiências vividas. Desta forma, a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento através da transformação da experiência, sendo permanentemente criado e recriado (*ibidem*).

Este autor propõe este modelo conceptual sobre o processo de aprendizagem concebendo-o como um ciclo constituído por quatro fases distintas, designado por *o ciclo de Kolb* (*ibidem*). Este processo contém quatro dimensões estruturais, a partir das quais se identificam quatro pólos distintos. Pode ser representado como um ciclo que comporta quatro etapas, cada uma com características próprias e fundamentais ao processo de aquisição de saberes teóricos e práticos. O ciclo de aprendizagem de Kolb inicia-se com a *experiência concreta* (contacto directo com situações que contêm dilemas a resolver); seguida de *observação reflexiva* (atitude introspectiva de reflexão); a partir da qual se formam os conceitos abstractos e a generalização – etapa da *conceptualização abstracta*, que conduz à criação de hipóteses sobre as implicações dos conceitos abstractos em novas situações (acções de comparação com realidades semelhantes); a aplicação das hipóteses em situações reais dá origem a novas experiências – etapa da *experimentação activa* (repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, ou seja, aplicação prática dos conhecimentos e processos de pensamento tornados reflectidos, explicados e generalizados). O ciclo completa-se com a passagem pelas quatro etapas, necessárias e complementares, mas reinicia-se para cada nova aprendizagem. Tal processo contém fortes analogias com o processo de supervisão, como teremos oportunidade de demonstrar mais adiante.

Figura 16: Ciclo de aprendizagem experiencial

Fonte: Adaptado de Kolb (1984)

Os contributos deste autor são muito mais vastos do que aqui podemos explorar, contudo, para o tema da supervisão, o que nos parece mais relevante é o facto de David Kolb considerar a profissionalidade com um percurso permanente de aprendizagem, desde que o indivíduo se possa apropriar das suas experiências de actuação profissional. O valor atribuído por Kolb aos conhecimentos de carácter experiencial é de elevada relevância para os processos de desenvolvimento profissional e para os processos de supervisão profissional, nos quais os mesmos se confrontam, comparam, ampliam e revêem sistematicamente.

Podemos então concluir que as propostas teóricas destes três autores, Dewey, Schön e Kolb nos ajudam a delimitar alguns conceitos de grande relevância social em geral e para o contexto da supervisão em particular. No Quadro 19 sistematizamos esses conceitos:

Quadro 19: Sistematização das propostas de Dewey, Schön e Kolb

Autor	Principais conceitos	Ideias mais relevantes para o contexto da supervisão
Dewey (1933)	Reflexividade	• Relacionada com a aprendizagem; • A procura de soluções para os problemas com as alternativas que já conhecemos; • Começamos a reflectir quando temos problemas para resolver – para encontrar novas soluções.
	Pensamento reflexivo	• Processo e método de "aprender fazendo"
Schön (1996)	Prática reflexiva	• Processo de reflexão que os profissionais realizam sobre a sua própria prática profissional.
	Epistemologia da prática	• Toma como ponto de partida as competências subjacentes aos bons profissionais.
	Profissional reflexivo	• Acção como objecto de reflexão; • Reflexão sobre a acção, na acção e após a acção e sobre os seus pressupostos.

Autor	Principais conceitos	Ideias mais relevantes para o contexto da supervisão
Kolb (1984)	Aprendizagem	• Processo holístico e contínuo (ao longo da vida); • Decorre a partir da experiência – criação e recriação.
	Reflexão	• Surge da forma como se lida com os problemas da prática profissional; • Processo de vaivém permanente entre a acção, os conceitos e a busca de significado para as experiências vividas.

Fonte: Elaboração própria com base nos autores

Em síntese, as contribuições destes autores apelam a uma relação dialéctica entre os saberes teóricos e os saberes advindos da acção, ou seja, pela via experiencial e reflexiva. Estes pressupostos são sistematizados por Canário (1999: 111) ao reforçar a

> "(…) importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de 'âncora' na produção de saberes novos, [que] procura articular uma lógica de continuidade (sem referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de ruptura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)".

3.10 Reflexividade e prática reflexiva no Serviço Social

Após analisarmos os contributos dos autores acima referenciados, faremos agora uma incursão pelos autores de Serviço Social que trabalham estes conceitos.

Knott (2016) considera que a terminologia em torno da reflexão, da reflexividade e da prática reflexiva é muito complexa pelo que alguns profissionais favorecerão uma interpretação em detrimento de outra. Neste sentido, argumenta que é necessária uma integração das abordagens reflexiva e das abordagens baseadas na evidência para a aprendizagem e para a prática, que não são necessariamente mutuamente exclusivas. Ponto assente por este autor é que os assistentes sociais precisam ser profissionais reflexivos informados, ou seja, precisam saber através da pesquisa quais as intervenções que têm mais probabilidade de conduzir a melhores resultados.

Os investigadores D'Cruz *et al.* (2007) realizaram uma síntese baseada numa ampla revisão de artigos especializados em intervenção social que abordam o tema da reflexividade e da prática reflexiva. Chegaram à conclusão que existem três interpretações básicas sobre a definição de reflexividade aplicadas ao campo do Serviço Social:

> "Na primeira variação, a reflexividade é considerada como resposta de um indivíduo a um contexto imediato e está relacionado com a capacidade dos utentes do serviço em processar informação e conhecimentos para orientar as escolhas de vida (…). Na segunda variação a reflexividade é definida como uma abordagem auto-crítica do assistente social que questiona como o conhecimento acerca dos utentes é gerado e, ainda, como as relações de poder operam neste contexto (…). Na terceira variação, a

> reflexividade está relacionada com o papel que a emoção desempenha na prática do Serviço Social (…)" (D'Cruz *et al.*, 2007: 2)

Podemos, assim, verificar que o conceito de reflexividade aplicado ao Serviço Social abrange um amplo espectro de interpretações que vão desde uma ferramenta orientada para a melhoria das competências técnicas do profissional, até à análise das emoções, que provoca no assistente social a sua prática diária, passando por uma reflexão crítica que põe em questão os aspectos éticos, políticos e ideológicos da intervenção.

Os autores referidos concluem que esta variedade de significados está relacionada com a novidade que supõe a introdução destes termos no discurso dos profissionais, pelo que estamos perante a necessidade de um debate que nos permita introduzir esta nova metodologia na prática profissional diária do assistente social.

Nesta linha de pensamento, entende-se por práticas reflexivas

> "(…) todas aquelas que promovem uma nova forma de agir profissional que faz uso de uma interacção criativa e se serve da individualização, da auto-confrontação e da participação activa para desenvolverem um novo processo de intervenção profissional" (Mouro, 2009: 408).

Para Faleiros (1997: 72), uma prática reflexiva é também aquela que

> "(…) não se reduz à mera aplicação do conhecimento que vem de fora dela, mas ela própria gera a necessidade de reformulação de conhecimento (…)".

Esta acepção é partilhada também por Payne (2002), Fook e Gardner (2007) e Mouro (2009). Esta constatação leva-nos à posição de Carbó (2007), que defende que a acção profissional tem de ser crítica e situada num contexto particular. Acrescenta que é precisamente a reflexão sobre a experiência da intervenção que torna a acção do assistente social um acto distinto de uma qualquer outra prática profissional. Esta reflexão sobre a prática implica uma visão ética e política, a partir de uma análise das relações de poder estabelecidas no contexto da intervenção. O assistente social que pretenda desenvolver uma acção de qualidade, não pode deixar de tomar em consideração esta realidade, uma vez que o que constitui o sentido de competência reflexiva é precisamente o questionamento constante sobre as actuações profissionais. A reflexão pode ser entendida como um processo de exame crítico da própria prática profissional passada e presente como meio para compreender em profundidade o que aconteceu e para desenvolver conhecimentos úteis para melhorar a prática profissional em si (Jones, 2010).

A este propósito parecem-nos interessantes os contributos de Nosich (2011) que, não se tratando de um autor da área de Serviço Social, acrescenta elementos relevantes para esta

análise. Para este autor pensar criticamente é aprender a pensar bem, o que significa uma forma de pensar que atinja elevados padrões de qualidade: "Penso criticamente *bem*, sobre um assunto quando penso sobre ele de maneira precisa e clara, quando me concentro no que é mais importante para poder decidir, quando penso suficientemente sobre uma questão." (Nosich, 2011: 17, itálico do autor). Neste sentido, o pensamento crítico difere da simples reflexão, uma vez que ele é metacognitivo, ou seja, "envolve pensar sobre o pensar" (*ibidem*: 26). Por outro lado, pensar criticamente também não é o mesmo que pensar. "Pensar é um processo que envolve tirar conclusões sobre alguma coisa, formar conceitos, tomar decisões e ter um ponto de vista. (…)" (*ibidem*: 141). Já o pensamento crítico "(…) implica reflectir sobre a minha reflexão". Com efeito, o pensamento crítico é reflectido, pois "(…) envolve um grau de pensamento sobre o próprio pensamento, especificamente sobre os elementos da reflexão" (*ibidem*: 188). É nesta linha de argumentação que, para Nosich, "A reflexão crítica é «autocorrectiva» pelo menos em parte porque funciona como um tribunal de último recurso. Não existe abaixo deste nenhum nível que nos garanta a mesma certeza e que possamos usar para avaliar o nosso raciocínio" (*ibidem*: 29). Para que possa cumprir esse desígnio de julgamento a reflexão crítica madura envolve três partes e implica: i) fazer perguntas (boas perguntas que vão ao cerne das questões)[75]; ii) uma tentativa de responder a essas perguntas através de um raciocínio; iii) que acreditemos nos resultados desse raciocínio, interiorizando-os e agindo em conformidade (*ibidem*). Envolve também oito princípios que têm de ser respeitados: clareza, exactidão, importância, relevância, suficiência, profundidade, amplitude e precisão (*ibidem*). Trata-se, assim, de um processo complexo e que faz parte da prática do assistente social.

Segundo Adams *et al.* (2009: 3) a reflexão crítica faz parte do perfil do profissional crítico e não pode ser vista como uma acção de rotina:

> "Não importa o quanto nós reflectimos, provavelmente nunca se torna rotina. Envolve a mudança. Considerar, reconsiderar e mudar a nossa mente é quase sempre uma experiência dolorosa. A aprendizagem e a mudança andam de mãos dadas."

Mas para estes autores o pensamento crítico não se fica pelo pensamento, mas conduzir à acção crítica:

> "(…) os dois juntos formam uma prática crítica. Inevitavelmente, porque o pensamento crítico usará a experiência da acção e os seus resultados para informar um pensamento mais profundo, a prática crítica é um ciclo no qual o pensamento está ligado à acção." (*ibidem*: 4)

[75] "As perguntas são uma parte fundamental da reflexão crítica e uma das competências mais difíceis de aprender na área do pensamento crítico." (Nosich, 2011: 52).

Estamos então perante um ciclo reflexivo. A reflexividade significa estar inserido num processo circular em que os assistentes sociais se "colocam na situação" pensando e agindo com as pessoas que servem, de modo que os seus entendimentos e acções, inevitavelmente, sejam mudados pelas suas experiências com os outros. No mesmo sentido e como parte do mesmo processo, eles influenciam e mudam os outros e seus contextos sociais. Podemos encontrar nesta concepção, concordância com o pensamento de Schön e de Kolb, apresentado no ponto anterior.

Adams *et al.* (2009) identificam quatro aspectos da prática crítica que nos levam além do simples pensamento crítico: i) examinar as evidências em detalhe, a partir de diferentes perspectivas através do envolvimento reflexivo, de modo a evitar os riscos e alargar oportunidades; ii) contextualizar as evidências, situando-as teoricamente. Contextualizar é um processo gémeo da reflexividade: ambos requerem que as ideias e as acções interajam; iii) desenvolver uma visão geral (*overview*), de modo a que todos os envolvidos possam analisar todas as implicações da situação; iv) apresentar os nossos pontos de vista a uma audiência que possa ajudar, orientar ou influenciar a sua própria compreensão e avaliação da situação. A ideia de prática, para estes autores (*ibidem*), contém duas suposições parcialmente ocultas: i) a ideia de uma prática implica que o que estamos a fazer é de alguma forma um método de fazer algo que é aceite e reconhecido, ou seja, convencionado com a probabilidade de um resultado bem-sucedido. Por isso se afirma frequentemente "é nossa prática fazê-lo desta maneira"; ii) a ideia de "prática" transmite que o que fazemos não é, e nunca será, definitivo. Experimentamos determinada forma de acção reconhecida, mas que é sempre provisória. É nesta linha de pensamento que nos apresentam uma distinção entre prática reflexiva e reflexão crítica:

Quadro 20: Prática reflexiva e reflexão crítica

Prática reflexiva	Reflexão crítica
Pensar as coisas cuidadosamente	Pensamento crítico
Prática reflexiva	Reflexão crítica
O ciclo reflexivo: experiência-reflexão-acção	Processos críticos: reflexividade-desconstrução-teoria social crítica

Fonte: Adaptado de Adams *et al.* (2009: 93)

Também a propósito desta discussão, Adams (2009) sugere algumas questões-chave associadas à reflexão e à reflexão crítica:

Quadro 21: Reflexão e reflexão crítica

Reflexão	O que aconteceu?
	Como se compara com a experiência prévia?
	Como fiz?
Reflexão crítica	Quão bem eu fiz?
	O que poderia ter feito melhor?
	O que poderia ter feito de forma diferente?

Fonte: Adaptado de Adams (2009: 234)

O Serviço Social pode, com base nestes processos, desenvolver uma prática mais crítica e reflexiva, ao lidar com a especialmente exigente, complexa, imprevisível e incerta natureza dos problemas humanos. Contudo, este autor adverte que é necessário proceder à distinção entre o que é e o que não é a prática reflexiva:

Quadro 22: Potenciais aplicações da prática reflexiva crítica

O que a prática reflexiva crítica não é	O que a prática reflexiva crítica pode oferecer
Comentário negativo	Mais do que uma maneira de compreender a prática
Conhecimento adquirido através de terapia	Relatos holísticos de prática
Feedback crítico	Ponto de entrada para desenvolver teoria da prática
Criticismo	Uma forma de desenhar e executar pesquisa baseada na prática

Fonte: Adaptado de Adams (2009: 246)

Desta forma, para Adams (2009: 247) é encorajada

> "(…) uma prática pensativa, questionadora, devidamente hesitante, crítica e autocrítica. Devemos encorajar um estilo de reflexão e acção que não siga a linha da maioria e se recuse tomar o caminho mais fácil. Devemos aplaudir a prática que assume riscos intencionalmente na prossecução do interesse em capacitar as pessoas utilizadoras dos serviços. A prática crítica deve ser criativa e corajosa. Ela pode ser a única resposta viável (e em última instância segura) para alguns dos casos mais difíceis, complexos e imprevisíveis que os assistentes sociais enfrentam. Deve, neste sentido, ser prática corrente para todas as instituições e profissionais de Serviço Social."

De acordo com Fook *et al.* (2006) sendo a reflexão crítica um processo através do qual os indivíduos identificam os pressupostos que regem as suas acções, localizam as origens históricas e culturais desses pressupostos, questionam o seu significado e desenvolvem formas alternativas de actuação, então a prática reflexiva envolve: i) um processo (cognitivo, emocional, experiencial) de examinar pressupostos (de muitos tipos e níveis diferentes) subjacentes a acções ou experiências; ii) a identificação/ligação destes pressupostos com as suas origens diversas (pessoais, emocionais, sociais, culturais, históricas, políticas); iii) uma revisão e reavaliação destes de acordo com critérios relevantes (dependendo do contexto,

finalidade, etc.); iv) uma reformulação de conceitos e práticas baseados nesta reavaliação. Por outro lado,

> "(…) a reflexão na intervenção do Serviço Social não diz respeito exclusivamente a uma acção estratégica que incorpore novas formas de pensar e agir. Ultrapassa as perspectivas individualistas reformistas para se centrar numa visão que enfatiza o papel da profissão como facilitadora do crescimento, auto-realização e emancipação dos indivíduos e cujas preocupações centrais são a identificação e a satisfação das necessidades e aspirações dos clientes, a valorização e humanização dos serviços." (Carvalho, 2012b: 362).

Podemos falar de prática reflexiva quando a acção se alimenta constantemente da reflexão sobre a experiência (Sicora, 2012). Tal acção é inevitável num trabalho, como o do assistente social, em que cada situação é única e irrepetível, não bastando, por isso, o improviso e a espontaneidade do pensamento. Neste sentido, a prática reflexiva é uma prática em que à experiência e à acção se junta a reflexão. Depois da reflexão surge outra experiência e reflexão, com o fim de conduzir a uma nova acção, e assim sucessiva e indefinidamente. Este processo cíclico, é designado por ciclo ERA (experiência – reflexão – acção) e está na base da prática reflexiva. Podemos então sistematizar os principais contributos apresentados:

Quadro 23: Aprendizagem experiencial e a prática reflexiva

Referências	O que é	Como	Para quê
A prática reflexiva (*cf.* Argyris e Schön, 1974)	Reflexão que os profissionais fazem sobre a própria prática	• A partir de experiências anteriores • Com fundamento em referenciais teóricos e metodológicos • Orientados por princípios éticos e políticos	• Reflectir sobre os pressupostos da acção • Situar a prática em contexto • Reformular as práticas face às finalidades • Construir conhecimento
Aprendizagem experiencial (*cf.* Kolb, 1984)	Criar e recriar conhecimentos pela experiência	• Significação pessoal • Procurar sentidos e significados nas experiências • Reflexão • Conceptualização • Experimentação activa	• Conceptualizar os conhecimentos práticos • Produzir novos conhecimentos teóricos e práticos • Renovar as práticas
A prática reflexiva (*cf.* Fook *et al.*, 2006)	Um processo cognitivo, emocional, experiencial de identificação de pressupostos	• Identificação das origens dos pressupostos (pessoais, sociais, políticos, históricos culturais) • Revisão dos critérios face ao contexto e à finalidade	• Revisão e reavaliação dos critérios relevantes • Reformulação dos conceitos e das práticas face à reavaliação
Pensamento Crítico e acção crítica (*cf.* Adams, 2009)	Examinar as evidências a partir de diferentes perspectivas	• Contextualizar as evidências situando-as tecnicamente • Confrontar as ideias e as acções • Pensar e agir com as pessoas e para as pessoas • Desenvolver uma visão geral	• Apresentar o nosso ponto de vista a uma audiência que nos possa ajudar • Analisar as implicações de uma situação • Evitar riscos e alargar oportunidades

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados

Constrangimentos à prática reflexiva no Serviço Social

Apesar de todos os argumentos que reforçam a exigência de uma prática reflexiva no Serviço Social, a realidade que se vive hoje na profissão não representa um cenário favorável à sua concretização. Como tivemos oportunidade de analisar no primeiro capítulo o trabalho do assistente social é predominantemente um agir (Andrade, 2001). Amaro (2009b: 21) adverte que o agir profissional quotidiano do assistente social relega muitas vezes a sua acção para um "pragmatismo assente na ideia de dispensabilidade da investigação e da reflexividade no desempenho profissional". De facto, a profissão tem uma "relação de identidade e reconhecimento mais directa com o fazer do que com o saber, verificando-se alguma resistência em assumir que um fazer qualificado só é possível com um saber aprofundado e reflectido" (*ibidem*: 22).

Já em 1997 Faleiros se refere à tendência para o pragmatismo, recorrente em praticamente todas as profissões ligadas à prática, preocupadas com a resolução de problemas práticos no quotidiano, ou seja, uma "atitude de não reflexão sobre as consequências teóricas e históricas da intervenção, tornando-se num mero distribuidor de recursos e orientações." (Faleiros, 1997: 163-164). Baptista (2001), sobre esta matéria, refere que essas exigências imediatas a que os assistentes sociais estão sujeitos, fazem com que estes não tenham tempo para uma reflexão mais aprofundada, tão necessária para melhorar a intervenção. Com efeito, não podemos esquecer "as fortes tendências de burocratização e tecnificação das práticas que do seu ponto de vista reduzem a intervenção do assistente social a um formalismo, esvaziando-o do seu conteúdo ético, político e axiológico" (Amaro, 2009b: xx). Na origem desta situação estão, de acordo com a autora, a pressão cada vez maior para a focalização nos resultados, para a quantificação, para a procedimentação e para o encurtamento dos tempos de intervenção. "Estão hoje na agenda profissional questões como o managerialismo, a *competence-based* e *evidence-based practice* e a gestão do cuidado e do risco como balizas norteadoras da intervenção profissional nas instituições" (*ibidem*: 379), ideias também advogadas por Taylor e White (2000), como tivemos oportunidade de desenvolver nos primeiros capítulos. Payne *et al.* (2009) defende precisamente a necessidade de uma prática crítica enquanto forma de organização do pensamento e da acção para responder à incerteza e ao risco.

O que acontece, não raras vezes, é que o assistente social está de tal forma imerso no seu quotidiano cheio de solicitações, que acaba por não conseguir parar para reflectir. É neste sentido que Silva (2001) nos diz que o afastamento da prática imediata é imprescindível em

alguns momentos para poder interagir com mais profundidade num momento posterior, continuando sempre este processo num movimento cíclico.

A superação de uma prática repetitiva, pragmática e empirista só se dará se os assistentes sociais souberem vincular a sua intervenção a um processo de construção e desconstrução permanente, até como forma de contrariar outros profissionais que vêem no Serviço Social apenas uma actividade pragmática, de execução, limitada ao quotidiano e por isso mesmo sem condições de produzir conhecimentos (Faleiros, 1994). Mas o autor sublinha de forma peremptória, que a teoria é vazia desgarrada da acção, sendo fundamental fecundar a acção com uma visão crítica e alimentar a teoria com os conhecimentos da prática. De facto, os objectos do conhecimento só se constroem pela fecundação mútua entre pensar e agir, e as possibilidades teóricas ampliam-se cada vez que se pensa criticamente a realidade vivida.

Mas será então possível o desenvolvimento desta prática reflexiva no Serviço Social? Clara Santos (2008) considera que, apesar de todas as adversidades, o grupo profissional dos assistentes sociais tem dado cada vez maior importância à necessidade de reflectir sobre o seu projecto profissional e a sua permanente adequação aos desafios que a sociedade contemporânea lhe vem colocando.

As tendências do movimento crítico no Serviço Social (Iamamoto, 2000; Fook, 2002; Payne, 2002; Dominelli, 2004; Nunes, 2004) têm apontado caminhos para o profissional desenvolver um posicionamento estratégico, metodológico e político face à sua prática. Por exemplo Payne (2002) na esteira de Schön argumenta que a prática reflexiva, aquela que é desenvolvida pelo profissional reflexivo, faz emergir um profissional que assume que a sua prática se insere numa complexidade que pode ser planeada, mas não pode ser prevista em todas as suas acções e consequências. Toma como referência para a sua acção o manancial teórico, funcionando este como um guião para a intervenção no quotidiano. Conforme o assistente social se vai deparando com situações complexas não previstas nesse guião, ele vai revendo, questionando, desenvolvendo e reformulando esse referencial. Parte, assim, do pressuposto que guião nenhum pode abarcar toda a realidade, reconhecendo os limites dos pressupostos teóricos dos quais parte e sendo capaz de desenvolver técnicas que lhe permitam analisar simultaneamente teoria e prática. É neste sentido que Payne considera que a reflexão é um processo dialógico do pensamento com a prática (*ibidem*).

Este processo dialógico que é levado a cabo pelo assistente social como profissional reflexivo significa a necessidade de demonstrar abertura à possibilidade de alterar a sua chave de análise das situações, em função de novas formas de análise, se as considerar mais

úteis. Este tipo de postura é contrário à do profissional que age de determinada maneira, porque sempre assim fez e porque todos fazem assim (Beckett, 2006). Para além disso, desenvolver uma capacidade de reflexão crítica requer muito mais do que a aprendizagem de procedimentos ou a aquisição de competências. Para Banks (2001) ser um assistente social reflexivo pressupõe a adopção de uma postura formada e crítica sobre a prática, adquirida precisamente no exercício profissional, com base no diálogo e no questionamento, introduzindo alterações na prática decorrente da reflexão empreendida. Tendo em conta a especificidade da sua natureza, e ainda de acordo com a mesma autora, trata-se de uma capacidade que não pode ser desenvolvida lendo um livro. Também Iamamoto (2008: 63), na mesma linha de pensamento, defende que "(...) o conhecimento não é só um verniz que se sobrepõe superficialmente à prática profissional, podendo ser dispensado; mas é o meio pelo qual é possível decifrar a realidade e clarear a condução do trabalho a ser realizado". Esse deciframento requer uma atitude contrária à inércia, à ausência de procedimentos regulares de programação, de avaliação e de reflexão crítica, atenta e inovadora. Tal ausência conduz, não raras vezes, a análises espartilhadas e eivadas de subjectivismo incompatíveis com a necessária compreensão global dos problemas nas suas múltiplas dimensões.

Por outro lado, ser um profissional crítico e reflexivo pressupõe, como vimos aqui anteriormente, um vasto conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, mas também a capacidade de os aplicar na prática, ou seja, de integrar os elementos práticos, intelectuais e emocionais nas suas intervenções concretas (Dominelli, 2004). É nesta linha de pensamento que Nunes (2004: 60) considera que a prática da reflexividade que o assistente social promove sobre a sua acção é uma "condição necessária para uma permanente (auto)vigilância crítica sobre o seu agir profissional", posição que tem de estar firmada na agenda da profissão. Segundo esta autora, o assistente social "enquanto agente social é autor-sujeito dos modos como orienta e pratica reflexivamente a sua agência" (*ibidem*: 49). Beckett (2006) argumenta mesmo que o assistente social estar preparado e ser capaz de reflectir sobre estas questões, pode ser uma das acções mais úteis a desenvolver e a acrescentar à profissão.

Síntese

Podemos então concluir que as rotinas institucionais se constituem como constrangimentos para a prática e perceber como a reflexividade crítica vem desconstruir as práticas e renovar os conhecimentos em Serviço Social.

Quadro 24: Constrangimentos e potencialidades à prática reflexiva e crítica

Parâmetros	**Constrangimentos** **Rotinas institucionalizadas**	**Potencialidades** **Reflexividade crítica**
Os contextos da prática	*Orientação dominante:* • Managerialismo e gestão de riscos • Burocratização e instrumentalidade do social • Formalismos práticos com excesso de procedimentos • Formalismo vazio de orientação ética	*Orientação dominante:* • Um referencial teórico, ético e político como guião da prática • Diálogo colectivo para questionamento da teoria e da prática
A prática profissional	*Orientação dominante:* • Pragmatismo – resolução de problemas no quotidiano • Relação directa com o fazer • Actividade prática e repetitiva • Distribuição de recursos e orientações	*Orientação dominante:* • Conhecimento teórico para decifrar a realidade • Alterar a chave de análise das situações em função da sua avaliação e validação • Alteração da prática como fruto da reflexão realizada • Autovigilância crítica sobre o agir profissional
Autores de referência	Amaro, Faleiros, Nunes	Banks, Iamamoto, Nunes, Payne

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados

Como temos visto ao longo deste capítulo, a reflexividade é mais do que pensar, sendo um processo de deliberação do pensamento sobre a interpretação de uma experiência para poder aprender com ela. Neste sentido, defendemos que a supervisão se pode configurar como um espaço que relaciona a reflexão (a partir da acção) com a prática profissional. De facto, a reflexão a partir da acção é um aspecto central, pois é através dela que se pode fazer frente às contradições da prática. Isto significa afirmar que a prática reflexiva parte do pressuposto que o conhecimento nunca está completo, uma vez que está constantemente a ser modificado através da prática e da reflexão (Cruells, 2009). Assim, a supervisão profissional pode ser um espaço por excelência para desenvolver essa reflexividade. Enquanto processo de estímulo, provocação e acompanhamento dessa reflexividade, contribui para a capacitação dos assistentes sociais, visando apreender e interpretar, na conjuntura, a particularidade dos fenómenos com os quais trabalham, com a finalidade de analisar e encontrar a forma mais

qualificada de operacionalizar a intervenção profissional. É, deste modo, uma actividade imprescindível para orientar o aperfeiçoamento da intervenção profissional:

> "(…) a supervisão é expressão da unidade entre teoria e prática. Esta unidade é dialéctica e interdependente, pressupondo a contradição, aproximações sucessivas e a construção de saberes. Ela comporta a diversidade, constituindo-se num processo de síntese entre teoria/prática, olhando-a enquanto unidade indissolúvel, na qual, a partir de um determinado referencial teórico, no enfrentamento das condições concretas do real, são construídas alternativas e respostas profissionais." (Guerra e Braga, 2009: 3).

Para além disso, afirma Cruells (2009), a supervisão, enquanto espaço de reflexão sistemática sobre a acção profissional, potencia a passagem do pensamento e da reflexão comuns, à reflexividade autónoma. O contexto da supervisão, no qual se desenvolve uma reflexão distanciada da acção pode servir de

> "(…) correcção da *praxis*, já que pode dar origem a críticas sobre as compreensões tácitas que amadureceram em torno das experiências de uma prática especializada, o que pode permitir a adopção de um novo significado para as situações singulares ou de incerteza que se podem experimentar." (*ibidem*: 164).

Foi este processo de reflexividade, que potencia o desenvolvimento pessoal e profissional com vista à (re)construção da intervenção dos assistentes sociais, que desenvolvem a sua acção em serviços de apoio domiciliário que nos interessou analisar, e do qual daremos conta nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E CAMPO EMPÍRICO

Neste capítulo, procedemos à apresentação e justificação das opções metodológicas, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico. Situamos as estratégias prosseguidas nesta pesquisa, as técnicas de recolha e de análise de dados e justificamos as considerações éticas que foram tomadas em consideração ao longo de todo o processo.

Na segunda parte deste capítulo, apresentamos o caso em estudo, caracterizando o campo empírico observado. Para além de uma breve caracterização da instituição e serviços de apoio domiciliário onde as assistentes sociais entrevistadas desenvolvem a sua intervenção e sua forma de funcionamento, procedemos à apresentação do protocolo de supervisão, as suas origens e propósitos. Por fim, caracterizamos as assistentes sociais participantes no processo de supervisão em estudo.

4.1 Ponto de partida

Começamos por fazer uma analogia entre este trabalho de investigação em Serviço Social e a área da Educação, na voz de Nóvoa (2015: 19), quando nos diz:

> "Ninguém pode ser investigador (…) fechado numa redoma. Quer queiramos quer não, andamos sempre misturados com as práticas, com as instituições, com as políticas. Mais vale reconhecer esta condição do que ignorá-la."

É certo que alguns cânones das ciências sociais advogam ainda a ideia de neutralidade, objectividade e distanciamento do investigador, no pressuposto de que este deve evitar ao máximo a contaminação advinda do contacto com a realidade. Contudo, Amaro (2008) defende que, se na ciência se considerasse como válida e consensual apenas a perspectiva de abordagem da realidade de forma neutra, objectiva, distanciada, quantitativa e causal, o Serviço Social estaria praticamente fora da possibilidade de produção científica. Não obstante, tendo em conta o leque de possibilidades de aproximação ao real, que correspondem a diferentes perspectivas do que é a realidade e de como é que a realidade pode ser conhecida, o Serviço Social pode dar um importante contributo, uma vez que a

> "(…) proximidade com as situações e o envolvimento com as percepções subjectivas que delas os indivíduos fazem, têm vindo a ser olhadas como vantagens quando se trata de pensar nas formas de obter conhecimento sobre o real." (*ibidem*: 75)

De facto, este pressuposto de quem conhece com a responsabilidade da acção, determina, em larga medida todas as escolhas metodológicas do investigador. Neste sentido, como defende Giddens (1996), para os investigadores não é importante apenas aquilo que produzem, mas

também a forma como o fazem. Com efeito, em qualquer área científica, cumpre ao investigador, com o objectivo de atestar a validade científica do processo, explicitar os pressupostos ontológicos e epistemológicos que o enquadraram, bem como a estratégia de recolha e análise do material empírico prosseguida. É, pois, a partir deste enquadramento que se estabelece a discussão em relação à cientificidade e fidedignidade dos resultados apresentados.

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), o objecto de pesquisa é definido como uma lacuna que precisa ser preenchida, ou seja, parte da tomada de consciência da necessidade de superar o que sabemos (que é considerado insatisfatório), em direcção ao que desejamos saber (considerado desejável). "Ele se insere, portanto, numa problemática do avanço dos conhecimentos: o pesquisador escolhe seu objecto em função das faltas que ele detecta no *corpus* constituído das ciências sociais." (*ibidem*: 132). Neste caso concreto, em relação à produção teórica sobre a supervisão profissional em Portugal.

Assim, o nosso objecto de pesquisa foi a supervisão profissional externa em Serviço Social enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional que contribui para a reconstrução da intervenção social dos assistentes sociais em serviços de apoio domiciliário que prestam cuidados maioritariamente a pessoas idosas, mas também outras em situação de dependência.

A fim de estudar esse objecto, foram definidos como objectivos gerais: i) analisar como o processo de supervisão profissional externa em Serviço Social desenvolvido com assistentes sociais coordenadores de SAD influencia as suas práticas; ii) perceber como o processo de supervisão profissional externa e a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos assistentes sociais contribui para o desenvolvimento de competências reflexivas críticas para, na e sobre a acção; iii) identificar os contributos da supervisão profissional externa na (re)construção dos saberes e das competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas específicas do Serviço Social. E como objectivos específicos: i) definir o perfil das assistentes sociais que participaram no processo de supervisão profissional, contextualizando as suas funções e responsabilidades; ii) situar os padrões teóricos, metodológicos e éticos desenvolvidos pelas assistentes sociais em SAD; iii) identificar as dimensões reflexivas integradas na prática profissional decorrente do processo de supervisão externa.

4.2 Paradigma epistemológico

Este estudo ancorou-se no paradigma compreensivo qualitativo, com objectivos interpretativos, configurando-se num estudo de caso.

Os dados foram recolhidos com recurso a um instrumento (guião de entrevista) que possibilitou o acesso a diferentes visões sobre o objecto de estudo. A intenção foi, a partir das narrativas das assistentes sociais, apreender as suas lógicas de acção, evidenciando as suas opiniões e percepções sobre a supervisão profissional externa em Serviço Social.

Em função dos objectivos que foram definidos para este estudo, pareceu-nos fundamental a adopção de uma postura interpretativa. Foi nesse sentido que realizámos um estudo de caso de tipo compreensivo, através da análise intensiva e aprofundada de uma situação em particular, ou seja, uma experiência de supervisão profissional externa em Serviço Social desenvolvido numa instituição social de Lisboa.

O critério de escolha deste caso prendeu-se não só com a acessibilidade ao campo por parte da investigadora enquanto supervisora, mas também pela sua potencial exemplaridade, dado que se realizou numa instituição de grande prestígio na área social, com muitos assistentes sociais, e na qual a preocupação com a formação e desenvolvimento profissional e com uma intervenção de qualidade junto dos destinatários da intervenção é uma premissa fundamental.

Inspirados na proposta weberiana, esta pesquisa situou-se, assim, numa abordagem qualitativa dos fenómenos sociais, privilegiando a importância da construção do conhecimento, através de uma abordagem compreensiva e interpretativa, já que a sua preocupação central foi compreender e interpretar o sentido que os actores atribuem às suas acções. Neste sentido, e porque a pesquisa qualitativa procura significados (processos, comportamentos, actos), interpretações, procura sujeitos e as suas histórias, o seu objectivo específico consiste precisamente na captação e reconstrução de significado, sendo o seu modo de captar a informação não estruturado, mas sim flexível.

A opção por um estudo de natureza compreensiva, utilizando procedimentos metodológicos qualitativos baseou-se no pressuposto de que

> " (…) além de permitir uma descrição mais apurada e exaustiva da realidade social, a pesquisa qualitativa visa descobrir – por trás das categorias administrativas e estatísticas – actores, isto é, sujeitos detentores dos recursos, e capazes de iniciativas, projectos, estratégias." (Groulx, 2008: 102).

Uma vez que a pesquisa qualitativa se centra nos significados da acção, na pluralidade das perspectivas e na diversidade das construções sociais, ela é contra toda a definição

descontextualizada dos fenómenos sociais, e contra toda a racionalidade formal que tende a impor uma concepção unívoca da realidade social (Groulx, 2008). Os procedimentos qualitativos procuram tornar compreensível o que parece incoerente, inesperado ou complexo na prática social, dando especial atenção à construção social dos fenómenos e ao carácter arbitrário e relativo das categorias de percepção dos problemas. Daí que diversos autores atribuam à pesquisa qualitativa um papel de esclarecimento, pois ela contribui, ainda que indirectamente, para a discussão democrática pela ampliação e diversidade das perspectivas e dos pontos de vista (*ibidem*).

Na perspectiva de Maxwell (2005), as pesquisas qualitativas podem servir objectivos diversos, nomeadamente a compreensão do significado para os sujeitos estudados, dos acontecimentos, situações e acções nos quais estão implicados, bem como da análise que fazem da sua vida e das suas experiências; a sua compreensão dos contextos particulares no interior dos quais se movem e a influência dos mesmos nas suas acções; a compreensão do processo pelo qual os acontecimentos e as acções têm lugar, pois tão importante como o resultado é a forma como se chega até ele. Uma visão mais generalizada e extensiva seria possível através da adopção de uma metodologia predominantemente quantitativa (o que poderia ser igualmente pertinente)[76], mas não permitiria uma compreensão tão profunda da complexidade do objecto em estudo.

Porquê, então, a opção por este paradigma compreensivo? Para Weber, a Sociologia é uma ciência que procura entender, interpretando, a acção social para poder explicar causalmente o seu desenvolvimento e efeitos. Para ele, os factos sociais não são "coisas", mas acontecimentos que o cientista percebe e cujas causas procurará desvendar. Assim, para poder compreender a acção social, Weber considerava o indivíduo e suas acções como centro da investigação, ou seja, o ponto de partida da Sociologia, é compreender e perceber o sentido que o indivíduo atribui à sua conduta – perceber a sua estrutura inteligível (e não a análise das instituições sociais como postulava Durkheim).

Ao contrário do materialismo histórico de Marx, que parte de categorias sociológicas agregadas ou macro (*e.g.* relações e forças de produção, base económica e superestrutura), Weber, apesar de analisar vastas unidades territoriais e longos períodos de tempo, assim como macro mudanças (históricas e sociais), está mais preocupado com indivíduos, nas suas ideias e nas suas acções, o que enquadra as nossas preocupações neste estudo. Contudo,

[76] Para Pires (2008: 89), "Cada forma (quantitativa ou qualitativa) de medida ou de materiais empíricos possui limites teóricos (para além dos seus limites práticos) relativamente aos diferentes aspectos dos diferentes objectos".

devemos ter em conta que Weber não pretendia negar a existência ou a importância dos fenómenos sociais (*e.g.* o Estado, a empresa capitalista, etc.). Atribuía maior importância à necessidade de entender as intenções e motivações dos indivíduos que vivenciam determinadas situações sociais. Tratava-se, então, de valorizar a abordagem à subjectividade do sujeito, reconhecendo a importância das acções singulares e individuais – *subjectivimo weberiano*. O objecto da ciência social seria, por isso, a captação da relação de sentido da acção humana, que não se conseguiria captar através do conhecimento de um fenómeno social, uma vez que isso seria extrair o conteúdo simbólico da acção ou acções que o configuram. Desta forma, pareceu-nos adequado, face aos objectivos da nossa investigação, adoptar esta perspectiva, uma vez que "a sua abordagem visa a compreensão do carácter único da realidade na qual nos movemos" (Ferreira *et al.*, 1995: 99).

Este procedimento permitiu-nos estabelecer os conceitos operatórios/sensibilizadores (*sensitizing concepts*), propostos por Blumer (1954 *cit in* Moreira, 2007). Trata-se da definição de uma categoria provisória que indicará em que direcção olhar, sem fixar definitivamente o real (Glaser e Strauss, 1967, *cit in* Flick, 2005).

A metodologia qualitativa centra-se na indução. Para Flick (2005: 2):

> " (…) as metodologias dedutivas tradicionais – derivar dos modelos teóricos as questões e hipóteses da investigação e submetê-las ao teste dos resultados empíricos – fracassam na diferenciação dos assuntos. A investigação é, por isso, cada vez mais forçada a recorrer a estratégias indutivas: em vez de partir das teorias para o teste empírico, o que se exige são 'conceitos sensibilizadores' para abordar os contextos sociais que se quer estudar."

Contudo, este autor chama a atenção para os conceitos sensibilizadores, pois não são desprovidos de teoria, mas sim influenciados pelo conhecimento teórico existente.

> Com efeito, "a pesquisa qualitativa geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via-férrea. Logo, ninguém se surpreenderá que a base teórica da pesquisa qualitativa nem sempre tenha o refinamento formal da pesquisa hipotético-dedutiva, ainda que os questionamentos teóricos possam ser igualmente fundamentais." (Deslauriers e Kérisit, 2008: 137).

Nesta lógica, no final,

> "a teoria produzida resulta da confrontação dos dados empíricos com uma diversidade de campos teóricos. Esta teoria propõe, então, categorias analíticas e um esquema explicativo das inter-relações dos factos observados, além de permitir conceituar novamente o campo de investigação, deslocando as fronteiras do objecto." (*ibidem*: 144).

Seguindo a lógica de Shutz (1987 *cit in* Pires, 2008), o campo de observação do pesquisador das ciências sociais (o mundo social) tem uma significação particular, e uma estrutura

pertinente para os seres humanos que aí vivem, pensam e agem. Neste sentido, estes seres humanos constroem e interpretam previamente esse mundo através de inúmeras pré-construções visuais do quotidiano, pelo que são esses objectos de pensamento que determinam o seu comportamento, definem a finalidade das suas acções e os meios para as realizar. Assim, o ponto de vista interno, ou seja, o sentido que os actores atribuem às suas condutas ou à sua vida, constitui-se como material de observação.

> "Essa estratégia valoriza uma particularidade dos objectos das ciências sociais: o facto de que a subjectividade adquire uma importância capital para a compreensão, interpretação e explicação científica das condutas humanas." (Pires, 2008: 72)

No que diz respeito à pesquisa em Serviço Social, Martinelli (1999) salienta a importância do contacto directo com o sujeito da pesquisa, considerando que, se queremos conhecer modos de vida, temos de conhecer as pessoas, ou seja, a autora sublinha a importância de haver um contacto pesquisador-sujeito, na pesquisa qualitativa, para que as informações 'ganhem vida'. Neste tipo de pesquisa privilegiam-se, então, os factos que estão próximos do sujeito e que se repercutem na sua vida, sendo que se deve procurar entender os factos a partir da própria interpretação que o sujeito faz da sua vivência quotidiana. Para isso, deve ter-se em atenção a singularidade de cada sujeito, bem como a sua experiência social.

> "É em direcção a essa experiência social que as pesquisas qualitativas, que se valem da experiência oral, se encaminham, é na busca dos significados de vivências para os sujeitos que se concentram os esforços do pesquisador." (*ibidem*: 23).

Desta forma, a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que *por ele* lhe são atribuídos, sendo precisamente devido a este facto que se privilegia a narrativa oral. Seguimos, neste sentido, a perspectiva de Isabel Guerra (2002), quando afirma que para se entender qualquer fenómeno social é necessário compreender as racionalidades dos actores, entendidas como a forma de utilização dos seus recursos próprios (capacidades, crenças, etc.), ou colectivos (meios, valores de referência, etc.) para responder a uma determinada situação. No caso desta pesquisa, interessou-nos concretamente compreender de que forma a supervisão profissional externa em Serviço Social promove o desenvolvimento pessoal e profissional e contribui para a reconstrução da intervenção social dos assistentes sociais em SAD. Portanto, a nossa opção pela utilização de técnicas qualitativas assenta no facto de estas procurarem captar o processo de construção social, reconstruindo os conceitos e as acções da situação estudada, para descrever e compreender os meios através dos quais os sujeitos desenvolvem acções significativas (Olabuénaga, 1999). Visamos produzir explicações científicas a partir das explicações/ lógicas atribuídas pelos próprios actores do Serviço Social, pois se

> "por um lado, os actores produzem os acontecimentos e têm um conhecimento pragmático e causal dos encadeamentos da acção, das situações, das decisões e das escolhas, das antecipações que nenhum investigador pode atingir com a mesma precisão. Por outro lado, esses mesmos actores dispõem de recursos interpretativos e ideológicos mais ou menos estruturados que o (investigador) não pode varrer com as costas da mão" (Dubet, 1994: 231).

Para a realização desta pesquisa e do ponto de vista ontológico e epistemológico, situamo-nos na lógica do construtivismo social, concretamente: na perspectiva de que não conseguimos apreender objectivamente a realidade, porque o conhecimento não pode ser separado do ser que conhece e que inevitavelmente produz esse conhecimento (Alvesson e Sköldberg, 2009); na perspectiva ontológica sobre a realidade, enquanto construção humana em que o conhecimento do "real" é mediado pelas estruturas de conhecimento, pelos valores e experiências dos sujeitos[77].

Em termos de paradigma de pesquisa situamo-nos, no paradigma compreensivo ou interpretativo, como já foi dito anteriormente, sendo aquele que parte das experiências vividas pelos actores e dos significados que estes produzem em relação a essas experiências. É nosso papel, deste modo, explorar as experiências subjectivas/intersubjectivas e dos seus significados dados pelos sujeitos (*ibidem*). Aceder a esse processo de criação e de significação faz-se pela via do discurso dos sujeitos.

Tendo em conta os objectivos da pesquisa, a metodologia qualitativa (Lessard-Hébert *et al.*, 1994) foi considerada a mais coerente com os nossos propósitos e posicionamentos, permitindo uma "visão de dentro" (Moreira, 1994: 96) do fenómeno. Denzin e Lincoln (1994: 3) consideram que a "pesquisa qualitativa é uma actividade situada que coloca o observador no mundo. Consiste numa série de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível". Essas práticas não só permitem visualizar de uma determinada forma a realidade, como a transformam, uma vez que fazem parte dos processos de construção de significados sociais. Situamo-nos do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, das suas próprias acções e palavras, e não da perspectiva de categorizações apriorísticas do próprio investigador (Flick, 2005). Sobretudo atendendo ao tema da nossa tese, em que a nossa intenção é destacar precisamente a capacidade de reflexividade dos assistentes sociais sobre as suas práticas, esta perspectiva pareceu-nos a mais adequada a essa reflexividade, uma vez que estimulamos a reflexão dos sujeitos através da sua própria linguagem. Por isso, numa

[77] Em particular na área das ciências sociais e humanas, nas quais o objecto-sujeito é o ser humano e as suas produções, o conhecimento resulta necessariamente da interacção entre o sujeito pesquisador e o sujeito da pesquisa/pesquisado, uma interacção dos seus mundos em tentativa de comunicação (Moreira, 2007). Assim, não nos limitamos a descobrir o mundo ou a reconstruí-lo na sua essência, peça a peça, mas construímos esse mundo expresso nas subjectividades e intersubjectividades dos sujeitos.

abordagem qualitativa a tónica é colocada na identificação das lógicas dos actores, suas representações e interacções (I. Guerra, 2002).

4.3 Estratégias de investigação

Tendo em conta o tipo de abordagem que contextualizámos, e de acordo com Bogdan e Biklen (1994), importa nesta pesquisa aferir os significados atribuídos pelos sujeitos à sua acção, ter em conta o ambiente natural como fonte de dados, produzir descrições tão minuciosas quanto possível do mundo dos sujeitos. A estratégia que privilegia o diálogo conjunto entre o investigador e os sujeitos empíricos da investigação, e que nos pareceu melhor adequar-se ao nosso estudo, foi a indutiva.

A informação recolhida não procurou verificar hipóteses pré-definidas. O estudo pretendeu ter em conta a realidade global, sendo que os sujeitos e as situações não foram reduzidos a variáveis, mas sim percebidos como um todo, e a partir dos seus "quadros de referência" (Peretz, 2000). O que efectivamente nos interessou foi a apreensão desses quadros de referência dos actores – assistentes sociais – e as suas concepções e práticas inerentes à supervisão profissional. Ora, tal desígnio requereu um envolvimento mais completo e mais flexível da nossa parte em relação àqueles que estudámos. A ideia é proporcionar uma visão "por dentro", o que pode enriquecer o estudo, mas simultaneamente pode torná-lo mais subjectivo, devido ao maior peso da equação pessoal (Moreira, 1994).

> Na realidade, "a ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético." (Sousa Santos, 1991: 22).

Desta forma, a pesquisa em Serviço Social que realizámos consiste numa pesquisa social, que, segundo Groulx (2008: 95), integra

> "(…) as pesquisas voltadas para o estudo dos problemas sociais e das *práticas profissionais* e institucionais para resolver esses problemas. A pesquisa social visa, nestes casos, tanto reconhecer os problemas e as suas causas, como propor soluções ou estratégias de intervenção para resolvê-los." (itálico nosso)

A pesquisa qualitativa situa, usualmente, a sua contribuição para a pesquisa social, na renovação da forma de olhar os problemas sociais e os mecanismos profissionais e institucionais da sua gestão. Ao procurar a mudança de percepção dos problemas e também a

avaliação dos programas e serviços, a pesquisa qualitativa procura alterar tanto a prática, como as suas formas de gestão.

> "Atento à pluralidade de construções de sentidos, o procedimento qualitativo leva, preferencialmente, a adquirir uma percepção mais holística dos problemas e das questões, e a proceder a um «requadramento sócioantropológico», a fim de ter em conta o contexto sócio-cultural de cada situação-probelema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo." (Groulx, 2008: 97).

Mais do que preocupar-se com a pesquisa dos factores determinantes dos fenómenos, a pesquisa qualitativa procura compreender os significados e evidenciar os processos, encontrando a heterogeneidade das situações, a diversidade das trajectórias e das experiências (Groulx, 2008). Foi esse, aliás, o intuito da nossa pesquisa.

Universo e Amostra

A nossa amostra correspondente ao universo das assistentes sociais coordenadoras de SAD à data da pesquisa de campo, isto é, trinta e três profissionais.

Conceptualmente não é adequado designar por amostra o universo da análise qualitativa. Segundo Isabel Guerra (2006), as características da análise qualitativa não facilitam uma definição *a priori* do universo de análise, dado que a pesquisa qualitativa é muito maleável, o objecto evolui e a amostra pode variar ao longo do processo. Para além deste constrangimento, uma vez que não se pode definir uma amostra sem dar conta do processo de construção do objecto: "(…) é quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, dada a diversidade de objectos e métodos." (*ibidem*: 43).

Neste trabalho não procurámos uma representatividade estatística nem o estabelecimento de regularidades, mas sim uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos. Na verdade, como sublinha Yin (1989), o estudo de caso não visa uma "generalização estatística" dos resultados, uma vez que o "caso" não é uma amostra a partir da qual se possam inferir as características do universo em estudo. De forma distinta, segundo o mesmo autor, o estudo de caso permite quando muito uma generalização "analítica", na qual as questões de investigação e pressupostos teóricos são utilizadas como guias para comparar os resultados empíricos.

No seguimento do que temos vindo a apresentar, a análise e compreensão do contributo da supervisão em Serviço Social na (re)construção dos saberes e das competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas da intervenção dos assistentes sociais só poderão ser alcançadas com a participação dos seus agentes, e pelo contacto com os seus contextos de

trabalho. Neste sentido, e como advoga Martinelli (1999), na pesquisa qualitativa em Serviço Social o que interessa não é o número de pessoas que prestam informação, mas o significado que esses sujeitos têm, de acordo com o que procuramos com a investigação.

Partimos, assim, do conceito proposto por Maxwell (1996: 128) – *amostragem útil*

> "Esta é uma estratégia na qual configurações, pessoas ou actividades específicas são seleccionadas deliberadamente para fornecer informações que não poderiam ser obtidas de outra forma."

Tratando-se de fenómenos de difícil quantificação, uma vez que falamos de comportamentos, valores, etc., (Appolinário, 2006), a finalidade desta investigação não é a generalização nem o estabelecimento de relações causais, mas a apreensão das singularidades e o desenvolvimento de uma hermenêutica da realidade da supervisão em Serviço Social, num contexto concreto.

4.4 Técnicas de recolha de dados

Optámos por realizar entrevistas em profundidade como técnica qualitativa de relevância na apreensão das percepções e das vivências pessoais das experiências de sujeitos-chave envolvidos no processo de supervisão, ou seja, da totalidade das[78] assistentes sociais das equipas supervisionadas (trinta e três) com o objectivo de aceder às representações e significados que estas atribuem ao processo de supervisão. Destaca-se o valor heurístico das narrativas das entrevistadas que permitiu a sua utilização como fonte de conhecimento.

Enquanto fontes secundárias destacamos as fontes documentais, designadamente documentos da instituição de acolhimento da supervisão, que serviram sobretudo para a caracterização do campo empírico.

As entrevistas

As entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais. Baseamos a justificação da nossa escolha da entrevista de tipo qualitativo, utilizando os argumentos de Poupart (2008):

i) de ordem epistemológica – uma exploração profunda da perspectiva dos actores sociais é considerada indispensável para uma apreensão e compreensão dos comportamentos sociais;

[78] Uma vez que a totalidade das entrevistadas é do género feminino, optámos por utilizar sempre a designação *entrevistadas* ou referirmo-nos a assistentes sociais ou entrevistadas, no feminino.

ii) de ordem ética e política – porque permite compreender e conhecer internamente os dilemas e as questões que os actores sociais enfrentam;

iii) de ordem metodológica – facilita a elucidação das realidades sociais, sendo a entrevista um instrumento privilegiado de acesso à experiência dos actores e ao sentido da sua acção.

Tais argumentos sustentam que a entrevista seja, então,

> "(…) indispensável não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos actores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas acções." (Poupart, 2008: 217).

A nossa análise centrou-se no sentido atribuído pelas assistentes sociais à sua acção, e na orientação que dão aos seus comportamentos, num contexto de racionalidades diversas, em interacção com outros em contexto de supervisão.

> "As análises compreensivas têm em comum a assunção da concepção weberiana do sujeito, que o considera capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas acções num contexto sempre em mudança provocada pela sua própria acção. Do ponto de vista qualitativo, considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações." (I. Guerra, 2006: 17).

Daqui decorre que o desafio seja tornar objectiva a subjectividade. A exploração das representações e práticas dos sujeitos foi efectuada através de entrevistas semiestruturadas baseadas num guião (Carmo e Ferreira, 1998; Flick, 2005). Este tipo de entrevista pareceu-nos ser o que melhor se adapta aos objectivos desta investigação, porque sendo menos rígida do que a entrevista estruturada ou padronizada, se constitui como um instrumento em que o entrevistador, embora tendo um conjunto de questões previamente definidas, pode sempre introduzir novas questões de forma a obter mais informações. Neste sentido, existe a possibilidade de adaptação do instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e receptividade do entrevistado. Este tipo de entrevista é, por isso, o que vai mais ao encontro da pesquisa qualitativa, sendo particularmente útil como estratégia de descoberta (Moreira, 1994).

Foi, assim, elaborado um guião de entrevista que procurasse estimular a produção de discursos e respeitar uma baixa directividade na condução da conversa, para que as entrevistadas expressassem livremente as suas concepções e práticas, e retratassem as suas vivências, indagações e pontos de vista. O guião foi construído a partir de um conjunto de dimensões e respectivos indicadores enunciados no Quadro 25 (Ver Apêndice C – Guião de entrevista).

Quadro 25: Dimensões e indicadores analisados

Dimensões	Indicadores
I – Caracterização / Perfil dos assistentes sociais	Dados sócio-demográficos Formação académica inicial e contínua
II – Experiência profissional	Percurso profissional
III – Contexto de intervenção	Serviço Social em Serviço de Apoio Domiciliário
IV – Conhecimentos teóricos e metodológicos do Serviço Social	Posicionamento teórico Processo metodológico
V – Questões éticas	Princípios e valores
VI – Auto-Reflexividade	Emoções profissionais (auto-reflexão) Aprendizagem com os outros
VII – Supervisão profissional externa	Experiência actual de supervisão Experiência prévia de supervisão

Fonte: Elaboração própria

O guião da entrevista foi aplicado consoante o ritmo de cada entrevistada e o desenrolar de cada entrevista. Revelou-se também importante a utilização de algumas das tácticas de entrevista propostas por Moreira (2007), designadamente: a táctica de estímulo e animação (expressões que revelam interesse, gestos e observações que vão dando feedback ao entrevistado de que o entrevistador o está a compreender, estimulando-o a prosseguir); a táctica de repetição ou reafirmação; e a táctica de aprofundamento (pedindo ao entrevistado que esclareça ou aprofunde determinado aspecto)[79].

O objectivo da primeira parte da entrevista foi compreender o percurso de formação das entrevistadas, bem como o seu percurso profissional e conhecer o processo de intervenção em SAD. Só numa segunda fase da entrevista foi introduzido o tema da supervisão. Esta opção baseou-se no pressuposto de que, se tivéssemos orientado logo no início a entrevista para a supervisão, não seria tão claro o enquadramento da supervisão por relação às práticas/intervenção do assistente social em contexto de Serviço de Apoio Domiciliário.

Os critérios de não directividade, especificidade, amplitude, profundidade e contexto pessoal "ganharam o estatuto de critérios universais para o planeamento e condução de entrevistas semi-estruturadas" (Flick, 2005: 82). No entanto, a discussão sobre os seus limites e

[79] Moreira (2007) sugere também a utilização de outras tácticas (do silêncio, de recapitulação e de mudança de tema) que, no contexto da presente investigação não foram tão utilizadas.

problemas da condução da entrevista estão relacionados com a vertente da subjectividade. Isto é, não é possível, em termos de validade científica, concluir com precisão até que ponto os critérios supracitados, foram alcançados, uma vez que estes se encontram implícitos nas competências pessoais do entrevistador, na sua análise dos factos e das narrativas, bem como na importância que o entrevistador dá a segmentos específicos do momento de interacção da pesquisa. De acordo com o autor referido, o êxito na realização das entrevistas semi-estruturadas depende, fundamentalmente, da "competência situacional do entrevistador".

Consideramos que a entrevista foi positivamente influenciada pela qualidade da interacção estabelecida entre as entrevistadas e a entrevistadora, constituindo-se simultaneamente com um balanço de um percurso conjunto e como uma reflexão sobre as mais-valias advindas desse processo. Tal condição foi determinante na obtenção de informação relevante sobre o processo de supervisão, a par da flexibilidade na condução da situação de entrevista. Esta flexibilidade não se traduziu apenas na relação entrevistadora-entrevistada, mas também na utilização do guião, não seguindo rigidamente a ordem pré-estabelecida das questões, como referimos. Assim, as entrevistadas iam estruturando o seu discurso mais espontaneamente, permitindo um maior acesso ao seu quadro de referências. Neste sentido, no processo de entrevista foi proporcionada oportunidade às assistentes sociais de expressarem as suas opiniões e pontos de vista, ou seja, procurámos conciliar, na formulação das perguntas, a tentativa de garantir um grau de liberdade relativamente elevado para os sujeitos construírem os seus discursos e expressarem as suas especificidades.

No que concerne ao desenvolvimento cronológico da pesquisa, depois da autorização concedida pela administração da instituição (Ver Apêndice A – Pedido de autorização para realização da pesquisa e respectiva aceitação), o trabalho de campo decorreu intensivamente em Fevereiro e Março de 2015 nos locais de trabalho das assistentes sociais entrevistadas. Praticamente todas expressaram o seu gosto em ter realizado a entrevista, tendo algumas manifestado mesmo o potencial reflexivo desta situação de entrevista, ao terem permitido a exteriorização de pensamentos sobre os temas em análise.

Foram realizadas gravações em áudio das entrevistas. A duração média das entrevistas foi de sessenta e quatro minutos e o tempo total foi de trinta e cinco horas (dois mil cento e seis minutos).

4.5 Procedimentos de tratamento e análise de dados

O objecto da pesquisa qualitativa constrói-se progressivamente e em ligação com o campo, a partir da interacção dos dados recolhidos, com a análise que deles é feita, e não apenas à luz da literatura sobre o tema, ao contrário da abordagem hipotético-dedutiva. Efectivamente,

> "(…) a revisão bibliográfica na pesquisa qualitativa não visa tanto à operacionalização dos conceitos que possibilitam dar início à pesquisa […], como à delimitação progressiva do objecto." (Deslauriers e Kérisit, 2008: 134).
>
> "Esse movimento de vai-e-vem ritma a cronologia do acto de pesquisa e constitui uma das principais características da pesquisa qualitativa". Daí que Lévi-Strauss tenha referido que a abordagem qualitativa nas ciências sociais compõe os seus objectos por uma espécie de *bricolage criadora* (*ibidem*: 149).

Neste sentido, e para proceder à análise de toda a informação recolhida através da entrevista semi-estruturada, utilizou-se a análise de conteúdo qualitativa, temática e categorial. Esta tem um papel cada vez mais importante na investigação social, por possibilitar o tratamento de informações e testemunhos de forma metódica e com rigor, que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como é o caso dos relatórios de entrevistas (Quivy e Campenhoudt, 1998).

O principal objectivo das entrevistas realizadas no âmbito desta investigação foi a obtenção de informação para compreender de modo mais aprofundado o objecto em estudo, o que exige a leitura do seu conteúdo manifesto, mas também a análise e inferência do que explica esta ou aquela afirmação dos entrevistados. Para isso, as entrevistas foram sujeitas, após a respectiva transcrição, a um trabalho de análise de conteúdo. Esta última é entendida como conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a intenção de realizar inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes das mensagens e/ou às consequências dessas mesmas mensagens (Bardin, 1991). Fundamentalmente, tratou-se de obter informação em profundidade, explorando as articulações entre os percursos, escolhas, posicionamentos e opiniões das entrevistadas e os seus contextos específicos. Assim, adoptámos a proposta simplificada de análise de conteúdo, descrita por Isabel Guerra (2006) com base em Poirier *et al.* (1999).

Concluídas as transcrições integrais das entrevistas[80] com suporte do *software Express Scribe Transcription* (NCH, 2016), foi iniciado um processo de análise dos dados: procedeu-se a uma "leitura flutuante" (sem interpretações ou inferências precipitadas, apenas com a intenção de apreender a globalidade das narrativas). Após este processo de leituras indutivas,

[80] Verificando a pontuação e suprimindo elementos inúteis.

e já com suporte do *software* MAXQDA, versão 12.3.1 (MAXQDA, 2017) classificaram-se as informações mais importantes, utilizando-se várias cores para evidenciar e distinguir os conteúdos principais. Nesta fase de exploração do material, tentámos respeitar as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência. Para além do quadro das categorias previamente elaboradas, sempre que se revelou necessário foram adicionadas novas entradas temáticas, procurando não excluir nenhuma informação importante e adequar o material seleccionado ao conteúdo e ao objectivo da análise (codificação temática mista) (Ver no Apêndice E – exemplo de utilização do MAXQDA).

Os *softwares* de Análise de Dados Qualitativos (SADQ) são programas que utilizam bancos de dados que possibilitam uma extensão na forma com que textos podem ser trabalhados, proporcionando maneiras de administrar e estruturar os aspectos da análise qualitativa (Nodari *et al.*, 2014) As principais funcionalidades dos SADQs e as que se revelaram mais pertinentes neste trabalho, são: a importação de textos, a criação dos códigos de forma hierárquica, o acesso aos textos codificados, a análise dos textos codificados no seu contexto original e a redacção de notas ou memorandos. O MAXQDA, cuja primeira versão foi lançada em 1989, permite organizar, avaliar e interpretar os dados recolhidos, facilitando a criação de relatórios (MAXQDA, 2017). O seu *interface* é dividido em quatro janelas que se revelaram de extrema importância para o processo de análise de conteúdo: uma janela que apresenta a lista de todos os documentos em utilização; outra janela que mostra a estrutura elaborada de categorias e códigos; uma janela serve para a leitura, codificação e edição dos documentos seleccionados; e a última janela cujo objectivo é recuperar e verificar e exportar os segmentos codificados. É importante salientar que este processo de codificação com o MAXQDA é feito pelo próprio utilizador, e neste caso foram criadas e organizadas categorias (categorias inicialmente desenhadas mais as que foram emergindo em unidades de significado mais amplas). O *software* em questão ajudou consideravelmente a gerir o volume de informação proveniente de trinta e três entrevistas (o que manualmente seria um trabalho ainda mais demorado e complexo) tornando o processo de análise qualitativa mais simples e até mais preciso e transparente (Nodari *et al.*, 2014). Naturalmente que a qualidade dos resultados não é influenciada (apenas) pela utilização de ferramentas computacionais, pois esta é dependente não só da qualidade e do domínio da técnica utilizada pelo pesquisador, mas também da sua proficiência teórica. O seu maior impacto é, sobretudo na velocidade e na produtividade dos projectos trabalhados (*ibidem*).

Após este processo, foi criada a grelha de análise apresentada no Apêndice G (Quadros de análise de conteúdo – Segmentos codificados). Estas grelhas foram construídas de forma a permitir quer a leitura horizontal, isto é, comparativa das várias entrevistas, quer a sua leitura vertical, ou seja das especificidades de cada uma. Deste modo, foi possível realizar um trabalho de identificação dos pontos convergentes e divergentes no discurso de cada sujeito entrevistado, assim como detectar as lógicas de cada percurso e o seu significado pessoal para cada indivíduo.

As grelhas de análise construídas integram categorias de análise de conteúdo que procuram ser homogéneas, exaustivas, objectivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 1991). Após a leitura flutuante do texto das entrevistas procurámos isolar os elementos a classificar nas categorias que foram sendo identificadas para integrar as grelhas de análise. "O conjunto das grelhas de análise constitui a armadura da organização e descodificação do corpus, só elas permitem dar-lhe conta do sentido." (*ibidem*: 119). Assim, a grelha de análise é um conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que permitem a comparação e classificação do material recolhido (Maroy, 1997), num processo de codificação aberta.

O grande desafio metodológico deste trabalho colocou-se, precisamente, na análise do volume da informação recolhida. Todo este processo de análise da informação consistiu num trabalho bastante complexo e demorado e num reajustamento constante do sistema de categorização que se pretende que possa "… dar um sentido a este conjunto de factos, sem reduzir a riqueza das significações." (Poirier *et al*., 1999: 107).

Concomitantemente, dada a importância da interpretação na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica consolidou e promoveu a estruturação da fundamentação teórica. Deste modo, durante as etapas de recolha e análise dos dados, as leituras facilitaram o desenvolvimento do processo analítico, permitindo esclarecer os dados, bem como estabelecer as relações entre eles, em diferentes momentos.

> "À medida que progride a teorização (…), a revisão bibliográfica fornece as construções teóricas, categorias e propriedades que servem para organizar os dados e descobrir novas relações entre a teoria e o mundo real." (Marshall e Rossman, 1989, *cit in* Deslauriers e Kérisit, 2008: 141).

Contudo, segundo Deslauriers e Kérisit (2008), para o pesquisador qualitativo, a revisão bibliográfica continua a ser um instrumento ao qual ele não se pretende subordinar: sem o negligenciar, nem ignorar as suas vantagens, o pesquisador qualitativo recorre a ele para construir o seu objecto e para clarificar a análise dos dados, procurando manter um equilíbrio entre o trabalho empírico e o trabalho teórico.

4.6 Questões éticas

Nos dados recolhidos foi garantida a confidencialidade e o anonimato das fontes, não identificando em momento algum os participantes nas sessões de supervisão. Neste sentido, os nomes das entrevistadas foram omitidos, bem como todas as referências a outros profissionais (e respectivos contextos de intervenção) e à instituição em causa.

É importante referir que todas as entrevistas realizadas foram entrevistas de estudo e que não visam influenciar o comportamento dos interlocutores. Em princípio, terão pouca ou mesmo nenhuma influência sobre o comportamento dos entrevistados. Foram asseguradas as condições para um consentimento esclarecido (Moreira, 2007)[81] dos sujeitos da pesquisa sobre a mesma: i) foi contextualizado o estudo, os seus objectivos e o seu âmbito; ii) foi salvaguardado junto das entrevistadas o anonimato e uso exclusivo dos dados para a investigação, ou seja, a confidencialidade; iii) foi pedida autorização expressa para proceder à gravação da entrevista. Todas estas condições foram salvaguardadas pela assinatura, pela investigadora e pelas entrevistadas, de um termo de consentimento informado, de acordo com as orientações para a pesquisa, do Código de Nuremberga e da Declaração de Helsínquia[82] (*cf.* Fortin, 2003; Carvalho, 2016a) (Ver Apêndice B – Termo de consentimento informado). É importante também referir que o processo de autorização de realização da investigação implicou uma mediação institucional (Ver Apêndice A – Pedido de autorização para realização da pesquisa), mas mesmo assim considerámos fundamental a adopção de um mecanismo de consentimento informado.

As narrativas das assistentes sociais permitiram aceder ao seu projecto ideológico, às suas expectativas, mas também às tensões em que estão imersas em contextos institucionais. Estas narrativas fundamentam a compreensão de como é vivenciada, neste contexto profissional específico, o processo de supervisão profissional contado na primeira pessoa.

As nossas posições ideológicas em relação à produção de conhecimento e à utilização desse conhecimento pelo Serviço Social motivaram a escolha deste tema. Cremos que o Serviço Social, tal como as outras disciplinas da área das ciências sociais e humanas procuram conhecer o mundo, não apenas para o contemplarem ou analisarem numa postura de exterioridade, mas também para o poderem (re)criar. Na base desta convicção está o

[81] O consentimento esclarecido consiste na garantia que deve ser dada aos sujeitos da investigação de nela quererem ou não participar, depois de informados sobre o tipo de investigação, os seus objectivos e as condições de realização.
[82] Que contemplam os princípios éticos e as orientações para a investigação com seres humanos.

pressuposto defendido por Alvesson e Sköldberg (2000) de que nenhuma afirmação sobre a sociedade pode ser imparcial ou neutra.

O interesse e as motivações que estiveram na base desta investigação e que a acompanharam manter-se-ão para além dela, tendo-se considerado não existir conflito de interesses neste processo. Privilegiou-se o ponto de vista dos actores nele envolvidos e a nossa interpretação sobre a interpretação dos actores da investigação, que são sujeitos e criadores de significados, tal como nós. Esta circunstância implica a assunção do risco acrescido de investigar um tema/objecto no qual a própria investigadora esteve inserida. Tal posição pode significar que, por um lado possa não existir um real distanciamento que facilite a objectividade, ao fazer parte da investigação enquanto sujeito e enquanto objecto, mas por outro lado pode abrir novas perspectivas que possivelmente não teriam sido tidas em consideração ou mesmo descobertas.

O Serviço Social pode dar um relevante contributo para a construção de conhecimento científico se estiver próximo dos problemas que pesquisa.

Estes posicionamentos visam contrariar a tradicional relação dicotómica entre os profissionais que "pensam" e os que "fazem". Defendemos, antes, uma unidade entre a teoria e a prática como determinantes indissociáveis e complementares que alimentam o movimento dialéctico entre pensamento e acção, com vista à geração de práticas críticas e inovadoras.

> "Tendencialmente, os profissionais têm se dedicado aos limites imediatamente colocados no cotidiano e não às «possibilidades ocultas». Existem, nesse mesmo cotidiano, possibilidades que não estão ali claramente explicitadas, precisando, portanto, serem accionadas. Isto significa que nas questões do cotidiano, e muitas vezes no próprio limite enfrentado, estão embutidas possibilidades potenciais capazes de apontar para novas formas de acção." (Suguihiro, 1999: 31).

A realidade não é estática, mas complexa e dinâmica, o que significa que alguns dados da pesquisa empírica podem vir a tornar-se obsoletos num horizonte temporal próximo. Apesar de conscientes desta limitação e transitoriedade, pensamos no entanto que este trabalho de pesquisa poderá contribuir de uma forma relevante para o enriquecimento da reflexão em curso, e poderá dar origem a novas hipóteses de partida para investigações futuras. Não pretendemos, contudo, atender a um critério de exaustividade, mas antes de significância e compreensão do fenómeno em estudo.

> "Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente' imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um

> certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão nem sempre esteja com ele." (Freire, 1996: 14)

4.7 Campo empírico observado

A supervisão é desenvolvida, geralmente, em contexto institucional. Desta forma, estudar o processo de supervisão numa dada instituição implica conhecer o contexto no qual o mesmo decorreu. Vários autores são consensuais ao defenderem que o desenvolvimento da supervisão numa dada instituição pressupõe um amplo conhecimento dessa instituição (Tsui, 2005; Guerra e Braga, 2009; Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014). Neste sentido, este ponto visa dar conta do contexto organizacional e das circunstâncias nas quais se situa o SAD, serviço onde se integra e configura a experiência de supervisão aqui considerada.

O contexto institucional onde o assistente social desenvolve a sua acção tem alguma influência nos processos de estruturação e percepção das suas práticas, particularmente quando estamos perante contextos institucionais nos quais a autonomia técnica e profissional do assistente social é relativa. Esta situação pode, de acordo com Nunes (1995), levar a uma certa cristalização de saberes e práticas profissionais. O sistema institucional determina a estrutura da supervisão, os direitos e deveres do trabalho de supervisão dentro da instituição e o papel de cada um dos actores. A cultura da instituição, a sua missão e procedimentos, são, neste sentido, determinantes para a interacção supervisor-supervisando. Desta forma, diferentes instituições requerem diferentes adaptações da supervisão (Kadushin e Harkness, 2014).

Nesta linha de pensamento, a supervisão não pode ser vista apenas como experiência individual ou grupal, uma vez que os profissionais não existem desligados de um determinado contexto colectivo. A supervisão é uma experiência social, porque ser pessoa também o é, e estudá-la significa compreender os aspectos institucionais que a influenciam. Como afirma Ponticelli (1994: 30):

> "os aspectos institucionais (ou seja, inerentes à organização na qual o Serviço Social se insere como modalidade de intervenção) não são elementos marginais no processo de ajuda. A organização não é um aspecto secundário, ou um cenário onde se desenvolve uma acção centrada em dois actores: o utente (individual ou colectivo) e o assistente social. É (antes) um factor que perpassa todo o processo de intervenção, influenciando-o e moderando-o (...)".

Esta explicitação do contexto organizacional torna-se ainda mais imprescindível tendo em conta que é nele que se produzem os discursos profissionais que analisaremos mais adiante nesta tese. Contextualizaremos o protocolo e o tipo de supervisão prosseguido, os princípios

básicos e os procedimentos que configuraram a supervisão, bem como os sujeitos participantes.

4.7.1 O contexto institucional onde decorreu a supervisão

A instituição onde decorreu a supervisão é uma pessoa colectiva de direito privado e utilidade pública administrativa, nos termos dos respectivos Estatutos. A tutela desta instituição é realizada pelo membro do Governo que superintende a área da Segurança Social. A sua história está intimamente ligada à acção social, desenvolvendo também a sua acção em outras áreas. Segundo os seus estatutos "(…) tem como fins a realização da melhoria do bem-estar das pessoas, prioritariamente dos mais desprotegidos, abrangendo as prestações de acção social, saúde, educação e ensino, cultura e promoção da qualidade de vida, de acordo com a tradição cristã e (…) seu compromisso originário e da sua secular actuação em prol da comunidade, bem como a promoção, apoio e realização de actividades que visem a inovação, a qualidade e a segurança na prestação de serviços e, ainda, o desenvolvimento de iniciativas no âmbito da economia social." (Estatutos da instituição).

Ao nível da acção social concretamente a instituição desenvolve a sua intervenção através de uma vasta rede de equipamentos e serviços nas seguintes áreas: i) infância e juventude; ii) crianças e jovens em perigo; iii) adopção; iv) pessoas idosas; v) respostas sociais para pessoas portadoras de deficiência; vi) serviço de gestão de produtos de apoio; vii) acolhimento diurno e vigilância terapêutica; viii) emergência e apoio à inserção; ix) casa de apoio a mulheres vítimas de violência; x) educação, formação e certificação de competências.

A nova estruturação orgânica

A instituição reorganizou, em 2014, os seus serviços de proximidade em dez unidades. Esta restruturação visou a adopção de um modelo mais adequado às exigências da realidade social e que, simultaneamente, promovesse uma maior optimização dos recursos existentes e eficácia da intervenção. A lógica de gestão/governação territorial e reforço das redes locais de parceria, consubstanciada na criação de estruturas de menor dimensão (unidades), visou viabilizar um maior vínculo aos territórios de abrangência, potenciando a efectividade do trabalho em rede e promovendo a inovação através da criação de respostas integradas

(documentos institucionais). Ao nível dos princípios da intervenção social, esta reestruturação veio sublinhar a importância de:

> "(…) um maior enfoque nas capacidades dos indivíduos, famílias e comunidade, de promoção de mecanismos de inserção e autonomia sustentados em abordagens flexíveis, a par da necessidade de promover maior acessibilidade, humanização e especialização ao nível das respostas existentes e do trabalho desenvolvidos." (Referencial de Funcionamento do SAD, 2014)

A então designada mudança de paradigma ao nível da intervenção sublinha também a importância da "(…) criação de condições que minimizassem o *stress* e desgaste dos profissionais e os reforçassem para o desenvolvimento da intervenção (…)" (*ibidem*).

O conjunto de acções empreendidas neste processo veio a ser designado pela instituição como um paradigma assente numa matriz de intervenção interdisciplinar, fortemente inspirada nas abordagens colaborativas e participativas:

> "Pretende-se que, através de uma metodologia de gestão de caso, as estruturas de proximidade estejam vocacionadas para responder às necessidades e potencialidades das famílias em situação de vulnerabilidade, a partir do desenvolvimento de estratégias flexíveis de comunicação (centradas nas competências/forças) e na coordenação e optimização dos recursos in/formais disponíveis (trabalho em rede)." (Referencial de Funcionamento do SAD, 2014)

4.7.2 O Serviço de Apoio Domiciliário

A resposta do Serviço de Apoio Domiciliário (SAD) da instituição em estudo:

> "(…) destina-se a indivíduos (…), que se encontram em situação de dependência física e/ou psíquica que não possam assegurar temporária ou permanentemente a satisfação das suas necessidade básicas e/ou a realização das actividades instrumentais da vida diária." (Referencial de Funcionamento do SAD, 2014)

Na sequência da reorganização da Acção Social acima referida, com a constituição de dez unidades, procedeu-se a também uma reestruturação dos SAD existentes, reagrupando-os em onze núcleos, distribuídos pelas dez unidades, com uma capacidade total de resposta de 2870 utentes (Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

As equipas do apoio domiciliário desenvolvem a sua actividade no âmbito geográfico dos núcleos de SAD das respectivas unidades, no sentido de assegurar uma resposta adequada à procura e aos recursos de proximidade que existem nas várias unidades territoriais. Estas equipas dispõem de um manual de procedimentos do SAD (*ibidem*). Com vista à prestação de uma resposta adequada à procura e aos recursos de proximidade existentes em cada uma das unidades territoriais:

> "(…) o SAD tem vindo a posicionar-se na construção de uma visão que progressivamente contribua para uma real alternativa à institucionalização, ou

> retardamento da mesma, promovendo um acompanhamento de maior proximidade, adaptado a cada situação e tendo em consideração todo o agregado familiar, alargando assim o enfoque da abordagem tradicional, que se centrava numa resposta mais individualizada" (Manual de Procedimentos do SAD, 2015)

Foi, neste sentido, empreendido um processo de implementação do modelo de gestão de casos segundo as abordagens colaborativas, com base no pressuposto das dinâmicas de trabalho em equipa interdisciplinar. A ideia central é a transformação dos diagnósticos sociais centrados no indivíduo e nos problemas, passando a incluir as potencialidades das famílias, bem como dos recursos das redes de suporte, desenhando soluções à medida de cada situação (Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

> "Através de um olhar interdisciplinar, o SAD passa a incidir num acompanhamento holístico, substanciado numa visão global de todos os elementos envolvidos do agregado familiar em acompanhamento, deixando o beneficiário directo da resposta de ser o único foco da intervenção." (Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

Este modelo assenta numa visão interdisciplinar, potenciadora de espaços de reflexão conjunta e da partilha de conhecimento que conflua num maior leque de hipóteses e estratégias de intervenção (*ibidem*). Pretende-se que as equipas do apoio domiciliário sejam interdisciplinares[83], com responsabilidades de gestão e organização do SAD, designadamente na coordenação das equipas prestadoras (ajudantes familiares), bem como no acompanhamento social dos indivíduos/famílias utentes desta resposta social, assegurando a qualidade dos serviços prestados.

À data da realização desta pesquisa as equipas técnicas do SAD eram constituídas por diferentes profissionais com supervisão externa e formação regular.

As instituições sociais, quer sejam do sector público, quer sejam do sector privado desempenham um papel muito relevante na sociedade, que nelas deposita confiança, por um lado, e exigência, por outro. Estas circunstâncias exigem que as instituições desenvolvam processos internos mais rigorosos, no sentido de uma maior eficiência. Um deles pode ser precisamente a supervisão (Cruells, 2009). De facto, perante a crescente complexidade dos problemas sociais é cada vez mais importante consolidar os princípios da intervenção social assentes na promoção da cidadania e dos direitos humanos. Tal pressuposto implica uma intervenção transversal, territorializada e interdisciplinar, que coloque as pessoas como centro e motor da intervenção, sujeito de direitos e deveres, no respeito pelas suas diferenças, especificidades, capacidades, percursos, potencialidades e competências, afirmando o seu direito à liberdade de escolha, autodeterminação e participação activa no seu processo de mudança (Referencial de Funcionamento SAD, 2014).

[83] Constituídas por profissionais com formação nas áreas das ciências sociais e humanas e da saúde.

Organização e funcionamento do Serviço de Apoio Domiciliário

Estabelece o artigo 3.° da Portaria 38/2013, de 30 de Janeiro que constituem objectivos do SAD: i) concorrer para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e famílias; ii) contribuir para a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; iii) contribuir para a permanência dos utentes no seu meio habitual de vida, retardando ou evitando o recurso a estruturas residenciais; iv) promover estratégias de desenvolvimento da autonomia; v) prestar os cuidados e serviços adequados às necessidades dos utentes, sendo estes objecto de contratualização; vi) facilitar o acesso a serviços da comunidade; vii) reforçar as competências e capacidades das famílias e de outros cuidadores (Portaria nº 38, 2013).

O SAD rege-se pelos seguintes princípios de actuação: i) qualidade, eficiência, humanização e individualização; ii) interdisciplinaridade; avaliação das necessidades do utente; iii) reserva da intimidade da vida privada e familiar; iv) inviolabilidade do domicílio e da correspondência; v) participação e co-responsabilização do utente ou representante legal e dos seus familiares, na elaboração do programa de cuidados e serviços (artigo 5º, Portaria 38/2013, de 30 de Janeiro) (*ibidem*).

De acordo com o referencial do SAD desta instituição, os serviços prestados[84] podem consistir em: i) prestação de cuidados de higiene, conforto pessoal e imagem; ii) colaboração na prestação de cuidados de saúde sob supervisão de pessoal da saúde qualificado; iii) manutenção de arrumos e limpeza da habitação estritamente necessária à natureza do apoio a prestar; iv) confecção e preparação de alimentos no domicílio e/ou apoio na distribuição das refeições; v) acompanhamento das refeições.

Este serviço pode ainda disponibilizar outros serviços complementares que por si só não constituem uma resposta, tais como: i) tratamento de Roupa; material de consumo clínico e produtos de higiene e conforto[85]; ii) aquisição de bens, diligências externas e acompanhamento a consultas/exames médicos ou outros; iii) transporte; iv) actividades ocupacionais, acções de formação, informação e sensibilização aos familiares e cuidadores informais; v) realização de pequenas alterações ou reparações no domicílio.

[84] Estes serviços são prestados todos os dias do ano (8-21h), contemplando o horário diurno e alargado (fins de tarde e fins-de-semana) (Referencial de Funcionamento do SAD, 2014; Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

[85] Para utentes enquadrados em escalão próprio, de acordo com o regulamento em vigor na instituição sobre a atribuição de benefícios de saúde.

Para além destes serviços, e de acordo com determinados critérios os utentes de SAD podem ainda beneficiar de outros serviços específicos, designadamente do serviço de teleassistência[86], empréstimo de ajudas técnicas e Serviço de Apoio Domiciliário Integrado.

Equipa do Serviço de Apoio Domiciliário

As equipas do SAD apresentam duas tipologias: as equipas técnicas e as equipas prestadoras. As primeiras são constituídas por diferentes profissionais com formação na área das ciências sociais e humanas e da saúde, numa lógica integrada e interdisciplinar[87]. As equipas prestadoras são compostas por ajudantes familiares que desenvolvem a sua actividade profissional em regime de prestação de serviços (Referencial de Funcionamento do SAD, 2014; Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

4.7.3 O protocolo de supervisão Universidade – Instituição

O protocolo de supervisão profissional no âmbito do qual decorreu a presente investigação foi estabelecido entre uma Universidade de Lisboa e a Instituição acima referenciada. Teve o seu início em 2008 e decorreu até 2016. O período temporal ao qual diz respeito especificamente esta investigação refere-se à 6ª edição desse protocolo[88], a qual decorreu entre Março e Dezembro de 2014[89].

O pedido de supervisão: origens e propósitos

A 6ª edição do protocolo começava por situar a complexidade dos problemas sociais, a qual exige novas formas de intervenção que potenciem as capacidades dos indivíduos, dos grupos e das organizações. Este cenário coloca os profissionais perante a exigência do desenvolvimento de estratégias para a construção de intervenções potenciadoras da

[86] "O serviço de teleassistência é um serviço telefónico gratuito (…), que visa melhorar a qualidade de vida e promover a segurança dos beneficiários, contribuindo para a redução da solidão, permitindo o encaminhamento de chamadas de emergência, em articulação com os serviços de apoio domiciliário (SAD), Centros de Dia e pessoas enquadradas pelo Voluntariado (…)" (Manual de Procedimentos do SAD, 2015).

[87] Neste momento estas equipas têm, afectas à coordenação do SAD, assistentes sociais e terapeutas ocupacionais.

[88] Nessa mesma edição a supervisão dirigia-se concretamente: aos coordenadores das Equipas de Apoio a Famílias, aos coordenadores dos Serviços de Apoio Domiciliário, à Equipa Técnica de Apoio a Vítimas de Violência Doméstica/Conjugal. O presente estudo visou apenas a experiência de supervisão com os coordenadores dos Serviço de Apoio Domiciliário, assistentes sociais, como já foi anteriormente enquadrado.

[89] As entrevistas da presente investigação decorreram em Fevereiro e Março de 2015, período no qual não estava ainda a decorrer a 7ª edição.

integração social dos sujeitos. Para efectivar esse propósito, refere o documento: "a supervisão constitui um processo fundamental para o profissional accionar esses mecanismos e construir uma «nova acção social» que se quer tanto reflexiva, como propositiva, inovadora e transformadora." (Protocolo de supervisão, 2008: 1). Nesse sentido, a supervisão pretendida situou-se num cenário analítico de desenvolvimento profissional e pessoal. Teve como finalidade:

> "(…) desenvolver uma prática profissional reflexiva, sobre a acção e na acção profissional, reconstruindo o saber através de uma racionalidade crítica, promovendo uma aprendizagem pela prática composta por três dimensões: o conhecimento, os actores e o contexto." (*ibidem*).

Os objectivos gerais definidos no documento do protocolo, foram: i) desenvolver e aprofundar o conhecimento dos profissionais sobre as áreas de intervenção; ii) reflectir sobre a prática profissional, seus contextos, limites e possibilidades; iii) contribuir para a construção de instrumentos alternativos de análise e operacionalização da intervenção; iv) definir estratégias de intervenção fundamentadas face a problemas psicossociais específicos; v) melhorar as práticas de intervenção a partir da auto-avaliação profissional; vi) potenciar a auto-crítica da intervenção com vista à elaboração de propostas para programas e políticas sociais; vii) exercitar estratégias que potenciem a segurança no exercício da profissão; viii) desenvolver o treino de mecanismos profissionais de assertividade, resiliência e tolerância à frustração relativamente à resolução dos casos; ix) contribuir para a construção de uma atitude profissional securizante (Protocolo de supervisão, 2008).

Os objectivos específicos definidos para a área do apoio domiciliário (na qual se debruçou a presente investigação), foram: i) reflectir sobre as metodologias específicas de intervenção no apoio domiciliário para a promoção do envelhecimento activo; ii) desenvolver estratégias de intervenção em situações de conflito e tensões entre os vários intervenientes: os utentes, o cuidador familiar, a equipa de prestação dos cuidados e a coordenação dos suportes sociais; iii) avaliar a prestação de cuidados para as pessoas idosas e para os cuidadores familiares que possibilitem, mediante as realidades e problemas, as capacidades dos mesmos e sua qualidade de vida; iv) promover processos de apoio profissional através da relação de ajuda, utente/idoso/cuidador familiar, ajudante familiar e técnico; v) apresentar outras modalidades de gestão dos suportes sociais, apoios domiciliários, tendo em conta as necessidades e problemas e capacidades dos utentes assim como os recursos disponíveis; vi) estabelecer indicadores de avaliação da acção profissional e modelos de liderança tendo em conta a eficiência e eficácia dos serviços de acordo com expectativa dos utentes face à qualidade do

serviço e à qualidade de vida; vii) qualificar a influência da organização e dos profissionais na intervenção com os utentes; viii) ajudar a compreender a relação profissional-utente do ponto de vista relacional; ix) promover o debate e adoptar questões éticas e deontológicas nas várias dimensões do exercício da prática profissional (coordenação e intervenção directa) (Protocolo de supervisão, 2008).

Organização e funcionamento da supervisão resultante do protocolo

A proposta de supervisão profissional foi da responsabilidade da então Faculdade de Psicologia e do então Departamento de Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade em questão. A coordenação do projecto de supervisão foi da responsabilidade dos directores do Serviço Social da Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração e da Faculdade de Psicologia, coadjuvados por coordenadores de área. A comissão coordenadora foi responsável pela organização, orientação e avaliação do processo de supervisão.

A metodologia global da supervisão assentou nos seguintes princípios de actuação: i) preparação do plano de supervisão das sessões, mediante a realização do diagnóstico das necessidades, aspirações e expectativas dos supervisandos, junto dos mesmos; ii) apresentação e discussão de casos, apresentados pelos profissionais, e análise prospectiva da intervenção, a partir da ponderação de questões; utilização de várias técnicas: *role-playing*; *brain-storming*, análise documental de alguns relatórios e informações sociais, exposição oral pelos supervisandos, entre outras técnicas adequadas à exploração dos temas e objectivos propostos; iii) realização de auto-reflexões sobre atitudes e valores dos profissionais face à intervenção considerando a proximidade, o distanciamento e o envolvimento do profissional na relação com os utentes; iv) avaliação do programa de supervisão que integrou momentos e instrumentos de avaliação intercalar e global. Foram considerados indicadores de avaliação: o processo de supervisão; a interacção supervisor-supervisando; temas abordados e os conteúdos apreendidos e reflectidos; organização do plano de supervisão e metodologia utilizada, espaço físico, entre outros (*ibidem*)

As sessões, com a duração de três horas por equipa, realizaram-se mensalmente nas instalações da instituição, durante nove meses (6ª edição). Cada equipa teve, desta forma, nove sessões, num total de vinte e sete horas de supervisão. As cinco equipas eram

constituídas por trinta e três assistentes sociais e onze terapeutas ocupacionais, divididos em grupos de sete ou oito elementos cada[90]. A divisão dos profissionais pelas cinco equipas foi da responsabilidade da instituição.

Em síntese, e utilizando a proposta de categorização de Cruells (2009: 84), temos que:

Quadro 26: Síntese de caracterização do protocolo de supervisão

Cruells (2009)	Experiência em estudo
Número de pessoas supervisionadas: individual ou colectiva	• 47 profissionais – 33 dos quais assistentes sociais • colectiva (de grupo)
Procedência dos supervisandos: da mesma instituição, de diferentes instituições	• da mesma instituição • Serviços de Apoio Domiciliário diferentes
Área disciplinar e qualificação profissional: de igual ou distinta qualificação profissional, da mesma disciplina ou pluridisciplinar	• predominantemente disciplinar – Serviço Social
Procedência do supervisor: interno, do mesmo local de trabalho ou externo à própria instituição	• externo à instituição
Origem da decisão de supervisão: da direcção, dos trabalhadores	• da direcção da instituição
Qualificação do supervisor: disciplina a fim à dos supervisandos ou distinta	• a fim à dos supervisandos – Serviço Social
Objectivos prosseguidos	• descritos no protocolo

Fonte: Com fundamento em Cruells (2009) e dados do protocolo de supervisão (2008)

Qualquer uma destas variáveis influencia a modalidade de supervisão prosseguida.

4.7.4 Caracterização das assistentes sociais participantes no processo de supervisão

Apresentaremos neste ponto o perfil da nossa amostra (correspondente ao universo das assistentes sociais coordenadoras de SAD à data da pesquisa de campo), nas seguintes dimensões: género e idade, formação (inicial, pós-graduada e complementar), experiência de trabalho (dentro e fora da instituição actual), bem como as funções exercidas no SAD da instituição. Para Almeida (s/d: 12):

> "Cada profissional é um ser singular (…) factores como a idade, formação ou estatuto, interferem no modo como os profissionais definem e redefinem o seu propósito profissional, designadamente o seu espaço e projecto profissional."

[90] Esta foi a primeira edição na qual os terapeutas ocupacionais estiveram presentes nas sessões de supervisão, fruto da reestruturação das equipas, isto é, da integração de terapeutas ocupacionais como coordenadores de SAD / gestores de caso.

Foi nesta óptica que analisámos os discursos das assistentes sociais sobre si próprias em harmonia com a proposta de Blin (1997) que sustenta que o contexto, as orientações organizacionais, as vivências e as relações sociais na instituição são determinantes na construção da prática profissional e na sua auto-imagem, ou seja, na forma como os profissionais descrevem e objectivam as suas vivências. Partimos da convicção que a supervisão profissional é fortemente influenciada pelos percursos biográficos e formativos das assistentes sociais entrevistadas, pela sua posição ideológica, pelo seu projecto profissional, expectativas e formas de ver realidade onde se situa.

4.7.4.1 Género e idade

Todas as assistentes sociais entrevistadas são mulheres, com idades compreendidas entre os 32 e 59 anos, com uma idade média aproximada de 45 anos.

Quadro 27: Distribuição etária das entrevistadas

Idade	Número de entrevistadas
31-40	11
41-50	13
51-60	9

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Salientamos aqui a tendência de feminização existente na área das profissões sociais e de prestação de cuidados humanos. De facto, a área social parece requerer uma vocação de cuidado à qual está subjacente "(…) um envolvimento profundo, moral e ético no cuidar, no atender ao sofrimento e às necessidades dos outros. Portanto, ainda temos o cuidar como trabalho de mulheres." (Pinto, 2011: 190)

4.7.4.2 Formação inicial, pós-graduada e complementar

Formação inicial

Todas as profissionais entrevistadas são licenciadas em Serviço Social, à excepção de uma que é licenciada em Política Social. A assistente social licenciada há mais tempo terminou a licenciatura em 1980 e a mais recente terminou em 2006, sendo que em média terminaram a formação inicial há 22 anos.

Formação pós-graduada

Em termos de formação pós-graduada verificamos que praticamente metade das assistentes sociais entrevistadas (17) possuem pós-graduação. Quinze destas têm uma pós-graduação, uma entrevistada tem duas pós-graduações e outra tem três pós-graduações.

Quadro 28: Formação pós-graduada

Área	Pós-graduação	Número de entrevistadas
Gerontologia Social	Gerontologia	4
	Envelhecimento Activo e Gerontologia	1
	Psicogerontologia	1
	Cuidados Continuados	1
Gestão e administração	Administração Social	2
	Gestão Equipamentos Sociais e Saúde	2
	Gestão e Economia	1
	Gestão de Recursos Humanos	1
	Gestão do *Stress*	1
Outras	Criminologia	2
	Serviço Social	1
	Intervenção com Famílias Disfuncionais	1
	Saúde e Acção Social	1
	Mediação Familiar	1

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Formação complementar

Procurámos auscultar junto das assistentes sociais entrevistadas quais as formações complementares realizadas que consideraram mais significativas, as quais podemos sistematizar da seguinte forma:

Quadro 29: Áreas e temas de formação das entrevistadas

Áreas	Temas específicos
Gestão e comunicação	Gestão de equipamentos sociais
	Liderança
	Gestão de equipas
	Gestão de conflitos
	Gestão do tempo
	Condução de reuniões
	Comunicação e assertividade

Áreas	Temas específicos
Metodologias de intervenção	Entrevistas
	Abordagem sistémica
	Condução de reuniões
	Gestão de caso e abordagem colaborativa
	Mediação familiar
	Morte e cuidados paliativos
Gerontologia	Processo de envelhecimento
	Envelhecimento activo
	Violência contra as pessoas idosas
	Interdição, inabilitação, tutela e curatela
	Demências
Outras áreas	Primeiros socorros
	Formação de formadores
	Informática
	Burnout
	Família e menores
	Voluntariado
	Criminologia
	Saúde mental

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Verifica-se a procura de formações em áreas bastante diversificadas, quer ao nível da área específica de intervenção actual, quer em áreas afins.

4.7.4.3 Experiência de trabalho como assistente social

As assistentes sociais entrevistadas têm entre 5 e 35 anos de trabalho como assistente social, sendo a média de 19 anos.

Quadro 30: Anos de exercício profissional

Anos	Número de entrevistadas
1-10	5
11-20	19
21-30	5
31-40	4

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

i) Fora da instituição

Antes de ingressarem na presente instituição as entrevistadas passaram por outro tipo de instituições, designadamente: IPSS (predominantemente), Segurança Social, Organizações não-governamentais, uma trabalhou numa empresa e outra numa instituição militar. Em termos de tipos de respostas/equipamentos, foram sobretudo: creches, jardins-de-infância, espaços de actividades para jovens, centros de dia, serviços de apoio domiciliário, lares de idosos, banco alimentar, lares de infância e juventude. Em relação ao tipo de problemáticas nas quais desenvolveram a sua intervenção, foi bastante diversificado: deficiência, HIV, toxicodependência, alcoologia, migrações, refugiados, violência doméstica, gravidez na adolescência, sem abrigo, pobreza, exclusão social, envelhecimento com dependência, doença. A população alvo com quem trabalharam foi igualmente vasta: crianças e jovens, crianças e jovens em risco e em perigo, jovens, imigrantes, famílias vulneráveis, mulheres vítimas de violência doméstica, pessoas idosas, adolescentes grávidas e pessoas em situação de sem abrigo. No que diz respeito a projectos, duas assistentes sociais participaram em dois projectos de luta contra a pobreza e outras duas em dois projectos de investigação-acção (um de âmbito nacional, outro internacional). Várias entrevistadas referiram experiências de trabalho no RSI (Rendimento Social de Inserção).

Foi ainda possível identificar outras experiências de trabalho em áreas de trabalhos menos frequentes: acção social escolar, animação sócio-cultural, formação profissional, administração hospitalar e docência (antigo liceu).

ii) Dentro da instituição

No que diz respeito aos percursos dentro da instituição actual, verificam-se duas principais tendências: as profissionais mais antigas iniciaram maioritariamente os seus percursos na instituição através dos projectos de intervenção comunitária e em estruturas/equipamentos com implantação territorial em bairros; as profissionais mais novas começaram o seu percurso institucional sobretudo através do serviço de acolhimento, ou seja, no atendimento social, quer na operacionalização da medida de RSI, quer na acção social em geral. Tanto um grupo como outro destacam a importância dessas experiências no conhecimento dos territórios, agentes de intervenção e recursos da comunidade.

No percurso dentro da instituição desenvolveram o seu trabalho em diferentes tipos de respostas/equipamentos: em equipamentos comunitários, creches, jardins-de-infância,

espaços de actividades para jovens, centros de convívio, centros de dia, serviços de apoio domiciliário, lares de idosos, lares de infância e juventude, comunidades terapêuticas, casa abrigo para vítimas de violência doméstica, centro de alojamento temporário e refeitório social (emergência social). Em muitas destas respostas e equipamentos, as assistentes sociais entrevistadas desempenharam cargos direcção/coordenação. Algumas entrevistadas integraram equipas específicas: equipa de apoio a idosos, equipas de apoio às famílias e equipas de RSI. Deficiência, HIV, toxicodependência, alcoologia, migrações, refugiados, violência doméstica, gravidez na adolescência, sem abrigo, saúde mental, pobreza, exclusão social, risco e perigo, envelhecimento com dependência, doença, foram algumas das problemáticas com as quais trabalharam. A população alvo das suas intervenções foi: crianças e jovens, crianças e jovens em risco e em perigo, jovens, imigrantes, famílias vulneráveis, mulheres vítimas de violência doméstica, pessoas idosas, adolescentes grávidas, doentes e pessoas em situação de sem abrigo. No que diz respeito a projectos, uma assistente social participou num projecto de luta contra a pobreza, uma num projecto intergeracional ao abrigo do Programa Ser Criança, uma num projecto de promoção e prevenção da saúde e outra num projecto de investigação-acção. Várias entrevistadas referiram experiências de trabalho no RSI (rendimento social de inserção).

Experiência de trabalho em SAD

As assistentes sociais entrevistadas têm entre 2 e 16 anos de trabalho em SAD, sendo a média de 8 anos.

Quadro 31: Anos de trabalho em SAD

Anos	Número de entrevistadas
1-5	12
6-10	13
11-15	7
16-20	1

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

4.7.4.4 Funções exercidas no SAD da instituição

De acordo com o Referencial do SAD da instituição (2014), cada núcleo de SAD integra directores ou directores/coordenadores e coordenadores. Os directores que acumulam a função da gestão de SAD com a gestão de outra resposta social, não assumem a função de

gestor de caso de SAD (ou seja, não acompanham casos de utentes/famílias – intervenção directa). Os directores/coordenadores que não têm a seu cargo a gestão de outra resposta social, constituem-se como gestores de caso (intervenção directa), num rácio de 70 utentes, tal como os coordenadores de SAD.

Coordenação

Ao nível das funções de coordenação exercidas pelas assistentes sociais coordenadoras de SAD, podemos verificar que se dividem eminentemente em funções de organização dos processos de trabalho e na supervisão da equipa de ajudantes familiares propriamente dita:

Quadro 32: Funções de coordenação exercidas pelas entrevistadas

Áreas	Funções
Organização dos processos de trabalho	Elaboração mapas de trabalho (SAD e SAD alargado)
	Adequação dos perfis das AF aos utentes
	Gestão logística (alimentação, fraldas, produtos de apoio, etc.)
	Relações com exterior – parceiros e outras instituições
Supervisão das equipas	Reuniões de equipa
	Gestão de conflitos
	Suporte emocional
	Treino de competências
	Supervisão da prestação de cuidados
	Suporte telefónico

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

No que diz respeito à organização dos processos de trabalho, as coordenadoras de SAD elaboram os mapas de trabalho, quer do SAD, quer do SAD alargado (finais de dia e fins de semana). Este trabalho materializa-se numa escala de trabalho que procura ter em consideração as zonas geográficas, perfil dos utentes e respectivo plano de cuidados, bem como o próprio perfil da ajudante familiar. A par desse trabalho, são responsáveis pela gestão logística subjacente ao SAD: articulação com a empresa de distribuição da alimentação aos utentes (elaboração de mapas, adequação das ementas a cada utente, organização da distribuição, etc.), gestão das requisições e distribuição das fraldas, produtos de apoio, etc. junto dos utentes. A assistente social coordenadora de SAD estabelece também permanentemente, na prossecução do seu trabalho, relações com o exterior, seja com parceiros, seja com outras instituições.

A função por excelência de uma coordenadora de SAD é a de supervisão das equipas prestadoras de cuidados. Esse trabalho passa pela realização de reuniões de equipa para planificação e acompanhamento do trabalho desenvolvido; gestão de conflitos (entre AF's e entre AF's e utentes); suporte emocional e treino de competências:

> "Tento orientá-las, tento que elas pensem naquilo que se passou, nas atitudes delas (…)" (E12)

> "Gosto de estar e de ver se as coisas foram bem cumpridas e executadas por elas, de ter o retorno, porque acho que também por vezes é gratificante e por vezes não temos esse *timing*, esse tempo, mas estarmos com elas no final do dia ou no final daquela tarefa e saber o retorno da parte delas. Por vezes é necessário cortar ali um bocadinho porque elas não sabem filtrar e temos que ali também um bocadinho filtrar porque o trabalho é tanto, não podes estar ali a assimilar tudo o que elas dizem, mas o filtrar, sim. (…)" (E30)

A supervisão propriamente dita da prestação de cuidados dá-se não só no acompanhamento durante a prestação do apoio (através de visitas domiciliárias), mas também através dos *feedbacks* diários solicitados directamente (telefónica ou presencialmente) a cada ajudante familiar, e também em pequenas equipas: "(…) exige experiência de anos até na relação com as ajudantes familiares. É um trabalho diário e é um trabalho que exige uma supervisão diária, um trabalho diário com elas… (…)" (E29).

O suporte telefónico sistemático (através de um telemóvel de serviço) é também uma das funções asseguradas pela coordenadora de SAD, incluindo fins-de-semana.

No cumprimento de todas estas funções, emergem do discurso das entrevistadas algumas dificuldades, sistematizadas no Quadro 33.

Quadro 33: Principais dificuldades enunciadas pelas entrevistadas

Áreas	Dificuldades
Em relação às ajudantes familiares	Dimensão das equipas
	Heterogeneidade das equipas
	Rotatividade das equipas
	Dificuldades na gestão dos rácios
	Dificuldades na adequação perfil AF/utente
Em relação à própria função	Acumulação de funções (coordenador/director) – polivalência requerida
	Articulação com outros profissionais

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Em relação à gestão das AF's, as dificuldades situam-se na dimensão das equipas (há coordenadores com 20/30 ajudantes familiares a cargo), o que implica um elevado volume de trabalho:

> "(…) o grupo das ajudantes familiares é enorme e temos que estar envolvidos" (E8). Para além da dimensão das equipas, coloca-se também a sua heterogeneidade: "(…) é um grupo profissional muito específico (…)" (E9).

A acrescer a estas dificuldades, e por força da sua vinculação contratual (regime de *outsourcing*), assiste-se a uma grande rotatividade das equipas:

> "(…) muita rotatividade de elementos das equipas, o que destabiliza um bocadinho, porque temos que conhecer a pessoa, integrá-la (…) temos tido mesmo muita rotatividade com estas empresas agora e as pessoas… o grupo destabiliza quando entra alguma, têm que se adaptar, a pessoa que vem tem que se adaptar, os que estão têm que se adaptar, os utentes têm que se adaptar, andamos todos aqui aos trambolhões. Quando as coisas estão a resultar, as pessoas vão-se embora (…)" (E12)

Para além disso, em função do perfil dos utentes e concretamente dos seus graus de dependência, existem dificuldades na gestão dos rácios, uma vez que existem utentes com elevados graus de dependência que exigem duas AF's durante um elevado período de tempo. Acresce a esta dificuldade a tentativa de adequação do perfil AF/utente, que nem sempre é uma tarefa simples.

Existe uma outra dificuldade advinda da acumulação de funções de coordenador e director de equipamento (Centro de Dia) e em algumas situações encarregada de sector face à sua ausência efectiva. A acumular às funções inerentes a um coordenador de SAD, as "directoras coordenadoras" têm ainda a seu cargo: a gestão do equipamento (pessoal do Centro de Dia; logística – carrinha, alimentação, limpeza, economato, etc.)

> , "Sou a directora e sou a encarregada de sector, porque não tenho encarregada portanto… eu faço tudo! Desde o receber comparticipações, prestar contas, ir ao banco, pedir os materiais e as compras que são necessárias para o funcionamento do equipamento (…) são tarefas que me absorvem bastante tempo e que me deixam sem tempo para o que eu considero o mais importante que tem a ver com a gestão do pessoal e o acompanhamento das famílias (…) controlo a alimentação, faço os pedidos da alimentação, controlo a limpeza do equipamento, a gestão da carrinha e o transporte dos utentes, os materiais que são necessários às ajudantes familiares, aos utentes (…)" (E18)
>
> "(…) supervisão de todo o pessoal. Tenho os coordenadores, para além do pessoal… ajudantes de lar e centro de dia, prestadora de contas, motoristas (…)" (E32)
>
> "(…) nós somos um bocadinho polivalentes… e fazemos um pouco de tudo." (E30)

São também evidenciadas pelas entrevistadas algumas dificuldades de articulação com outros profissionais, sejam eles da equipa, de outros serviços da instituição e de fora da instituição, o que muitas vezes representa constrangimentos à intervenção.

Intervenção directa e indirecta/ gestão de caso

As funções das assistentes sociais enquanto gestoras de caso, podem ser directas e indirectas, classificação que adoptamos de Robertis (2011). As directas são as que ocorrem numa relação frente-a-frente entre assistente social e utente (e consistem sobretudo em clarificar-apoiar, informar-educar, persuadir-influenciar, controlar-exercer autoridade, pôr em relação-criar novas oportunidades e estruturar uma relação de trabalho com as pessoas). As intervenções indirectas são as que têm lugar na ausência do utente, mas em função dele (considera-se a organização-documentação, programação e planificação de intervenções directas, intervenções no meio familiar do utente, colaboração com outros trabalhadores sociais e intervenção à escala de organismos sociais).

Quadro 34: Tipos de intervenção desenvolvida pelas entrevistadas

Tipo de intervenção	Acções
Intervenção directa	Diagnóstico das situações
	Definição, acompanhamento e avaliação do plano de intervenção e do plano de cuidados
	Atendimentos (utentes e famílias)
	Visitas domiciliárias
	Visitas a hospitais
	Serviço de teleassistência
Intervenção indirecta	Organização de documentação
	Cálculo/ definição de comparticipações
	Realização de tarefas administrativas de suporte à intervenção social
	Participação em reuniões
	Articulação com outras entidades

Fonte: Com fundamento em Robertis (2011) e dados fornecidos pelas profissionais entrevistadas

Todo o trabalho de diagnóstico das situações, a definição, acompanhamento e avaliação do plano de intervenção e do plano de cuidados é função da assistente social coordenadora de SAD. Tal função é operacionalizada através de atendimentos (utentes e famílias), visitas domiciliárias[91] – sozinha, com as ajudantes familiares, com o terapeuta ocupacional ou outro profissional de saúde (de dentro ou de fora da instituição).

[91] Dada a sua relevância para o Serviço de Apoio Domiciliário, esta técnica de intervenção merecerá um ponto próprio.

Receber chamadas do serviço de teleassistência (através do *call center* da instituição, que faz uma triagem da situações a encaminhar para o coordenador de SAD) é outra função inerentes a esta função. Normalmente são situações de chamadas dos próprios utentes para resolução de situações concretas do dia-a-dia, ou, por vezes, só para conversar.

Intervenção indirecta

A intervenção directa neste caso concreto representa todas as acções suporte à intervenção directa, que vão desde a organização de documentação, ao cálculo/ definição de comparticipações à realização de tarefas administrativas de organização dos processos com vista à aquisição dos cartões de saúde da instituição ou a qualquer subsídio ou prestação social a que os utentes tenham direito; sistematização da informação dos utentes e famílias na plataforma informática da instituição.

A participação em reuniões – sejam de equipa, sejam com outros profissionais / entidades (internos ou externos à instituição) com vista à discussão, acompanhamento e avaliação dos planos de intervenção, é também uma actividade permanente. Esta articulação dá-se designadamente com unidades e centros de saúde, cuidados continuados, hospitais, etc.

> "(…) diversas equipas que a instituição tem, nomeadamente pela equipa de idosos, colegas do atendimentos, hospitais, unidades de saúde, cuidados continuados, centros de saúde, enfim, juntas de freguesia, diversas instituições da comunidade que chegam até nós (…)" (E31)

Verifica-se uma pluralidade de funções na actividade destas profissionais, o que as faz constatarem uma relativa polivalência:

> "(…) atendo telefonemas, faço entrevistas, visitas domiciliárias, participo em reuniões, faço ou promovo cobranças de comparticipações, informatizo os processos de acordo com o que está estipulado (…)" (E28)

Síntese

Em síntese, a polivalência de funções da assistente social coordenadora de SAD requer que a mesma divida o seu tempo de trabalho entre o acompanhamento das situações e a coordenação do serviço, incluindo a dimensão da gestão dos recursos humanos. Desta situação estão conscientes as assistentes sociais entrevistadas ao referirem que o acompanhamento das situações dos utentes acaba por ficar, não raras vezes, comprometido em função das múltiplas exigências das várias funções que têm de assegurar, conforme demonstraremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – COMPLEXIDADES E DESAFIOS DE UM CAMPO PROFISSIONAL: O SERVIÇO SOCIAL EM SAD

Os assistentes sociais trabalham com uma grande diversidade de público-alvo, desenvolvem uma grande diversidade prática, trabalham em diferentes organizações e campos de acção, desempenham e combinam uma grande diversidade de papéis, para alcançar diversas finalidades (Banks, 2001).

O presente capítulo visa contextualizar o SAD enquanto campo de intervenção de profunda complexidade teórica, metodológica e ética pelo valor da relação humana nela contido. Como temos vindo a reflectir, o Serviço Social é uma profissão heterogénea, diversa, plural, o que leva Passarinho (2008) a considerá-la uma profissão "camaleónica", face à diversidade de campos e naturezas da sua intervenção. De facto, as práticas profissionais dos assistentes sociais encontram-se enraizadas nas particularidades do seu campo de intervenção, para além das características da organização onde o profissional se encontra legal e juridicamente enquadrado, e que situámos no capítulo anterior.

Sendo uma profissão historicamente situada e socialmente construída (Healy, 2000; C. Santos, 2008), o Serviço Social é sempre fortemente contextualizado (Fook *et al.*, 2000; C. Santos, 2008), ou seja, a sua intervenção é sempre dependente do contexto de acção, que a condiciona e formata. O Serviço Social intervém com variados objectivos junto de uma grande diversidade de públicos. Os seus contextos nunca são efectivamente iguais, como tal, a prática do Serviço Social acontece num dado espaço e tempo e com base num conjunto de saberes profissionais sempre em mudança (Dominelli, 2009).

Neste contexto específico do SAD, o Serviço Social precisa estar atento à diversidade de processos de envelhecimento e à variedade de transições físicas, emocionais e psicológicas que as pessoas mais velhas enfrentam Beech e Ray (2009), bem como à condição existencial dos cuidadores formais e informais (familiares e auxiliares de acção directa) e demais agentes dos processos de intervenção.

É sobre as complexidades e os desafios deste campo profissional onde as assistentes sociais entrevistadas desenvolvem a sua intervenção que versa este capítulo, no sentido de enquadrar a "matéria-prima" do processo de supervisão profissional externa empreendido.

5.1 Objectivos e especificidade Serviço Social em SAD

Banks (2001) considera que o Serviço Social tem sido alvo de críticas por ser uma profissão com falta de especificidade, ou então exaltada pelo seu sincretismo e especialização

integradora. Actualmente predomina a ideia de que não conseguiremos atingir uma base de conhecimento unitária e específica no Serviço Social, nem tal é essencial para a profissão. O importante é assumir a diversidade do saber profissional em harmonia com a multiplicidade das práticas e dos objectivos do Serviço Social. O risco é que esta fragmentação atinja níveis demasiado elevados ficando demasiado exposto aos avanços tecnocráticos e managerialistas, podendo mesmo perder-se de vista o cerne ou a essência do que é o Serviço Social (Banks, 2001).

Quando questionadas sobre os objectivos do Serviço Social no SAD, as entrevistadas destacam a abordagem holística da pessoa idosa, integrando-a no seu contexto familiar e no ambiente ecológico que a rodeia:

> "(…) nós, assistentes sociais acabamos por ter um conhecimento do todo. Não é um conhecimento sectorizado. É um conhecimento muito mais abrangente e, de facto, eu acho que o papel do assistente social é primordial… mesmo com outras áreas de intervenção, nós conseguimos (…) ver o todo, ver de uma forma globalizada." (E5)

Este olhar permite uma visão sistémica, atenta às várias dimensões dos utentes e suas interacções:

> "(…) é olhar o utente em todas as suas vertentes. É a saúde, e são as redes informais, é a habitação, é a família, é tudo, é um olhar muito generalizado, mas muito específico ao mesmo tempo (…)" (E6);
>
> "(…) é o olhar de ver tudo, em que estão as dimensões todas, da saúde, da habitação…das condições de habitabilidade… as condições económicas, é o todo. O Serviço Social tem essa representação do todo." (E7)
>
> "A pessoa por vezes não está sozinha e tem que ser vista num todo." (E17)
>
> "(…) o nosso olhar de Serviço Social é mais amplo (…)" (E25)

Neste sentido, "o Serviço Social privilegia a compreensão dos fenómenos no sentido da totalidade, considerando o nível macro, meso e micro." (Carvalho, 2016a: 15), isto é, a relação face-a-face, a relação profissional e institucional e a relação com as políticas sociais.

Analisar as relações / interacções familiares é tido como central no trabalho do assistente social no SAD:

> "(…) visão global que se tem do indivíduo, da família. Penso que para nós é muito mais fácil chegarmos, conseguirmos perceber a dinâmica da família." (E4)
>
> "(…) avaliar (…) as relações familiares (…)" (E1)

É precisamente na análise e intervenção dessas/ nessas interacções que o assistente social desenvolve um trabalho de mediação e de criar pontes:

> "(…) nós acabamos sempre por ser mediadoras no nosso dia-a-dia até com, entre os colegas… com os utentes, ajudantes familiares (…)" (E29)
>
> "(…) nós somos aquelas pessoas que temos que fazer a ponte entre a ausência dos direitos ou incapacidade de alguma coisa, e o fazer chegar mais além (…)" (E20)

O assistente social é um profissional da mediação, ou seja, um agente de ligação entre indivíduos, grupos e comunidades e as estruturas sociais (Almeida 2001; Vilbrod 2006; Amaro, 2009a; 2009b; 2012). Sobre a mediação assumida pelo assistente social, Almeida (2001) atribui-lhe características especiais face à posição, às competências, ao papel que lhe é reconhecido e, ainda, às características da acção profissional na regulação social. Requer-se, assim, que a relação do assistente social com o utente seja de sinergia, bem como as relações potenciadas por este, entre o utente e o seu meio envolvente. Neste sentido, o assistente social é sobretudo um mediador entre os indivíduos, o meio envolvente, as estruturas mediadoras entre pessoas e meios, e a acção colectiva em relação aos meios, às estruturas e às pessoas. "(…) intervém com os utentes a fim de desenvolver as suas capacidades e opções, recriando as suas realidades de vida" (Pinto, 2011: 73).

Subjaz ao discurso de grande parte das entrevistadas uma preocupação transversal com a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas, integrando as necessidades básicas e existenciais com as necessidades de segurança e realização pessoal:

> "(…) intervir na melhoria da qualidade de vida dos idosos, assegurando-lhes as necessidades básicas, que são primordiais, nomeadamente ao nível da alimentação e a higiene, sendo que isso por si só não basta. Nós temos que ter a capacidade de perceber o que é que está para além disso. A quebra do isolamento, promover que as pessoas possam ter outro tipo de interacções (…)" (E5)

> "O Serviço Social tem a função muito específica de, na linha do capacitar, do potenciar, do procurarmos a melhor qualidade de vida para aquelas pessoas, com aquela família. Com elas, e não para elas (…)" (E1)

Para a prossecução desses fins, as assistentes sociais identificam alguns objectivos específicos da sua intervenção, tais como o combate ao isolamento e à solidão, a promoção da integração social e a promoção da dignidade em fim de vida. Destacam também uma preocupação especial pela garantia de direitos:

> "Dos direitos humanos e da responsabilização das instituições (…)" (E11)

> "(…) ao nível da análise do agregado familiar, da situação económica, dos benefícios fiscais, das políticas sociais que estão em vigor (…)" (E10)

Em sintonia com os objectivos da resposta em que se encontram (SAD), destacam também a preocupação do Serviço Social com o desenvolvimento de esforços para retardar ou evitar a institucionalização, permitindo à pessoa idosa permanecer, tanto quanto possível, no seu espaço de pertença e identidade (a sua casa):

> "(…) que a ajuda chegue de uma forma excelente, é quase utópico, mas o meu objectivo é que os utentes usufruam dos cuidados que necessitam, quando precisam. E que tenha qualidade e que tenham em casa tudo, ou quase tudo para que seja possível uma vida no domicílio com qualidade, e que não seja necessária a institucionalização." (E10)

Referem também como especificidade do Serviço Social a preocupação pelo conhecimento

da história de vida do utente, como forma de valorizar a pessoa em si mesma e reforçar os seus sentimentos de auto-estima, pertença e identidade:

> "(…) nós percebemos e querermos conhecer as histórias de vida, temos curiosidade pela história, pelas profissões que elas tiveram. É meio caminho andado para criar uma boa relação, uma relação empática com os idosos, perceber um bocadinho o que é que se passa com eles, e o que é que está para trás. E isso acho que nós temos." (E14)

> "Gosto de perceber quem era aquela pessoa, porque é que determinadas características pessoais, às vezes, acabam por influenciar na própria doença, e influenciam muito." (E33)

Mas o centro da análise vai mais longe, preocupando-se também com as redes de relacionamento:

> "(…) há aqui vários factores que se misturam… o factor local, a localidade em si (…) características do bairro, da cultura… e isto mexe muito, para já porque são quase janela com janela, porta com porta, o vizinho sabe da situação. A instituição está sempre muito envolvida… a maioria das pessoas tem processo na instituição (…) no fundo é perceber um bocadinho a dinâmica" (E19)

No que diz respeito às dimensões técnico-operativas do Serviço Social, as entrevistadas situam a garantia da satisfação das necessidades básicas (alimentação, higiene, etc.) e a resolução de problemas na vida das pessoas como o centro dos seus objectivos (necessidades existenciais e identitárias). Este trabalho consiste no diagnóstico, definição e acompanhamento do plano de intervenção e avaliação, prestando especial atenção à identificação das necessidades não expressas.

Em relação à coordenação e gestão das equipas, as entrevistadas não consideram haver propriamente especificidades na intervenção do Serviço Social. Trata-se de garantir a prestação dos cuidados de acordo com as necessidades, o que implica o acompanhamento das ajudantes familiares e de todos os agentes envolvidos, mas sem destacarem grandes especificidades.

Tendo em conta que no actual modelo institucional de intervenção em SAD, também os terapeutas ocupacionais desempenham estas mesmas funções, as entrevistadas salientam como especificidade do assistente social a avaliação global da situação sócio-económica dos utentes, e demais tarefas técnico-administrativas subjacentes a este trabalho, tais como: informações sociais, o cálculo de comparticipações, as propostas de subsídios / prestações sociais, cartões de saúde, produtos de apoio e outros recursos. Constata-se, desta forma, o Serviço Social como mediador dos sistemas e subsistemas: utente e família, serviços, políticas sociais e recursos do meio ambiente.

Referem que os terapeutas ocupacionais também têm (por força do modelo) de realizar este trabalho, mas são praticamente unânimes ao afirmar que não o fazem com a mesma

qualidade e profundidade.

> "Não é a mesma coisa um terapeuta ocupacional fazer uma proposta de um subsídio, por muito bom que ele seja, por muita vontade que tenha. Não é a mesma coisa um terapeuta fazer uma avaliação isolada de uma situação em que só vê, só consegue ver um determinado contexto porque não está formatado a esse nível." (E5)

> "(…) são áreas em que as colegas terapeutas não estão muito à vontade (…)" (E10)

> "Nós temos um olhar muito mais abrangente na contextualização da situação toda envolvente, ao nível do diagnóstico… não cortamos à faca… o olhar não é direccionado para uma determinada fatia da realidade, mas temos sempre esta preocupação de apreender o todo. O pedido pode ser formulado pela família neste âmbito, mas depois vamos perceber e responder a múltiplas necessidades que aquele agregado apresenta e muito mais do que para além do pedido. Acho que essa é a principal diferença entre a intervenção destes técnicos. Eles são muito especialistas, nós somos muito mais abrangentes, muito mais contextualizadores e aprofunda-se também muito mais as situações." (E13)

> "(…) o terapeuta na funcionalidade do idoso e daquilo que me é dado a perceber, não tem competências para avaliar todas as outras áreas, que é importante, porque nós estamos treinados para avaliar as situações de uma forma mais complexa." (E22)

Identificam como fundamento para o acima enunciado uma série de razões, designadamente:

i) a relação privilegiada que o assistente social mantém como utente e família, proporcionado pelo olhar global

> "(…) é a relação que se estabelece com aquela pessoa, a relação de confiança, é o «olhar», ela sentir-se única, respeitada. E o respeitar é dar-lhe espaço, a que ela adira às propostas. Tantas vezes somos nós que lhe propomos… Ela está perdida, às vezes nem sabe verbalizar o que precisa (…)" (E2)

ii) a noção do terreno proporcionada pelas visitas domiciliárias

> "(…) o facto de nós fazermos muitas visitas domiciliárias, o ir ao terreno, o ir… torna-nos mais próximo das pessoas, das famílias… mais próximo da realidade concreta." (E3)

iii) a formação "generalista" dos assistentes sociais que lhes dá uma visão mais global das situações (integrando os níveis micro, meso e macro):

> "(…) nós, assistentes sociais já temos uma visão e temos a formação mais geral, eu acho que outros técnicos têm mais dificuldade do que nós." (E3)

> "(…) é toda a bagagem que nossa formação nos deu, todo o *know how* (…)" (E20)

> "(…) estamos treinados para avaliar as situações de uma forma mais complexa." (E22)

> "(…) temos formação para ver o indivíduo, a família, o contexto, ver a situação como um todo." (E28)

> "(…) a nossa sensibilidade profissional é treinada para isso (…)" (E29)

> "(…) o nosso curso (…) nós temos disciplinas tão variadas desde o direito (…) à sociologia, à antropologia, à psicologia (…) à história económica e social… era uma abrangência tão grande que efectivamente nós saímos do curso com um leque de conhecimentos muito completo." (E32)

Algumas entrevistadas referem a mesma dificuldade/fragilidade em relação a outros profissionais, nomeadamente:

> "(…) seja o terapeuta, seja o enfermeiro, seja o psicólogo, não consegue fazer uma avaliação global da situação. São avaliações parciais, que são específicas de cada um deles. Nós somos os únicos que conseguimos fazer uma avaliação global." (E27)

Se por um lado afirmam estas especificidades, por outro lado, constatam alguma diluição ou ausência dessa especificidade advinda da polivalência de funções:

> "(…) eu acho que fazemos um bocadinho de tudo (…)" (E1)

> "(…) nós somos multifacetados, isso é a nossa grande diferença é que nós temos uma capacidade de olhar uma série de coisas, enquanto uma determinada profissão altamente específica está a ver naquele momento x coisas, se calhar nós estamos a ver x mais y mais z. (…)" (E14)

> "(…) às vezes parece que nós temos que nos virar do avesso em todas as áreas e saber de tudo um pouco (…)" (E19)

> "(…) é um bocadinho como se costuma dizer o assistente social quase «dá um pezinho» em tudo. O que é bom e pode ser mau (…)" (E21)

De facto, o assistente social em SAD vê-se perante uma multiplicidade de papéis, muitas vezes não definidos claramente. Trata-se da "ambivalência da polivalência" definida por Ander-Egg (1995): a polivalência é fragmentária e simultaneamente o antídoto da fragmentação, através da capacidade de interrelacionar, de articular os diversos aspectos da realidade complexa. Por outro lado, a polivalência leva a que o assistente social seja uma espécie de "faz-tudo", de "apaga-fogos", o que dispersa e fragmenta a sua acção. Esta "ambivalência da polivalência" também fomenta a ambiguidade das interacções com os papéis de outras profissões.

> "(…) toda a gente que ser um bocadinho assistente social." (E15)

> "(…) às vezes é um bocado de confusão de papel. O que é do assistente social e o que é do terapeuta ou do psicólogo, ou seja, de quem for. Porque toda a gente que ser assistente social. E acho que o nosso plano, acho que este poderá estar um bocadinho em risco. (…) temos que ter bem definido o papel de cada um (…) tem que estar muito bem definido onde começa o trabalho de um e onde acaba o trabalho do outro." (E16)

Estamos, deste modo, perante uma especificidade "ameaçada" identificada por algumas assistentes sociais:

> "(…) não sei se (…) pessoas que não são da nossa área, se com a aprendizagem de estarem connosco vão ganhando isso. Alguns se calhar vão querer. Isso é que é a parte difícil de como é que o Serviço Social vai se posicionar nisto. São questões em termos de alguma complexidade que levantam a questão da nossa postura profissional, de não nos deixarmos ultrapassar, de haver aqui aspectos corporativos, mas que também não são benéficos, mas alguns deveriam ser (…) se não tivermos um posicionamento muito efectivo, eu não vou dizer que o Serviço Social não esteja em causa, eu acho que está, muito francamente, e pode ser invadido. Só não é invadido se os assistentes sociais tiverem a capacidade (…) agora não vou dizer que não acho que não seja um caminho perigoso, porque é. Isto, Serviço Social puro, a minha defesa pela profissão que tanto gosto. Respeito as outras áreas de saber, agora acho que no apoio domiciliário nós temos um cunho muito forte." (E14)

> "(…) a banalizar-se a profissão, porque acho que toda a gente gosta de ser assistente social (…) acho que se está a perder um bocadinho… o cerne do que é o Serviço Social. Acho que qualquer dia se pode perder… sendo atacados por várias áreas (…)" (E26)

As assistentes sociais têm diferentes visões em relação a este aspecto, como resultado de *backgrounds* profissionais diferenciados. No geral, evidenciam uma concepção da profissão em SAD como sendo muito complexa e exigente (e.g. E7; E16) e também "(…) muito rica. É muito diversa (…) porque se acompanham indivíduos, famílias… (…) porque se mexe e porque se lida com a vida das pessoas." (E21). Wonnacott (2012) considera que grande parte desta complexidade se deve precisamente ao facto de os assistentes sociais trabalharem com o risco e com a incerteza diariamente, tal como Fook (2002) para quem essa circunstância de o assistente social na actualidade ser um profissional que age na incerteza e na mudança rápida dos contextos e conjunturas exigir necessariamente que seja um pensador activo.

É também nessa linha de pensamento que algumas entrevistadas atribuem importância ao carácter científico do Serviço Social (e.g. E2), uma vez que a "(…) nossa profissão é daquelas [em] que isto é emergente, é muito importante, ser escrito, haver gente que estude (…)" (E6).

Igualmente importante é a manifestação do gosto pela profissão (e.g. E16) feita por algumas entrevistadas: "(…) a nossa abordagem em Serviço Social é óptima, é plena. Mas penso que o Serviço Social é uma coisa maravilhosa." (E7); "(…) profissão que tanto gosto." (E14)

5.2 O utente do SAD

Embora o SAD se destine a pessoas idosas e/ou em situação de dependência, nos SAD desta instituição a grande maioria dos utentes são pessoas idosas. As problemáticas associadas às pessoas idosas são áreas clássicas da intervenção do Serviço Social, podendo ser identificadas nas obras das percussoras Mary Richmond (1922) e Jane Adams (1930) (Amaro, 2012). Contudo, actualmente "assumem (…) contornos renovados que exigem um repensar da intervenção: a área do envelhecimento, em resultado do aumento da esperança de vida e da excessiva identificação da condição de cidadania com a participação no mercado de trabalho, acarretam processos de solidão, de dependência prolongada, de ausência de projecto de vida para uma fase da vida que pode durar mais de trinta anos" (*ibidem*: 157).

5.2.1 Perfil do utente

A variedade de perfis de utentes do SAD é reveladora da complexidade deste campo de intervenção. Todas as entrevistadas dão precisamente conta da enorme heterogeneidade dos utentes do SAD, assumindo como características principais o serem

> "Pessoas vulneráveis, frágeis, com situações económicas complexas ou não, com redes de suporte, sim ou não, mas, todos eles em determinado momento muito vulneráveis, ou por questões de saúde ou por questões sócio económicas, ou mesmo por questões de isolamento, das relações, conflitos. Há sempre ali alguma vulnerabilidade. (…) eu acho que no SAD encontramos um bocadinho de tudo." (E1)

> "Hoje em dia chegam-nos pessoas de todas as idades, até crianças." (E1)

> "Tenho de tudo. Pessoas isoladas, com família, mais abastadas, em situação socioeconómica desfavorável. Há uma heterogeneidade muito grande da população. O predomínio é feminino, como não poderia deixar de ser. (…) há doentes psiquiátricos, doença mental, com família dita organizada, com família pouco organizada, de tudo... (…)" (E28)

> "Na maioria são situações de grande dependência. A maior parte não sai de casa porque não consegue descer as escadas, devido às muitas barreiras arquitectónicas… muitas situações… quartos andares, quintos andares, seis andares, as pessoas em casa andam, mas não vêm à rua, pessoas… há anos, quatro anos (…)" (E4)

> "(…) muitos estão sozinhos, não têm ninguém (…) extremo isolamento, não tem filhos, não tem mãe nem pai, já é idoso… não tem amigos a não ser esses vizinhos." (E7)

> "(…) muitos indivíduos isolados, às vezes com percursos complicados (…)" (E21)

Apesar desta heterogeneidade, podemos sistematizar o perfil médio do utente de SAD da instituição em estudo da seguinte forma:

Quadro 35: Perfil do utente de SAD

Dimensões	Características	Entrevistas
Socioeconómicas	Baixa escolaridade	E17; E18; E19; E20; E22
	Profissões indiferenciadas	E17; E18; E19; E20; E22
	Baixos rendimentos (reformas baixas e pensões sociais)	E19; E22; E30
Saúde	Em situação de dependência	E1; E3; E9; E10; E25
	Problemas de saúde (doença crónica ou terminal, doença mental)	E2; E3; E5; E6; E8; E9; E11; E12; E17; E20; E21; E25; E28; E30
Afectivas e relacionais	Isolamento social e solidão	E4; E7; E21; E25
	Famílias multiproblemáticas	E1; E5; E8; E13; E19; E20
	Relações familiares tensas e conflituosas	E5; E10; E17; E31
Habitacionais	Problemas habitacionais	E8; E14; E16; E18; E20; E23; E30

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Como vimos, embora o SAD não se destine exclusivamente a pessoas idosas, os utentes são predominantemente pessoas idosas ou muito idosas, sendo o número de pessoas abaixo de

65 anos residual, embora existente.

> "(…) neste momento são tudo pessoas com 98 anos, tudo a partir dos noventas, quase todas as situações." (E4)
>
> "(…) as pessoas estão a durar muito tempo (…)" (E7)
>
> "(…) uma população muito envelhecida (…)" (E8; E9)

Predominam situações de pessoas com baixa escolaridade (e.g. E17; E18; E19) ou "(…) sem escolaridade nenhuma (…)" (E20); "(…) são pessoas com baixas habilitações (…) literárias, algumas analfabetas, outras só com o ensino básico, o primeiro ciclo… (…)" (E22)

Exerceram profissões maioritariamente indiferenciadas (e.g. E18; E20), ou seja,

> "(…) são pessoas que tiveram profissões muito práticas, como a florista, como a senhora que era cozinheira, não profissões que tivessem um nível de habilitações literárias mais elevado (…)" (E17)
>
> "(…) tenho muitas mulheres ligadas à costura (…)" (E19)
>
> "(…) um nível socioeconómico baixo, ou seja, pessoas que tiveram profissões indiferenciadas (…)" (E22)

Em consequência das profissões indiferenciadas, as reformas que auferem, coloca-os em situação de carência económica:

> "(…) são pessoas com muito baixas reformas (…)" (E19)
>
> "(…) pessoas que tiveram profissões indiferenciadas, operários de fábricas (…)" (E22)
>
> "(…) subsistem com as suas pequenas reformas e com algum apoio dos filhos." (E30)

Verifica-se por vezes uma acumulação de múltiplas desvantagens sociais nestes indivíduos, o que pode conduzir a uma situação de aprofundamento da desigualdade social e da injustiça social.

Embora de forma residual, podem também encontrar-se utentes provenientes de famílias diferenciadas:

> "(…) algumas pessoas ou algumas famílias com carência económica que estão ao nível do Rendimento Social de Inserção ou das reformas mínimas, mas depois tenho pessoas muito bem de vida também, reformados com altas reformas, de mil e tal euros (…)" (E13)
>
> "Temos algumas situações de idosos que têm dinheiro e que recorrem aos serviços da instituição." (E30)
>
> "(…) pessoas completamente diferenciadas. Idosos com licenciaturas, percursos de vida integrados no mercado laboral, em que apenas e só por um motivo de doença ou de demência tiveram que aceitar e solicitar este tipo de tipo de… (…)" (E33)

O que poderíamos considerar um denominador comum a praticamente todos os utentes de SAD seria a dependência, maioritariamente física, mas também cognitiva. O facto de muita destas pessoas se encontrarem "(…) completamente dependentes (…)" (E9) implica muitas vezes que:

> "Os serviços e a quantidade de serviços que têm são imensos, desde a administração da alimentação, medicação, banho, posicionamentos… tudo depende de nós. (…)" (E25)

> "(…) todos têm um nível de dependência muito elevado e é por isso que vêm para o apoio domiciliário. Eu acho que no apoio domiciliário já recorrem quando a alternativa é a institucionalização… as pessoas vão tentando que não seja necessário (…)" (E10)

Esta situação é agravada nos casos das pessoas acamadas com problemas de obesidade e/ou demências:

> "(…) muitos doentes com Alzheimer, com demência e às vezes com dependência física e com obesidade (…) as pessoas quando estão acamadas e que estão com demência, tornam-se rígidas, não colaboram… (…). É muito complicado gerir." (E3)

É relatado o aumento da prevalência de situações demenciais, moderadas a graves, designadamente doença de Alzheimer e outras demências (e.g. E3; E5; E6; E17; E21; E25; E 30). Para além dessa situação verifica-se também a existência de muitas situações de doença mental (E5):

> "(…) uma faixa populacional nos 50-60, são doentes psiquiátricos (…)" (E2)
>
> "(…) doentes psiquiátricos (…)" (E3; E9; E28; E30)
>
> "(…) patologias psiquiátricas em que a intervenção é muito dificultada pelas barreiras legais." (E5)
>
> "(…) indivíduos doentes psiquiátricos e estão isolados (…)" (E8)

Coexistem muitas outras doenças tais como:

- Alcoolismo "(…) temos um índice elevadíssimo de consumo de álcool (…)" (E20);
- Diabetes; Hipertensão (e.g. E11);
- Acidentes Vasculares Cerebrais e outros problemas cardiovasculares (e.g. E17);
- Doenças neurodegenerativas, como por exemplo "(…) esclerose múltipla (…)" (E12) ou "(…) uma pessoa de cinquenta e tal anos com doença de *Paget* (…)" (E11).

As situações de estado terminal são também acompanhadas pelo SAD (E11).

A emergência de utentes com outros perfis de saúde é também uma realidade, designadamente situações de doença oncológica (E26) e de pessoas com deficiências:

> "(…) muitas situações, cada vez mais novas (…) antigamente eu não tinha… e se calhar há uns cinco anos atrás eu não tinha utentes com menos de setentas, setenta e tal. Acolhia os grandes idosos… Muitos com oitenta anos. Agora as coisas mudaram um bocadinho, pelas doenças oncológicas, doenças degenerativas. Temos jovens de vinte e qualquer coisa anos, temos também ao nível de SAD, por exemplo, as deficiências mentais que condicionam depois aquela família (…)" (E11)
>
> "(…) pessoas com deficiência e dependentes, tetraplégicos (…)" (E26)

As situações de doença, dependência e isolamento podem ser agravadas pela ausência de família, pois "(…) existe muita gente isolada, existem alguns em que têm a família, mas é como se não tivessem (…)" (E18). Embora não se possa generalizar pois existem pessoas com e sem suporte,

> "(…) neste momento maioritariamente são idosos e são isolados, com suporte familiar muito precário (…) ou porque são ausentes porque moram fora da área e independentemente de serem filhos, vêm só ao fim-de-semana e as pessoas estão ali a

> semana inteira sozinho (…) E depois temos também outro tipo de famílias que as pessoas se envolvem muito, são pessoas que estão sempre muito presentes, muito atentas à situação e que gostam de acompanhar (…)" (E31)

São relatadas também diversas situações de relações tensas e conflituosas, "São pessoas com fraca relação familiar, quando têm, e de certa forma conflituosa. (…)" (E17), a maioria das quais provêm de famílias "multiproblemáticas": "Em termos familiares são famílias disfuncionais na maioria." (E19); "(…) famílias vulneráveis (…)" (E20), onde coexistem situações de toxicodependência, alcoolismo; violência doméstica; doença mental – sem acompanhamento psicoterapêutico (E13)..

Há uma coexistência de várias problemáticas no mesmo domicílio "(…) uma mãe com uma doença degenerativa gravíssima, um pai com uma doença oncológica em estado terminal e uma criança de oito anos (…)" (E1); situações de RSI:

> "(…) temos muitas pessoas com RSI que temos de tratar disso também e como sabe esta nova dinâmica actual, se temos um que vive num agregado familiar, nós também temos o acompanhamento de todo o agregado, que é também uma intervenção já diferente do passado recente." (E8),

Verificam-se também situações de pessoas idosas a cuidarem de pessoas idosas: "(…) era uma idosa a tomar conta de outra idosa. Uma com oitenta anos e outra com noventa e dois." (E5) e/ou situações de sobrecarga do cuidador:

> "(…) as pessoas vão tentando que não seja necessário (…) normalmente até é feito pelos familiares. Vão solicitar o apoio domiciliário, porque já não aguentam ou não têm mesmo capacidade." (E10);
>
> "(…) pedir ajuda nomeadamente para os pais, para os familiares que têm mais dependentes em casa (…)" (E31),

para as quais o assistente social tem de ter um olhar diferenciado.

Tratando-se de um serviço prestado no domicílio, a relevância dos problemas habitacionais é acrescida:

> "Temos muitas casas também com pouca qualidade de aquecimento (…)" (E8)
>
> "(…) casas com poucas condições (…)" (E16)
>
> "(…) as habitações são extremamente degradadas, as barreiras arquitectónicas são imensas quer dentro, quer fora (…)" (E18)
>
> "(…) vivem em casas sem condições habitacionais nenhumas, muitos deles sem casa de banho, se não fosse por exemplo o recurso ao centro de dia para o banho, não tinham condições, tinha que ser em alguidar, ou na cama (…)" (E20)

Há algumas referências a utentes que "(…) residem em habitação social (…)" (E23) e outros sem abrigo ou com domicílio instável (a viverem em pensões ou outro tipo de quartos alugados):

> "E depois temos um público de homens isolados, que vivem e deambulam aqui neste eixo onde é a emergência. Temos aqui o refeitório de N. Temos algumas situações de homens que foram quase muitos deles sem abrigo, depois com projectos daqui de algum

> tipo de apoio, vão viver para quartos, e depois quando atingem os 65 anos começam-nos a solicitar os apoios domiciliários, porque já não podem estar no refeitório. Não vou dizer que são verdadeiros apoios domiciliários *to cure*. São situações de, muitas vezes, necessidade de resposta a nível alimentar. Depois tentamos fazer um trabalho integrador com eles, e alguns acabam no centro de dia, que eu acho que em termos de integração social, que pode ser vantajoso para eles." (E14)
>
> "Temos situações de idosos e não só idosos, de pessoas novas com dependências a viver em quartos (…)" (E30)

Em suma, podemos constatar a grande heterogeneidade aludida anteriormente, contudo, apesar desta divisão para efeitos de análise, sublinha-se o princípio da mutabilidade e da interpenetrabilidade das problemáticas referido por Amaro (2012). Neste sentido, é importante que os assistentes sociais tenham sempre em conta o carácter global/holístico dos problemas, bem como a multiplicidade de variáveis que os determinam.

5.2.2 Relação com utente

No Serviço Social a intervenção realiza-se primordialmente na relação assistente social-utente, o que sublinha a importância do estabelecimento de uma relação de confiança.

Carvalho (2016a: x) defende que o Serviço Social é uma profissão de relacionamento, destacando a importância da relação, na qual as emoções têm um papel essencial na ligação ao mundo, para o mudar, para produzir pensamento crítico, "(…) para entender a vida, o sentido das experiências e para um envolvimento de compaixão com as questões e dilemas éticos."

Os utentes dos serviços têm necessidades e exigências que expressam de diferentes formas, cabendo ao profissional colaborar na formulação dessas necessidades a fim de facilitar a sua satisfação (Martin e Henderson, 2004). Neste relacionamento é importante promover o sujeito/utente, no facilitando o contar da sua história, sobre um determinado problema que afecta o seu bem-estar: isto é, articulando o que aconteceu com ele e porquê (Dominelli, 2004). Esta base interactiva faz do Serviço Social uma "profissão relacional", onde os assistentes sociais e utentes se tornam co-participantes na elaboração de outras narrativas, nas quais se podem encontrar novas possibilidades de acção (*ibidem*: 5).

Reforça-se, desta forma, a necessidade de os assistentes sociais terem uma profunda e rigorosa compreensão da visão do mundo e do quadro cultural de referências dos utentes.

Assim, procurámos auscultar a percepção das entrevistadas sobre a relação profissional que desenvolvem com as pessoas:

Quadro 36: Relação dos assistentes sociais com os utentes no SAD

Características	Entrevistas
Envolvimento, negociação	E1; E2; E3; E4; E6; E7; E15; E17; E19; E21; E23; E24
Investimento, proximidade, sistematicidade	E1; E2; E3; E4; E8; E10; E14; E15; E18; E23; E24; E25; E27; E28; E29; E31
Reconhecimento da falta de proximidade	E2; E4; E6; E8; E14; E15; E23; E27; E28; E29
Afectividade	E6; E7; E23; E24; E33
Positiva, empatia	E1; E3; E5; E6; E7; E14; E16; E18; E21; E22; E25; E26; E30; E31; E33
Respeito	E4; E9; E15; E17; E23
Confiança	E9; E11; E15; E17; E21; E25; E27; E28
Dependência	E11
Gratificante	E13; E14; E25; E30
Assertiva	E14; E24
Tensa	E19; E20; E22; E33

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Pela análise dos discursos das entrevistadas, depreendemos que existe uma manifesta preocupação com o estabelecimento de uma relação de conquista gradual de confiança, de negociação e de ir fazendo propostas (e.g. E3; E5; E6; E15; E19; E21; E23; E24), cautelosamente, numa postura propositiva (e.g. E1; E7):

> "(…) isto vai um bocadinho pela técnica que se vai conquistando ao longo dos anos (…) acredito na relação, eu acho que é muito pela relação que a gente consegue as coisas. Eu sei que há conhecimentos científicos, que há uma série de coisas que nós temos que pensar, no modelo, naquelas questões. Mas eu enquanto profissional não consigo separar desta questão emocional (…)" (E1)

> "(…) é pela relação que isto se faz (…) o primeiro olhar é de relação e é de olhar o outro nas suas necessidades e nas suas competências também (…) é dar espaço ao outro de nos aceitar de se repensar e propor-lhe também coisas, «Olhe, porque não isto?...» (…)" (E2)

> "Vou respeitando, vou respeitando. Não imponho nada logo no início, não imponho muitos serviços, mas vou estando muito presente. As ajudantes começam a fazer um apoio… (…) eu depois também vou estando muito presente, vou despertar… «então se experimentássemos isto?», «então nem que seja só uma vez…» e as pessoas muitas vezes vão aderindo por aí… pela relação, totalmente pela relação." (E4)

> "Entramos ali, devagarinho, na casa de outra pessoa, lá está, tem a ver com as regras…e o respeito. E vamos interagir com aquele ser humano que nunca nos viu… e que quando é um caso de primeira vez eu procuro até ir duas, três vezes seguidas. Para ele ver a minha cara bem, e só depois é que eu proponho as soluções. Eu numa primeira visita, eu faço sempre a visita para criar empatia. Não é a gente chegar lá e logo dizer «está isto e isto». Ele tem que conhecer a nossa cara, tem que nos aceitar. Depois de aceitar é que ele aceita tudo também, tudo é mais fácil." (E7)

> "(…) vou pouco e pouco nas diversas actividades conquistando a pessoa, ajudando, envolvendo sempre (…) eu conquisto a pessoa. Eu levo a água ao meu moinho de outra forma (…)" (E17)

Tratando-se de um serviço que é prestado no domicílio, isto é, no mundo privado e na esfera íntima do utente, existe uma especial preocupação com a forma de "entrada" neste espaço (e.g. E18; E21), "(…) porque o facto de entrarem pessoas em casa… (…)" (E19), "As pessoas já estão tão constrangidas, que estamos a entrar na privacidade do outro (…)" (E24). Por outro lado, "(…) entramos na casa das pessoas e aí a relação é muito mais próxima e estamos muito mais por dentro do assunto do que quando só os vemos em sala." (E18)

No SAD, a tarefa dos assistentes sociais assenta na relação que estabelecem com as pessoas, que vai muito para além da viabilização de respostas e serviços. Os assistentes sociais ajudam as pessoas em situações de dependência a encontrar percursos e meios para enfrentar as dificuldades com a sua condição. Tal acepção implica o reconhecimento da necessidade de muito investimento na relação, sistematicidade, dedicação, proximidade e disponibilidade (e.g. E1; E3; E8; E10; E14; E15; E18; E23; E24; E27; E28; E29; E31), pressupostos muito presentes no discurso das entrevistadas:

> "Eu também tenho uma grande entrega com as pessoas…porque gosto muito e acho que as pessoas notam quando nós estamos porque gostamos. Uma coisa é ser Serviço Social e estar como coordenadora de SAD porque foi imposto, outra coisa é por gostarmos muito. Gosto muito da relação com as pessoas mais velhas e tenho uma grande relação inclusive em situações muito difíceis consigo dar a volta, tenho noção que consigo chegar às pessoas e cativar as pessoas e envolvê-las um bocadinho naquilo que às vezes para mim penso é uma necessidade e que eles não sentem como necessidade, que há ali um grande problema, eu detectar ali uma necessidade que acho que aquela pessoa ficava melhor com determinado serviço e a pessoa acha que não… e depois com o tempo acabamos por conseguir dar a volta." (E4)

> "(…) acho que vou conseguindo e ganho muito com a relação. É um grande investimento da minha parte, sempre, porque dá-me imenso trabalho nesta primeira fase criar uma relação, mas acho sempre que vou ter no futuro o trabalho facilitado." (E25).

O estabelecimento de um vínculo interpessoal é imprescindível neste tipo de intervenção. Uma ferramenta chave para o desenvolvimento do trabalho e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, são os próprios profissionais – eles são o recurso mais importante (Cruells, 2009). Essa ferramenta é especialmente importante para este tipo de população (e.g. E6), reconhecendo os próprios utentes a sua elevada importância (e.g. E1; E2; E6)

> "Tenho uns que me dizem «há tanto tempo que não vem cá», não é que seja assim tanto tempo, eles é que sentem essa necessidade. Quando lhes telefono, tenho dois ou três que dizem «ai só de ouvir a sua voz já fico mais bem-disposta» (…)" (E3).

> "(…) eu tento dar a atenção necessária. Às vezes é complicado, há utentes que requerem, estão muito isolados (…) e telefonam para aí e pedem isto e aquilo e fraldas e não sei quê, mas é uma chamada de atenção. Há muitas chamadas de atenção, nós não temos tempo (…)" (E8).

Isabel Vieira (2015: 16) concebe a intervenção social do Serviço Social

> "como uma relação, entre profissional e utente, que induz e reproduz novos conhecimentos e interacções, materializados num plano de acção, tendo em vista a resolução de problemas, individuais ou colectivos, e a concretização de soluções desejáveis."

As entrevistadas assumem que a profissão de Serviço Social se orienta para as pessoas, sendo estas o centro da intervenção, neste sentido, sentem a falta de contacto / relação próxima com os utentes como um condicionante à própria concretização da intervenção (e.g. E2; E6; E8; E14; E23; E27; E28)

> "Eu sinto muito a falta do contacto (…)" (E4)
>
> "(…) acho que é uma relação de proximidade, também. Embora com as coisas que temos para fazer, às vezes também não é possível estarmos tão próximas quanto desejaríamos (…)" (E15)
>
> "(…) é essencial… eu acho que só poderia ser assim… só deve ser assim, sinto-me frustrada profissionalmente por quase me exigiram que não seja assim. (…)" (E23)
>
> "(…) é uma relação de confiança e de proximidade quanto aquela que é possível, porque infelizmente nós não conseguimos estar tão próximos quanto aquilo que gostaríamos face aquilo que são as várias solicitações que nós coordenadores de SAD temos e depois dentro da nossa função aquilo que temos dar resposta e infelizmente, às vezes, coloca-se em detrimento esta intervenção e esta proximidade em função de outro tipo de situações que o serviço… para a qual nós somos solicitados." (E28)
>
> "(…) a relação é fundamental (…) Não haver uma boa relação, não chegamos a lado nenhum. Gostaria de ter mais tempo para os domicílios (…) Mas todas as outras solicitações que estão inerentes ao funcionamento do actual apoio domiciliário, é muito difícil conseguir fazer a gestão disso tudo (…) exige tempo, exige disponibilidade, cada utente tem o seu ritmo, cada família, cada cuidador tem o seu ritmo. Nós não podemos chegar lá stressadas … e apressadas, nós temos que respeitar os tempos das pessoas, nós lidamos com pessoas e devemos respeitar o ritmo de cada um! E o técnico inclusivamente deve ter condições para estar tranquilo, precisamos de transmitir segurança e tranquilidade às pessoas, tanto ao cuidador, como ao utente." (E29)

De facto, como argumentam Banks e Nöhr (2008: 10):

> "As profissões do trabalho social abrangem os profissionais cujo papel é o de trabalhar com pessoas necessitadas de ajuda, de apoio legal, de educação informal ou de controle. Trabalham dentro de um conjunto de valores e dão especial importância à mudança individual e social, ao respeito pela diversidade e pela diferença e dinamizam uma prática participativa incentivando à responsabilidade."

Para além da tranquilidade e segurança exigidas, existem também várias referências à importância da afectividade e da proximidade com os utentes (e.g. E1; E4), o que pode ser ilustrado por algumas falas:

> "Eu chego a casa dos idosos, dou dois beijinhos e eu antes não fazia isso, chegava e dava um «passou bem». Isto foi um processo que eu fui conseguindo ultrapassar... (…) somos pessoas, não somos máquinas, mas os limites estão ali muito…" (E6)
>
> "Eu vejo-os já como uma pessoa amiga (…) Não vejo problemas, vejo é situações por resolver, e eu estou ali com um olhar amigo (…) Faço muito as vontades deles, e acho que é importante para eles nessa determinada fase, são idosos… muitos estão sozinhos, não têm ninguém (…)" (E7)

> "(…) hoje trabalha-se muito em função das técnicas. Esquece-se um bocado do lado humano (…)" (E7)

> "Não é com todos… não se consegue com todos até porque depende do número de vezes que lá vamos e dos serviços que prestamos e o suporte familiar que têm, mas… é uma relação mesmo muito próxima em que há uma preocupação diária em que eu levo aquele utente para casa (…) no decorrer do ano passado, houve vários utentes que faleceram e fui eu que fui lá com a ajudante familiar, lavei-o, escolhi a roupa, vesti-os, tratei do funeral e… porque… quer dizer, eles não são da minha família… não vou ser irónica e dizer que é como… não são efectivamente… mas que há um carinho muito especial e há uma relação muito próxima (…)" (E23)

> "(…) sou muito objectiva, e muito directa, mas eu acho que é assim que tem que ser. Tenho a parte humana e flexível, como quando quero dizer digo e não estou cá com rodeios nem floreados. É assim desta forma e eu penso que tenho construído aqui uma relação com os utentes (…) Parte um bocadinho por aí: a disponibilidade. Sentirem que o serviço está disponível para ouvir. Saber ouvir." (E24)

> "É muito boa. E nalguns casos… nós às vezes aprendemos na universidade… ou ficávamos com essa ideia de não nos darmos muito, o não ao toque… Neste momento eu sou completamente o contrário disso. Eu ponho-me de cócoras, eu toco, eu quero ser tocada, perguntam-me pelos meninos, pelos meus… E gosto disso! E acho que isso é positivo para eles porque vincula aqui a relação." (E33)

As assistentes sociais entrevistadas revelam também que no estabelecimento de uma relação de proximidade a empatia é uma condição imprescindível para a intervenção (e.g. E3; E5; E7; E14; E21), justificando que:

> "Temos que criar empatia, as pessoas têm que ter empatia connosco. Estamos a falar da vida das pessoas." (E1)

> "A empatia e depois da empatia é eles sentirem que podem contar connosco. Que lhes trouxemos alguma mais-valia, ou uma melhoria na vida deles. E isso transmite confiança, segurança e a partir daí a relação está criada." (E26)

> "É isso que nos dá a oportunidade de reflectir nas situações específicas, na vida real das pessoas... é um terreno que nos faz crescer enquanto técnicos. E pensar, reflectir naquilo que se passa com a vida das pessoas diariamente." (E6)

É importante que esta relação seja positiva (e.g. E3; E18; E22; E25; E26; E30; E31; E33) senão "(…) não se consegue nada." (E16). Na verdade, várias entrevistadas referem o quão gratificante (e.g. E13; E25; E30) é esta relação porque "(…) continua a ser o que me move e porque realmente gosto do contacto com as pessoas, de estabelecer relações (…) e isso ainda é o que me dá alento, posso mesmo dizê-lo." (E14)

Outra referência nesta dimensão relacional é ao respeito (e.g. E4; E15; E17; E23):

> "(…) nós entramos na casa do utente. Se nos pusermos nesse papel, nessa situação, entrar uma ou duas pessoas… que não conhecemos e, expor a nossa vida, … eu tenho sempre o máximo de cuidado de numa primeira intervenção não estar ali a explorar a vida da pessoa. E talvez a minha preocupação seja mais estabelecer uma relação de confiança, que aquela pessoa pense que pode confiar em mim, que se precisar de qualquer coisa eu estou ali (…) que não era uma pessoa que vem ali para «espiolhar» a minha vida… invadir o espaço, mas que é uma pessoa que está ali para apoiar (…) com uma relação também de alguma formalidade. Eu não trato os utentes, mesmo que os conheça há muito tempo, eu trato sempre, se for uma senhora, Sra. Dona. Mas ao

> mesmo tempo também criar uma relação de algum à vontade também com a pessoa, que a pessoa não fique constrangida, se quiser falar, fala daquilo que a pessoa quiser, sem eu entrar dentro da sua vida íntima e isso também se faz com o tempo." (E9)
>
> "(…) eticamente correcta, eu pelo menos tento ser, sempre me esforcei para que isso acontecesse (…) de respeito mútuo e que haja aqui um limite." (E15)

A definição destes limites é classificada pelas entrevistadas como uma necessária competência de assertividade (e.g. E24):

> "(…) eu acho que é fundamental, isso em qualquer variante do nosso trabalho. Acho que é o ponto-chave para o sucesso em qualquer área (…) a assertividade e empatia, eu acho que é chave para o sucesso de uma intervenção… a relação é noventa por cento (…) para conseguir conceber um plano de intervenção em conjunto com a pessoa." (E14).

Outra qualidade considerada importante na relação profissional-utente é a confiança (e.g. E9; E15; E17; E21; E25; E27; E28) materializada na

> "(…) relação de compromisso, no sentido em que eles sabem que têm um compromisso até na questão na evolução da qualidade do serviço. Eles ajudam-nos (…) eu às vezes até costumo dizer que preciso da opinião deles para me ajudarem a aumentar a qualidade do serviço (…)" (E11)

O estímulo à participação do utente visa, entre outras coisas, evitar uma potencial "(…) relação de dependência (…)" (E11). Porque estamos a falar de seres humanos, naturalmente que todas estas questões são muito variáveis de acordo com as pessoas envolvidas (e.g. E23), situação reconhecida por várias entrevistadas e aqui ilustrada por uma delas:

> "(…) conforme a pessoa… eu faço uma boa leitura das pessoas e conforme a pessoa que tenho à minha frente, assim eu posso ser mais dura ou mais sensível, ou uma pessoa mais prática, ou completamente… doce (…) as pessoas são diferentes (…). E conforme é a situação, assim é a minha forma de estar (…) se não há relação, não há qualquer possibilidade de haver uma continuidade de trabalho." (E20)

E precisamente porque as pessoas são todas diferentes, por vezes têm posições diferenciadas em relação às questões subjacentes à prestação dos cuidados, o que pode gerar algumas tensões (e.g. E19; E20). Veja-se a título de exemplo:

> "Às vezes há alguns pontos de conflito (…) porque a mim cabe-me também enquanto coordenadora de apoio domiciliário defender tanto a segurança do idoso como a segurança das AF's, e o que acontece muitas das vezes é que (…) não gostam por exemplo do uso do elevador e nós temos de explicar que o uso do elevador não depende da vontade dele, mas que tem de ser utilizado, caso contrário o idoso não toma banho ou toma banho na cama, porque temos que preservar também a saúde das ajudantes familiares, que não podem ter lesões, porque a pessoa não quer utilizar determinado produto de apoio, porque não se sente bem, não se sente confortável… aí quando há este tipo de divergências de opinião, às vezes nota-se que essa harmonia se perde." (E22).

O profissional entra na intimidade das pessoas (a sua casa), cuidando, protegendo, concretizando direitos, mas esta situação não é isenta de tensões e conflitos. Em síntese, podemos dizer que a relação estabelecida pelo assistente social em SAD é tendencialmente de proximidade, respeito, confiança e baseada numa comunicação empática. Não obstante,

verifica-se por vezes situações de tensão que requerem por parte do profissional assertividade, capacidade de negociação e mediação.

5.2.3 A família como elo de ligação da intervenção

O assistente social não intervém apenas com o utente directo. Situado num sistema

> "(...) constituído pelos indivíduos e pelo seu ambiente natural e social, trata de influir sobre os diversos elementos do mesmo, para que se instaurem interacções mais construtivas. (...) o assistente social, parte do pressuposto que o utente (indivíduo, grupo ou colectividade) está em condições de desenvolver as suas potencialidades e o seu grau de autonomia. Estas características serão estimuladas através de uma nova relação entre o utente e o seu meio envolvente vital." (Ponticelli, 1994: 24)
>
> "As potencialidades a desenvolver encontram-se no indivíduo, mas também no seu meio ambiente. Logo, a solução dos problemas passa pela interacção recíproca entre ambos, tendo início com a análise da relação entre os vários elementos do sistema. Trata-se de construir um conjunto de relações entre sujeitos, com características e papéis diferentes (pessoas significativas do contexto vital, responsáveis de serviços, representantes de redes sociais, etc.), e construir um «sistema de ajuda» que desenvolva funções promocionais e reparadoras-curativas, mas também preventivas." (*ibidem*).

É neste sentido que intervir na relação entre os diferentes sujeitos de um sistema é uma constante no trabalho do assistente social, motivo pelo qual este profissional é considerado um agente de conexão e de estabelecimento de pontes. Sendo um dos sistemas fundamentais do utente de SAD o sistema familiar, procurámos perceber como é a relação do assistente social com as famílias (ver Quadro 37).

Quadro 37: Relação com família do utente

Características	Entrevistas
Positiva / proximidade	E1; E31
Preocupação de envolvimento	E3; E4; E7; E9; E15; E17; E22; E25; E29; E30; E31
Tentativa de compreensão da sua história	E2; E4; E29; E30; E33
Tensão / conflito	E1; E2; E3; E4; E7; E20; E21; E25; E29; E30; E31
Mediação	E2; E13; E19; E21; E29; E33

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

As entrevistadas consideram a relação com a família positiva (e.g. E1) e de proximidade (e.g. E31), manifestando preocupação de envolvimento (e.g. E4; E7; E9; E15; E17; E30; E31):

> "(…) quando há família tentamos (…) para eles também colaborarem, porque senão nós às vezes fazemos por um lado e eles desfazem por outro (…) Então vamos combinar para consertar as acções." (E3)

> "(…) sempre com a participação da família (…)" (E22)

> "(…) vou tentando sempre construir com a família o plano de intervenção, o plano de cuidados, tudo isso. (…) Tento sempre envolver a família. Claro que em algumas situações é mais fácil e as famílias são mais colaborantes, noutras é um bocadinho mais difícil, mas eu tento sempre… eu faço este esforço. Às vezes bem-sucedido, outras vezes menos bem-sucedido." (E25)

> "(…) se há família nós fazemos questão em que algum elemento da família esteja presente. Para já para nos conhecermos… e por outro lado para partilharmos a informação." (E29)

Revelam também uma tentativa permanente de compreender a história familiar anterior à intervenção (e.g. E2; E29; E30):

> "Há famílias muito complicadas de mobilizar. (…) já tem a ver com as dinâmicas familiares e que nunca foram família muito próxima porque houve ali muitas questões por resolver… nós respeitamos, as pessoas não se querem envolver e nós também respeitamos e percebemos que há famílias até para nós é violentíssimo pedir o envolvimento delas, tendo em conta que nós conhecemos a história, sabemos de situações que aconteceram e também respeitamos e não vamos exigir só porque é família que a pessoa nos vá ajudar naquela situação. Se a pessoa disser que não quer ajudar, que não pode e normalmente as pessoas justificam porquê, nós respeitamos e fazemos como se a família não existisse. Em situações limite, contactamos (…)" (E4)

Por um lado revelam esta preocupação em perceber essas dinâmicas "perceber (…) aquele filho, porque é que não liga? Às vezes colhemos um bocadinho aquilo que plantamos (…)" (E33). Por outro lado, manifestam algumas dificuldades em gerir aquilo que alegam ser a "demissão / desresponsabilização da família" (e.g. E4; E21; E25; E29; E31), como pode ser ilustrado pelas seguintes discursos:

> "(…) uma família que «eu não tenho nada a ver com ela, ou com ele, ela nunca cuidou de mim, não tenho que cuidar dela…»?" (…)" (E1)

> "Naquelas situações mais desorganizadas entra a instituição e a família demite-se. Nitidamente. (…) Tem a ver com a relação que estabeleceram. (…) Não sabem como lidar com isto. E aquilo é cansativo. (…) Obviamente que é uma atrapalhação, para nós, para os outros. As coisas não andam como gostaríamos. É com avanços e retrocessos. Mas é complicado. (…) as demências… as famílias não sabem como lidar e é difícil de estar, porque realmente não nos podemos sobrepor a ninguém, não temos que decidir por ninguém e muitas vezes é preciso decidir." (E2)

> "(…) a família está-se a ausentar cada vez mais. Quando nós entramos, no apoio domiciliário em casa de alguém, a família sai, retira-se completamente entrega tudo à instituição. Há um afastamento (…)" (E7)

> "Sempre que ela quer estar presente, eu chamo a família. Temos algumas situações que a família não está interessada, pelo contrário, de facto, nem aparece. Sabemos que existe, mas não aparece. Mas sempre que existe uma família, tem que ser chamada… são mais as vezes que nós chamamos a família, do que a família quer aparecer. Temos tido muita dificuldade aqui nesta zona de ter a família presente no plano de intervenção… muito ausentes e até quando pedimos e quase que exigimos, porque determinadas coisas, são de facto responsabilidade da família, eles não aceitam e não colaboram." (E20)

> "Há famílias que estão presentes, outras vezes as famílias abandonam por completo os idosos. Isto é, tentam, como vêem que têm alguém lá em casa acabam por recuar, é claro que aí tentamos sempre que a família esteja presente (…)" (E30)

Esta situação, a acrescer a outras problemáticas das próprias famílias, conduz, por vezes, a uma relação difícil / tensa com as famílias:

> "(…) temos famílias multi-problemáticas e os familiares às vezes são piores… é pior a gestão dos familiares do que do próprio cuidado do utente (…)" (E3)
>
> "(…) às vezes há situações em que existe a família e a família às vezes é contraproducente (…)" (E21)
>
> "Definir muito bem… e isso tem que ser feito logo no início, senão eu acho que as famílias nisso são um bocadinho trepadoras." (E25)
>
> "(…) temos depois agregados mais complicados que não podemos dar espaço a que haja este tipo de abordagem." (E33)

Este contexto requer ao assistente social um trabalho de mediação (e.g. E2; E29):

> "(…) como assistente social, tendo este olhar da dinâmica familiar, depois também é muito fazer este papel de sermos assertivos, de colocarmos alguns limites, de percebermos e explicarmos muito bem qual é o papel do SAD e qual é o papel da família… que não nos podemos substituir… mediação, de alguma forma também." (E19)
>
> "(…) ser o elemento mediador (…)" (E21)
>
> "Às vezes existe muita dor: «ai ele rejeita-me», mas se calhar não rejeita assim tanto ou então até rejeita. Então às vezes procuro convocar, quando há familiares, para virem cá." (E33)

Realizar tal trabalho implica por vezes uma intervenção em crise e uma tranquilização das famílias:

> "(…) as famílias estão sempre perante uma nova realidade. Seja porque houve uma fractura do colo do fémur ou porque surgiu uma doença ou o que for… ou uma dependência súbita… as famílias estão sempre muito desestruturadas, não sabem o que fazer perante aquela nova realidade e o que eles devolvem é a confiança, tranquilidade que lhes foi transmitida e que, e isto já foi verbalizado várias vezes, que mais do que o serviço em si que foi prestado, é a equipa no seu conjunto, eu, a terapeuta, a ajudante familiar, a equipa no seu conjunto que contribuímos para a calma e tranquilidade da família e há muitos agradecimentos nesse sentido." (E13)

Tomar em perspectiva a multiplicidade de actores implicados no processo de intervenção, permite compreender melhor a pluridimensionalidade do trabalho do assistente social e, consequentemente a diversidade de competências que lhe são exigidas. O Serviço Social desenvolve acções "(...) diversificadas e simultâneas, que afectam quatro dimensões: o sujeito, o seu ambiente (...), a organização dos serviços, e a colectividade (ou sociedade)." (Ferrario, 1994: 42-43). Neste sentido, envolvem uma série de "(…) relações de negociação entre vários sujeitos, que desempenham papéis e alimentam interesses diversificados." (*ibidem*).

5.3 A visita domiciliária como técnica privilegiada de intervenção em SAD

A visita domiciliária constitui um elemento-chave do processo de intervenção do Serviço Social no SAD. Tem como prioridade o conhecimento da situação que se consubstancia num diagnóstico, instrumento de trabalho em aberto que conduzirá à definição do plano de intervenção. O domicílio constitui-se como um espaço de intervenção privilegiado apresentando-se como diferencial em relação a outros contextos. A visita, como técnica, faz parte de um processo institucional que geralmente tem origem na recolha e análise de informações para alcançar ou reavaliar o acesso a recursos, benefícios e/ou direitos (S. Amaro, 2015). Esta ideia assenta no pressuposto de que no Serviço Social é essencial compreender as pessoas no seu ambiente, apreendendo o problema nas suas manifestações individuais (Deslauriers e Hurtubise, 2000).

As assistentes sociais entrevistadas são unânimes na consideração da importância da visita domiciliária (Ver Quadro 38):

Quadro 38: Objectivos da visita domiciliária

Características	Entrevistas
Diagnóstico	E5; E7; E9; E10
Conhecer utente / estabelecer relação	E1; E2; E3; E4; E7; E15
Conhecer condições habitacionais	E1; E10
Conhecer o ambiente sócio-familiar	E1; E3; E15; E20
Acompanhamento e adequação do plano de cuidados	E4; E6; E24; E33
Informar sobre direitos/acesso	E1; E4

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

O primeiro e talvez mais importante objectivo da visita domiciliária é o diagnóstico (S. Amaro, 2015) (e.g. E5; E9; E10), ou seja, conhecer o utente e estabelecer uma relação:

> "(…) quando temos um caso de primeira vez… porque nós nunca fazemos a avaliação das situações aqui, nunca é feita na sede, é sempre em casa dos utentes, sempre. Porque é lá que se vai fazer, implementar o plano de intervenção. É sempre em casa do utente, com o utente, com a família, se houver, com a ajudante familiar e connosco." (E7)

Para além de conhecer a situação, é explicado também em que consiste o SAD (e.g. E1) e procura conhecer-se o utente (e.g. E1; E3; E7), conhecer a sua vontade (e.g. E1) e estabelecer as bases da relação (e.g. E7), na linha daquilo que Granja (2008) destaca como propósito das visitas domiciliárias. Vejamos a este propósito alguns testemunhos:

> "(…) é mais fácil decorar um nome quando vemos o rosto. As situações que foram visitadas ficaram já." (E2)

> "(…) nós fazermos muitas visitas domiciliárias, o ir ao terreno… torna-nos mais próximo das pessoas, das famílias… mais próximo da realidade concreta." (E3)

> "Permite-me o contacto com as pessoas, que eu acho que é o nosso trabalho… tem de passar por aí, por isso é que é um apoio domiciliário, por isso é que se fala da questão da proximidade. Eu sinto muito a falta do contacto, depois gosto muito de ver as situações para além daquilo que as ajudantes familiares me reportam para mim é insuficiente, eu tenho que ver, tenho que ir lá. Há pormenores que passam, às vezes até a mim e que para elas que estão lá todos os dias que transmitem, mas eu tenho que ver as situações (…) Eu acho que tem muita importância. Sinto um grande reconhecimento por parte das pessoas, de todas." (E4)

> "(…) perceber em primeiro lugar quais são as necessidades que tem, *in loco*." (E15)

Santos *et al.* (2012: 27) consideram que a visita domiciliária é um instrumento que tem de ser utilizado tendo especial cuidado na salvaguarda dos direitos, uma vez que "(…) significa adentrar no espaço privado das pessoas, das famílias". Desta forma, tem de ser bem justificada e contextualizada.

Para além das condições físicas e materiais Granja (2008) destaca como propósito das visitas domiciliárias a compreensão das interacções, isto é, conhecer o ambiente socio-familiar (e.g. E15; E20), "(…) a rede, o ambiente da pessoa (…)" (E1), porque:

> "(…) conseguimos ter uma leitura mais real do que em gabinete. Uma visita domiciliária ou duas visitas domiciliárias valem por vinte, por trinta atendimentos em gabinete, porque o irmos fazer uma visita, vemos toda a envolvência (…)" (E3)

A acrescer ao conhecimento pessoal "(…) conhecer os contextos habitacionais (…)" (E1) é uma condição fundamental

> "(…) até porque por exemplo, se for refeições nós temos de averiguar se tem frigorífico em condição se tem microondas, se é necessário algum desses electrodomésticos, e é feita uma avaliação." (E10)

Durante o processo de intervenção, o objectivo da supervisão do serviço (administrativa) é de acompanhamento e adequação do plano de cuidados (e.g. E24; E33), e "(…) como fazemos muitas visitas domiciliárias podemos sempre ir ajustando os apoios, porque há situações em que ajustamos quase semanalmente." (E4).

> "Porque é nas visitas domiciliárias que nós temos de facto a percepção do que é que está a acontecer com aquela pessoa, o que é que a pessoa sente, como é que a pessoa se posiciona face ao apoio que é prestado, face à ajudante familiar, face a si próprio (…) a visita domiciliária é um terreno privilegiadíssimo para se perceber… (…)" (E6)

A periodicidade é variável de entrevistada para entrevistada:

> "Todos os dias faço visitas (…) naquelas que nos dão menos problemas, claramente iremos menos, porque não temos tempo para ir a todas as situações com a mesma periodicidade, mas depois há outras situações que se não formos diariamente, pelo menos vamos várias vezes por semana, ou nesse mês vamos intensivamente numa determinada situação e por isso é que eu acho que isto é o Serviço Social, é nós irmos de acordo com as necessidades… não vou definir nesta situação vou um dia por semana…não! Se tiver que ir dois, três, quatro e duas vezes por dia eu vou, mas quando não precisar, aquela fica por ali e vamos mantendo o apoio, mas depois vamos passar por outras situações." (E4)

> "Estou aqui há um ano e ainda não consegui fazer nem uma única visita domiciliária… ou melhor fiz duas, mas isso não é nada… são setenta utentes, eu nunca consegui ir à casa dos utentes." (E18)
>
> "(…) fazemos poucas visitas (…)" (E30)
>
> "(…) eu nunca fiz tanta visita como agora e fiz aqui uma reeducação de tempo que para mim foi fundamental." (E31)

Algumas das potenciais explicações desta variabilidade podem estar relacionadas com: i) ausência de transporte "(…) não temos carrinha para fazer visitas (…)" (E3); ii) conciliação com outros profissionais (e.g. E3); iii) gestão do tempo (e.g. E18; E30; 31):

> "(…) e o tempo que depois temos que fazer tantas visitas (…)" (E3)
>
> "(…) realmente às vezes temos que dar mais tempo e então nas visitas domiciliárias é mesmo importantíssimo, dar mais tempo, Eu não tenho que ir para uma visita a correr para me despachar, porque tenho que ir fazer outra e se não fizer uma agora, paciência, faço noutro dia. Tem que ser com qualidade." (E6)
>
> "Gostaria de ter mais tempo para os domicílios (…) todas as outras solicitações que estão inerentes ao funcionamento do actual apoio domiciliário, é muito difícil conseguir fazer a gestão disso tudo, priorizando as visitas domiciliárias. (…) É muito difícil, não com a regularidade com que eu gostaria e que eu acho que é necessária." (E29)

De salientar que a visita domiciliária, embora por princípio se realize no domicílio da pessoa, neste caso concreto pode realizar-se em qualquer local onde a pessoa se encontre à data do diagnóstico /avaliação inicial da situação. Neste sentido pode ocorrer num hospital, numa unidade de cuidados continuados ou noutro local em que a pessoa se encontre. Embora com características diferenciadas:

> "(…) a visita hospitalar, onde estiver o utente é onde a gente vai… se tiver numa unidade de cuidados e que vai ter alta, nós vamos à unidade de cuidados, porque é importante sabermos a vontade daquela pessoa. Ela quer mesmo vir para casa? Ela quer vir para casa e aceita que pessoas estranhas, que vão invadir a sua casa? E explicar muito desde o início em que é que consiste o serviço de apoio domiciliário, porque o que eu sinto é que as pessoas ainda não conhecem o que é o serviço de apoio domiciliário." (E1)
>
> "(…) ainda em meio hospitalar." (E5)
>
> "(…) no hospital, para ver o estado da pessoa." (E10)

Esta visita domiciliária pode ser realizada só pela assistente social:

> "Normalmente… eu gostava que fosse a maioria das vezes acompanhada, mas a maioria das vezes faço sozinha. Por necessidades de serviço. (…) a maioria das visitas, logo iniciais, acabam por ser sozinha." (E3);

com o terapeuta ocupacional (e.g. E10; E31): "(…) normalmente, a primeira, costumo ir com o terapeuta (…)" (E9); ou com médicos (E4).

Assim, os objectivos da visita domiciliária são efectuar o diagnóstico, acompanhar/avaliar a situação nas suas diversas dimensões, tendo como centro o estabelecimento de uma relação, base para a intervenção em SAD (Ver Quadro 39).

Quadro 39: Visita domiciliária: objectivos, potencialidades e constrangimentos

Visita domiciliária	Dimensões
Objectivos	• Diagnóstico • Conhecer utente / estabelecer relação • Conhecer condições habitacionais • Conhecer o ambiente sócio-familiar • Acompanhamento e adequação do plano de cuidados
Potencialidades	• Conhecer a situação *in loco* • Estabelecer relação com o utente
Constrangimentos	• Dificuldades de gestão do tempo • Conciliação com outros profissionais • Transporte

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

5.4 Trabalho em equipa multidisciplinar e em rede

Tal como acontece noutras profissões, o agir do assistente social não pode ser desenvolvido em situação de isolamento. A complexidade e heterogeneidade dos problemas sociais exigem dinâmicas de trabalho em equipa e em rede. O trabalho colaborativo é um elemento-chave no trabalho com pessoas idosas (Beech e Ray, 2009), sobretudo aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade e/ou dependência. Defender a multidisciplinaridade ou a integração de saberes, significa partilhar o poder do saber ou desejar partilhá-lo, ou ainda dito de outro modo, "para arriscar fazer interdisciplinaridade é necessário perceber que a nossa liberdade só começa quando começa a liberdade do outro" (Pombo, 2004: 16). Neste sentido,

> "(…) entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anónimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projectos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida" (Fazenda, 2003: 82).

Tendo em conta a complexidade dos problemas sociais com os quais o assistente social intervém, é requerida a articulação do Serviço Social com outras áreas disciplinares onde os saberes possam cruzar-se, em ordem a um melhor conhecimento e intervenção, numa perspectiva holística. Neste campo, as assistentes sociais entrevistadas reconhecem quer a importância de outras áreas disciplinares (Ver Quadro 40), quer a importância do trabalho em rede para uma percepção e avaliação mais aprofundada das situações, numa lógica de complementaridade (Ver Quadro 41).

Quadro 40: Trabalho multidisciplinar no SAD

Serviços/instituições	Profissionais	Entrevistas
SAD	Assistentes sociais	Todas
	Terapeutas ocupacionais	Todas
Outros	Outros assistentes sociais	Todas
	Psicólogos	E17; E19; E24; E26; E29
	Enfermeiros	E17; E18; E29
	Médicos	E4
	Juristas	E19

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Quadro 41: Trabalho em rede no SAD

Profissionais	Entrevistas
Outros assistentes sociais	E8
Enfermeiros	E3; E33
Médicos	E1; E3; E4; E17; E18; E29
Polícias	E1; E5; E9; E30
Bombeiros	E1

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Afirmam também a necessidade de outros profissionais afectos especificamente às equipas de SAD, tais como enfermeiros (e.g. E3; E33) e psicólogos (e.g. E3; E6; E12; E26; E29; E31; E33), os quais existem na instituição, mas não afectos a cada SAD. Desta forma, "Quando queremos um psicólogo, temos que pedir à direcção." (E7).

Efectivamente, tendo em conta a complexidade e a multidimensionalidade dos problemas sociais, a intervenção requer a, tanto a conjugação de recursos das várias instituições, como de vários profissionais numa lógica de colaboração. Neste sentido, procurámos identificar as percepções das entrevistadas sobre o trabalho multidisciplinar.

Quadro 42: Percepções sobre o trabalho multidisciplinar

Características	Entrevistas
Reconhecimento da sua importância	E1; E2; E21; E29
Apoio, suporte e partilha	E2; E3; E4; E7; E8; E29; E31
Insatisfação	E2; E3; E18; E22; E24
Tensões / conflitos	E2; E3; E17; E24
Dificuldades de conciliação	E1; E2; E3; E4; E24; E30

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

O reconhecimento da importância do trabalho multidisciplinar é perfilhado por várias assistentes sociais (e.g. E2; E21; E29):

> "Eu acredito na equipa, eu acho que nós não conseguimos nada isolados…" (E1)

> "(…) é muito importante esta visão interdisciplinar, mais que inter, multi, mais que multi, transdisciplinar. Agora, os técnicos têm que formação? Têm que ter a formação para isso, e temos que estar motivados para isso. A questão é tentamos fazer alguma coisa que nos pedem, mas que não acreditamos." (E1)

O trabalho em equipa é considerado como um importante mecanismo de apoio, suporte e partilha (e.g. E3; E29; E31), uma vez que:

> "Ampararmo-nos nestes desabafos." (E2)

> "Falamos muito de todas as situações. Eu acho que todas nós pelo menos as situações mais complicadas conhecemos todas umas das outras, mesmo não conhecendo fisicamente, mas já ouvimos falar (…)" (E4)

> "(…) estamos a pensar com o outro e estamos a pensar com uma colega, pedimos sempre o apoio (…)" (E7)

> "O trabalho partilhado tem vantagens, porque há sempre forma de partilhar as situações e quando é necessário também acompanhamos a colega quando é necessário em situações mais de divergência ou mais complicadas, também intervimos. E as situações são discutidas." (E8)

Desafios do trabalho multidisciplinar

Martin e Henderson (2004) reconhecem os benefícios para os utentes advindos da integração nas equipas de profissionais com especialidades e experiências diferenciadas.

> "A razão de ser das equipas multidisciplinares está em poder reunir um conjunto de perspectiva diferentes nos cuidados a prestar às pessoas. Este objectivo tem de ser explicitado nos objectivos da equipa e as diferenças de perspectiva dos seus membros devem ser exploradas e não ocultadas." (*ibidem*: 95).

Os mesmos autores consideram que, para que tal pressuposto aconteça, é necessária a partilha de trajectórias e experiências, clarificando papéis dos diferentes elementos da equipa. É possivelmente por isso que muitas vezes se geram, por parte de algumas entrevistadas, sentimentos de insatisfação em relação ao trabalho em equipa (e.g. E3; E24), pois:

> "(…) eu quero interdisciplinaridade, mas não me posso fechar: «Não quero cá essa gente! Estejam lá com quem quiserem. Agora para mim não». Estou a pensar concretamente numa colega: «Não, Não! Isso dá trabalho! Isso vem aqui mexer com…». Uma atitude muito fechada! (…) é possível abrirmos e da abertura há benefícios para todos. Para os outros, para os nossos utentes, para os nossos colegas e para nós também. (…)" (E2)

> "(…) com a experiência que já tive a nível do trabalho interdisciplinar, acho que ele é pobre, porque podia ser muito mais enriquecido. (…) não é o facto da terapeuta ocupacional estar assim como coordenadora de SAD que a equipa vai enriquecer muito mais o trabalho. Enriquece claro, porque é a visão interdisciplinar, mas… (…)" (E18)

> "(…) não há trabalho em equipa. Não há, ponto parágrafo. Houve aqui uma reformulação a nível das equipas de apoio domiciliário, onde eles pretendiam que houvesse colaboração entre os vários elementos da equipa. Acontece que a terapeuta ocupacional acompanha o mesmo número de situações que as assistentes sociais, não tem tempo, e tem de responder, é uma gestora de caso, tal qual uma assistente social. Ela não tem tempo. Hoje em dia por exemplo antes de integrar este novo modelo, até nos fazia os pedidos, eu sei que nessa área nós tínhamos alguma, éramos umas privilegiadas, acho que não era assim em todos os equipamentos, mas nós tínhamos uma terapeuta ocupacional que fazia a avaliação, era óptima, era muito disponível. Hoje em dia sou eu que faço os pedidos, faço a avaliação e vou ao nosso programa informático, sou eu que faço os pedidos, faço tudo, tornei-me autónoma (…)" (E22)

A existência de algumas tensões e conflitos (e.g. E3) também se deixam antever no discurso de algumas interlocutoras:

> "(…) eu não estou aqui para entrar em competição com ninguém." (E2)

> "Se eu precisasse, não sei se teria ao contrário… (…) E disponibilizo-me a ajudar as pessoas e tudo o mais, mas depois vejo que também não há o retorno." (E17)

> "A equipa ainda não está coesa e querem implementar o modelo em equipas que não estão coesas. Não temos a mesma perspectiva, a mesma visão e o trabalho… para já, eu como equipa, tenho de perceber que equipa é que existe… se a equipa está no mesmo caminho, se sabemos ouvir-nos umas às outras." (E24)

Não raras vezes, são sobretudo as diferenças individuais (e.g. E2) que estão na base de algumas dessas tensões:

> "(…) tenho que assumir esta posição de líder… mas (…) não me vejo na vertical, vejo-me na horizontal, tendo que em determinadas alturas tomar uma decisão. Porque todas as mudanças criam algum *sururu*, alguma resistência, e houve muitas mudanças sobretudo a nível do SAD… em que posso dizer que quando assumi as funções não foi fácil, porque tínhamos algumas colegas há muitos anos a assumir estas funções, com uma autonomia diferente. (…) houve aqui muitas mudanças, e houve momentos em que eu tive que mudar a minha postura enquanto líder, que não foi fácil para mim, porque não me revejo nesse papel. Vejo-me como uma colega como as outras coordenadoras de SAD que determinados momentos temos que assumir, para o bom e para o mau." (E1)

> "(…) já trabalhamos em conjunto, mas acho que devíamos trabalhar muito mais (…) Mais integrada, mais em equipa (…) funcionamos bem, mas acho que em parceria, mas não é em equipa. Ainda há um caminho a fazer nessa área (…)" (E3)

> "(…) o trabalho em equipa às vezes pode não funcionar, mas eu acho que pode ser mais pela característica pessoal das pessoas, não é tanto pelas profissões (…) as características pessoais das pessoas determinam o trabalho, acho que a nossa formação pessoal intervém muito na nossa intervenção e também na relação que criamos quer com equipa, quer com os idosos, quer com a família dos idosos… (…)" (E3)

Por outro lado, as dificuldades de conciliação de tempos/agendas (e.g. E2; E3; E24; E30) causam muitas vezes,

> "(…) alguma dispersão e conseguirmos horários todas juntas para fazer a reunião é difícil, muito difícil… porque temos a reunião com as ajudantes, porque temos outras reuniões paralelas com a Junta de Freguesia, porque temos visitas, porque temos situações urgentes, porque temos visitas aos hospitais, só o conseguirmos ter um período para nos reunirmos todas é muito difícil… conciliar aqui as agendas todas e os períodos em que todas podem, não é fácil." (E4)

Em síntese, verifica-se que o trabalho multidisciplinar, apesar de ser reconhecido como importante pelas entrevistadas, apresenta múltiplos constrangimentos.

A grande maioria das entrevistadas reconhece a importância da existência de terapeutas ocupacionais na equipa de SAD (e.g. E4; E5; E7; E12; E14; E17; E19; E20; E24; E25; E26; E29), apresentando como alguns exemplos dos motivos para tal reconhecimento:

> "(…) eu tenho aprendido muito, muito com as terapeutas." (E3)

> "Eu acho que tem muitas qualidades, é óptimo. Eu já aprendi imenso com elas, havia ajudas técnicas que eu nem sabia que existiam, portanto isso é uma mais-valia, e acho que é óptimo, porque acabamos por ter uma visão que nós não teríamos, até também nas capacidades das pessoas. Elas conseguem fazer uma avaliação, se a pessoa é capaz de se pentear ou de lavar os dentes, que eu não faria e que partiria logo do pressuposto que era mais fácil sermos nós a pentear, e isso é uma mais-valia muito grande." (E10)

> "(…) também é uma segurança para nós (…) Estávamos aqui um bocadinho sozinhos, nós fazíamos de terapeutas, de psicólogos (…) Neste momento a instituição também nos dá esta oportunidade que é trabalharmos com uma equipa interdisciplinar e que nos dá aqui outras visões, que é muito enriquecedor para nós enquanto equipa e depois também para trabalhar a situação em si e até as famílias que depois nos procuram e que de alguma forma nós enquanto equipa temos de estar preparados para as exigências que as famílias nos trazem (…)" (E31)

A noção de complementaridade possibilitada pelo trabalho com os terapeutas ocupacionais (e.g. E1; E7; E8; E9; E10; E15; E17; E19; E21; E24; E26) é manifestamente predominante e atestado, a título exemplificativo, pelos seguintes discursos:

> "(…) eu tenho tentado é que seja uma partilha entre todas as situações. Pelo menos duas vão sempre e a terapeuta tem uma componente mais a nível da saúde para transmitir, portanto uma análise mais profunda nessa matéria, desses conteúdos onde nós temos mais alguma dificuldade." (E14)

> "(…) a pessoa sai exclusivamente da área do Serviço Social e tem contacto com outras especificidades, que é sempre enriquecedor. Nós ficamos com outro olhar, aprendemos, é sempre enriquecedor e eu acho que é essencialmente isso que me dá prazer." (E29)

> "(…) as disciplinas complementam-se, isto é que é trabalho de equipa e é uma mais-valia. As próprias ajudantes familiares ganham imenso com isto." (E31)

> "(…) trabalhamos muito em equipa. Eu acho que isto foi introduzido este ano, mas sempre se trabalhou assim (…) Eu reconheço que sempre recorri aos colegas de outras áreas, sempre que necessário." (E33)

Fica patente que o trabalho em equipa se constitui como uma das formas de trazer um olhar mais ampliado sobre as situações, integrando saberes e práticas e procurando superar acções fragmentadas. Para Montaño (2009) a especialização dos saberes dos campos e subcampos de estudo, leva cada vez mais, as profissões a estabelecerem laços de interligação e de interacção, onde cada um, com o seu saber, possa dar um contributo, sem anular o outro. Nesta linha de pensamento, não obstante o reconhecimento da complementaridade da mais-valia, há vários discursos que evidenciam alguma (in)definição de papéis (e.g. E11; E16):

> "(…) o que acontece muitas vezes no trabalho em equipa é que as pessoas assumem os papéis umas das outras (…) não percebermos os papéis de cada um (…)" (E1)

> "E eu própria, como gestora de equipas, em que tenho vários profissionais, faz-me ter uma ginástica maior, que é: o papel do assistente social vai daqui, ali. O do TO vai aqui, ali. O enfermeiro do SADI vai dali, aqui. E dizer a estas equipas: «cuidado, estás-te a meter no campo que não é da tua área. Podes dar uma opinião, podes… mas não tens que ver, nem podes fazer um julgamento sobre isso». Temos que ter também uma posição de, a multidisciplinaridade ajuda no olhar de complementaridade de saberes (…) vamo-nos atropelar uns aos outros… e isso pode acontecer." (E1)

A este propósito, vale a pena relembrar a advertência de Banks (2001), sobre o perigo nas/das actuais mudanças dos exercícios profissionais, designadamente a excessiva fragmentação e o trabalho em equipas multidisciplinares. Em relação à primeira, refere que "Um dos perigos da fragmentação é que as tarefas que os assistentes sociais desempenham se tornem tão diversificadas e especializadas que já não são reconhecíveis como «Serviço Social»" (*ibidem*: 120). No que diz respeito ao segundo, diz:

> "Os perigos do trabalho multidisciplinar prendem-se com o facto de que as fronteiras entre os papéis e especialidades das profissões diferentes se esbatem, não sendo possível definir um conjunto de valores distinto para o Serviço Social" (*ibidem*).

Consideramos, desta forma que a argumentação que está na base desta advertência para os "perigos do trabalho multidisciplinar" se enquadra inteiramente na realidade aqui em estudo em que se verifica a assunção do exercício de funções por parte de um profissional que não é de Serviço Social, fruto da reorganização dos serviços. Esta situação é apontada pela generalidade das entrevistadas como negativa, assumindo muitas delas alguma descrença da virtualidade da assunção da função de coordenador de SAD pelo terapeuta ocupacional (e.g. E1; E2; E22; E28; E33; E18; E24). Algumas das razões apresentadas para esta posição, são:

> "(…) considero que para coordenador de SAD, a TO não está preparada (…)" (E10)

> "Não é o facto de estar uma terapeuta ocupacional na equipa que dá esta vertente do verdadeiro trabalho interdisciplinar. Até porque uma terapeuta com três assistentes sociais ela não tem mãos a medir, porque todas as situações de primeira vez são de facto avaliadas em conjunto, mas depois há a continuidade. E ela também tem os casos dela e embora seja um pouquinho melhor porque tem a vertente da terapia, mas se ela não tivesse os casos dela, a qualidade até poderia ser outra, porque ela como terapeuta com aquele olhar diferente, poderia dar um contributo ainda mais importante ao nível das melhorias que é necessário fazer nos domicílios, das melhorias que é necessário introduzir nas ajudantes familiares para prestarem um melhor trabalho. Ela acaba por não ter tempo para fazer isso e fica a fazer tudo o resto (…)" (E18)

> "Faz falta no SAD, mas não como coordenação." (E20)

> "(…) introduzir uma TO também como coordenadora de SAD, acho que não melhorou de forma nenhuma (…) praticamente não tem disponibilidade nenhuma (…)" (E23)

> "(…) não veio trazer mais-valia nenhuma. Acho sim, que devia haver na equipa de SAD um terapeuta ocupacional como um técnico de uma equipa interdisciplinar, mas não como um responsável de SAD, porque há coisas muito específicas de Serviço Social que um terapeuta ocupacional… não sabe, e que para nós, acaba por ser uma sobrecarga

> muito grande, porque nós temos que estar sempre a dar apoio. Temos as nossas situações e… torna-se difícil e depois queremos, se calhar, era suposto também esse terapeuta ocupacional dar-nos apoio nas nossas situações e de facto ele não tem disponibilidade." (E25)

Esta tomada de posição acontece sobretudo por relação a uma realidade anterior na qual

> "(…) tivemos as equipas multidisciplinares. Que eram equipas constituídas por psicólogo e por terapeuta ocupacional e que nos complementavam muito a avaliação. Nós fazemos a primeira avaliação… se houvesse uma necessidade de responder a uma questão de dúvidas ao nível das demências ou outra situação qualquer a nível cognitivo, o psicólogo complementava a nossa intervenção, ou a avaliação. A intervenção depois era nossa. Foi uma altura privilegiada. Porque havia equipas mesmo… (…) já não havia esta dispersão de o que é um faz e o outro faz, porque depois acabamos por nos dispersar, e acabamos nós, Serviço Social por andar a complementar… (…)" (E11)

> "Antes, não. Era a coordenadora de SAD que avaliava, quando precisava de uma avaliação de um terapeuta ocupacional, eram técnicos de recurso, estavam afectos aqueles dias e aquelas horas aos equipamentos, mas efectivamente acontecia muitas vezes que não era o dia da terapeuta, que não era o dia da psicóloga, e portanto a coordenadora de SAD ia sozinha." (E7)

As assistentes sociais referem mesmo alguma desmotivação e resistência inicial dos TO:

> "(…) os TO, que vinham com uma grande resistência, e muitos deles não queriam assumir esta função de SAD, e tiveram que a assumir." (E1)

> "(…) os TO têm vindo para esta função muito contrariados, muito a pensar que perderam e a S há tempos disse-me uma coisa que me deu alguma esperança que foi «eu vou desempenhar as funções de coordenadora de SAD, mas eu continuo a ser uma TO, o meu olhar de TO estará lá sempre» e é isso que nós precisamos, não precisamos de pessoas que acabam por se esquecer qual é a sua área de formação e aquilo que conhecem e que fazem bem, e de repente andam só aqui a fazer o papel, fixam-se na burocracia muito própria dos SAD e não fazem mais nada. Por isso eu vou-me apoiar ao máximo que puder, tendo em conta que a colega também terá os seus casos e será sempre mais complicado para ela, mas isso é sempre uma mais-valia." (E12)

Sendo certo que reconhecem aos terapeutas ocupacionais a mais-valia do olhar da área da saúde, da mobilidade, dos produtos de apoio (e.g. E4; E9; E16), entre outras, que trazem em complemento à acção do Serviço Social,

> "Quando eu vejo que são situações de grandes dependências físicas e cognitivas, é imprescindível um terapeuta. Por questões até de organização de plano com a ajudante familiar, de questões muito específicas como a questão das transferências, especificidades ali do cuidado do idoso, do dia-a-dia. A terapia eu acho que é importantíssima (…)" (E6)

> "(…) acho que um terapeuta tem uma formação específica que é muito rica para o trabalho com esta população, em termos mais ligados à área da saúde." (E19)

também evidenciam a sua visão parcial (e.g. E5; E9; E10) quando actuam sozinhos:

> "Com o terapeuta é totalmente diferente, nós começámos a ver as dificuldades dos terapeutas eram aí, nessa questão e muitas vezes pedem-nos a nossa intervenção nas questões sociais mesmo, da questão de perceber a dinâmica perceber o indivíduo, qual é que é o melhor diagnóstico, qual é que é o melhor plano de intervenção, eles têm muita dificuldade em elaborar." (E4)

> "(…) os terapeutas ocupacionais, não estavam vocacionados, não estavam virados para… a visão do conjunto. A visão holística… que é o que difere o Serviço Social das

> outras disciplinas. Houve muita dificuldade da parte deles, não da nossa, nós procuramos sempre colaborar e ajudá-los, mas houve uma dificuldade da parte deles que a gente sentiu quando era para fazer o estudo da situação ao nível global. (…) O terapeuta estudava as mobilidades do idoso com as ajudas técnicas, quais eram as necessidades que o idoso dava e muitas vezes ajudava já, porque o terapeuta ocupacional já fez sempre parte da equipa de apoio domiciliário… era mais visto para a resolução dessas situações, das camas, das ajudas técnicas, da mobilidade, das transferências (…)" (E7)

Carvalho e Pinto (2014: 23) defendem que os assistentes sociais não têm de recear outros profissionais e outros perfis profissionais da área social como inimigos e concorrentes, reforçando a importância da colaboração e da solidariedade multidisciplinar e transdisciplinar, em contraposição à criação de guetos profissionais corporativos que fragilizam em vez de os fortalecerem.

Não obstante, com a recomposição da segmentação profissional e a crescente transdisciplinaridade, impõe-se uma atitude auto-reflexiva sobre a prática dos assistentes sociais e a importância de uma compreensão mais ampla da profissão (Passarinho, 2012) de forma a melhor compreender a delimitação de fronteiras e de identidades no trabalho do social, num contexto em que estas fronteiras se tornam mais fluidas e instáveis (Chopart, 2003).

5.5 O SAD como campo profissional: potencialidades e constrangimentos

Entendemos, tal como a *Sociedad Española De Geriatria y Gerontologia* (1997), que o serviço de apoio domiciliário é uma resposta social de carácter preventivo e reabilitador em que um conjunto de serviços e técnicas de intervenção profissional consistentes se articulam com os cuidados pessoais, familiares e comunitários (actividades básicas e instrumentais da vida diária, mas também apoio familiar e integração social) de base instrumental (básicos de subsistência), complementares (básicos de integração social) e especializados (apoio de saúde e apoio psicossocial). Neste âmbito, considera-se que esta resposta social é um programa personalizado, que não se quer homogéneo e padronizado, mas flexível e heterogéneo. Tal processo exige planificação, direcção por objectivos e flexibilidade, de acordo com as particularidades dos recursos com que se intervém e das circunstâncias pessoais e sociais das pessoas idosas e do contexto familiar. Esta resposta implica o exercício de mecanismos de prevenção e de reabilitação. Em termos preventivos, envolve cuidados que impedem a evolução de situações de dependência e de fragilidade social. É importante criar hábitos de vida saudável que abarquem alimentação, desporto, prevenção de quedas e eliminação das barreiras arquitectónicas, assim como reforçar os vínculos

familiares e de vizinhança. A reabilitação implica a recuperação de funções físicas, cognitivas e intelectuais perdidas, o auto-ensino de actividades básicas e instrumentais da vida diária perdidas como comer, andar, tomar banho ou vestir-se, mas também o desenvolvimento da capacidade de comunicação com o exterior através da participação em actividades lúdicas e recreativas. As técnicas de intervenção neste tipo de resposta não só incluem o acesso aos recursos existentes para prevenir e reabilitar, mas também implicam uma intervenção de proximidade, de avaliação e de reflexão sistemática da concretização das respostas. Exigem uma intervenção profissionalizada e de preferência multidisciplinar que permita avaliar as necessidades, os problemas e as capacidades e definir planos de intervenção compatíveis (Carvalho, 2012a)

Os assistentes sociais têm de lidar com as múltiplas implicações da evolução dos contextos, orientações e referências. "Encontram-se em situações cada vez mais multiproblemáticas, onde a necessária diversidade de acções a empreender se opõe aos limites de um mandato institucional percebido como estreito." (Lodewick e Pirotton, 2008: 18). Foi precisamente o olhar das assistentes sociais na definição do seu campo de acção que procurámos analisar, auscultando-as sobre as percepções em relação ao SAD da instituição em estudo, e que sistematizamos no Quadro 43.

Quadro 43: Percepções sobre o SAD, no modelo colaborativo

Tipo de percepção	Características	Entrevista
Potencialidades identificadas	Serviço de teleassistência	E29
	Medicação e fraldas	E29
	SADI	E1; E12
	SAD alargado	E33
	Elevado esforço humano	E1; E5; E10; E14; E17; E19; E21; E25
	Possibilidade contratação cuidadora nocturna	E11
	Programa reparar	E11
Constrangimentos identificados	Mudanças sistemáticas	E11
	Desânimo dos profissionais	E11; E19
	Dispersão dos profissionais	E2; E13; E23
	Ter todo o agregado familiar a cargo	E1; E10; E12; E13; E25; E27
	Terapeuta ocupacional como coordenador	E5; E23
	Heterogeneidade e vulnerabilidade da população alvo	E1; E2; E4; E8; E19; E22; E25; E26; E30
	Demências e situações jurídicas	E5; E14; E27
	Problemas psiquiátricos de familiares	E5; E13

Tipo de percepção	Características	Entrevista
Constrangimentos identificados (cont.)	Défice de recursos humanos	E1; E3; E6; E8; E11; E14; E23; E27; E30
	Sobrecarga de trabalho	E2; E18; E22; E30
	Gestão da equipa de ajudantes familiares	E1; E2; E8; E10; E12; E14; E18; E26; E28
	Desadequação das condições de trabalho	E2; E4; E17; E18; E23; E24
	Ausência de serviços específicos próprios	E1; E2; E3; E11; E12; E27; E29; E33
	Cultura organizacional	E2; E7; E14; E22; E26; E28
	Ameaças à autonomia técnica do assistente social	E7; E26

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Potencialidades identificadas

As entrevistadas identificam no SAD uma série de potencialidades tais como: a existência de um serviço de teleassistência, de medicação e fraldas gratuitas, de serviço de apoio domiciliário integrado (saúde /social) e alargado (final do dia e fins de semana), a possibilidade de contratação de uma cuidadora nocturna e a existência do programa de reparações no domicílio. Destacam também como virtualidades do SAD o elevado esforço humano empreendido pela maior parte dos profissionais.

A convicção de que a instituição presta um serviço de qualidade (e.g. E1; E5; E29; E31) é perfilhada por várias assistentes sociais, o que pode ser ilustrado pelos seguintes discursos:

> "(…) aquilo que faço, posso fazê-lo bem porque a instituição tem muitos recursos e digam o que disserem não há nada como esta instituição (…)" (E10)

> "(…) isso é um cunho da instituição, e foi sempre incutido desde que trabalho aqui, tentarmos ao máximo dar quase sempre resposta imediata. Não digo para o dia, mas no espaço... Há muitas situações que são no imediato, a receber o contacto e temos que actuar logo. (…) quem trabalha aqui quer avançar e temos que dar mundos e fundos para dar a volta e dar resposta. E consegue-se." (E14)

> "(…) a instituição, de facto, continua a apostar no serviço de maior qualidade e com mais serviços que vão ao encontro das necessidades dos utentes, relativamente às outras IPSS's das zonas." (E26)

Algumas das potencialidades identificadas têm a ver com alguns serviços que as assistentes sociais consideram ser uma mais-valia para a intervenção, designadamente:

- o serviço de teleassistência:

> "(…) há o Serviço de Teleassistência e isso no fundo são respostas da instituição que… permitem um acompanhamento melhor às pessoas e é o facto também das pessoas se sentirem mais apoiadas e mais acompanhadas." (E29);

- a cedência de medicação e fraldas (aos utentes em situação de carência económica):

"Os serviços de saúde da instituição também, a nível do acompanhamento médico e do apoio a nível de material de medicação e materiais para incontinência (…)" (E29);

- a existência do SADI (saúde) (e.g. E1; E12) e SAD alargado (final do dia e fins de semana):

> "Temos um horário e cada vez existem mais dependências de supervisão e acompanhamento em período nocturno ou, que essa supervisão e esse acompanhamento seja prestado num período mais alargado durante a prestação do apoio diurno (…) de quatro a cinco vezes por dia. Fazer a higiene, fazer o almoço, fazer higiene à tarde, muda da fralda, dar o lanche… E depois entram os colegas do alargado, dar o jantar, fazer a higiene (…)" (E33)

- a possibilidade de contratação de uma cuidadora nocturna: "A instituição tem uma… dá-nos a vantagem de se for preciso (…) colocar uma pessoa durante a noite, a institucionalização consegue ser sempre uma opção de escolha para a pessoa." (E11);

- a possibilidade de adaptações no domicílio (*Programa Reparar*) "(…) às vezes adaptamos [as casas] (…)" (E11).

Todas estas potencialidades são potenciadas pelo elevado esforço humano dos profissionais em ir além da satisfação das necessidades básicas dos utentes (e.g. E1; E5; E10; E14; E21):

> "(…) por vezes não dá total resposta, mas acho que os técnicos que cá estão fazem esse esforço e a pouco e pouco vamos conseguindo dar resposta." (E17)

> "(…) implica um esforço muito grande de todos, uma ginástica muito grande, sendo que não fechamos a porta, não colocamos em lista de espera." (E19)

> "Com muito esforço da equipa (…) porque nós temos utentes que necessitam de cinco vezes de idas diárias ao domicílio e isso exige muito da equipa." (E25)

A convicção de que podem "(…) fazer a diferença na vida das pessoas (…)" (E5) possibilitado por alguns bons elementos na equipa "Tenho pessoal muito bom, que acho que devia ser recompensado por isso (…)" (E14), é um importante elemento a considerar como potencialidade do serviço.

Constrangimentos identificados

As então recentes mudanças sistemáticas, fruto da nova estruturação dos SAD's (e.g. E11) foram apontadas como um dos grandes constrangimentos: "(…) não conseguimos dar resposta a tudo. Nesta abordagem das famílias na instituição, nesta abordagem colaborativa, eu acho que isto tem lógica, por um lado. Mas nós não conseguimos intervir em tudo." (E1)

Estas mudanças referenciadas foram sobretudo:

- a dispersão geográfica do SAD e respectiva área de actuação a par da ausência de transporte da instituição para as visitas domiciliárias (e.g. E13):

> "Peguei no meu carro e fui ao caminho levar a medicação. Isto só é possível porque tenho carro, transporte próprio. Se eu estivesse de transporte público nunca mais lá chegava. Aliás, fazer uma visita para L, levo três quartos de hora para chegar à zona do metro. Isto não é operacional. É demasiado distante." (E2)
>
> "(…) a questão geográfica é muito condicionante. Aqui a proximidade não existe." (E2)
>
> "(…) e o tempo que depois temos que fazer tantas visitas? Como não temos carrinha para fazer visitas… (…)" (E2)
>
> "Estamos distantes das ajudantes familiares… quando tínhamos contacto diário… agora deixámos de ter, porque não estamos próximas, estamos afastadas do nosso local de intervenção, vai-se perdendo tudo… perdemos qualidade… perdemos condições físicas… e o mais grave é que não são só os utentes… quer dizer no fundo são sempre eles os principais prejudicados. Mas eu enquanto pessoa, enquanto profissional, sinto-me completamente prejudicada e desmotivada. Claro que eu enquanto pessoa vou ficar mal, mas vai-se reflectir essencialmente nos utentes que estão em casa (…)" (E23)

– ter todo o agregado familiar a cargo (e.g. E1; E13; E25; E27):

> "(…) e agora trabalhamos com o agregado (…) é complicado. É mais difícil, porque não estamos só concentrados no apoio ao idoso, como deveria de ser (…)" (E10)
>
> "(…) e outra coisa nova que é a acção social do agregado. Essa é uma componente nova que surgiu agora que nós temos tido algumas dificuldades. Penso que não estamos preparados neste momento (…) a nível de medidas de intervenção de acção social, nomeadamente o RSI, crianças que não estejam sinalizadas, toxicodependência… que antigamente eram apoiadas pelo acolhimento passaram para nós, e nós nesse sentido não tivemos nenhum acompanhamento nem nenhuma formação. (…) Com o RSI é mais complicado, porque tem que se realmente saber como é que se faz, tem uns procedimentos muito técnicos (…) Outra parte muito complicada a nível da intervenção (…) nós quando estávamos só como assistentes sociais do idoso, a nossa preocupação era a defesa dos interesses do idoso, porque quando vive com o agregado às vezes os interesses colidem, e na altura o que nós fazíamos, era puxávamos pelo idoso e o resto do agregado era acompanhado pela equipa. Agora é muito complicado, porque passámos a ser também assistentes sociais do agregado, e temos aqui de alguma forma que equilibrar. (…) É mais complicado porque por um lado a nossa tendência natural é defender o idoso logo, ainda estamos muito enraizadas noutro tipo de intervenção e de repente temos que pensar que nós também temos o papel de defesa de orientação de acompanhamento do agregado, e isto tem abalado as nossas intervenções, pelo menos a minha tem abalado… (…) Eu acho que vai demorar o seu tempo (…)" (E12)

- o terapeuta ocupacional ter assumido a função de coordenador de SAD (e.g. E5):

> "(…) com certas reformulações que quiseram fazer, com as alterações que foram feitas no apoio domiciliário, de agrupar, de introduzir uma TO também como coordenadora de SAD, acho que não melhorou de forma nenhuma." (E23)

A par desses constrangimentos, a natural heterogeneidade da população alvo do SAD acarreta inegáveis dificuldades de intervenção. Essa heterogeneirade advém sobretudo:

- dos novos perfis de utentes[92] (e.g. E1; E2);

- do aumento das situações de vulnerabilidade (e.g. E4; E8; E19; E22; E25; E26; E30);

- do aumento das situações de demências (e.g. E5; E27) e das dificuldades jurídicas

[92] Anteriormente caracterizados no ponto 5.2.1.

de intervenção daí decorrentes (processos de interdição, inabilitação, etc.) (e.g. E5):

> "A demência é uma área que me preocupa muito e que não está suportada em termos institucionais. Nós não temos uma resposta adequada para a demência e cada vez vamos ter mais e isso é preocupante." (E14)

> "(…) a intervenção é muito dificultada pelas barreiras legais." (E5)

Para além dessas dificuldades, pelo facto desta instituição ser responsável pela acção social na cidade de Lisboa, há muitas vezes uma expectativa da parte dos utentes e das suas famílias de uma resposta imediata às situações que lhe apresentam, o que naturalmente nem sempre é possível.

Também as situações de patologias psiquiátricas de familiares de utentes de SAD (e.g. E5) se constituem, não raras vezes, como um constrangimento à intervenção:

> "(…) familiares com doença de foro psiquiátrico. Esses têm maior impacto, porque não tenho nenhuma formação nessa área, da doença mental… porque nunca é uma situação que esteja estabilizada, é permanente conflito, estamos sempre a encontrar estratégias para estabilizar, mas as ajudantes estão sempre desestabilizadas, as situações também estão e cada dia há uma nova situação para haver ali um fogo-de-artifício e essas são especialmente muito desgastantes. E sinto que não sei lidar devidamente… não conheço o suficiente… não sinto segurança a lidar com essas situações. As outras, a gente procura informação e não sabemos tudo, tudo, mas vamos tentar saber mais sobre. Mas aqui na doença de foro psiquiátrico dos familiares… (…)" (E13)

Por todas as exigências decorrentes desta complexidade, várias entrevistadas consideram que a instituição não dá resposta a todas as necessidades (e.g. E11; E19; E21; E22; E27; E33). Algumas assistentes sociais afirmam mesmo que face ao volume de trabalho existente, o serviço prestado é muitas vezes um serviço "toca e foge" (e.g. E1; E11): "Nós ainda somos um serviço muito pontual, que se desloca para prestar serviços. (…) Eu acho que é um bocadinho o toca e foge." (E33).

Esta situação é agravada pelo défice de recursos humanos (e.g. E6; E8; E14; E23; E27; E30):

> "(…) com a falta de recursos também vou assumindo algumas situações (…)" (E1);

> "(…) sinto que tenho um défice de ajudantes familiares, precisava de pelo menos mais uma, duas para conseguir dar vazão e com qualidade (…) porque a minha área de intervenção é muito grande (…)" (E3).

As implicações na gestão do trabalho das ajudantes familiares, no estabelecimento dos rácios e na elaboração das escalas de trabalho (e.g. E3) são constrangimentos colocados às profissionais:

> "(…) a questão dos rácios, não dá, numa altura destas, para termos um rácio de seis, que é aquilo que está imposto. (…) organização do tempo da prestação de serviços num mapa de uma ajudante familiar, onde de facto, não há tempo. E não lhes podemos exigir que fiquem mais tempo ali, ou para conversar, ou para qualquer coisa, que não se consegue (…) Não há tempo. Eu acho que tudo parte da questão dos rácios." (E11)

Esta sobrecarga de trabalho (e.g. E18; E22; E30), "(…) somos assoberbadas com uma série de coisas (…)" (E2), a falta de tempo para parar, para reunir (e.g. E4; E18), para realizar

visitas domiciliárias (e.g. E3), "(…) falta um espaço para reflectir sobre isso (…) ele marca-se, mas depois não se realiza." (E3) conduz a um sentimento generalizado – não conseguir dar resposta a todas as solicitações (e.g. E6; E9; E14; E17; E18; E21), ilustrado nos seguintes discursos:

> "(…) nós não temos capacidade de tempo para dar… para prestar o acompanhamento efectivo que as pessoas necessitavam." (E23)

> "Eu sinto que neste momento nós damos respostas tampão ((risos)), isto é respostas de emergência, SOS. Se me pergunta se todas as situações que nós acompanhamos, se temos um trabalho com princípio, meio e fim, não temos. Tentamos, tentamos é claro que é essa a nossa filosofia de trabalho só que no entanto não é possível, porque neste momento estamos com menos um elemento de coordenação, porque a equipa era composta por dois assistentes sociais e um terapeuta, e neste momento temos um, que sou eu assistente social, e uma terapeuta, o que coloca obstáculos a uma intervenção eficaz. É claro que tentamos ser eficazes, no entanto o volume de trabalho é muito, para além da questão de estar no terreno também há a parte burocrática que também é fundamental e nem sempre conseguimos dar toda essa sequência. No entanto é claro que quando as situações surgem e tem que haver uma resposta, há essa resposta. Nós não deixamos ficar para o dia de amanhã, damos logo essa resposta, mas por vezes é complicado (…)" (E30).

Beech e Ray (2009) identificam um dilema crucial sobre como pode o Serviço Social ser criativo e inovador com as pessoas mais velhas, tendo em conta as cargas de trabalho gerenciais/managerialistas cada vez mais elevadas, para além da falta de serviços preventivos adequados.

A gestão da equipa de ajudantes familiares (e.g. E2; E18; E26) é destacada como uma das áreas "duras" da intervenção do coordenador de SAD, como vimos anteriormente.

> "(…) nos últimos tempos nós temos tido muita alteração, muita rotatividade de elementos das equipas, o que de alguma forma acho que destabiliza um bocadinho (…) Quando as coisas estão a resultar, as pessoas vão se embora (…) a rotatividade tem sido enorme. (…) e os idosos também destabilizam um bocadinho, porque vêem muitas caras novas e depois não ficam." (E12).

Uma das razões que agravam esta dificuldade prende-se com ao perfil das ajudantes familiares:

> "(…) falta de formação que elas próprias têm a nível pessoal (…)" (E10);

> "(…) a minha grande angústia é a qualidade do pessoal, os ajudantes familiares. É para mim a grande angústia do meu trabalho." (E14)

> "(…) nem toda a gente pode ser ajudante familiar e devia haver uma especialização. Isso é uma questão que me preocupa muito. (…) Isto devia ser uma profissão pelo menos com o 12º, com um curso, devia haver uma carteira profissional (…) isto são as angústias do nosso trabalho… passamos o dia a controlar e supervisionar coisas que não deviam ser precisas (…) coisas que são fundamentais e isto é que faz a diferença num trabalho de qualidade. É exigir isto às pessoas e ter pessoal à altura para saber que estamos a cumprir um apoio domiciliário com qualidade. Para cumprir isso, para dar dignidade às pessoas, não é chegar lá e dar o banho a correr e despachar. Para isso não acontecer têm de ter pessoal como deve ser, pessoas educadas, com capacidade,

> empática, que estimulem os idosos mesmo quando estão a fazer coisas tão simples como uma barba e que estejam a estimular os idosos. Isso é a imagem da instituição." (E14)
>
> "(…) já tive muitas situações em que tive de despedir pessoas… por dúvida (…)" (E14)
> "(…) nem todos os profissionais estão habilitados para desempenhar o mais adequadamente essa função. (…) esses mesmos ajudantes familiares chegam-nos muitas vezes com falta de formação ao nível profissional e muitas das vezes ao nível pessoal. Tratando-se de profissionais de relação, obviamente que as situações não são fáceis de gerir. Por outro lado, a grande rotatividade (…) as ausências, o absentismo, isso coloca aqui algumas dificuldades (…) para além da ausência de formação profissional e muitas vezes pessoal, adiciona-se a isso uma rotatividade enorme. Obviamente que o resultado de tudo isto não é muito positivo." (E28)

A acrescer a estas dificuldades, o regime contratual (*outsourcing*) (e.g. E8; E28) a que as ajudantes familiares estão sujeitas é outro factor identificado como potencialmente problemático do ponto de vista da qualidade da intervenção:

> "Continua a haver o problema do regime contratual das ajudantes familiares, que para nós. para gerir isto é muito complicado. Isso já são problemas internos, mas que às vezes acaba por interferir na qualidade da prestação dos serviços." (E26)

Para além disso, o facto de as ajudantes familiares terem de realizar tarefas que não são da sua competência, tais como "(…) medicações, ministram insulinas, alimentação por sonda." (E1), embora só tenha sido identificado por uma entrevistada, pode ser revelador de mais uma fonte de preocupação dos profissionais.

Encontram-se ainda no discurso das entrevistadas diversas referências à desadequação das condições materiais de trabalho, nomeadamente:

- condições técnicas (e.g. E23; E24)

> "(…) para chegar e fazer os registos no sistema informático, quando às vezes o computador bloqueia, constantemente, e a gente o que poderia levar um registo a fazer dois/três minutos acabamos por levar meia hora ou mais." (E17);

- condições do espaço físico (e.g. E4)

> "Quando uma está ao telefone não dá para outra, senão não nos ouvimos (…) é uma confusão (…) o espaço é exíguo para tantas situações… operacionalizar aquilo é complicado." (E2)
>
> "(…) a sala não tem condições nenhumas de trabalho. (…) as quatro, com as ajudantes familiares que são cinquenta e sete." (E18)
>
> "(…) nós estamos divididas entre dois sítios onde temos umas coisas… temos o computador num sítio e os processos noutro, em que temos que andar para cá e para lá, e que efectivamente se perde tudo pelo caminho, porque nós não temos um espaço físico para trabalhar." (E23)
>
> "(…) estamos a funcionar as quatro num espaço que é reduzido a nível logístico, o que não é fácil (…)" (E24)

É também de referir a falta de qualidade do serviço de alimentação (e.g. E11) "(…) a comida é tão má que as pessoas acabam por desistir." (E10) ou a ausência de serviços, também apontada como um constrangimento do SAD.

Os serviços específicos que as entrevistadas consideram que beneficiariam os utentes de SAD são:

- a Animação

> "(…) não respondemos à parte da animação (…) fica um bocadinho descurada (…) acho que às vezes a gente se vira um bocadinho só para a higiene, para as necessidades básicas e separa um bocadinho a outra. Temos pouco tempo, temos poucas ajudantes familiares para se sentar ao lado e conversar, para levar ao café, que elas gostam, não temos carrinha o que nos limita que eu também já fiz noutros centros pegar em duas ou três e ir aos pasteis de Belém, ir ao jardim com três ou quatro… (…) necessidades de lazer, de ocupação (…) melhoria do serviço." (E3)

- a Fisioterapia (e.g. E11; E27);

- a Enfermagem afecta ao SAD (e.g. E11; E12; E27; E29): "Ter enfermeiros na equipa, eu acho que era fundamental." (E1);

- a Psicologia no SAD (e.g. E1; E27);

- Médicos especialistas (e.g. E27);

- Apoio nocturno (e.g. E11; E33) "Gostariam era de ter outro tipo de apoio, nomeadamente os apoios durante a noite." (E2)

Transversalmente, são identificados alguns constrangimentos advindos da cultura organizacional (e.g. E7; E22; E26; E28) "(…) isto é uma casa enorme é, e tem uma série de questões burocráticas e que não são depois devidamente… uns fazem de uma maneira outros fazem de outra (…)" (E14). A título de exemplo as chamadas "cunhas" e cultura da queixa a um superior, apresenta-se como um factor incómodo:

> "(…) isto já me começa a chatear… mas isto não é só desta administração, é de toda (…) sempre foi assim… que são as chamadas «cunhas»." (E26)

> "(…) um mail para o Sr. Director a dizer da sua vida, da sua necessidade, da pouca disponibilidade, da maneira como foi pouco bem atendido… Há que ter um cuidado mais com aquelas pessoas (…)" (E2)

Alguns aspectos mencionados colocam em causa a autonomia técnica do assistente social (e.g. E7)

> "(…) todo este circuito inibe-nos um bocado. Atrapalha, não agiliza a intervenção. Acaba por se perder muita coisa neste tempo. E depois, nós não temos autoridade para nada." (E26)

> De facto, "sendo o assistente social um trabalhador inserido numa organização, a sua intervenção é parametrada pela política organizacional/institucional que, por sua vez, possui como matriz, directrizes definidas pelas políticas sociais inscritas no projecto societário determinante. Esta condição é geradora de um movimento tensional abrindo possibilidades e perfigurando limitações." (Andrade, 2001: 166).

A convergência destas situações conduz as profissionais, muitas vezes, a situações de desânimo:

> "Eu acho que a instituição tem a obrigação de estar… na vanguarda das respostas sociais, sejam elas quais forem. E ao nível de SAD, não. (…) incapacidade neste

> momento de acreditar naquilo que é o SAD. E isso depois também não me deixa florear muito. E não me deixa fazer coisas bonitas (…).” (E11)
>
> “(…) às vezes sinto o apoio domiciliário quase como um parente pobre… sinto… (…)” (E19).

Estas concepções encontram eco na perspectiva de Dominelli (2009: 13), que considera que os serviços para pessoas idosas têm sido tradicionalmente um “serviço Cinderela”: com baixos recursos e desenvolvido predominantemente por trabalhadores não qualificados ou com baixas qualificações. Há, neste sentido, uma necessidade urgente de aumentar a visibilidade do Serviço Social com pessoas idosas (Ray *et al.*, 2009). Segundo estas autoras, muitas vezes os assistentes sociais sentem-se desvalorizados pela falta de importância que é atribuída ao trabalho com esta população. Se, no entender destes autores, existe efectivamente uma crítica à identidade profissional do Serviço Social em termos gerais, outros argumentam que essa crítica deve dirigir-se ainda mais ao Serviço Social com pessoas idosas, uma vez que esta é uma área desvalorizada e subvalorizada da prática. Segundo Dominelli (2009), para que o Serviço Social possa potenciar uma mudança dessa representação e que as pessoas idosas vivam com saúde e bem-estar mais tempo, é necessário que se operem mudanças nas tarefas do Serviço Social nesta área, com base em dinâmicas multi-profissionais.

Em síntese, através de uma análise compreensiva das narrativas das assistentes sociais, foi possível perceber que estas são confrontadas diariamente com situações complexas de vulnerabilidade humana que lhe colocam múltiplas exigências a nível pessoal e profissional, o que requer uma postura reflexiva. É neste sentido que Carvalho (2012a: 29) defende que a actividade de coordenação dos SAD exige uma abordagem reflexiva:

> “(…) este tipo de intervenção implica um constante questionamento da teoria e da prática, de modo a atender às expectativas de vida das pessoas idosas e seus familiares, a incluir as dimensões afectivas, emocionais, relacionais, físicas, materiais e de desenvolvimento pessoal e a promover a autonomia e a qualidade do serviço”.

Actualmente, os destinatários da intervenção do Serviço Social apresentam situações cada vez mais complexas e problemáticas, pelo que os assistentes sociais precisam de um saber continuamente renovado e cada vez mais reflexivo.

Um tal desafio profissional opõe-se, pois, a um frenesim que pretende conduzir o assistente social à eficiência (fazer muitas coisas em pouco tempo), mas paradoxalmente, em detrimento da eficácia (alcançar os objectivos que vão ao encontro das necessidades reais dos utentes) e do significado mais profundo do próprio exercício profissional (Branco e Amaro, 2011).

> "Parece que num contexto histórico em que os públicos mais vulneráveis precisam mais do que nunca de estabilidade, segurança e de processos de intervenção e acompanhamento longos e multidimensionais, há uma ideologia hegemónica que faz a apologia do imediatismo e que inibe o desenvolvimento de uma intervenção mais alargada e profunda." (Branco e Amaro, 2011: 670)

Por outro lado, as expectativas dos utentes são cada vez mais altas, já que estão cada vez mais conscientes dos seus direitos e mais exigentes em relação aos serviços e aos profissionais (Beech e Ray, 2009).

É neste sentido que a supervisão profissional pode fazer a diferença na intervenção do Serviço Social em contexto de vulnerabilidade e complexidade. Consideramos que a supervisão pode ser um meio importante para sair da, apelidada por Amaro (2014: 108), "jaula de ferro" da burocratização em que o agir do assistente social se encontra, contribuindo para contrariar "o procedimentalismo, a perda de sentido global, ético e político para a intervenção e, sobretudo, a perda de lugar para a relação no âmbito da intervenção profissional do assistente social" (*ibidem*).

No que ao SAD diz respeito constatámos que as assistentes sociais entrevistadas se situam sobretudo em procedimentos de gestão das respostas e recursos a partir da identificação das necessidades dos utentes. Estes apresentam elevados índices de dependência, problemas de saúde diversos, problemas habitacionais, situações de isolamento e solidão, entre outros indicadores de vulnerabilidade. É neste cenário que

> "A intervenção do Serviço Social tem a responsabilidade de defesa dos direitos fundamentais (participação e escolha). A intervenção junto desta população-alvo exige uma reflexão sobre questões e dilemas éticos que se colocam constantemente na prática profissional, assim como a identificação dos padrões deontológicos a seguir em cada situação, bem como competências específicas que vão desde a organização do processo de cuidar até à prestação dos cuidados, integrando as necessidades e a defesa (*advocacy*) dos clientes numa perspectiva pró-activa de criação de recursos" (Carvalho, 2012a: 364).

Sendo a supervisão um espaço por excelência de análise da realidade onde o Serviço Social inscreve a sua acção, ela pode ser um importante mecanismo para desenvolver uma interpretação crítica e reflexiva da realidade, não a encarando como uma inevitabilidade, mas perspectivando a criação de alternativas.

CAPÍTULO 6 – OS ACTORES DA SUPERVISÃO

Como tivemos oportunidade de desenvolver no capítulo 3 (Supervisão profissional externa em Serviço Social) se queremos compreender a dinâmica da supervisão temos de ter em consideração os seus vários actores (Idañez, 1994; Knapman e Morrison, 1998; Tsui, 2005; Cruells, 2009; Bourque, 2010; Davys e Beddoe, 2010; Hawkins e Shohet, 2012; Weld, 2012). Uma vez caracterizado o campo de intervenção, dedicaremos este capítulo aos actores da supervisão: *supervisandas* (individual e colectivamente) e *supervisor*. Pretendemos dar conta da experiência de supervisão destas profissionais, relatando as suas vivências e percepções sobre o processo de supervisão em questão, bem como sobre os benefícios dele advindos para a qualificação da sua prática profissional em SAD. Seguidamente analisaremos as concepções que as entrevistadas identificam sobre o perfil desejável de um supervisor, nas dimensões relacionais e comunicacionais, teórico-metodológicas, e técnico-operativas.

6.1 As supervisandas

Os autores acima referidos são consensuais ao considerarem a centralidade do supervisando enquanto pessoa e enquanto profissional. É com base no pressuposto da importância do reconhecimento da singularidade de cada supervisanda e dos seus percursos, que surge este ponto.

6.1.1 Experiência prévia de supervisão

Como vimos anteriormente, a supervisão pedagógica, tal como a supervisão profissional constitui-se como um espaço de aprendizagem que, através da contribuição de elementos de análise e reflexão, proporciona a relação dialéctica entre teoria e prática a partir de um processo de acompanhamento no desenvolvimento das práticas para o reforço de competências (Caparrós *et al.*, 2013). Desta forma, procurámos situar as vivências de supervisão pedagógica das profissionais entrevistadas enquanto: i) alunas (aquando do processo de formação em Serviço Social); ii) supervisora de estágios; iii) supervisanda profissional.

i) Como aluna – supervisão pedagógica

A grande maioria das entrevistadas teve supervisão pedagógica associada aos estágios na sua formação inicial como assistente social e avalia essa experiência como tendo sido positiva (E3; E5; E7; E8; E9; E10; E11; 14; E15; E18; E20; E22; E25; E29; E33). Uma entrevistada relata que ainda hoje é "(…) inspirada pela realidade de aprendizagem que tive no meu estágio, pelos professores que tive." (E1) e outra refere que foi na supervisão pedagógica que

> "(…) ficou mesmo um bichinho… [d]a supervisão profissional… pela importância, o peso (…) era ali o compilar de toda a parte teórica do nosso plano curricular, a experiência de estágio (…) que ficaram muito presentes, que era importante face à nossa profissão ser de desgaste muito grande, emocional, físico, tudo."(E21)

Destacam a importância desse espaço, uma vez que

> "(…) houve ali uma aprendizagem muito grande e penso que dei ali o salto da «menina» para uma realidade dura e crua (…) No quarto ano o investimento da (…) porque trabalhou a parte da relação. Tive estes dois momentos que penso que fez aqui o meu caminho. E foi isso que eu aprendi. A parte teórica num ano em que foi o abanar e o criar maturidade e o crescer, porque não estava habituada (…) E depois o outro lado da relação, de perceber o outro, com as diferenças que têm." (E24)
>
> "(…) foi positiva, tive no terceiro e quarto ano, com professores diferentes (…) mas aprendi muito com os dois." (E30)

Por outro lado, algumas entrevistadas relembram essa experiência como negativa (e.g. E2; E19; E31). Alguns dos motivos apresentados, foram:

> "Não me tocou. Não me tocou muito. Não. Não me marcou muito, sinceramente." (E6)
>
> "Nem por isso… porque a supervisão que eu fiz a nível de estágio era muito centrada no relatório final." (E12)
>
> "Não foi uma primeira experiência positiva, porque uma das orientadoras estava com muitos problemas de foro psiquiátrico e… não estava muito bem. E o outro estava entre postos de trabalho, que ninguém via muito (…)" (E13)

Tendo em conta que algumas profissionais tiveram mais do que uma experiência de supervisão pedagógica, algumas classificam uma experiência como positiva e outra como negativa (e.g. E1; E17; E21; E28).

> "Foi uma positiva e uma negativa." (E1)
>
> "Não foi uma primeira experiência positiva (…) mas depois ela saiu e tivemos uma boa experiência, foi uma experiência muito boa de reflexão, de desmontar, de desconstrução, de construção e valeu pelo pelo anterior, sobretudo pelo anterior." (E13)

Duas entrevistadas referem nunca ter tido supervisão pedagógica (e.g. E4; E16) e outras duas não se lembram ou não qualificam essa experiência (e.g. E23; E27).

Assim, os aspectos positivos que marcaram as experiências de supervisão pedagógica foram: a relação com o supervisor; o contacto com a prática; a oportunidade de articular teoria e prática; o suporte emocional; trabalhar a relação do assistente social com o utente;

construção, desconstrução e reconstrução das práticas; reflexão, momento de crescimento pessoal e profissional. Em relação aos aspectos negativos situam: a dificuldade da relação com orientador (ex. pessoa com problemas psíquicos); a ausência de reflexão.

ii) Como supervisora de estágios

Outra questão que nos interessou perceber foi se as entrevistadas tinham já tido experiência de supervisão de estágios. Mais de metade já foi supervisora (E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E13; E14; E17; E20; E21; E23; E24; E25; E24; E25; E26; E27; E28; E31).

As que nunca foram supervisoras (e.g. E8; E19; E22; E30; E33) referem que tal foi porque nunca se proporcionou, porque não quiseram, ou porque consideram que é preciso ter tempo e disponibilidade para além de maturidade profissional.

A experiência das que já foram supervisoras de estágios foi para algumas positiva e para outras negativa. As que referem ter sido positiva (e.g. E3; E4; E17; E21), relatam

> "Os estágios permitem muita coisa. Lembro-me de um estágio que tive (…) vêm com aquelas coisas todas novas. E eu: «Ai, Ai… ((risos)), Como é que eu vou orientar isto?» E a noção era completamente diferente. Eu vi-me ali aos papéis, para encaminhar a miúda (…) eles depois põem aquela parte do enquadramento teórico e dos modelos, e daquelas coisas, eu acho que para mim, os estágios é uma realidade que dá trabalho, é verdade, mas é uma realidade que eu valorizo muito. Tenho muita pena de não ter sido ainda contemplada com estagiários neste equipamento (…)" (E1)

> "(…) gosto! No sentido em que é quase passar um testemunho. Também é formatar uma pessoa para uma realidade. É óbvio que ela… vai ser o que ela quiser ser e seguirá o caminho que ela quiser. Mas há-de haver qualquer coisa de nós que fica lá." (E5)

Para além deste benefício para o aluno, as entrevistadas destacam também benefícios pessoais e profissionais, sublinhando também a actualização de saberes e refrescamento teórico (e.g. E13; E21). Por outro lado, algumas entrevistadas consideram que a experiência foi negativa ou complicada (e.g. E2; E7; E23; E24; E26; E27). Uma profissional refere que

> "(…) se calhar não foi o melhor momento. Foi numa fase de transição de serviço, talvez eu tivesse menos disponibilidade, acho que posso explicar muita coisa, acho que sim, mas nem sempre a disponibilidade é a melhor." (E20)

Os motivos enunciados são, assim: i) os próprios alunos (e.g. E6; E13; E24); ii) os profissionais, como por exemplo não se sentirem preparadas para esse trabalho (e.g. E2; E7; E14; E27; E31), não terem tempo (e.g. E26; E31); iii) a instituição, por ter sido uma situação imposta ou por ter acontecido num momento de alterações de serviço (e.g. E20).

Assim, os aspectos positivos referem: a relação pedagógica da supervisora e supervisanda, a passagem de testemunho profissional entre gerações; a actualização de conhecimentos

teóricos que refrescam as práticas (aprender coisas novas). Os aspectos negativos dão conta: da dificuldade de fazer orientação científica e pedagógica (a formação em exercício); gerir o tempo dos serviços e o tempo da orientação, ser a instituição a impor ao profissional a orientação de um estágio (o que choca com a falta de motivação e disponibilidade).

iii) Como supervisanda profissional

Antes de analisar a experiência actual de supervisão profissional, foco deste trabalho, interessou-nos perceber as experiências prévias de supervisão profissional das entrevistadas. A este nível foi possível perceber que cerca de metade das entrevistadas já tinha tido experiências prévias de supervisão profissional externa, quer em SAD, quer em serviços onde já trabalharam dentro da instituição em estudo, tais como na área da violência doméstica (e.g. E9); infância e juventude (e.g. E8); atendimento/acolhimento social (e.g. E17; E19; E28). Uma delas havia tido supervisão profissional externa uma vez, fora da instituição (e.g. E18). Classificam essas experiências como predominantemente positivas (e.g. E8; E9; E18; E19; E20; E33)

> "Foi muito boa porque a supervisora era uma pessoa extremamente dinâmica e muito criativa, que conseguia transpor para a supervisão… tinha alguns métodos que eram muito dinâmicos e isso motivava as pessoas e foi muito interessante e abordaram-se imensas temáticas na altura… (…) era um entusiasmo ir para a supervisão." (E5)

> "Porque era uma pessoa que permitia que nós falássemos, ouvia-nos, discutia os temas muito mais abrangente, dava-nos sugestões, criava uma interacção entre o grupo em que acabávamos por nos auto-ajudar umas às outras, sugerindo, porque na altura tínhamos situações muito complexas." (E17)

> "Foi extraordinariamente importante e interessante. Era um espaço um bocadinho diferente desta supervisão, mas era um espaço que nos obrigava… havia uma determinada disciplina que estimulava o grupo a reflectir." (E28)

Há, no entanto, profissionais que consideram algumas dessas experiências negativas (e.g. E4). Uma das entrevistadas refere:

> "Depois veio uma segunda supervisora que correu muito mal, porque aquilo era demasiado teórico, era debitar matéria e eu não me identifiquei com aquilo!" (E5)

Como pudemos constatar, os principais motivos apresentados são o perfil do supervisor:

> "Quando tentávamos questionar: «não, não depois falamos. Agora isto. Não, não. Desculpe lá, não, não.» E despejava literalmente." (E17);

> "Com a segunda supervisora as coisas não correram bem, eu própria sentia aquele espaço como uma obrigação, não era uma coisa que eu fosse por prazer. Digamos que não foi muito produtivo ou foi muito pouco produtivo (…) houve momentos e especificamente relativamente ao apoio domiciliário… em que eu sentia que parecia que a pessoa estava ali, quase que estávamos a passar informação. Quer dizer em termos da experiência, teríamos mais experiência do que a pessoa que estava. Não digo que em

> termos teóricos não fosse uma pessoa que estivesse bem actualizada, mas depois em termos experienciais do dia-a-dia, às vezes sentia-se ali uma falha, uma lacuna." (E29)

Outro motivo apresentado como justificação para a experiência ter sido menos positiva foi o facto de o tipo de supervisão prosseguido ser muito teórico (e.g. E5; E17; E29):

> "Eu no início não gostei da supervisão, não me identificava minimamente com a supervisão, porque era um modelo muito teórico. Nós só tínhamos teoria, não havia muito aqui as questões dos casos, falava-se muito de autores, é a tal questão… eu acho que tudo é bom, doseado, a parte prática e a parte teórica. Quando só existe uma coisa (…) para mim não me dá ali grande satisfação, era um bocadinho maçador, como se fossemos para uma aula… como já ia contrariada e íamos todos um bocadinho contrariados, porque íamos para uma aula, em termos produtivos não me parece que aquilo tenha tido assim uma grande mais-valia, em termos de trabalho." (E4)

Assim, as entrevistadas apontam como factores positivos das experiências anteriores de supervisão profissional externa: i) o perfil do supervisor – experiência profissional, flexibilidade pedagógica e maturidade pessoal; ii) as dinâmicas de supervisão: espaço relacional de proximidade com os participantes; escuta activa e espaço reflexivo; iii) o grupo – aprendizagem colectiva, partilha e reforço positivo; iv) aprendizagens – relato de experiências práticas e sistematização de conhecimentos teóricos e operativos. No que diz respeito aos aspectos negativos: i) o perfil de supervisor – muito teórico e expositivo; ii) dinâmicas – espaço de aula – mais teórico que reflexivo; iii) grupo – pouca importância das aprendizagens colectivas.

6.1.2 Experiência actual de supervisão

Os elementos que apresentaremos de seguida são relativos aos testemunhos das supervisandas sobre a sua experiência actual de supervisão profissional externa. Analisamos neste ponto concretamente a percepção sobre o modelo de supervisão protocolado[93], as vivências e os significados atribuídos à supervisão profissional, os conteúdos privilegiados e os constrangimentos identificados.

6.1.2.1 Percepção sobre o modelo protocolado

Como vimos anteriormente, o protocolo de supervisão profissional no âmbito do qual decorreu a presente investigação foi estabelecido entre a uma universidade e uma instituição social. Teve o seu início em 2008 e decorreu até 2016. O modelo prosseguido na 6ª edição[94]

[93] *Cf.* Capítulo 4 – Metodologia e campo empírico.

[94] O período temporal ao qual diz respeito especificamente esta investigação refere-se à 6ª edição desse protocolo, a qual decorreu entre Março e Dezembro de 2014.

assentou no modelo colaborativo de gestão de caso que à data estava a ser implementado na instituição.

É importante começar por referir que pela análise dos discursos das entrevistadas é possível perceber um reconhecimento da supervisão como uma oportunidade (e.g. E1; E30) e um importante investimento feito pela instituição (e.g. E1; E20; E29). Algumas afirmações atestam esta posição:

> "(…) entidade patronal (…) que nos proporciona uma tarde por mês dentro do nosso horário de serviço, é uma mais-valia, porque também nos deixa atribuir uma importância à supervisão, que caso contrário seria muito mais complicado… irmos ter no privado, ou fora das horas de serviço, e isso eu acho que é, de facto, uma aposta que eu acho que nem eles próprios têm noção da importância que tem a supervisão." (E11)

> "Isto ter supervisão às vezes eu acho que as pessoas que só trabalharam na instituição, ou que estão há pouco tempo aqui, não tem noção de como é que é diferente lá fora. Eu quero uma formação tenho de a pagar, depois descontam-me os dias que eu estou em formação, nós aqui estamos a ter formação em horário laboral, estão-nos a pagar e nós estamos a aprender." (E12)

As profissionais consideram que este modelo de supervisão tem como objectivo uma melhoria global da intervenção (e.g. E9; E10; E30), designadamente:

> "(…) desenvolvimento profissional, de melhoria das práticas, de melhoria de intervenção, de identificação de situações (…)" (E5)

> "(…) melhorar a *performance* também de cada profissional do seu local de trabalho, para uma melhoria do serviço e para satisfazer também os utentes que servimos. É uma satisfação tanto dos profissionais como também de melhoria do serviço, sobretudo em relação aos utentes." (E8)

Também a qualificação da intervenção (e.g. E5; E16; E18; E20; E21; E25; E28; E32) é um dos objectivos apontados:

> "Para melhorar a sua intervenção diária, quotidiana." (E6)

> "(…) o objectivo é investir na qualidade do serviço prestado (…) dar condições aos técnicos para eles se desenvolverem profissionalmente e pessoalmente." (E29)

Várias entrevistadas consideram que a instituição ao protocolar a supervisão para os seus profissionais tem também como objectivo o desenvolvimento profissional (e.g. E5; E13; E19; E27; E28; E29; E30; E31):

> "Investir nos seus quadros, investir no conhecimento dos técnicos." (E6)

> "(…) querem investir nos profissionais mais qualificados e se calhar mais modernizados, mais actualizados." (E20)

> "(…) eles quererem cuidar dos profissionais e de ser uma mais-valia e de prevenir determinado tipo de situações (…)" (E25)

A qualidade do serviço prestado aos utentes (e.g. E8; E19) é apontada por algumas entrevistadas como sendo uma preocupação da instituição:

> "(…) querer os utentes satisfeitos (…) É um factor importante, até porque se os utentes estiverem satisfeitos e não haja tantas reclamações, qualquer técnico tem interesse nisso.

> Se não houver tantas reclamações também não há a nível de director. É sinal que o trabalho está a ser bem feito (…) atingir os objectivos com os utentes. Porque o objectivo máximo da instituição são os utentes." (E17)

Há também entrevistadas que situam a intenção de a instituição protocolar supervisão mais ao nível técnico-operativo, designadamente, para:

i) Uniformizar a intervenção (e.g. E7; E11; E26; E32; E33)
ii) Criar novas metodologias de trabalho (e.g. E7; E11) e aquisição de novos conhecimentos (e.g. E15; E20)
iii) Integração / reforço do modelo colaborativo (e.g. E7; E9; E11; E15).

Existe um relativo consenso em relação à expectativa institucional de que a supervisão possa conduzir ao sucesso da intervenção (e.g. E20; E31)

> "(…) «Vocês até já têm supervisão!» Com certeza ia fazer milagres!" (E2)

> "(…) há uma preocupação de já de alguns anos quanto ao sucesso/insucesso da intervenção. É muito focado por esse aspecto (…)" (E13)

O discurso de algumas entrevistadas deixa antever uma certa insatisfação no que diz respeito à relativa imposição do modelo de supervisão pela instituição.

> "As coisas impostas são sempre mais complicadas de funcionarem. Obviamente acabam por funcionar porque os profissionais são excelentes, mas de facto é mais difícil." (E20)

> "Formatar. Aliás, todas as formações que nós vamos agora internas, é um bocado… eu acho que aquilo já está preparado para nos formatar para aquele objectivo que eles querem (…) Está-nos a anular enquanto pessoas e profissionais. Está-nos a anular a capacidade de pensar e de ser (…)" (E23)

Essa situação é avaliada como redutora ao pretender visar apenas a discussão dos casos à luz do modelo colaborativo (nesta edição concreta de supervisão) (e.g. E1; E9; E12; E19; E20; E22; E26; E33). Os discursos que atestam esta posição são vários:

> "Eu penso que poderia ter feito se não fosse só gestão de casos… acho que ficou muito aquém (…) acaba por ser uma supervisão muito redutora se só falarmos de situações. Porque é importante reflectirmos, mas para nós reflectirmos temos que nos guiar por algumas linhas e essas linhas têm que nos ser transmitidas e se calhar nós até conhecemos e já ouvimos falar há algum tempo, mas temos que nos lembrar, temos que reflectir sobre elas. (…) neste momento é só mesmo os casos e acho que não me satisfez totalmente. (…) acho que este molde não foi nada positivo (…)" (E4)

> "Dentro do modelo colaborativo (…) é importante fazer a discussão de casos. Claro que sim. Elas têm que ser enquadradas depois no contexto (…)" (E5)

> "(…) acho que é muito redutor, muito redutor. É muito importante… porque os utentes e os casos são a nossa matéria diariamente de trabalho, de intervenção (…) não podemos só andar sempre agarradas… àquilo à prática, à intervenção diária, ao fazer, temos que elevar um bocadinho mais a nossa consciência." (E6)

> "(…) a outra parte rica da supervisão caiu por terra. A parte da teoria, a parte da reflexão teórica, toda a outra parte que pudesse complementar e que nos deixa em mãos para podermos rever. Como é só a gestão de caso… a avaliação da situação, a gestão de caso algures no modelo colaborativo, não nos sendo permitido, entre aspas, termos um referencial teórico sobre qualquer problemática…(…) " (E11)

> "(…) vamos, apresentamos o caso, discutimos, vimos embora. Mas não há a tal «oitava acima» (…)" (E13)

> "(…) eu senti que esta última supervisão não conseguíamos parar, porque acabávamos por estar sempre com casos, sempre virados para a dinâmica do que é o… não saíamos, não nos abstraíamos e senti um bocadinho isso. Achei importante, mas senti que não houve corte, havia uma continuidade. Acho que aqui é tão redutor, que acabamos por nos situar só numa determinada situação, para além de tocarmos diversos assuntos, mas para mim acaba por ser redutor, até compreendo o porquê. Pela construção das equipas, pela implementação de modelo, se calhar o trabalhar com a entrada destes novos profissionais, o que é que é esta situação de trabalhar o social, até percebo. Possivelmente, acho eu, possivelmente foi um caminho necessário ((risos)) mas acaba por ser redutor, porque nós estamos à espera de mais." (E24)

Uma profissional entrevistada fala mesmo no potencial interesse de controlo por parte da instituição através da supervisão:

> "Na instituição há sempre o controlo. Desde os telefonemas, desde saberem onde estamos ou deixamos de estar (…) faz com que as pessoas não estejam tão disponíveis e tão abertas para a supervisão. É o medo, aquele chavão que faz com que as coisas não aconteçam de uma forma tão descontraída." (E24)

Apesar da existência de uma agenda oficial da supervisão, algumas entrevistadas dão conta de uma potencial agenda "oculta" da supervisão:

> "Eu acho que a supervisão não pode ser fechada numa coisa, temos de ter as orientações da instituição que está a investir nisso, o que é que se pretende como objectivo principal, mas também a supervisão tem de ser um bocadinho o que os supervisandos sentem como necessário (…)" (E1)

> "(…) em fases diferentes e a administração (…) havia objectivos diferentes. Eu acho que nunca foi aquele objectivo inocente da supervisão pela supervisão. Mas acho depois nós é que podemos ganhar com isso. Eles criam o espaço com o intuito deles. A supervisão tem uma série de regras, entre elas a da confidencialidade e é o grupo que tem que (…) o que eles querem até nem me preocupa muito, desde que nós dentro do grupo saibamos o que é que queremos." (E11)

É talvez devido a todas estas contradições que algumas entrevistadas referem não saber, duvidar e questionar quais serão os reais motivos da contratualização deste protocolo de supervisão (e.g. E17; E26):

> "Não sei se também teve ou não a ver com os índices de *burnout* ou mesmo que não seja *burnout*, mas de sofrimento dos técnicos. (…) Não se foi a preocupação com os técnicos, que também não me parece que haja uma grande preocupação ou… não sei. Mas é muito bom que tenha tido essa preocupação (…) Também não sei exactamente o que é que se pretende com os resultados da supervisão, mas isso são outras coisas que nos ultrapassam. Ao meu nível, acho fantástico que alguém considere que já é um espaço importante." (E13)

> "Não sei, não sei o interesse, eu acho que é uma instituição que por um lado tem momentos em que não consegue promover nada de muito… dar grandes condições de trabalho aos técnicos, mas tem ao mesmo tempo, uns momentos em que tem uma certa consciência e um certo respeito pela profissão pelo que é que isto é (…) No fundo nós temos de ter os técnicos, já que não lhes podemos dar outras…isto é uma condição fundamental para os profissionais estarem minimamente motivados e… com desenvolvimentos profissionais, eu quero acreditar que é nesse sentido e na melhoria. E, por inerência, que as pessoas depois tragam para a prática essa aprendizagem." (E14)

> "(…) melhoria das práticas era óptimo, se bem que têm que dar sempre margem a que o técnico erre e que o técnico também manifeste alguma especificidade da sua zona, o conhecimento do terreno, porque nós também temos uma palavra a dizer, deveríamos ter mais… digamos, tempo de antena (…)" (E20)

> "Não faço ideia, porque, por acaso não sei se eles se movem por motivos de qualidade, porque é insuficiente. E depois… reconhecem ou sabem que nós transmitimos que é insuficiente e ao nível da qualidade do serviço prestado eles têm todo o interesse em aumentar o número de sessões, porque é que eles fazem, não sei, se calhar porque leram nalgum lado que faz parte, não sei, nunca pensei nisso (…)" (E22)

É precisamente devido a estas contingências que algumas entrevistadas sublinham as vantagens advindas da exterioridade da supervisora:

> "No momento da supervisão eu estou a ter a mesma reflexão, mas com uma naturalidade diferente e a supervisora pode-me dizer isto que eu não me estou a sentir avaliada, porque é um elemento externo (…)" (E1)

> "(…) quem faz supervisão é um elemento de fora, é um elemento externo. Externo no sentido de ser-se neutra. Tem um olhar diferente e pode-nos ir puxando (…)" (E21)

Como vimos anteriormente Cruells (2011a) sublinha a importância de o supervisor ser alguém externo à organização, precisamente para que possa conduzir a supervisão a partir de uma posição de liberdade e neutralidade.

Dos relatos das supervisandas sobre o modelo de supervisão protocolado ressaltam como factores positivos: i) a entidade contractuante ser a própria instituição e o tempo de supervisão ser integrado no horário laboral; ii) a supervisora ser um elemento externo à organização – distanciamento de interesses e relação de confiança; iii) os profissionais terem oportunidade de analisar casos, treinar competências e reflectir em conjunto, o que se traduz na melhoria das prática e na qualificação das respostas com benefícios para os utentes. Como aspectos negativos, destacam-se: i) a instituição pode desvirtuar a supervisão se este for também um espaço de controlo e vigilância do desempenho profissional; ii) compete ao supervisor ser o garante da confidencialidade e do sigilo dos assuntos tratados em supervisão; iii) o facto de a supervisão ser obrigatória retira a liberdade de escolha aos profissionais; iv) a gestão de casos pode ser redutora; v) o modelo colaborativo é apenas um modelo proposto e pode retirar espaço à discussão de outros modelos.

Verificou-se também que as supervisandas esperavam da supervisão mais uma função de apoio/suporte e também educativa e consideravam que a instituição pretendia uma supervisão mais de carácter administrativo.

6.1.2.2 Vivências e significados atribuídos à experiência de supervisão

De acordo com a revisão da literatura, os autores estudados são unânimes ao afirmar que as vivências e os significados do processo de supervisão podem ser muito diversificados de

profissional para profissional (Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014).. Efectivamente, pela análise das entrevistas em relação a este tópico foi possível constatar vivências e percepções muito plurais. Consideramos interessante começar por situar algumas das expressões que traduzem sentimentos e emoções alusivos à supervisão, na primeira pessoa, num quadro síntese com as expressões mais simbólicas, por nos parecerem ter um vasto potencial interpretativo. É de salientar que esta capacidade narrativa das entrevistadas foi determinante para transmitir os significados atribuídos à sua acção e à forma como organizam a sua experiência.

Quadro 44: Vivências do processo de supervisão

"abrir horizontes" (E2)
"saber coisas novas" (E3)
"um lugar especial em tudo" (E7)
"porto de abrigo" (E7)
"união" (E7)
"uma mais-valia" (E8)
"é mesmo cinco estrelas" (E10)
"fazia-nos bem a tudo… à alma" (E10)
"uma porta aberta" (E10)
"vimos sempre com alguma coisa a mais" (E11)
"gratificante" (E16)
"é uma construção constante" (E19)
"factor protector" (E21)
"factor estimulante e de desenvolvimento" (E21)
"muito positivo" (E25)
"eu amei" (E31)
"um espaço multiusos" (E31)
"lufada de ar fresco" (E32)
"um colo" (E33)

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

As falas das entrevistadas ilustram os múltiplos benefícios advindos da participação no processo de supervisão, como podemos analisar mais detalhadamente.

i) Os benefícios da supervisão

"(…) foi um abrir… de horizontes." (E2)

"(…) é tempo de paragem… o tal momento de reflexão, pensar, de partilha, de saber coisas novas, de saber as novidades (…)" (E3)

"De organizar ideias, de pensar em coisas que eu não tinha pensado, acrescentar saber, sem dúvida importantíssimo. Acho que a supervisão a esse nível tem um papel importantíssimo. Eu já dei comigo a pensar, já comentei isto com os colegas várias vezes, às vezes temos aqui situações «agora devíamos ter aqui uma sessão de supervisão» ((risos)) para pensar no assunto. Tem um papel muito importante." (E6)

"A supervisão é um lugar especial em tudo. Eu penso que a supervisão não pode estar dissociada da nossa prática. Supervisão tem que existir sempre, na prática. Principalmente no apoio domiciliário. Porque é a área que nós estamos diariamente, constantemente… hora… hora a hora, minuto a minuto com as pessoas. Exige muito de nós, e por isso precisamos de estar também preparadas. É o espaço mais importante… para nos ajudar… (…)" (E7)

"(…) acho que a supervisão é mesmo cinco estrelas, fazia-nos bem a tudo, à alma ((risos)), ao nível de conhecimento, tudo, tudo, tudo, a sério. (…)" (E10)

"Nós estamos a reflectir e vimos sempre com um bocadinho mais, obviamente, mesmo num referencial teórico. Vimos sempre com alguma coisa a mais da supervisão." (E11)

"E a supervisão tem um bocadinho disto tudo e é um bocadinho o treino que nos dá, o treino para isto tudo e de facto é um espaço multiusos (…) isto é, a supervisão não tem de ser uma coisa tão taxativa, é só aquilo e só se pode fazer aquilo. Perde-se um bocadinho, porque a supervisão têm de ser nesta latitude." (E31)

ii) A utilidade da supervisão

Para estas profissionais a participação / vivência de um processo de supervisão foi considerado pelas próprias como muito importante / fundamental:

"Eu acho que é fundamental (…) É importante durante a nossa prática termos estes momentos (…) isto teve um peso brutal." (E1)

"(…) foi importantíssimo e fundamental (…) Porto de abrigo, união, resolução das situações…" (E7)

"É sempre uma mais-valia, porque dá para reflectir sobre as situações e até para melhorar o modo de trabalhar na área de intervenção." (E8)

"Eu quero salientar que a supervisão foi mesmo muito importante para mim. A nível profissional foi mesmo uma porta aberta, apanhou-me numa fase que também foi importante, que foi a mudança da gestão do equipamento onde eu estava." (E10)

"(…) e vê-se na forma como as pessoas falam da supervisão, que cada ano contribui para as pessoas estarem «oitavas acima», «meias oitavas», não interessa." (E13)

"(…) uma grande admiração pela supervisão, defender a importância da supervisão para os profissionais (…)" (E14)

"(…) são momentos importantes para a nossa prática (…) sem dúvida, mais rica e com mais certeza, porque até posso em determinados momentos da supervisão não adquirir novos conhecimentos, mas saio de lá com a certeza de que é aquilo que eu estou a fazer bem e só isso acho que já ajuda muito à nossa prática diária." (E15)

"(…) eu acho que é extremamente importante (…)" (E18)

> "(…) a supervisão é fundamental… embora às vezes seja assim um tempo que no nosso caos diário (caos entre aspas)… no meio de tantas tarefas tão díspares ao longo do dia… cai assim um bocadinho às vezes como «Bom, lá temos que ir»… pronto, mas depois de lá estarmos é um sentimento bom, é um sentimento quase que nos acolhe, que nos deve fazer sentirmo-nos acolhidos e enquadrados. Eu acho que no fundo nos dá alguma estrutura. A supervisão é fundamental. Depois a forma como nós a gerimos, eu acho que aí são outros tantos… é uma construção constante." (E19)

> "(…) sempre considerei pessoalmente e tecnicamente a supervisão como um espaço importante. Isto é o que nós idealizamos. (…) Podermos reflectir... (…) uma profissão de desgaste (…) E com o passar dos anos começamos a ter um outro olhar sobre o peso que isso tem… a supervisão poder ser um factor protector destas situações, mas também um factor estimulante e de desenvolvimento…" (E21)

> "Foi óptimo. Foi muito positivo (…)" (E25)

> "(…) é um espaço onde nós podemos discutir, reflectir todas as situações (…) na nossa prática (…) é essencial (…)" (E27)

> "Sempre gostei, sempre senti à vontade para abordar os assuntos, para expor as minhas angústias, porque nós temo-las no nosso dia-a-dia e sempre senti que foi um espaço bastante produtivo. E também porque independentemente de nós fazermos a discussão e a apresentação dos casos, isso também era sempre complementado com a parte teórica e com a actualização de bibliografia que ia saindo. Acho que a supervisão é muito importante no desempenho diário do coordenador de SAD." (E29)

> "(…) para mim faz sempre todo o sentido (…) foi a primeira vez. E foi, eu achei, eu amei! (…) estou a falar a sério, eu amei!" (E31)

> "(…) é mesmo como uma lufada de ar fresco. Nós temos de entender a supervisão como uma lufada de ar fresco porque é como se… tentássemos entender as coisas… é assim, mas porque é que é assim…Porque nós às vezes já as fazemos tão… eu acho que às vezes já é automático e não pode ser, a rotina não pode ser." (E32)

Factores facilitadores ou inibidores da aprendizagem em supervisão

i) A motivação

É relevante atentar ao facto de as entrevistadas considerarem que a experiência da supervisão é influenciada pela motivação do profissional com a sua função, como podemos apurar pela análise dos seus discursos:

> "(…) eu acho que tem a ver com a motivação do profissional na função." (E1)

> "A minha motivação está a descer neste momento." (E17)

> "(…) é uma bola de neve e as pessoas já vão cansadas, já vão irritadas para o sítio. Já houve às vezes aqui coisas no serviço antes de irmos para lá (…)" (E26)

> "A terceira vez gostei. Mas mais inibida, mais desmotivada, mais com carácter de obrigação. Mais a medo com o que poderia vir a dizer (…)" (E33)

ii) A disponibilidade para se expor e para partilhar

Por outro lado, é reconhecido pelas entrevistadas que a experiência da supervisão é influenciada pelo envolvimento / investimento dos supervisandos, isto é,

> "(…) o que é que queremos… o que é que estamos disponíveis para dar… (…)" (E2)
>
> "(…) acho que também a supervisão vai ter os efeitos que tiver de acordo com a perspectiva das pessoas." (E10)
>
> "O sucesso da supervisão depende de todos." (E20)
>
> "(…) a experiência de trabalhar em equipa… mas isso a equipa é que foi a culpada, no meio disto tudo. Não foi a postura da supervisora, de todo. Portanto a equipa é que se prejudicou e não aderiu (…) " (E24)
>
> "Eu já estive em vários grupos de supervisão por isso tenho uma experiência… eu em alguns grupos sentia-me mais à vontade para me expor, porque eu acho que a supervisão é sempre um momento de exposição dos técnicos e que já estava mais à vontade para o fazer e noutros sentia sempre que, de facto… as pessoas… até posso ser um bocado injusta, não sei, mas não tinham maturidade… e não levavam as coisas a sério. Iam ali, faziam um comentário… eu acho que isto é constrangedor para quem está a expor e quem quer levar as coisas a sério. E eu que já passei por vários grupos (…) A metodologia que nós utilizamos, até agora, neste último ano, nas outras era muito confuso, e acho que nas outras… eu sentia-me muito solidária consigo, juro-lhe! Porque eu acho que senti mesmo que, de facto… houve alturas em que o grupo estava… ou não estava... Estava destabilizado, as pessoas levavam pouco a sério, havia pouco investimento das próprias pessoas (…)" (E25)

De facto, a supervisão permite uma reflexão profunda sobre as vivências profissionais, mas

> "(…) nós enquanto grupo temos, de alguma forma, dar aqui um bocadinho o corpo ao manifesto que é «eu vou de mente aberta, vou disposta a mudar, estou disposta a colocar ali as minhas situações de fragilidade profissional e estar-me a expor perante um grupo», e isto o expor perante um grupo, também a nossa timidez enquanto profissionais acaba por de alguma forma «ai, agora a outra disse isto», portanto eu tenho que ser forte psicologicamente, para me expor a mim profissional e com isto não me estou a comprometer como profissional." (E31)

A este nível, as respostas obtidas são congruentes com aquilo que afirma Buriolla (1999): o substrato, objecto da supervisão é o exercício profissional e todo o cariz que a ele se relaciona, num determinado contexto sócio-histórico-institucional.

Em síntese, pudemos constatar: i) os sentimentos e emoções alusivos à supervisão – as entrevistadas falam de uma experiência gratificante, protectora, estimulante, incentivadora e potenciadora; ii) os benefícios sentidos com a prática de supervisão traduzem-se em tempo de parar para pensar, tempo de partilha, tempo de conhecer, tempo de amadurecer e de crescer; iii) a utilidade da supervisão expressa-se em termos como "importantíssimo", "fundamental", "essencial", como espaço para o saber, o fazer e o ser pessoal e profissional.

Constatam-se também factores facilitadores ou bloqueadores das aprendizagens, tais como a motivação/desmotivação do profissional, a facilidade/dificuldade de se expor; e a disponibilidade /indisponibilidade para partilhar em grupo.

6.1.2.3 Conteúdos identificados como pertinentes

Tal como tivemos oportunidade de explorar, não existe uma delimitação específica de conteúdos que possam ser incluídos na supervisão, embora, naturalmente, o foco de atenção seja a prática profissional. Para Buriolla (1999: 162) "(…) existe um leque de conteúdo muito vasto e complexo, mas dinamicamente interrelacionado, de natureza pessoal, pedagógica, educacional, profissional, contextual (…)". Desta forma, o conteúdo da supervisão pode ser: o campo de actuação do assistente social, seus limites e potencialidades; a estrutura organizacional (objectivos, orientações, normas, recursos, etc.); o contexto sócio-económico e político, bem como as directrizes políticas; a população-alvo (perfil, problemáticas, etc.); o processo de intervenção, seus objectivos, teorias que lhe dão suporte, procedimentos metodológicos (instrumentos, técnicas, abordagens); sentimentos e emoções do assistente social. O conteúdo da supervisão "(…) deve estar referendado na realidade do quotidiano da prática profissional (…)" tanto do supervisando como do supervisor (*ibidem*). Neste sentido, referem as entrevistadas a importância da possibilidade de apresentar, analisar e discutir as situações mais complexas "(…) a situação que mais nos preocupa, e quanto mais complexa mais nós somos postos em causa, no bom sentido obviamente. " (E1)

Uma entrevistada também atesta a importância de os conteúdos poderem variar de grupo para grupo, de sessão para sessão, de momento para momento em cada sessão.

> "(…) havia temas, havia caminhos, havia coisas definidas, havia estratégias, havia dinâmicas. Lembro-me do filme, que eu acho que foi… e eu acho que a supervisão é isso mesmo. É permitirmo-nos reflectir na nossa realidade por outros caminhos, diferentes daqueles que nós fazemos no dia-a-dia… nós não reflectimos … De uma forma muito mais prática e muito mais dinâmica (…)" (E5)

Outra profissional refere, a título de exemplo, que a ocasião do visionamento, análise e discussão de um filme foi

> "(…) a melhor sessão de supervisão que eu tive até hoje foi aquele filme o «*Amour*» e a discussão. O filme e a discussão, obviamente as duas coisas. A sério, foi importantíssimo. Eu naquele dia saí de lá a sentir-me tão bem, porque de facto é assim, vimos o filme, foi um momento de ver o filme, mas o filme dá para reflectir uma série de coisas, sentimentos das pessoas, da intervenção numa série de questões. E depois conversarmos sobre isso logo a seguir, tudo ali, fresquinho, foi um momento fantástico. (…) E de facto é muito diferente ver um filme daqueles numa sessão com técnicos, que conseguimos pensar, ver o filme e captar uma série de coisas. E há uma linguagem comum, do que eu ir ao cinema com o meu marido e eu não vou conversar com ele sobre o filme como falo ali. Não tem nada a ver." (E6)

O filme serve para se abstraírem da realidade e para reflectirem fora de si sobre um tema que é pertinente para a intervenção. Outras entrevistadas situam a relevância de outros conteúdos:

> "(…) o que eu achei mais interessante foi mesmo falar de situações concretas. Houve uma supervisão que também se falou da parte teórica, leu-se textos de vários teóricos, houve filmes também… mas o que eu acho mesmo mais importante e uma mais-valia é estarem vários técnicos a pensarem sobre um assunto, ou sobre uma situação e cada um dar a sua opinião. E acho que aquilo que nós vemos sozinhos numa situação nunca abrange tudo e pode haver uma melhor visão sobre muitos aspectos numa situação, um alargamento." (E8)

E também quando participavam na definição do tema:

> "(…) na altura eramos nós que estipulávamos o tema, e por exemplo, havia questões como a organização das ajudantes familiares, ou a distribuição dos utentes pelos mapas das ajudantes familiares. Supostamente seria uma coisa básica, de horas. Mas que depois de facto tinha outras especificidades, que era preciso enquadrar ali, com o tipo de utentes que ela tinha, ou o próprio perfil da ajudante familiar, em que toda a gente assumia que tinha as melhores… E a supervisão permitiu-nos isso (…) " (E11)
>
> "A abordagem ao *burnout* (…) " (E14)
>
> "(…) questões éticas (…)" (E14)

Verificamos a consonância com a perspectiva de Trevithick (2013), para quem o leque de assuntos que podem fazer parte de uma sessão de supervisão é muito variável, podendo incluir: i) uma oportunidade para reflectir sobre um conteúdo específico; ii) uma análise das diferentes opções a adoptar na intervenção (ex. metodologia de intervenção, teorias, abordagens práticas, competências e o seu impacto e eficácia global desejados); iii) explorar a relação assistente social-utente, os seus pontos fortes e fraquezas e sentimentos associados; iv) procurar o desenvolvimento profissional do assistente social, concebendo a supervisão enquanto espaço de formação e partilha para aumentar o seu conhecimento e a eficácia da intervenção. O discurso das entrevistadas é consentâneo com este leque de conteúdos:

> "Foi a forma que eu tive de me aproximar das colegas, foi a forma que eu tive de me aproximar dos métodos, de me manter actualizada sobre os assuntos de Serviço Social… foi *top* para mim ((risos)) do melhor que me podia ter acontecido, mesmo!" (E10)
>
> "(…) independentemente de nós fazermos a discussão dos casos e a apresentação dos casos, isso também era sempre complementado com a parte teórica e com a actualização de bibliografia que ia saindo. A supervisão é muito importante no desempenho diário do coordenador de SAD, acho que é importante." (E29)
>
> "Eu não me estou a comprometer como profissional, eu estou a expor uma situação no qual efectivamente eu também gostava que as pessoas que estão no grupo… dar-me contributos, sendo que também é importante depois a supervisora, porque se a supervisora não for dinâmica a este ponto, eu não sou da opinião que se faça uma supervisão que não haja um dinamismo em termos da supervisão, não faz sentido. Morre ali, ou seja, há divórcio e não houve casamento." (E31)

Como afirma Buriolla (1999: 163), o conteúdo da supervisão

> "(…) deve ser fruto da reflexão de ambos [supervisor e supervisando], do compartilhar em conjunto, como parte de uma realidade em processo, em movimento e em transformação. Daí a necessidade de o conteúdo da supervisão ser conhecido, vivenciado, reflectido, questionado, discutido, debatido, avaliado, sistematizado, etc., para que supervisor e supervisionado cheguem à maturação tanto pessoal como profissional. Socializa-se o conhecimento teórico-prático, as vivências, as dúvidas, as habilidades e a construção do papel profissional (…)".

6.1.2.4 Constrangimentos identificados

Ainda que a percepção das entrevistadas em relação à supervisão seja globalmente positiva[95], é importante também elencar os efeitos não desejados identificados pelas mesmas. Neste sentido, foi possível identificar dois tipos de constrangimentos ao espaço de supervisão: internos e externos.

i) Constrangimentos internos

A nível interno ter de preparar as sessões (e.g. E14; E20) foi identificado por algumas entrevistadas: "A dificuldade é os TPC's (risos). (…) Ter que preparar qualquer coisa para levar." (E1)

Como vimos teoricamente, as sessões de supervisão que são previamente preparadas por todas as partes, tendem a dar potencialmente maior suporte, mais informação e a ser mais criativas. Assim, a responsabilidade de criar uma relação harmoniosa baseada numa aprendizagem partilhada é de todos os actores envolvidos. Contudo, são necessárias competências efectivas para utilizar de forma criativa a supervisão.

Outro constrangimento interno identificado tem a ver com a presença de chefias e subordinados (e.g. E1; E19; E21; E23; E24; E25; E30; E33). O contexto da supervisão é, por natureza, um espaço neutro, onde não podem existir pressões de controlo hierárquico. Contudo,

> "Foi a questão de estar presente, eu adoro-a, não está em questão, mas ela é sempre minha chefe… isso é uma questão que está mal pensada. Porque aquilo pode ser um espaço onde nós poderemos falar sem termos medos de estar a ser avaliados. (…) por muito que a gente e dê bem, atenção! Mas nós com as chefias, por muito que a gente não pense a gente avalia sempre os outros, mal ou bem… (…) pode perverter aqui um bocadinho os papéis e a relação. Acho que foi uma má ideia, mesmo. E acho que ela própria também se sentirá mal neste papel. Porque acho que as pessoas não se abrem

[95] Parece-nos relevante ter em consideração que a maioria das entrevistadas pode não ter descrito explicitamente praticamente nenhum aspecto negativo ou constrangimento da supervisão, em parte pelo facto de a investigadora ser também a supervisora.

> tanto com medo de estarem a ser avaliadas. Vou dizer um disparate à frente do meu chefe? Uma coisa é dizer à frente de uma colega, aquilo que eu considero que seja um disparate… ou a supervisora que está ali como orientadora, agora, de uma chefia é mais complicado… Eu terei alguns problemas, mas penso que as colegas ainda com menos experiência terão ainda muito mais. E com as relações que há de chefia… nem todas as pessoas se dão bem com as chefias, todos nós temos que ter um papel civilizado, de relação civilizada com o chefe e a supervisão permite-nos outro tipo de relação com os outros, que é uma relação também de amizade, de confidencialidade, de confiança, de suporte. Nem todas as chefias estão preparadas para este tipo de coisas, e acho que vai perverter um bocadinho (…) acho que é um espaço que as pessoas têm mesmo que aproveitar para se exporem. Porque quando não se expõem é muito mau. Se a gente tem receio de se expor é um bocado aquém (…) A supervisora pode-nos obrigar a pensar mas eu vou logo identificar onde é que fiz mal, mas ao pé de um chefe? (...)" (E12)

Cruells (2009) destaca que a supervisão externa pode incorporar directores/gestores dos serviços onde os supervisandos trabalham. Refere a autora que a sua presença nas sessões de supervisão pode facilitar muitas vezes a exploração e aprendizagem de novas formas de colaboração. "A incorporação dos cargos directivos ajuda ao mútuo reconhecimento e ao reconhecimento da tarefa." (*ibidem*: 122). Contrariando este argumento, as entrevistadas situam como principal constrangimento à supervisão a presença das chefias nas sessões, pois coloca-as numa situação de desconforto e de fragilidade profissional.

> "(…) eu agora fui para a supervisão no contexto de directora (…) acho que influenciou… elas próprias em relação a mim e eu em relação a elas, porque estou ali numa postura diferente do à vontade que estou se tiver sozinha com a supervisora e com mais duas pessoas da minha confiança (…) não deixa de haver aqui uma relação de chefia, eu sou avaliadora delas, eu vou ter momentos de avaliação destas pessoas e isso obviamente induz a uma série de… (…) se calhar se eu tivesse num grupo já diferente que já evoluiu profissionalmente até nem conheço ninguém, mas em que toda a gente faz exactamente o mesmo que eu, se calhar eu não estou tão preocupada até… porque nós mesmo no papel de director temos sempre as nossas inseguranças… portanto, é elas em relação a mim e eu em relação a elas." (E14)
>
> "Directoras e coordenadoras não deveriam ser do mesmo grupo. Por muito bem que nós nos demos, há diferenças de papéis, portanto acho que deveria ser em grupos diferentes. Eu acho que há sempre um pé atrás. «O que é que eu vou dizer que… este está aqui…?» «Como é que isto vai funcionar?» (…)" (E16)
>
> "(…) acho que a supervisão profissional é muito mais produtiva se não estiver lá a chefia. Porque acho que eles estão mais à vontade, para partilhar, para não se sentirem avaliadas e é diferente, se calhar as chefias também deviam ter um momento de supervisão com pares." (E18)
>
> "O contexto da supervisão é para pessoas em pé de igualdade, não pode haver chefias presentes." (E20)
>
> "Por muito boas colegas que sejamos… algumas até somos já amigas… Mas há coisas que… (…)" (E27)

O facto de toda a equipa estar toda junta no grupo de supervisão ao mesmo tempo é também apontado como um constrangimento, pelas razões abaixo apresentadas:

> "Por um lado eu acho que é importante nós estarmos todas juntas, ter a supervisão juntas, acho que isso é importante. Mas depois por outro é um dilema. O facto de

> estramos todas de fora no equipamento e não ficar cá ninguém, também é uma fonte de preocupação para nós e nós às vezes não estamos tão descansadas porque não está cá ninguém que assuma, nem chefe de sector temos. Não há cá ninguém que assuma e se houver algum problema, a pessoa fica sempre naquela preocupação. Se elas me telefonam é porque é mesmo algo urgente." (E18)

Esse é um dos motivos pelos quais muitas vezes as profissionais têm de sair da sala de supervisão devido às chamadas telefónicas (telemóveis de serviço) (e.g. E2; E14; E18):

> "(…) os nossos telemóveis… eu acho que a supervisão não é para estar a olhar para o telemóvel! Eu acho até que na supervisão devíamos desligar o telemóvel! Mas nós não o fizemos." (E27)

Outras justificam a sua pouca disponibilidade para a participação devido à sobrecarga de trabalho (e.g. E14; E27):

> "(…) isso fez com que eu também esteja com menos disponibilidade para isto tudo, não se consegue agarrar milhares de coisas, alguma coisa falha (…) falhou a minha participação na supervisão (…)" (E14)

> "(…) não me conseguia concentrar… estar ali a cem por cento porque sabia que ainda tinha isto para fazer e aquilo e aqueloutro e… e isto é… complicado." (E27)

Ter de parar no meio de tanto trabalho (E15; E18; E27) é, no mesmo sentido, considerado um bloqueio à mais-valia da supervisão devido à

> "(…) falta de tempo. É uma correria e muitas vezes… a questão da apresentação do estudo de caso… obriga a que… porque individualmente ninguém quer fazer, por diversos constrangimentos e fazendo em grupo têm que se juntar duas responsáveis de SAD e juntar às vezes os tempinhos mais livres de duas pessoas, é muito difícil e lá está, outro problema enorme que nós temos, que é tentar conciliar aquilo que nós temos que fazer, porque é obrigatório e é prioritário e é um objectivo e a supervisão que achamos que nós sabemos que é fundamental e que temos que fazer e porque também assumimos um compromisso e sabemos que é importante para nós. Tanto que às vezes, de facto, nós pensamos: «Meu Deus, porque é que nós temos!?» Às vezes temos estes desabafos, ainda nos vai tirar mais tempo, ainda vamos perder mais tempo, mas quando saímos de lá: «afinal já sei porque é que temos!» ((risos)) (…)" (E20)

Por outro lado, algumas entrevistadas consideraram que sentiram alguns constrangimentos para abordar os assuntos, apesar de terem sido utilizadas metodologias participativas para que todos falassem e se expressassem de forma livre e autêntica. Os motivos assinalados passam pela inibição em expor-se (e.g. E17; E18; E19; E33), ou seja, manifestam receios em expor opiniões em relação a determinado tipo de orientações.

> "(…) acho que pode haver pessoas que se sentem constrangidas à exposição." (E3)

> "(…) possivelmente por ser na instituição, e por se viver este clima tão complicado, as pessoas não são puras nem sinceras e logo aí perde-se o objectivo da supervisão. Eu quando fui para a supervisão o meu objectivo era ser pura e sincera. Porque eu sou assim, por isso é que tenho mau feitio porque vou criando algumas resistências contra algumas coisas, porque eu não vejo nesta forma de ser e depois acabo por não conseguir dar a volta à situação (…) Só que as pessoas confundem um bocadinho esta situação com a sua capacidade e a sua postura profissional que não tem nada a ver, isto é o normal e quem diz que não… não está nem aí (…) devem aquele cargo a alguém. E têm que o manter e mostrar o que valem e como tal depois torna-se… mistura-se ali um

> bocadinho as coisas e perde-se ali muita… e depois nós não estamos à vontade. Porque sabemos que… apesar de sabermos que é um sítio que deveria ser sigiloso não o é… e portanto, a partir daí, nós perdemos… a confidencialidade não pode existir sob pena de sermos penalizados por termos sido sinceras (…)" (E23)

Verifica-se, por outro lado, que os conflitos latentes entre os membros da equipa muitas vezes extravasam para o espaço da supervisão, condicionando não só a participação dos próprios profissionais envolvidos, mas também a participação dos restantes elementos, ou seja, as relações pré-existentes de trabalho condicionam positiva ou negativamente a dinâmica que se cria no espaço de supervisão.

Algumas entrevistadas referem o seu receio em se exporem à frente do grupo de supervisão apesar do compromisso explícito de confidencialidade feito por todos os participantes. Devido ao potencial risco de não respeito pela confidencialidade (e.g. E11; E26), sentem

> "Insegurança, não sei se as pessoas confiam, têm confiança e que as coisas que se fale na supervisão ficam na supervisão… eu acho que há pessoas que podem ter medo de que as pessoas passem para fora aquilo que se fala ali (…) Isso não devia acontecer (…) Acho que o que se fala ali é para ficar ali e as pessoas devem ficar completamente à vontade, e falar." (E3)

> "Constrangimentos que nesta casa, que é tão complexa, de as pessoas não cumprirem com o dever da confidencialidade no espaço da supervisão e isso acho que é uma coisa que é muito grave e que pode acontecer e que julgo já terá acontecido. E isso para mim é muito, muito complexo não haver esse ponto de honra. E corre-se esse risco, portanto é um constrangimento, quando se vai para sala de supervisão até onde é que podemos ir… isso afecta (…)" (E14)

Apesar da garantia de confidencialidade assegurada pela assinatura de um acordo/contrato de supervisão (tal como preconizado por vários autores), nem todas as profissionais consideram ter sido assegurada esta condição.

> "Eu posso não ter confiança naquelas pessoas que estão lá. Toda a gente pode assinar um termo de consentimento e quem é que me garante depois que as coisas não saem de lá? (…) temos que ter confiança nas pessoas com quem estamos ou com as pessoas com quem estamos a partilhar." (E16)

> "Se calhar às vezes não falamos tanto o que vai na alma não tanto pela supervisora, mas pela presença de alguns colegas (…)" (E18)

> "(…) o facto de estarmos com colegas nem todos partilharmos a mesma forma de nos posicionarmos relativamente à instituição, ou seja, há pessoas que… ((pausa))… aquilo que é dito ali é suposto ser de carácter sigiloso, e quando nós falamos de uma forma aberta e explícita sobre algumas situações, nomeadamente, até sobre alguns procedimentos, que personalizamos. Claro que nós corremos o risco e sabemos que acontece, de essa informação ser partilhada fora do ambiente de supervisão e isso acontece (…) defendo-me sempre que… tudo o que é dito ali vale o que vale, porque estou salvaguardada pelo compromisso de sigilo profissional, mas nós sabemos que isso acontece, há fugas de informação (…)" (E22)

A confidencialidade é, de facto, uma condição fundamental na supervisão, sem a qual não estão garantidos os princípios enunciados no capítulo 3.

> "A confidencialidade é importante, não só por parte do supervisor, mas também dos supervisandos. As pessoas que estão ali, nós em termos de grupo, nós temos de ser adultos o suficiente de forma a poder gerir confidencialidades ali dentro. Porque às vezes isso não acontece, isto é triste, porque nós depois acabamos por não sermos nós próprios, acomodamo-nos a nós próprios como profissionais, e quando nós não somos sérios em termos profissionais… eu acho que todo o resto depois fica comprometido. E eu não posso, se eu não me der ao respeito a esse nível, não posso exigir dos outros aquilo o que eu não dou de mim, porque eu devo ser o primeiro a dar o exemplo e eu acho que às vezes é triste isso não existir. E isso depois traz-nos aqui alguma retracção em termos de exteriorizar aquilo que a gente sente, porque depois nós ficamos um bocado retraídos." (E31)

Algumas entrevistadas consideram também como constrangimento a supervisão ser pouco tempo (e.g. E11):

> "(…) às vezes até é insuficiente, podíamos ter mais (…)" (E15)

> "(…) acho que é essencial e tenho pena que seja tão pouco, porque eu acho que é muito insuficiente." (E22)

A supervisão é fortemente influenciada por variáveis intrapessoais, interpessoais e comportamentais dos sujeitos. Neste sentido, algumas entrevistadas consideraram a heterogeneidade do grupo (e.g. E14; E33) como um possível constrangimento à supervisão. Esta situação pode ocorrer devido à existência de muita intimidade entre os elementos do grupo, como ilustrado neste discurso:

> "(…) às vezes a excessiva proximidade dos elementos pode acomodar os próprios elementos. Eu acho que quando nós estamos todos muito confortáveis, sabe como é que é… e por isso eu acho que o conforto às vezes também não nos... precisamos ter algum desconforto para evoluir… para estar mais atento… acho que nem tanto ao mar nem tanto à terra, nem tanto distanciamento, nem excessiva proximidade… (…)" (E28)

Pode acontecer também devido a relações pré-existentes tensas (e.g. E23). Alguns destes bloqueios internos foram os mais insidiosos, uma vez que pré-existiam à experiência de supervisão. Este cenário pode levar-nos a questionar: como manter e estimular/promover a coesão de um grupo de supervisão constituído por pessoas de diferentes proveniências em termos de serviços, com diversificadas experiências profissionais, no sentido da partilha de opiniões, reflexões e ideias com sentido crítico? A capacidade de decisão e de acção não depende tanto dos consensos que se possam gerar, mas sobretudo da riqueza resultante do diálogo e do contraditório. Não obstante, uma entrevistada considera que essa situação pode ser um obstáculo à supervisão, e que no seu caso concreto: "(…) posso dizer mesmo concretamente que neste meu último grupo eu não senti empatia…" (E14).

Para alguns profissionais a supervisão não é uma experiência criativa ou confortável, o que pode acontecer devido ao choque de personalidades ou porque expor o seu trabalho ao escrutínio, pode ser constrangedor. Por outro lado, as dinâmicas geradas no grupo, por exemplo quando todos querem expor a sua ideia e começam a falar ao mesmo tempo (e.g.

E14; E26) pode ser também um constrangimento. Perante potenciais cenários de ruptura, há a necessidade de criar comunicação e comunalidade entre os profissionais.

Em síntese, os principais constrangimentos internos à supervisão que foram identificados pelas entrevistadas foram: i) as relações entre chefias e subordinados (se por um lado pode potenciar, de alguma forma, a melhoria do trabalho em equipa, por outro pode condicionar a livre expressão dos participantes); ii) as relações interpares (relações prévias ao espaço de supervisão podem condicionar a participação na supervisão – negativa e positivamente; a falta de garantia da confidencialidade pode inibir a exposição); iii) a sobrecarga de serviço e a responsabilidade ("TPC", telemóvel, rotinas e acumulação de serviço, gestão do tempo).

ii) Constrangimentos externos

Ao nível dos constrangimentos externos ao espaço de supervisão foi assinalada pelas entrevistadas a dificuldade em pôr em prática o que é tratado em supervisão (e.g. E2). Consideram que a supervisão se desenvolve num contexto de "rodopio institucional" (e.g. E18) e que não existem condições para os técnicos pararem e reflectirem, devido à sobrecarga de trabalho (e.g. E19). Acrescentam ainda a dificuldade em pôr em prática o que é tratado em supervisão:

> "(…) não conseguirmos, é assim, eu tenho ali aquele espaço onde eu digo os meus problemas, das minhas dificuldades, mas depois saio dali e eu não consigo fazer passar… Quando estou só: «Quantos são? Quantas visitas fez? Quando tem que fazer não sei quantos?» E não me respeitam no meu, nos meus tempos, na minha definição de objectivos, na minha organização, nas minhas prioridades." (E2)

> "É este nosso *stress* que nós estamos sempre e que parece: «ai agora que chatice, tenho que ir para a supervisão e temos aqui tanto que fazer». É o processo anterior. O antes de ir. Porque depois de lá estar. Eu gosto de lá estar. (…)" (E18)

É importante referir que as entrevistadas reconhecem que a supervisão não se esgota nessa análise/discussão de casos (e.g. E1) revelando a sua insatisfação em relação à imposição de um modelo de supervisão pelas chefias (e.g. E14). Um dos motivos dessa insatisfação é a possibilidade de os fins da supervisão serem de avaliação ou controlo ou de "*make-up"*

> "(…) se as chefias pretenderem fazer da supervisão outro tipo de… que tenha outro tipo de interesse na supervisão, designadamente por exemplo a avaliação dos técnicos… esse tipo de controlo… não acho que é por aí… acho que se querem avaliar os técnicos há outras formas de o fazer." (E14)

> "(…) pelas imposições que nos colocam a nível de serviço e de equipas, sem pensar que nós queremos investir na qualidade, no estar e neste momento o que eu sinto é que isso não interessa. Interessa é que as pessoas tenham que cumprir o que está estabelecido a nível de objectivos, de números, a partir daqui o resto não é avaliado." (E24)

De facto, ao nível da influência das variáveis contextuais foi possível compreender o

significativo papel que a estrutura organizacional tem na motivação para aderir à supervisão. Como vimos anteriormente o ambiente de trabalho pode exercer influência positiva ou negativa nas atitudes dos profissionais e na sua motivação para participarem plenamente em actividades de aprendizagem, incluindo a supervisão (Davys e Beddoe, 2010). Neste sentido, a supervisão só pode ser efectiva e dar suporte real se estes bloqueios forem tomados em consideração e superados (Hawkins e Shohet, 2012).

6.1.2.5 Expectativas em relação ao futuro da supervisão

A maior parte das entrevistadas manifesta o seu desejo de que a instituição continue a investir na supervisão profissional externa (e.g. E2; E3; E4; E22; E27; E28; E30; E31)

> "(…) acho que é muito importante continuar este investimento na supervisão (…)" (E1)
>
> "(…) espero que ela se mantenha (…)" (E5)
>
> "(…) a supervisão tem, teve e espero que continue a ter um papel muito importante na intervenção em SAD (…) porque é muito dura a realidade do SAD, não só em termos das situações dos utentes, das problemáticas subjacentes, mas a prática diária. Isto às vezes parece uma urgência de um hospital a funcionar. E por isso a supervisão tem um papel importantíssimo de reflexão, de construção de saber, de trabalho em equipa, de partilha de experiências e quem me dera a mim um dia… ser supervisora ((risos))." (E6)
>
> "(…) importante é a gente dar continuidade a estes processos… a instituição perceber o quão importante é a supervisão (…)" (E7)
>
> "(…) que é sempre uma mais-valia e acho que a instituição devia sempre investir nas supervisões. No futuro, acho que é sempre uma ajuda para os profissionais." (E8)
>
> "Gostaria que continuasse a haver supervisão." (E16)
>
> "Acho que a supervisão é importante, é algo que se deve manter. Que se continuem a manter estes espaços de partilha, de reflexão, de inovação (…)" (E21)
>
> "Estou ansiosa que comece novamente. Gostava muito. Gosto do espaço, sinto-me à vontade com a supervisora para partilhar as minhas dificuldades e com as colegas vou tendo cada vez mais à vontade." (E25)
>
> "(…) acho também que a supervisão, pareço ser muito ingénua, mas a supervisão devia ser um espaço genuíno, porque se assim não for é difícil nós crescermos. Acho que devia ser um espaço (…) onde nós pudéssemos ter confiança, de expor os nossos medos, as nossas angústias, os nossos dilemas e isso… é um processo, obviamente, mas tenho a certeza de que por essa via o grau de crescimento há-de ser potenciado." (E28)

Com o aumento das exigências colocadas aos profissionais da intervenção social, vão crescendo também as necessidades de poder contar com este espaço de apoio e reflexão, o que vai gerando uma tendência para que a supervisão seja valorizada cada vez mais como "(…) uma ferramenta e uma metodologia estruturada que se pode ocupar dos avatares e circunstâncias que ocorrem nos principais sistemas em que operam os profissionais." (Cruells, 2011a: 132).

> "(…) é muito importante que continue e que a instituição possa continuar a proporcionar isso. Aliás, eu acho que hoje em dia, digamos que quase todos os assistentes sociais nas suas várias áreas precisariam de supervisão. As situações cada vez são mais complexas, os problemas sociais cada vez são mais complexos. A tendência não vejo para melhorar, mas sim para complexificar e eu acho que é uma necessidade e no apoio domiciliário também." (E29)

Esta afirmação desta entrevistada expressa a constatação de várias outras profissionais entrevistadas de que num contexto de globalização e de transformações aceleradas, se torna imprescindível reequacionar novas formas de resposta aos problemas sociais emergentes, por forma a renovar as práticas sociais. Efectivamente, sendo no contexto das relações sociais que o assistente social actua, a intervenção que este realiza tem por objectivo adquirir conhecimentos sobre a forma como estas se vão construindo, e sobre o modo de agir sobre elas de forma mais competente. É neste sentido que afirmam que "tem que ser para continuar! Acho que é um espaço muito importante para nós, para nós nos encontrarmos." (E33). Reiteram, contudo, que seria importante que pudesse ser utilizado um modelo "misto" (e.g. E4; E5; E13; E28), ou seja, voltar ao modelo anterior a este: "(…) acho que devia continuar, que nós devíamos ter um modelo misto (…)" (E3). Referem ainda que seria benéfico que pudesse ser com a mesma supervisora (e.g. E4):

> "(…) eu desejaria muito que fosse a mesma supervisora outra vez a acompanhar, por que já nos conhece… conhece a equipa… (…) penso que nós todas desejamos que fique connosco." (E7)

> "Espero que a supervisão continue e com a mesma supervisora. Esta é a minha frase final. Se é para crescer, tem que ser com alguém que nos motiva a isso." (E16)

Algumas entrevistadas deixam ainda algumas propostas/sugestões: que a supervisão pudesse ter mais tempo (e.g. E11; E30); que pudesse existir na instituição também a possibilidade de supervisão individual (e.g. E11; E33); pensar na questão da durabilidade "ideal" de um grupo de supervisão (e.g. E14); que a supervisão fosse de carácter obrigatório para todos os profissionais (e.g. E11; E27); que existisse supervisão específica para as directoras (e.g. E18; 27); que os profissionais fossem ouvidos sobre o modelo de supervisão que pretendem:

> "Eu espero que a supervisão continue, que esta casa continue a apostar… em força na supervisão, não só para o SAD, mas a todos os níveis. Mas gostaria que… esta casa também nos desse aqui… alguma liberdade ou algum tempo para pensar na supervisão… enquanto… fazendo parte daquilo que é o nosso trabalho! Não podemos deixar a supervisão como um… «patinho feio». Espero que não, e que nos dêem aqui oportunidades para pensarmos na supervisão como uma mais-valia (…)" (E27)

> "Eu gostaria que não fosse tão… imposta, com determinadas directrizes que temos que ser obrigados a seguir, porque senão, deixa de ser um contexto de supervisão." (E33)

> "(…) se calhar temos de definir qual o tipo de supervisão que nós queremos, se queremos uma supervisão tendo em conta… um modelo misto… mas eu gostaria mais se fosse um modelo de supervisão onde se tratassem de questões que não fossem tão da instituição, que não fossem tão estruturais e tão institucionais. Do âmbito da profissão,

> da intervenção. Obviamente quando nós tratamos dessas questões, elas referem-se à estrutura em que nós trabalhamos e não se pode… a questão é, damos ou não primazia a que contexto e aí o que é mais importante para o nosso desempenho?... esta é a minha visão (…) se calhar não é possível, poder-se-á tentar… isso tem de ser reflectido… se calhar isso levaria a uma reflexão profunda… Eu gostaria que saíssemos um bocadinho daquilo que é a nossa versão doméstica do dia-a-dia, porque isso, se nós transportamos para a supervisão os modelos, nunca é assim, mas daquilo que nós transportamos no dia-a-dia, eu acho que é mais difícil para nós, eu acho que nós precisamos de nos descolar daquilo que é o quotidiano, ver outras coisas, sair daqui (…)" (E28)

Estes posicionamentos revelam a intenção das profissionais de que a supervisão se constitua como um mecanismo que permita superar o imediatismo alienante da prática quotidiana em busca da essência, indo além do discurso parcial, fragmentado, pela simples reprodução do já produzido. De facto, e como defende Suguihiro (1999), é na própria acção quotidiana dos profissionais que se procura resgatar as categorias particulares, empíricas que dão movimento à sua intervenção, o que implica ir além da visão limitante e aparente do quotidiano, reconstruindo o objecto da intervenção.

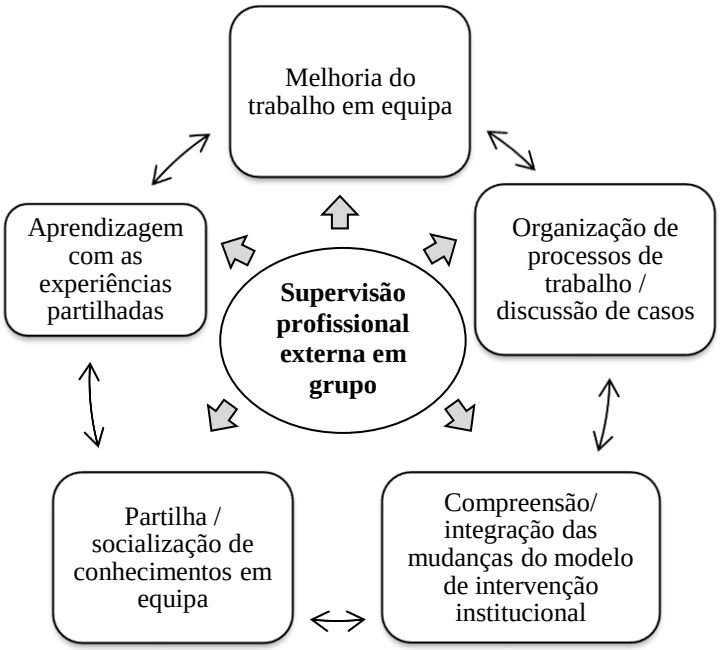
6.2 O grupo de supervisão

A intervenção no SAD exige a articulação de profissionais com diferentes percursos verificando-se a existência de várias culturas profissionais e institucionais que envolvem diferentes concepções da natureza humana, da sociedade e da própria intervenção.

Uma vez que a experiência em análise ocorreu num ambiente grupal[96], emergiu do discurso das entrevistadas um significativo conjunto de ideias sobre os impactos da supervisão ao nível do grupo/equipa de trabalho, os quais sistematizamos na Figura 17:

[96] Como foi referido no capítulo 4 (campo empírico): cinco equipas eram constituídas por trinta e três assistentes sociais e onze terapeutas ocupacionais, divididos em grupos de sete ou oito elementos cada. A divisão dos profissionais pelas cinco equipas esteve a cargo da instituição.

Figura 17: Benefícios da supervisão profissional externa em grupo



Fonte: Elaboração própria com fundamento no contributo das profissionais entrevistadas

Explicaremos com maior detalhe cada um destes benefícios nos pontos seguintes.

6.2.1 Melhoria do trabalho em equipa

Os profissionais pertencem a equipas e têm colegas de trabalho entre os quais se estabelecem determinados tipos de interacção e de comunicação.

A supervisão pode, do ponto de vista das entrevistadas, melhorar o funcionamento da equipa de trabalho. Ao oferecer um fórum de debate, de expressão de ideias e de pensamentos, permite regular conflitos e melhorar as eventuais disfunções que podem existir nas equipas. As seguintes descrições de uma supervisanda ilustram e contextualizam esta situação de potencial clarificação de papéis:

> "Estávamos ali todos numa tensão, os TO sobretudo, «e agora vou fazer o papel de assistente social?». E houve um caminho estrondoso. Pelo menos no nosso grupo. É que percebemos onde é que é o papel do TO e o papel do assistente social." (E1)

Cada profissional tem a sua própria personalidade, características pessoais e profissionais, as quais às vezes não são adequadas às exigências do trabalho específico ou mesmo do exercício da profissão. Tal pode tornar-se uma especial fonte de ansiedade ou *stress* – para o próprio e para os outros (Aristu, 2008).

Em termos pessoais e profissionais a supervisão de grupo:

> "(…) acabou por ser vantajoso, se calhar até mais para elas do que para nós, perceber que se calhar também tinham o papel delas era importante e a visão delas… e porque

> nós se calhar também valorizávamos, que elas se calhar achavam que nós não valorizaríamos tanto o trabalho delas (…)" (E3)
>
> "Todos os profissionais como também a equipa interdisciplinar, porque cada profissional além de ter os seus valores, às vezes tem visões diferentes de… como têm formações académicas diferentes, também podem olhar numa perspectiva diferente, mas isso também é muito positivo, trabalharmos com pessoas com visões diferentes sobre uma situação." (E8)
>
> "(…) permitiu… clarificar papéis." (E16)

Os relatos abaixo apresentados são reveladores desta acepção de que as dinâmicas de trabalho em equipa melhoram com a supervisão, pelo que, para que este progresso possa ser uma evidência, o supervisor precisa dominar as técnicas/dinâmicas de grupo.

> "(…) estava integrada numa equipa cujas coisas não estavam a correr da melhor forma e a supervisão ajudou no posicionamento, não na resolução, porque a resolução é complicada, mas na forma de me posicionar relativamente ao conflito, que me encontrava na altura, ao nível da equipa onde estava integrada." (E22)
>
> "(…) ter esta capacidade de, em equipa, partilhar isto, eu acho que a instituição ganhou a esse nível (…) Eu acho que a supervisão foi o momento de nos sentarmos todos com um elemento exterior à instituição, que acho que é fundamental, e estarmos ali todos em pé de igualdade (…) fez aquele clique na minha cabeça «como é que hei-de lidar com esta equipa» porque no início eu estava muito assustada (…) foi desmistificar aquela questão da equipa ser tão heterogénea (…) a supervisão permitiu, como foi um ambiente tão, no início, tenso, mas depois... isso deve-se a si, sobretudo, que foi relaxando, que foi entrando (...)" (E1)
>
> "(…) foi importantíssimo e fundamental, porquê? Porque criou ali… uma espécie de um corpo só único (…) a supervisão ajudou-me bastante, não há duvida que foi… (…) o que eu vejo é nós como elementos iguais… e facilitadores da resolução das situações. Vê-se que as situações têm resolução, têm sucesso… e que estamos ali todos a trabalhar em equipa para se conseguir uma coisa válida. E o ambiente da supervisão favoreceu isso, principalmente isso, uniu, criou ali naquele espaço uma união, criou uma empatia especial, as pessoas começaram-se a…entre a equipa! Mesmo, entre assistentes sociais, ajudou muito, a supervisão foi isso… … as pessoas iam ali com dúvidas e com medos… e neste momento eu acho que com a supervisão nós estamos todos tranquilos… estamos em paz e trabalhamos… Que engraçado, eu também mudei o meu pensamento em relação aos outros técnicos, eu já vejo que eles são iguais a mim. (…) juntar… motivar também! de aceitar, aceitação, motivação… (…) e é principalmente um espaço de aceitar o outro como ele é. Principalmente isso… ensinou-me (…) a aceitar o outro como ele é. (…) é preciso trabalhar em conjunto, cada um com as suas aprendizagens e com os seus saberes, e isso ajuda… (…) ajudou a unir." (E7)

A supervisão é um espaço e tempo considerado como potencialmente protegido do controlo administrativo e hierárquico do trabalho desenvolvido. Não obstante, o facto de ocorrer em grupo (no qual estão presentes vários elementos da equipa de trabalho) pode originar que o espaço de supervisão seja "ocupado" por discussões de assuntos que dizem respeito a essa equipa. Verifica-se, a título de exemplo:

> "(…) aquilo era quase um campo de batalha. Em que se aquele for, aquela não vai… lá acabam por estar, porque eram obrigados a estar (…) à medida que também se ia reflectindo e falando e partindo pedra, acho que as pessoas acabaram por se abrir mais aos outros e das coisas se tornarem… nesta segunda edição de supervisão já nem

> estávamos aí nesse processo de lutas, já estávamos numa supervisão em que penso que isso já nem era, já não havia necessidade de abordar." (E9)
>
> "Ficamos mais sensibilizadas até para o trabalho das colegas, e trabalhamos mais em equipa (…) foi a forma que eu tive de me aproximar das colegas. " (E10)
>
> "(…) acho que é muito saudável podermos estar em supervisão todas juntas, porque acho que é bom estarmos no mesmo grupo… serve para fortalecer a equipa." (E18)
>
> "(…) estava integrada numa equipa cujas coisas não estavam a correr da melhor forma e a supervisão ajudou no posicionamento, não na resolução, porque a resolução é complicada, mas na forma de me posicionar relativamente ao conflito, que me encontrava na altura, ao nível da equipa onde estava integrada." (E22)
>
> "(…) trabalhar aqui também a parte do conflito, porque isto também é muito importante, porque por ali também dá para trabalhar um bocadinho o conflito, o trabalho, a dinâmica em equipa, a receptividade que nós temos perante o outro quando nos está aqui a expor uma situação, nós temos de estar treinados para isso, porque nem sempre estamos receptivos àquilo que os outros nos dizem." (E31)

Ao favorecer a expressão destas tensões e conflitos, a supervisão pode constituir-se como um importante mecanismo de fortalecimento profissional das equipas de trabalho.

6.2.2 Organização de processos de trabalho / discussão de casos

Algumas sessões de supervisão tiveram como ponto de partida a apresentação e análise de casos. A apresentação e discussão de casos ocorreu no marco das etapas lógicas de uma sessão de supervisão (Cruells, 2009), ou seja: i) inicial; ii) apresentação do caso ou situação; iii) análise e sistematização; iv) finalização. Nem sempre foi um processo linear, uma vez que a discussão de casos serviu para estruturar a intervenção casuística dos profissionais.

> "(…) são tantas situações para organizar e para fazer, e que chega a um ponto em que está tudo tão misturado, que temos que priorizar. E eu acho que a supervisão tem um papel também nesse sentido, de nos orientar. (…) instrumentos de trabalho numa primeira supervisão, muitos deles eu ainda não tinha visto e já vinha com tanta experiência de SAD (…)" (E1)
>
> "(…) eu lembro-me logo nós nas primeiras sessões de supervisão falamos das questões «temos que priorizar, claro que tudo é urgente, tudo é importante… mas o que é que é mesmo urgente» e isso foi uma coisa que eu sempre comecei a pensar, nunca tinha pensado (…)" (E4)
>
> "(…) sedimentação (…) sinto que ajudou a organizar ideias (…)" (E6)
>
> "(…) resolução das situações (…) ajudou a solucionar (…)" (E7)
>
> "(…) analisando casos específicos, em grupo e analisando os aspectos das dinâmicas familiares, por exemplo. (…) o que eu achei mais interessante foi mesmo falar de situações concretas." (E8)
>
> "(…) na apresentação dos casos, na resolução (…) métodos e estratégias talvez, eu acho que foi muito importante." (E9)
>
> "(…) a supervisão para mim foi a ponte (…) foi onde comecei a ter acesso a essas informações, a essas metodologias e a esses recursos que a instituição tem (…) Depois começámos a fazer troca de conhecimentos e de informações, e a tentar organizar um

> dossier da mesma maneira. Só isso fez com que o trabalho (…) e em termos processuais se assemelhasse mais e não fosse só o meu. (…) E foi a partir da supervisão que tudo começou. (…) foi a forma que eu tive de me aproximar dos métodos." (E10)
>
> "(…) a parte da organização do serviço (…)" (E11)

De facto, a supervisão trata de situações concretas e actuais da vida profissional do supervisando, mas implica uma

> "(…) capacidade de distanciamento que permita identificar o que o profissional vivenciou como sujeito, o que esteve na base da sua acção ou inacção, o que o iluminou ou cegou. Permite-lhe reflectir a partir da sua vivência desvinculando-se dos compromissos e desafios emocionais de uma relação directa. Este distanciamento deve permitir-lhe o reconhecimento e a apropriação do seu funcionamento como instrumento de trabalho profissional e a melhoria da prestação aos utentes." (Tschopp *et al.*, 2008: 33).

A supervisão permite ver as questões e problemas à distância e apropriar-se do real, sem demasiado envolvimento emocional, racionalizando as experiências e co-construindo conhecimentos. É também um espaço fundamental para conhecer "(…) boas práticas (…)" (E15):

> "(…) debater as situações (…) procurar outras estratégias e levar os técnicos a explorar outras áreas (…)" (E17)
>
> "(…) ajuda-nos também até no caso se nós tivermos que fazer uma apresentação noutro contexto, ajuda-nos assim a esquematizar a informação e apresentá-lo de uma forma mais clara para os outros entenderem melhor (…)" (E18)

Os casos são acontecimentos reais e problemáticos do contexto da intervenção dos assistentes sociais. Permitem aceder ao universo perceptivo do assistente social que o apresenta, bem como dão acesso às suas perspectivas teóricas, metodológicas, éticas e políticas. Para Amaral *et al.* (1996) na análise dos casos ocorre a descrição de um determinado acontecimento que foi "reservado" para poder ser explicado, interpretado, dissecado e reconstruído, a partir dos pressupostos teóricos que lhe estiveram subjacentes, dos quais muito provavelmente não tiveram consciência no momento em que actuaram. A análise dos casos não é uma tarefa fácil e o supervisor tem um papel muito importante no lançamento dos alicerces que estruturarão essa reflexão, ajudando os profissionais a organizar a análise/construção dos casos. Tal tarefa exige uma planificação cuidada que inclua não só a definição do seu conteúdo, mas igualmente dos níveis de que a análise e reflexão se deverá revestir. Depois de apresentados os casos era efectuado

> "(…) o *feedback* e a análise daquela situação. Se estava bem trabalhada, não estava, qual era o caminho, qual era a estratégia, supostas soluções (…)" (E24)
>
> "(…) na altura até construímos alguns instrumentos de trabalho e fizemos alguns instrumentos de trabalho (…) foram muito úteis para eu conseguir orientar o meu trabalho… e o contributo das outras colegas, o conhecer também as outras colegas, foi muito importante." (E25)

A supervisão permite, desta forma, clarificar circuitos e processos de trabalho entre os vários membros de uma equipa e criar novas formas de actuar. A análise dos casos permite

> "(…) organizar e para fazer uma intervenção minimamente concertada e realista (…) e trazer outras formas de contornar a questão." (E26)

> "(…) até porque nós não sabemos tudo. Podemos pensar de uma forma, que posso avaliar a situação de uma forma, por isso é que acho que nós não estamos sozinhos. E… ao apresentar um caso, acho que até vai-me ajudar a fazer pensar. Até para perceber que «olha, faltou isto, isto e isto e isto, então espera aí, isto já está, isto já está, falta-me isto, o que é que…?» (…)" (E27)

> "(…) levamos muitas questões práticas, muitas coisas da instituição, porque queremos encontrar soluções (…)" (E28)

A procura ávida de soluções para os problemas subjacentes às situações apresentadas foi uma realidade identificada por algumas entrevistadas. Esta pode constituir-se como uma limitação da supervisão, isto é, o risco de que esta se converta num espaço onde os profissionais depositam as suas ansiedades e expectativas de resolução dos problemas de "forma mágica" ou "automática". Esta situação pode inclusivamente gerar atitudes de dependência dos profissionais relativamente à supervisão, como advertido por alguns autores (Martinez, 1991; Tsui, 2005; Cruells, 2009; Kadushin e Harkness, 2014).

Para Eberhart (2008: 30) "o trabalho de reflexão desvanece-se e a busca pragmática de soluções ganha terreno. Assim, favorecem-se as metodologias de resolução (*solution focused*)".

> "(…) discussão dos casos e a apresentação dos casos (…) naquelas situações mais complexas (…)" (E29)

Os diferentes tipos de situações trabalhadas em supervisão dão conta da complexidade que os assistentes sociais enfrentam. Muitas vezes são situações nas quais os profissionais se sentem bloqueados o que lhes gera mal-estar, quer a nível pessoal, quer a nível profissional (Rodríguez, 2008). Embora a supervisão não se resuma à resolução de problemas, nem a pedir e dar conselhos, nem a criar instrumentos de trabalho, proporciona elementos de vigilância sobre a acção. Algumas supervisandas situam-se neste processo nessa perspectiva, sobretudo numa lógica de uniformização de procedimentos.

> "Não andarmos todos de costas voltadas uns para os outros, uns a fazerem de uma maneira e outros a fazerem de outra. Existem orientações, efectivamente nós temos orientações e temos que as cumprir. Mas haver de facto aqui uma análise, uma abordagem, um entendimento… similar. Porque cada caso é um caso, efectivamente. Mas tem que haver aqui um entendimento. (…) não nos desviarmos daquilo que é primordial, daquilo que é essencial." (E32)

> "(…) ouvir as experiências das outras colegas, fazer perguntas, ver papéis, ver regulamentos, ver escalas (…)" (E33)

Verificamos que as assistentes sociais entrevistadas se sentem cada vez mais pressionadas a trabalhar para solucionar o mais urgente no meio de numerosas solicitações. Neste sentido, a supervisão pode estimular ao desenvolvimento de uma visão global, que supere a potencial fragmentação da intervenção. Amaro (2009a) dá conta das tendências de tecnificação do Serviço Social, da racionalização dos seus procedimentos e da forte preocupação com a constituição da sua base científica. Para a autora, o Serviço Social pode tornar-se uma "burocracia técnica" respondendo aos novos problemas sociais e às novas exigências profissionais impostas pela civilização tecnológica ultra-individualista e ultra-instrumental (*ibidem*: 149).

6.2.3 Compreensão/integração das mudanças do modelo de intervenção institucional

Algumas supervisandas enfatizam que a supervisão lhes permitiu compreender melhor o modelo de intervenção institucional (colaborativo), identificando e esclarecendo algumas dificuldades da sua operacionalização (e.g. E21; E23).

> "Estávamos perdidas, completamente! E principalmente agora, com as novas mudanças, que houve no aspecto do apoio domiciliário, com novos gestores, com novas profissões a entraram… se não houvesse [supervisão], penso que as coisas não iriam decorrer tão normalmente como estão a correr. " (E7)

> "E até para algumas pessoas, se calhar até, como foi o meu caso, para se adaptarem até a esta situação. A supervisão, se calhar, foi realmente aqui um eixo muito positivo, no sentindo também de reflexão desta situação que alguns profissionais pura e simplesmente não aceitaram ou não aceitavam e se calhar passaram também a ver esta abordagem com outros olhos. Depois acabou tudo por se equilibrar… porque eu sinceramente eu acho que houve colegas que estavam… em pânico… mas ficaram em negação, atormentadas, eu assisti… em negação, não aceitavam (…) e a supervisão acabou por amainar esses ânimos também, essas tensões que existiam. Isso foi um processo (…) e aquilo era quase um campo de batalha. Em que se aquele for, aquela não vai… lá acabam por estar, porque eram obrigados a estar e realmente aí a supervisora é que, no fundo, é que aparou com todo esse embate, levou com esse embate (…) Foi superar, foi doloroso para todas as partes e também para si, penso eu, porque levou com este embate, lembro-me perfeitamente. Nesta segunda sessão [edição] nós falamos já de casos, portanto já isso já tinha ficado para trás. Eu vi a diferença do início deste processo, que foi realmente foi muito, houve ali muita agressividade, violência num aspecto entre aspas das pessoas dizerem «se estiver lá x, eu não estou, senão», «mas eu estou aqui porque eu sou obrigada», foi um processo violento ((risos))." (E9)

> "(…) referente ao novo modelo colaborativo, que isso também veio ajudar nesse sentido, independentemente de nós também, esta é outra situação que nós temos de estar aqui um bocadinho de mente aberta no sentido em que não podemos estar apenas colados ao passado, devemos estar aqui abertos a novos horizontes e alargá-los. " (E31)

Quando existem muitas alterações na prática de um profissional, este tem de desenvolver um repertório de novas técnicas para responder ao que vai encontrando no seu trabalho. Schön (1983) argumenta que se trata de "praticar a sua prática". No entanto, quando a prática é

mais estável e menos variável, o saber prático pode tornar-se tácito e automático por parte do profissional. Tal situação pode conduzir a um estreitamento das/nas perspectivas do profissional, restringindo as suas oportunidades de reflexão. (Cruells, 2009).

As entrevistadas consideram que olhar para as situações na nova lógica do modelo colaborativo no espaço de supervisão as ajudou no cumprimento de objectivos e harmonização de procedimentos (e.g. E5; E8; E9; E11; E24).

> "(…) a supervisão foi sempre um momento que nós debatíamos e discutíamos e isso proporcionou que nós ficássemos com uma visão mais alargada de várias situações incluindo a possibilidade desta metodologia dar certo (…)" (E10)

Uma entrevistada considera que este trabalho foi realizado, mas de forma pouco consistente, porque os profissionais ainda não estão a trabalhar nesse modelo, efectivamente, "(…) eu acho que os técnicos ainda não estão a trabalhar muito neste modelo, isto é tudo uma aprendizagem (…)" (E12), o que dá conta da supervisão como um potencial laboratório de práticas.

No geral estes discursos dão conta de que a supervisão se constitui enquanto espaço de encontro que responde ao propósito de partilhar experiências e onde se pode elaborar conjuntamente propostas alternativas para enfrentar as situações profissionais emergentes reconstruindo assim as práticas profissionais. Dão conta também da pluralidade de visões sobre a intervenção para além do modelo indicado. "A supervisão para mim veio ajudar a partilhar, a esclarecer e a orientar… abriu-nos o leque de perspectivas e de orientações do modelo que a gente possa ter para seguir." (E17).

Como afirma Nosich (2011: 27-28). "Os problemas reais são regra geral complicados. Têm pontas soltas. São muitas vezes pouco claros. Clarificá-los e poli-los são acções que fazem parte do processo de resolução". Neste sentido, muita da reflexão crítica que fazemos consiste em resolver problemas, contudo, o pensamento crítico vai para além disso (*ibidem*).

> "(…) sendo a supervisão um espaço acima de tudo de reflexão e reflexivo da prática profissional, sim. Ainda que muitas vezes não pudesse ser directamente, ou ainda que as questões apresentadas não fossem colocadas… essas questões foram colocadas ao nível dos constrangimentos que era a obrigatoriedade ou a orientação para que houvesse sempre situações para que fossem sempre trabalhadas no âmbito desse modelo em detrimento se calhar de outras reflexões, que eram tão importantes para a intervenção quanto a apresentação de situações." (E28)

Por fim, uma entrevistada afirma ter chegado à conclusão de que afinal já se trabalhava nesta lógica do modelo colaborativo, embora não com esta designação

> "(…) permitiu também a todas as pessoas que estavam na supervisão chegar mais ou menos à ideia que de facto nós estávamos todos a trabalhar com base num modelo colaborativo já há algum tempo." (E20)

6.2.4 Partilha/socialização de conhecimentos em equipa

No discurso de praticamente todas as entrevistadas emerge a partilha de experiências e saberes como um elemento fundamental da supervisão. Para estas profissionais a supervisão em grupo oferece a oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências com outros colegas, escutar outras formas de intervenção e diminuir a sensação de solidão, que por vezes pode acompanhar a prática quotidiana.

A possibilidade de partilhar e co-construir com outros, formas diferentes de actuar e novos olhares sobre a intervenção, são algumas das potencialidades identificadas. Tal pressuposto vai ao encontro da perspectiva de Cruells (2009: 160) de que a supervisão é um lugar onde se procura clarificar, interpretar e romper com a "solidão do fazer". A supervisão permite, de facto, aprender com os outros e aumentar a segurança na prática profissional.

> "A partilha com os outros, o ouvir aquela colega que já passou por aquela situação (…) daí a supervisão ser muito para mim, também. Porque eu acho que é uma profissão de muito desgaste porque a gente está com o outro. (…) o partilhar faz com que não se esteja tão sozinhas, tão isoladas, porque isto é um trabalho tão focado (…) o que eu sinto, é sentido pelo outro, eu não estou assim tão mal, é reconfortante. É o saber que todas as colegas lidam com esta situação" (E1)

> "(…) de partilha, de saber coisas novas, de saber as novidades (…) E também com a partilha das experiências também às vezes dá-nos uma luzinha. (…) eu às vezes também sinto que nestas situações mais complexas que me aparecem, eu… elas têm que me ouvir… porque eu digo «isto não dá para aguentar!» (…) Eu tenho que falar com alguém, porque se não isto estoira." (E3)

Salientam também a importância do saber da prática, transmitido e aprendido no espaço de supervisão, bem como a importância de ter em atenção a sua atitude e a influência das emoções:

> "(…) é a partilha de situações, às vezes eu tenho uma situação e lembro-me «ah mas esta colega nesta situação fez isto ou contactou este serviço que eu nem sequer sabia que existia» e vou, contacto ou até ligo à colega e disse «olha tu nesta situação fizeste assim, dá-me esse contacto», acho que a partilha é fundamental (…) é ali um bocadinho uma questão de auto-ajuda (…) porque percebemos também outras pessoas pensam como nós, porque há estratégias que nós se calhar não ponderávamos e que passamos a ponderar e que passamos a equacionar." (E4)

Como afirmam Cartier e Janicot (2008: 114):

> "O supervisando aprenderá, ao seu ritmo, a conter estas emoções e a transformá-las através de um trabalho mental. Pouco a pouco, dará um sentido à sua prática, aos seus actos, e a reapropriação dos seus conhecimentos delimitará progressivamente um campo de competências referenciado, reconsiderado, reavaliado."

Assim, também esta supervisanda considera:

> "(…) não me sentia tão sozinha (…) ouvindo outras situações… porque nós acabamos sempre por nos retratar… nas situações das colegas (…) foi importante até para nós percebermos que os outros têm os mesmos problemas que nós temos e se eles fizeram

> assim, ou nós podemos fazer melhor ou podemos melhorar a nossa intervenção, se não fizemos assim, como é que podemos fazer… Porque há sempre forma de nos compararmos em relação àquilo que vai ser no dia-a-dia, que vai surgindo." (E5)

Estas posições dão conta do relativo isolamento em que vivem por vezes os profissionais, mesmo aqueles que defendem uma vivência colaborativa mais efectiva. A supervisão permite, nestas situações, socializar o conhecimento.

> "(…) porque sozinha… é assim, a gente pode pensar nas coisas, mas tendo mais técnicos e tendo uma supervisora, obviamente nos ajuda a reflectir a organizar as ideias, isto tem outro impacto que não tem nada a ver (…) ajuda-nos a reflectir nas coisas, a ver outros, pensar noutros saberes, muito bem e diferentes perspectivas de olhar um caso. (…) para mim foi muito importante, porque eu sentia-me muito sozinha naquela direcção, eu era a única assistente social (…) E por isso para mim foi importantíssimo, porque sentia-me muito sozinha enquanto profissional e foi um momento, aquelas sessões, eu senti-me acompanhada com os problemas que sentia, com as dificuldades que sentia na resolução de casos e sem ser a resolução de casos (…)" (E6)

> "(…) é bom que a gente se exponha (…) porque as situações que são postas muitas vezes não são postas do nosso lado. São pela outra equipa. E são idênticas e nós costumamos dizer: «mas também temos assim uma»." (E7)

Quando uma supervisanda relata uma situação / problema com a qual se confronta no seu agir profissional, abre a possibilidade de se pôr a si mesmo em causa, bem como as suas actuações. Esta situação permite o desenvolvimento de novas alternativas, uma vez que se estabelecem factos e relações sobre as quais anteriormente não havia condições para perceber. É precisamente ao relatar os problemas e situações da sua prática que os profissionais determinam o significado que atribuem às suas vivências. Por um lado, a partilha de situações diminui a sensação de fracasso face à persistência de uma situação problemática e todas as tentativas de a resolver. Por outro, através do diálogo com outros sobre a situação problemática em causa, podem perspectivar-se novos caminhos. Como afirma Cruells (2009) a supervisão permite ver as coisas de uma outra perspectiva, o que é uma atitude necessária para uma boa actuação profissional, uma vez que se podem desenvolver novas alternativas de acção.

Para Alarcão (1996: 29) o que distingue um profissional experiente de um novato não é apenas a quantidade de saber, mas sobretudo a sua capacidade para

> "(…) relacionar, seleccionar ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço.". Igualmente importante a compreensão e a capacidade de decisão sobre em que circunstâncias devem aplicar os conhecimentos que detém. Isto significa afirmar que "(…) embora detentores do saber declarativo e processual, lhes falta ainda o saber contextual e estratégico que tanto caracteriza o bom profissional."

> "(…) troca de conhecimentos e de informações (…) E para além dessa partilha e de podermos desabafar, quando nos dizem «mas isso é normal», está bem não me acontece só a mim, não estou sozinha, fiz bem. Por isso é que faz bem à alma em todas as circunstâncias." (E10)

> "O facto de cada uma ter de levar um tema permitiu-nos também perceber que (…) todas tínhamos as mesmas dificuldades e ninguém assumia." (E11)
>
> "(…) o outro trabalha na mesma área, tem os mesmos problemas que eu (…) o conhecer as colegas, o perceber novas formas de agir." (E12)
>
> "É óbvio que também podíamos reflectir em equipa, mas na supervisão é um espaço mais alargado, mais abrangente e com outras pessoas, que permite haver aqui uma reflexão e uma partilha, para além depois do enquadramento que é feito e que nos ajuda a sair quase do umbigo (…) " (E13)
>
> "(…) isso faz com que o espaço da supervisão seja um espaço rico em que nós possamos, e é essa a grande vantagem do espaço supervisão, é nós podermos transmitir a outras pessoas que não estamos sozinhos nisto, e muitas vezes temos um trabalho muito isolado. Ou seja, mesmo trabalhando em equipa, nós o que é o coordenador de SAD, aquele de determinada situação que é o gestor de processo, tem ali momentos de grande isolamento. E o facto de ter a possibilidade de transmitir, coisa que às vezes no dia-a-dia não acontece com as colegas… é essa diferença. (…)" (E14)
>
> "(…) veio ajudar a partilhar, a esclarecer e a orientar… abriu-nos o leque de perspectivas e de orientações que possa ter para seguir. Veio-nos ajudar a adquirir novos conhecimentos (…) é extremamente importante a partilha que nós temos" (E17)

Não é a ausência de problemas que constitui o ideal profissional ou institucional, mas sim a forma de enfrentar esses problemas e/ou conflitos. Isto significa que é no confronto com os problemas que se geram novas formas de actuar e se esse confronto e discurso se realizar em equipa, decerto que o resultado será mais profícuo. Para tal, é necessário que existam recursos para abordar as situações complexas do dia-a-dia organizacional.

> "(…) acho que o importante é nós podermos ter podido lá estar a poder reflectir em conjunto (…)" (E18)
>
> "E tenho as minhas questões! Se eu não tiver um espaço onde eu possa pôr as minhas questões… ora bolas! (…) lá estarmos é um sentimento bom, é um sentimento quase que nos acolhe, que nos deve fazer sentirmo-nos acolhidos e enquadrados. Eu acho que no fundo nos dá alguma estrutura." (E19)
>
> "(…) estamos em contacto com um grupo que é mais diversificado, é um espaço de reflexão, onde podemos tomar conhecimento do que se passa também em termos de outras situações, portanto acaba por nos ser importante." (E21)
>
> "(…) na altura a supervisão foi essencial até na minha estabilidade enquanto profissional, porque quando eu integrei o apoio domiciliário, foi de facto desafiante do ponto de vista profissional, porque eu não conhecia nada (…)" (E22)
>
> "(…) sítio ideal para nós pormos as nossas fragilidades, onde nós somos postas em causa enquanto profissionais. Estarei a fazer bem, não estarei (…)" (E23)

Como argumenta Rodríguez (2008: 91):

> "Trata-se de pôr no centro do processo de intervenção o exame das complexidades próprias do contexto social específico que rodeia as dificuldades psicossociais na vida das pessoas, num processo de entrelaçar as realidades pessoais e sociais, a fim de promover uma consciência crítica sobre as mesmas."

De facto, como refere uma entrevistada:

> "(…) às vezes nós estamos tão dentro das situações… que às vezes mesmo só o falar, o expor a situação até ficam as ideias sempre mais claras e às vezes expor e perceber e por

> no papel para apresentar, tudo isso, todo esse processo, eu acho que é importantíssimo, sem dúvida. Eu acho que a partilha e o ouvir outras opiniões sobre… é sempre uma mais-valia. Eu considero e sempre considerei isso nas supervisões." (E25)
>
> "É bom partilhar e ouvir outras opiniões." (E26)
>
> "(…) somos vários profissionais e podemos dar achegas, por outro lado também é importante percebermos como é que nós nos vamos posicionando na mesma instituição. (…)" (E28)
>
> "(…) o facto de haver estes momentos de supervisão, em que está o grupo de apoio domiciliário, de colegas de apoio domiciliário sinto que é importante, porque por vezes há partilha de situações que às vezes nos ocorrem a nós, nós pensamos «isto aconteceu-me, mas como é que eu consigo resolver?» e por vezes elas já resolveram e há situações que às vezes até nos podem ajudam em determinadas, em maneira, numa ou outra determinada maneira de pensar, seguir um caminho. (…) A supervisão acaba por ser um espaço de partilha, de recolha de informação (…) uma forma de partilha, de conhecimento, acima de tudo também de conhecimento, sem dúvida." (E30)

Para Howe (1999) muitos assistentes sociais ao reflectirem sobre o seu trabalho parecem ter dificuldades para ver os problemas a partir de mais do que um ponto de vista. As vantagens de uma visão ampliada dos problemas e/ou situações é que estes parecem diferentes quando se muda o ângulo de compreensão.

> "É na partilha que nós conseguimos crescer (…) Todos aqueles casos que foram apresentados, que foram partilhados com os colegas… (…) aquilo é uma amostra de tudo o que nós temos e que nós temos de saber… temos de conseguir resolver… Mas será que estamos a resolver bem? Eu acho que é aí que a supervisão entra (…)" (E32)

A tendência que se observa nas práticas é a de uma passagem da interpretação e sensibilidade para um uso de técnicas de avaliação de risco e gestão de caso (Webb, 2006) onde "o assistente social pode incorrer no risco de se tornar um mero executor de procedimentos externamente definidos… descontextualizando as relações sociais próximas e significativas numa perspectiva socioecológica" (*ibidem*: 169).

> "Porque nos fechamos muito no nosso casulo, e nos esquecemos um bocadinho de crescer com a experiência dos outros… até para mudarmos às vezes as nossas atitudes. Eu acho que é importante a supervisão, eu preciso da supervisão para ser ouvida por outras pessoas de fora, que… para me darem aqui um colo. Mas, ser ouvida por outras pessoas de fora e às vezes esses de fora são de dentro da própria casa e têm métodos e formas de trabalho completamente diferentes, que, ao ouvirmos, ou ganhamos mais auto-estima e mais conforto, ou nos questionamos para mudar aqui alguma coisa. Porque acabamos por estar muito sozinhos no SAD. No apoio domiciliário, cada um no seu «casulozinho». E a supervisão permite que os técnicos saiam e partilhem experiências e aprendam, e também aprendam." (E33)

É também interessante ter em consideração que várias entrevistadas sublinham a importância da possibilidade de partilha no contexto de supervisão, uma vez que consideram que não é a mesma coisa partilhar as coisas com pessoas amigas ou da família do que com pares.

> "Porque nós temos de pôr cá para fora ((risos)) nós temos de exteriorizar, porque é tanta coisa, são tantas vidas que a gente acompanha (…) é tanta coisa que só quem está na mesma situação do que nós é que nos compreende, e o espaço de supervisão

> proporcionava isso. Nós falamos e quem está ao pé de nós… compreende e sabe dizer-nos alguma coisa que nos pudesse confortar… Eu desabafava com um amiga ou em casa «ah, está bem, mas não te preocupes com isso e não sei quê»… relativizam e não sabem. E no espaço de supervisão estamos todas em pé de igualdade, todas nós temos este problema, que não é problema, é situação e ali… há essa necessidade de nós deitarmos cá para fora, termos o *feedback*… porque até podem não dizer nada, mas nós percebemos que a pessoa está a perceber aquilo que nós estamos a dizer exactamente. Não vai nem ao lado nem à frente nem atrás. Nós dizemos: «temos um caso em que se passa assim, assim» e a outra pessoa está a olhar para nós e diz «pois, eu também já tive uma e fiz assim», mas sabe exactamente aquilo que nós estamos a sentir." (E10)

> "(…) por mais que queiramos partilhar em casa questões profissionais, não o devemos fazer, os lá de casa não nos vão apoiar da mesma forma, não fazem a mínima ideia. Portanto nós nem queremos levar estes problemas para casa. De facto, esse espaço privilegiado em que nós sabemos que as pessoas são pares, portanto são conhecedoras, exactamente do nossa experiência, da nossa profissão, já passaram pelo mesmo provavelmente, muitas delas, conhecem o contexto da instituição (…) as fragilidades, conhecem as potencialidades também, todas as redes, e isso é relevante (…)" (E14)

> "Penso que no nosso dia-a-dia não temos esse espaço. E estes assuntos acabamos por não os partilhar e não os discutir com a família, para tentar também haver aqui a separação. Trabalho é trabalho e para termos tempo e disponibilidade para a família, para os amigos... para diferenciar, embora às vezes a gente discuta e fale alguma situação, mas não são os amigos nem é a família que nos vai dizer «faz assim», «faz assado». É totalmente diferente de partilhar este tipo de desabafo e pedido de orientação com alguém que é da área que tem uma experiência e que nos pode enriquecer a nós com essa experiência." (E17)

O espaço de supervisão é, desta forma, considerado um espaço protegido, onde todos falam a mesma "língua" e partilham os mesmos significados sobre os contextos e processos de trabalho, o que permite a construção de uma identidade através das práticas profissionais.

6.2.5 Aprendizagem com as experiências partilhadas

A maior vantagem da supervisão em grupo, como vimos teoricamente, é a diversidade de perspectivas e a aprendizagem que essa situação possibilita. As entrevistadas revelam um sentimento praticamente generalizado de que a supervisão se constitui como um processo de reflexão acompanhado, que permite a melhoria da clareza e lucidez da intervenção e a análise da actividade profissional.

> "(…) ouvir as outras colegas. Isso também é importante. (…) aquela situação que é idêntica à minha, a colega até conseguiu resolver com uma facilidade que eu não consegui (…) às vezes estamos tão imbuídos daquela situação, que o que é óbvio passa-nos ao lado e o colega disse «mas já fizeste aquilo?» e o que eu acho na supervisão que se ganha a este nível (…) nós não estamos ali a ser questionados para ser avaliados, ou não estamos a ser questionados a ser postos em causa, estamos a ajudar-nos uns aos outros (…) o colega que está na mesma posição que eu, que já viveu isto, ou que potencialmente até pode viver e que se vai lembrar «olha mas a colega passou por aquela situação» (…)" (E1)

> "Com a experiência que o colega teve, também nós se calhar depois vamos também tentar com aquela pessoa ou com aquela situação." (E3)

Falar com alguém ajuda a pôr as coisas em perspectiva e, muitas vezes, do diálogo surge uma solução que não se conseguia ver devido ao envolvimento emocional nas situações.

> "(…) a questão da partilha, de haver pessoas que passaram por estas situações e que tomaram determinadas decisões, há algumas que percebemos que foram correctas, outras não, se calhar há umas que evitamos, não, a colega já teve esta situação e não foi muito positivo o resultado, então não vou também por aí, e noutras situações é exactamente o oposto, como as colegas já tomaram aquela decisão e aquilo correu bem, vamos experimentar também, mesmo que seja uma ideia que se calhar não era a minha ideia em relação àquela pessoa, não era o meu objectivo… mas eu acho que tem a ver com a questão da partilha (…) há sempre qualquer coisa, há sempre um benefício que nós vamos buscar à opinião dos outros, porque senão não podemos viver em comunidade." (E5)

Até certo ponto a situação relatada pode enquadrar-se dentro do conceito de comunidade de práticas (Wenger, 2002), uma comunidade de aprendizagem, de construção de sentidos e significados, de reforço da identidade e de práticas de participação e construção de conhecimentos partilhados e vivenciados. Não o é na totalidade pois esta partilha é mobilizada/orientada pelo supervisor.

> "(…) porque sozinha pode pensar-se nas coisas, mas uma pessoa sozinha, mas tendo mais técnicos e tendo uma supervisora obviamente nos ajuda a reflectir a organizar as ideias, isto tem outro impacto que não tem nada a ver." (E6)

Pensar em conjunto sem perder a identidade própria, numa perspectiva colaborativa não pressupõe pensar de igual forma nem dispensa o contraditório. Antes implica um compromisso, uma vez que o trabalho colaborativo é, por princípio, plural e democrático.

> "(…) foi uma mais-valia, analisar situações que os colegas vivem, situações concretas e analisar toda a dinâmica específica das situações. Em geral, todos nós levámos situações para a supervisão e todas as situações foram analisadas em grupo e acho que houve muitos pormenores que nós no dia-a-dia… não seriam analisados. Acho que a dinâmica do grupo também serve para isso. (…) o que eu acho mesmo mais importante e uma mais-valia é estarem vários técnicos a pensarem sobre um assunto, ou sobre uma situação e cada um dar a sua opinião. E acho que aquilo que nós vemos sozinhos numa situação nunca abrange tudo e portanto há uma maior visão, pode haver uma melhor visão sobre muitos aspectos numa situação, um alargamento." (E8)

Assim, "compartilhar problemáticas da mesma ordem, permite a cada um «apropriar-se» da experiência dos outros." (Tschopp *et al.*, 2008: 34). Isto permite o apoio mútuo e a redução do isolamento profissional, compartilhar conhecimentos e o desenvolvimento conceptual.

> "(…) quando as pessoas estão a dizer «olha faz assim», «ainda não me tinha lembrado, realmente posso ir por aí», tudo fica mais fácil, mais claro. (…) partilham. A maioria delas já está nisto há mais anos do que eu e tem mais anos de instituição (…)" (E10)

> "(…) eu costumo dizer «eu tento ser uma esponja». Como considero sempre que sei pouco, tento sempre ouvir tudo e depois quando tenho que tomar alguma decisão tento

> sempre lembrar-me do que é que as minhas colegas fizeram e o que é que possa causar mais efeito (…)" (E10)
>
> "(…) em grupo vamos nos actualizando. (…) aprendo obviamente porque os colegas vão trazendo situações porque sim e que vale a pena reflectir, e que pode não nos ter acontecido " (E11)

A essência da supervisão é precisamente a rejeição do pensamento único sobre a intervenção. Porém, segundo uma entrevistada

> "(…) nesta casa há muita dificuldade de se assumir que não se sabe fazer. Perante os pares. (…) O espaço de supervisão passou a existir e a organização da supervisão permitiu-nos isso (…)" (E11)

Estes são profissionais cujo exercício é, cada vez mais, realizado sob fortes pressões institucionais para estereotipar e mecanizar os procedimentos, na tentativa de produzir eficácia e camuflar e reprimir a incerteza e a conflitualidade. Nestas situações a excessiva normatividade contribui para produzir acções e respostas rígidas, que não permitem ao profissional admitir a dúvida, as contradições e os paradoxos (Passarinho, 2012). É pois um processo evolutivo na construção do saber, aberto para o diferente e a diferentes pontos de vista.

> "Para mim sempre foi um espaço muito gratificante, porque aprendemos com as preocupações dos outros, com as questões dos outros, com o pensar dos outros, mesmo que seja contrário ao nosso e quanto mais contrário for melhor. Se tiver um grupo muito parecido comigo não vou crescer… porque nos abana, que nos faz repensar, que nos faz reflectir como é que os outros vêem a situação." (E12)

É precisamente a diversidade de opiniões que constitui a riqueza do espaço de supervisão, desde que elas não sejam emitidas de forma negativa ou alimentando processos de argumentação e contra-argumentação infindáveis.

Estas opiniões são baseadas na forma de os profissionais verem o mundo, nas suas crenças, projectando as suas experiências passadas, dos seus valores e até das suas inseguranças.

> "Para a supervisão funcionar também é preciso irmos com um espírito aberto e de aprendizagem, e não aprendizagem só com a supervisora. De aprendizagem com os outros. Tentar perceber o outro trabalha na mesma área, têm os mesmos problemas que eu, e está me a dizer que resolve a situação de maneira completamente contrária, e não haver aqui um bloqueio. E pensar, deixa-me lá ver. Vou questionar. «Olha, não concordo tanto mas aqui há estas coisas que a colega fez bem, se calhar eu deveria fazer assim» e eu acho que estas questões são muito importantes, mas é preciso esta abertura, porque se não vamos com abertura de aprendizagem com os outros, com a supervisora, porque com a supervisora toda a gente sabe que vai aprender. (…) o que acontece aos outros e poderá acontecer a nós. " (E12)

As entrevistadas dão conta, neste âmbito, da relevância do processo de supervisão para a análise e discussão de incidentes críticos. Para Flanagan (1954) estes referem-se aos imprevistos que ocorrem na prática profissional e que obrigam o profissional a dar uma resposta para resolver a situação e continuar com a acção. Normalmente, este tipo de

incidentes rompem com as acções rotineiras, levantam dúvidas e surpresa aos profissionais e geralmente provocam a reflexão e a definição de estratégias de acção.

> "(…) discussão que eu ouvi, que foi muito importante, que foi a colega que apresentou um caso de uma ajudante familiar que tinha lesionado uma idosa, e que se levantava ali toda uma série de questões e isso, essa sessão especialmente, levou-me a ver toda a importância da supervisão e da discussão." (E13)

> "(…) temos que parar para ouvir o caso do outro. Quer nos faça eco ou não. Mesmo que não nos faça eco, ali estamos parados e a ouvir as preocupações do outro que necessariamente vão ter eco nas nossas próprias preocupações (…)" (E13)

> "O grupo para mim é fundamental, claro que o grupo é uma sorte, lá está, é um acaso é muito difícil ((risos)) (…) Um grupo muito especial que abordou temáticas que nós levávamos para a supervisão que foram únicas num determinado momento, de crescimento profissional. (…) elementos do grupo que necessitavam de partilhar uma série de questões e que estavam mesmo sozinhos e no seu isolamento e que o facto de já terem confiança naquele grupo de supervisão permitiu que houvesse essa exposição. (…) E houve um determinado momento que eu posso dizer que tinha a garantia que aquilo estava mesmo, era mesmo coeso. Depois entretanto, profissionalmente, cada uma foi para seu lado e mudámos. Passado um tempo volto a ter supervisão, e aí confesso, não há nada como o primeiro amor ((risos)) e se calhar também não só o primeiro amor, também a experiência e o conhecermos as pessoas e termos criado empatia com determinadas pessoas, e já não estarmos numa de… eu própria não estou para ir, e não vou confiar da mesma maneira que confiei no passado. (…) Foram momentos profissionais diferentes, também se calhar… (…) Agora há determinadas coisas em supervisão, então quando estamos em contexto profissional já num determinado patamar na nossa vida e em que não conhecemos mesmo o grupo e que foi o meu caso, neste meu último grupo de supervisão, em que eu própria e profissionalmente (…) também esteja com menos disponibilidade para isto tudo, não se consegue agarrar milhares de coisas (…) " (E14)

Esta supervisanda refere a importância da implicação na prática e da implicação com o grupo de supervisão como determinantes para a mudança de atitudes pessoais e profissionais.

> "(…) a contribuição de cada uma das pessoas também foi completamente diferente deste grupo. Eu acho que foi mais por aí. E acho que tem a ver com as pessoas, tem a ver com a forma de funcionamento do grupo." (E16)

> "Até porque foram relatadas situações pelas quais nunca vivenciei, mas que se me acontecessem agora, eu lembro-me do que é que as colegas fizeram, o percurso que fizeram, umas com sucesso mais, ou menos e se calhar ia tomar algumas atitudes, iria delinear algumas actividades em função também daquilo que elas fizeram." (E17)

O perfil das pessoas/supervisandas que formam o grupo também influencia mais ou menos o processo de supervisão. Supervisando e supervisor oferecem a sua capacidade de escuta, permitindo que flua a subjectividade de todos os actores. Esta subjectividade centra-se nas aprendizagens adquiridas graças à experiência acumulada durante o exercício profissional, ou seja, dedica-se a pensar sobre o fazer, com a finalidade de o melhorar, "(…) já que o pior que pode acontecer nestes âmbitos é redundar no evitável, na repetição não pensada sobre a intervenção." (Cruells, 2009: 159). Envolver-se num percurso e experiência comuns é a chave para a implicação no processo.

> "(…) perceber como eram os outros e o que estavam a fazer (…)" (E19)

> "(…) afinal todas vamos tendo este ou aquele problema. Mais cedo ou mais tarde passa toda a gente por esses problemas, qualquer pessoa que seja um bom profissional, mais tarde ou mais cedo passa por isso." (E20)

Muitas assistentes sociais procuram no espaço de supervisão respostas concretas para as suas angústias e necessidades profissionais. Se por um lado isto pode ser negativo, uma vez que o espaço de supervisão não se pode esgotar nessa dimensão, por outro lado, pode constituir-se como uma estimulante viagem de descoberta colectiva de respostas

> "(…) se as pessoas estiverem motivadas potencia sempre. No fundo é uma conjugação de esforços relativamente a um objectivo, atingir um objectivo. Eu acho que é sempre uma mais-valia." (E29).

A supervisão é, neste sentido, um espaço de intercâmbio construtivo em torno de um objectivo comum.

> "(…) eu vou para aprender, vou para conhecer novas coisas, que mais não seja posso até… pelo menos ouvir as novas experiências, porque são diferentes das minhas por mais negativas que sejam, eu hei-de aprender alguma coisa, que mais não seja com o erro dos outros eu não cometer os mesmos erros." (E31)

De facto, o profissional tem que pensar por si mesmo e tomar as suas próprias decisões sobre os utentes, pelas quais é responsável. "E se comete erros, estes consideram-se como oportunidades para aprender e são oportunidades para o supervisor chamar a atenção sobre modos melhores de fazer as coisas", nunca suplantando o supervisando (Martinez, 1991: 429). Para Sicora (2012) a reflexão sobre os erros deveria constituir-se como um espaço privilegiado de aprendizagem.

As aprendizagens também dependem muito dos elementos dos grupos estarem abertos a esta possibilidade.

> "Claro que nós em grupo temos também de andar um bocadinho, com os constrangimentos do grupo e com a evolução do próprio grupo. Umas mais à frente do que eu, também têm de esperar por mim... isso também é importante." (E11)

> "Pelo menos o nosso grupo onde eu estive inserida sempre foi um grupo de confiança, onde tudo se pode falar, onde não temos medo de expor os nossos erros." (E12)

> "Também tudo depende do grupo. Do próprio grupo." (E16)

> "(…) mas conforme o grupo, nós assim dizemos as coisas mais claramente ou não." (E18)

Apesar de apenas uma entrevistada ter referido que considera que não aprende com os outros colegas de supervisão, não deixa de ser relevante analisar a sua fala:

> "(…) acho que não aprendo nada com elas (…) Porque muitas vão para lá fazer o papel das boas que sabem e que não sei quê e ninguém está ali puramente a querer estar ali para aprender e a ser pura, entre aspas, no sentido da intervenção. Eu acho que não tenho nada para aprender, porque elas vão-me dizer como se deve fazer e muitas vezes na realidade a gente sabe que não funciona. Aquilo às vezes irrita-me e eu já não estou com paciência por causa disso." (E26)

Este discurso pode estar relacionado com o tipo de grupo, com o grau de motivação da profissional para a supervisão, ou apenas com momento da vida pessoal e/ou profissional em que a entrevistada se encontra. Não obstante, de uma forma geral podemos afirmar que através do confronto com outros elementos do grupo, com as interrogações por eles colocadas, com as suas visões, percepções, valores e experiências singulares de cada profissional, todos aprendem. O mesmo será dizer que a participação neste processo de supervisão proporcionou às entrevistadas, por um lado, oportunidades de auto-aprendizagem e auto-desenvolvimento, e por outro, de hetero-aprendizagem e hetero-desenvolvimento.

O que acontece em cada grupo e experiência constitui-se como um processo de relativa imprevisibilidade, marcado pelas configurações emergentes das interacções pessoais e contextuais (Alarcão e Roldão, 2010). Neste sentido, a supervisão pode ser concebida enquanto espaço de aprendizagem conducente ao desenvolvimento profissional, individual e colectivo. Estes pressupostos sublinham a relevância da supervisão enquanto acção facilitadora e mobilizadora do potencial individual e colectivo (Alarcão, 2000). É nesta linha de pensamento que faz ainda mais sentido a proposta de Freire (1975: 97), quando afirma que "(…) ninguém se educa sozinho, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens educam-se em comunhão, mediatizados pelo mundo". Por isso são as supervisandas que manifestam abertura, confiança e crença no processo que apresentam mais capacidades para reconstruir o seu saber através da supervisão.

6.3 O supervisor

O supervisor é um elemento-chave de todo o processo de supervisão. Como ilustrado em vários discursos das supervisandas é ele que dá o mote às sessões e manifesta capacidade pedagógica de envolvimento das supervisandas no processo. O desempenho das funções de supervisor requer um determinado perfil profissional e um conjunto alargado de competências (Cardoso *et al.*, 1996). Apresentaremos neste ponto as concepções das entrevistadas sobre o supervisor.

6.3.1 Concepções e percepções sobre o supervisor

A partir da análise das narrativas das assistentes sociais sobre qual considerariam ser o perfil desejável de um supervisor, chegámos a um conjunto competências que classificámos como: i) competências relacionais e comunicacionais; ii) competências teórico-metodológicas; iii)

competências técnico-operativas; iv) competências éticas políticas (deontológicas). Apresentamos no Quadro 45 essa classificação e posteriormente a sua explicação mais detalhada.

Quadro 45: Concepções sobre as competências de um supervisor

Áreas	Competências	Entrevista
Competências relacionais e comunicacionais	Empatia / Saber ouvir / acolher a diferença	E1; E2; E4;E5; E7; E9; E10; E12; E13; E14; E17; E18; E19; E20; E22; E23; E25; E29; E31; E32 E33
	Facilitar a expressão/reflexão	E4; E6; E8; E11; E13; E14; E17; E19; E21; E22; E23; E25; E29; E30; E31; E33
	Dinamismo e capacidade de motivação	E10; E11; E14; E21; E29; E31; E33
	Capacidade de comunicação / assertividade	E5; E7; E11; E14; E17; E18; E24; E25; E27; E29; E30; E32
	Liderança e gestão de conflitos	E1; E6; E7; E9; E11; E25
	Flexibilidade e abertura	E1; E2; E29
	Maturidade	E1; E6; E8; E9; E13; E22; E33
	Saber ensinar/formar	E1; E5; E6; E11; E12; E13; E22; E25; E26; E27; E32; E33
Competências teórico-metodológicas	Conhecimento teórico/científico	E1; E3; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13; E14; E16; E17; E21; E22; E23; E24; E25; E26; E27; E30; E31; E32; E33
	Capacidade de integração teórico-prática	E1; E11; E12; E18
	Capacidade de análise e síntese	E19; E29; E31
	Ter formação em Serviço Social	E1; E16; E33
Competências técnico-operativas	Conhecimento prático e experiência	E1; E3; E5; E8; E10; E13; E14; E20; E21; E22; E25; E26; E27; E28; E29; E30; E31; E33
	Orientar, moderar e mediar	E1; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E17; E18; E21; E22; E23; E25; E26; E27; E31
	Criatividade	E1; E10
	Conhecimento do SAD e da instituição	E20; E28
Competências éticas e e políticas (deontológicas)	Confidencialidade	E11; E13; E14; E31
	Neutralidade e isenção	E21; E23; E24; E28; E30; E31
	Confiança	E11; E12; E13
	Credibilidade/legitimidade	E1; E7; E9; E12; E14; E18; E23; E26

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

6.3.1.1 Competências relacionais e comunicacionais

Para as entrevistadas, um supervisor é alguém que consegue estabelecer empatia com os supervisandos, que sabe ouvir e acolher a diferença.

> "(…) o supervisor tem que ser uma pessoa capaz de ouvir o supervisando, as suas angústias, para também de alguma forma, saber orientar qual é a necessidade real daquele grupo." (E1)
>
> "(…) ser uma pessoa empática, uma pessoa humilde (…)" (E7)
>
> "(…) terá que criar empatia com os supervisandos. Uma relação de confiança, acho que esta é crucial para as pessoas poderem-se expor profissionalmente" (E12)
>
> "(…) não há muitas pessoas que possam ser muito bons supervisores, têm que ser muito acessíveis, muito próximos, têm que ser empáticos, o que dá a possibilidade à pessoa de se expor, porque é uma exposição… profissional e pessoal (…)" (E13)

Empatia, posicionamento aberto, capacidade de escuta activa, de diálogo, isto é, domínio de competências comunicacionais são algumas das competências mais destacadas pelas entrevistadas.

> "Que sinta, que consiga se posicionar, ou seja, não deixando de ter o seu lugar de supervisor, mas que consiga sentir, experienciar o que é que aquelas pessoas estão-lhe a transmitir, isso é muito importante (…)" (E14)
>
> "(…) deve ser uma pessoa que crie empatia com muita facilidade, deve ser uma pessoa que tenha um discurso fácil, que crie empatia logo à partida com as pessoas. (…) Eu acho que tem que ser uma pessoa simpática, empática (…)" (E19)
>
> "(…) competências emocionais, as relacionais que se efectivam na parte relacional, acho que são duas competências importantes. (…) porque se nós não conseguirmos estabelecer ali uma empatia com o supervisor, as nossas dificuldades, empatia e confiança não vão ser passadas, como é óbvio. Nós temos de sentir que a pessoa, quando nós estamos a conversar sobre as dificuldades, até às vezes mesmo sem falar aqui da parte emocional, mesmo dificuldades do ponto de vista prático, se nós percebermos que do outro lado a pessoa nos considera menores, porque nós não estamos a resolver aquela situação devidamente, condiciona toda a relação." (E22)
>
> "(…) tem que ser uma pessoa da relação… que consiga estabelecer uma relação… de proximidade com o grupo. Isso é muito importante (…) a própria empatia… que se estabelece (…)" (E32)
>
> "(…) apareceu ali assim, nessa minha fase nova, deu-me muito, até pessoalmente, por aquilo que transmitia, deu-me algum conforto, alguma confiança (…)" (E7)

Uma especificidade assinalada pela maioria das supervisandas, que influencia directamente o processo de supervisão, é, de facto, o tipo de relação estabelecida com o supervisor. A qualidade desta relação depende em grande parte da capacidade de este estabelecer cumplicidades e relações positivas.

> "(…) tem capacidade de escuta, estabelece uma boa relação connosco, e isso deixa-nos à vontade para nós podermos falar realmente aquilo que vai na alma." (E18)
>
> "(…) tem uma grande capacidade de ouvir (…)" (E23)
>
> "Gosto do espaço sinto-me à vontade com a supervisora para partilhar as minhas dificuldades (…)" (E25)

> "(…) estar muito atento, eu acho que tem de ter muita atenção. Eu acho que conseguiu fazer um retrato (…) de cada um de nós. Porque foi avaliando, foi observando, é muito atenta. (…) porque é nesses pequeninos pormenores… que se vai percebendo, até na forma de apresentação dos casos, os comentários que se vão fazendo (…) as diferenças de cada um! (…) até os constrangimentos de cada um e as potencialidades de cada um. Porque eu acho que o supervisor também deve, vá lá, criar espaços e pontes para esses constrangimentos serem ultrapassados e as potencialidades serem, se calhar, até terem mais visibilidade, sejam mais potenciadas, mais valorizadas." (E32)

> "E ouvimos experiências de fora que também a supervisora traz, dá-nos essa segurança, porque afinal nos outros sítios também acontecem situações assim… (…)" (E33)

Neste sentido, o supervisor é alguém com capacidade de facilitar a expressão/reflexão dos supervisandos, estimulando-os a encontrar respostas adaptadas aos contextos concretos das situações apresentadas.

> "(…) que possa levar o grupo a uma abertura cada vez maior e dar espaço para cada um também se expressar." (E8)

> "(…) fazer-nos reflectir, porque muitas de nós já não conseguimos é reflectir." (E14)

> "(…) criar…. maior cruzamento entre as pessoas. Acho que é importante para o supervisor também criar estes laços entre as pessoas, dinamizar mesmo o grupo." (E19)

> "(…) que tem a capacidade também de nos ouvir e depois de ir orientando e fazendo-nos pensar… que isso às vezes é o que é pior nestas coisas (…)" (E21)

> "(…) alguém com capacidade de gestão ao nível destas dificuldades emocionais, que a própria profissão acarreta (…)" (E22)

De acordo com Idañez (1994) o supervisor tenta promover no supervisando o desenvolvimento, o amadurecimento e a capacidade de funcionar melhor e enfrentar a vida profissional de forma mais adequada. É por isso que a relação tem de ser autêntica, que o supervisor tem de mostrar apreço, aceitação, confiança e compreensão empática.

A partir da interacção estabelecida entre supervisor e supervisando produz-se uma curiosidade que procura resposta às perguntas que se colocam e o reconhecimento de uma autoridade que se legitima pelo conhecimento e experiência do supervisor. A curiosidade intelectual e o desejo de actuar correctamente permite interiorizar o protagonismo de quem se supervisiona, estabelecendo uma relação dinâmica com o supervisor que possibilita a comunicação. Esta tarefa requer por parte do supervisor uma atitude de acompanhamento na aprendizagem e na formação continuada (B. Vieira, 1989) bem como a capacidade de facilitar a expressão e a reflexão por parte das supervisandas:

> "Nós muitas vezes vamos para a supervisão a querer que nos digam qual é o caminho e sentimo-nos mais seguros se alguém nos disser, mas essa é a nossa zona de conforto… é chegar e alguém dar-nos alguma coisa, dar-nos uma pista «não, é isto que vocês têm para fazer», nós sentíamo-nos muito mais seguros assim, mas depois como a supervisora não o faz ((risos)) e nós temos que reflectir e estamos ali aquele tempo todo a debater e para chegar às vezes a uma conclusão final que até é óbvia ((risos)), mas chegámos lá, fomos nós que chegámos e acho que até nos sentimos bem «olha não tínhamos pensado nisto… é engraçado!» ((risos)) (…)" (E4)

> "(…) ajuda-nos a pensar fora da caixinha da instituição (…) Aquelas perguntas chave… que obrigatoriamente nos fazem reflectir." (E11)

> "(…) o que eu mais gostei foi… que não há caminhos certos, não há caminhos errados, não se sabe se se vai por aqui, se se vai por ali. Não houve nenhuma orientação no sentido punitivo… Não, não há nada disso. É «vamos pensar em toda a situação e agora você é soberana para tomar a decisão». Isto é respeito pela situação, pelos intervenientes. Há várias formas… pode ser pistas de várias formas… Essa veio mesmo ao meu encontro. Somos sempre responsáveis, somos sempre nós em última análise que vamos decidir, mas tem-se aquele enquadramento todo das várias opções." (E13)

> "(…) dar aos profissionais efectivamente a possibilidade e a capacidade de pensar de exteriorizar, de serem eles próprios, de questionar (…)" (E23)

O centro do processo está em estabelecer um espaço de apoio e colaboração entre o supervisor e o supervisando. Uma das ferramentas básicas deste tipo de supervisão é a indagação, num marco de uma relação de confiança mútua. Prevalece o acompanhamento ao profissional ou profissionais e tem um carácter altamente reflexivo (Fraile, 2007).

> "(…) lançar ideias e depois, como a supervisora fazia, lançar ideias e depois fazer com que o grupo depois agarre essas ideias e que depois as desenvolva." (E30)

> "E o elemento externo que está connosco, relembra-nos procedimentos, metodologias, e dá-nos dicas e ideias para nós ganharmos aqui algum calo e outra estrutura, para vermos as coisas de uma outra forma, que acho que é importante." (E33)

É neste sentido que o dinamismo e capacidade de motivação foram também destacados pelas supervisandas como uma competência elementar do supervisor.

> "(…) acho que acima de tudo tem de saber-nos motivar (…)" (E10)

> "Ser dinâmico (…) é a questão da comunicação, a questão do dinamismo (…)" (E11)

> "Se é para crescer é para crescer e tem que ser com alguém que nos motiva a isso." (E17)

> "(…) tem de criar ali empatia e motivação. Isso é o ponto de partida, porque se nós pensamos que vamos para mais uma, vamos estar ali a ouvir, e isso acho que é a chave do sucesso da supervisão ou não, o supervisor ter essa capacidade de nos motivar, porque já estamos às vezes cansados de ouvir (…)" (E10)

> "Eu acho que é muito essa questão de espicaçar, digamos assim. Para reflectir, de mediar o grupo, porque, por exemplo, eu sou muito faladora, alguém tem de me controlar ((risos)) porque senão as outras não conseguem falar, e é mediar o perfil de cada supervisanda, tem de haver uma mediação nesse sentido para poder, lá está, porque a supervisão só é útil para cada um de nós individualmente se nós conseguirmos organizar esse espaço no sentido de permitir a todos essa abordagem." (E11)

O supervisor tem, desta forma, o papel de despertar os supervisandos para atitudes como a curiosidade, a necessidade de aprofundamento de conhecimentos, a procura de alternativas para a resolução dos problemas de forma inovadora e criativa. Outra competência fundamental do supervisor, segundo as entrevistadas, é a capacidade de comunicação/assertividade.

> "Acima de tudo a clareza na comunicação e a objectividade e um caminho bem definido. E eu penso que a partir daí… sabendo onde pretende chegar, consegue expor os temas (…)" (E24)

> "(…) conseguir comunicar, tem que chegar até aos outros. Porque senão não comunica. O supervisor também tem que saber chegar ao grupo por forma a que o grupo o entenda, desde a linguagem, à própria empatia que se estabelece (…)" (E32)

Fundamental é a capacidade de comunicação/assertividade que reconhecem ao supervisor:

> "(…) poderá haver outras situações que as pessoas possam ter… podem ter o mesmo conhecimento, mas não têm a mesma capacidade de expressão." (E11)

> "(…) uma pessoa que sabe moderar um debate, sabe dizer para parar, sabe fomentar a discussão, discussão no sentido positivo, sabe ouvir… sabe dar espaço para os outros falarem e também sabe dizer para parar, para sintetizar (…)" (E17)

Um processo de supervisão não se pode desenvolver sem que os que o realizam se distanciem em relação aos acontecimentos profissionais nos quais estão envolvidos. Uma das funções do supervisor é precisamente permitir que tal seja possível, respeitando o ritmo dos supervisandos.

> "(…) consegue transmitir o seu saber de uma forma simples e que nós conseguimos interiorizar, não tem aqueles chavões demasiado teóricos que também cansam." (E18)

Ter capacidade de liderança e de gestão de conflitos é também considerado como importante

> "(…) a capacidade também de gerir a equipa, porque a questão da gestão do conflito, nós podemos ter opiniões completamente diferentes e se não houver ali uma questão de vamos nos centrar no que é que é importante, temos opiniões diferentes e acho que há grupos e grupos e acho que em determinados grupos, acho que isso possa ter ocorrido. Portanto, empatia, a gestão da equipa (…)" (E1)

> "(…) tem de ter capacidade de liderança, também. Nós no nosso grupo nunca tivemos esse problema, mas tem que saber gerir, porque pode surgir… deve surgir de certeza absoluta, porque as pessoas são diferentes, reagem de formas diferentes, enfim, tem que ser ali um gestor de conflitos, obviamente e conseguir pôr, organizar ali nos momentos certos e chaves, para não dar em batatadas e coisas do género ((risos)) (…)" (E6)

> "(…) que consiga juntar a equipa. Unir… e trabalhar com momentos tensos, muito tensos (…) ajudou nisto, a diluir e a desaparecer… (…) trabalhou as nossas competências, mas trabalhou também os nossos pensamentos, os nossos… eu senti isso. Quando eu aceitei o outro colega… as atitudes, trabalhou muito as atitudes… e acho que isso foi muito importante, pelo menos para mim. (…) o papel aí foi fundamental da supervisora, ajudou a situar, ajudou a arrumar, ajudou a solucionar (…)" (E7)

Possuir flexibilidade e abertura para "(…) acolher as dificuldades." (E2) e maturidade é essencial neste contexto, pois,

> "(…) tem de ter uma grande capacidade de encaixe para ouvir muita gente a falar ao mesmo tempo. (…) e muito calo profissional, com muitos desgostos e com muitas conquistas que é para nos… abrir (…)" (E33)

> "(…) há outra coisa que a supervisora diz muito e que eu acho que é muito importante na supervisão e que é muito importante na nossa área e não existem receitas, e abrirmos o leque à multi, à variedade de respostas que possam existir para aquela situação e o que está certo numa pode ser completamente errado naquela e a experiência (…)" (E1)

Como afirmam Cartier e Janicot (2008: 109):

> "Não se trata de o supervisor dizer como fazer as coisas, mas sim de permitir que o supervisando questione as suas atitudes, os seus métodos de intervenção, pense na sua

> prática interiorizando os conhecimentos adquiridos. O fundamento das acções deve medir-se de forma contínua e permanente"

Esta abordagem propugna que o supervisor formule o mínimo possível de opiniões, restringindo-se aos assuntos mais relevantes em relação aos quais considera serem uma mais-valia para o desenvolvimento da reflexão dos supervisandos.

> "(…) abertura (…) é muito disponível. Aquele cumprimento do horário, que «Não! ((murros na mesa)) temos que chegar a este ponto da folha» Não! Eu acho que há aqui um caminho que… de construção. E com aquele grupo perceber onde é que pode ir. Qual é aqui a dificuldade, quanto é que por aqui o caminho está, não está muito facilitado, se calhar… e dar… dar perspectivas. «Podem encontrar isto, no livro X e Y, e não sei quantos…» Abrir aqui este horizonte." (E2)

O supervisor é, assim, um "(…) facilitador da tomada de consciência e da expressão de soluções ou ideias de inovação (…)" (Cruells, 2009: 99). Tal implica, de facto, maturidade, condição considerada fundamental pelas entrevistadas:

> "(…) teve uma capacidade de fazer isto sem dar nas vistas, que foi, aqui vamos falar, aquele método, que a supervisora faz ((risos)) como se fosse estar ali a beber um café connosco... eu acho que é muita estratégia, e muita experiência. Mas que permite com que todos nós chegássemos ali, até outras pessoas que eu senti que desde o início estavam muito resistentes, que chegaram ao final e estão tranquilos (…)" (E1)

> "(…) acho que é uma pessoa muito de consensos, muito equilibrada (…)" (E9)

Saber ensinar/formar/aconselhar é, do ponto de vista das entrevistadas e na esteira de Dewey (1933), um papel importante do supervisor enquanto formador, "(…) conselheiro (…)" (E22), ou mesmo "(…) como um professor (…)" (E32). Destaca-se aqui a função pedagógica e formativa da supervisão, embora os meios e as formas de aprendizagem possam ser muitos e muito diferenciados. A pedagogia sem supervisão é menos pedagogia, tal como o será, a supervisão sem uma visão da pedagogia (B. Vieira, 1989). Neste sentido o supervisor tem de ser capaz de gerar, gerir e partilhar conhecimento (Alarcão e Roldão, 2010). Emerge assim com alguma importância a dimensão pedagógica do supervisor, isto é, a competência de saber ensinar e formar, sistematizar experiências, gerar reflexões, liderar e gerir conflitos, gerir emoções e tensões, flexibilidade e abertura, maturidade emocional social e profissional.

Se recordarmos Cruells (2009), para quem a atitude de reconhecimento de que há sempre algo a aprender é o motor e grande facilitador da supervisão, podemos melhor compreender as falas das entrevistadas a este propósito:

> "(…) aprendi muito com a supervisora, e continuo a aprender (…)" (E1)

> "(…) nós termos a confiança do saber da outra pessoa, também nos ajuda (…) com a supervisora toda a gente sabe que vai aprender. (…) E depois com aquilo que a supervisora nos costumava dar, eu sabia que se tivesse alguma situação, se quisesse um suporte teórico, que era importante, eu sabia onde é que ele estava." (E12)

> "(…) e o olhar da supervisora, no final que faz todo um enquadramento (…)" (E13)

Estes posicionamentos encontram, assim, eco na perspectiva de Cruells (2009: 226) para quem a supervisão é "(…) um processo de reflexão acompanhado, que permite melhorar a lucidez e a análise sobre a actividade profissional."

> "(…) a gente pergunta-lhe a si para nos ajudar… ((risos)) Eu falo por mim! Pode ser… e que nos digam uma maneira de contornar, de saber (…)" (E26)

Para Carroll (2010) o foco da supervisão é a aprendizagem do supervisando. O meio de aprendizagem na supervisão é a reflexão crítica sobre o trabalho do supervisando. O supervisor torna-se um facilitador da aprendizagem do supervisando na sua prática, que se quer reflexiva. Neste sentido, não obstante as constatações das entrevistadas, é importante não deixar de ter em consideração que na supervisão o saber não é transmitido, mas sim construído colectivamente.

6.3.1.2 Competências teórico-metodológicas

O conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos de um supervisor é assinalado por vários autores como uma dimensão estruturante do processo de supervisão (Cruells, 2009; Martinez, 1991; Wonnacott, 2012; Howe e Gray, 2013; Kadushin e Harkness, 2014). De facto, "(…) ter conhecimento científico" (E1) é considerado basilar para um supervisor. Para as entrevistadas, um supervisor

> "(…) é uma pessoa que está em termos teóricos, a um nível acima. Nós estamos na prática diária, portanto está a um nível diferente e consegue ter uma visão diferente das coisas e ajuda-nos a enquadrar as nossas dúvidas, as nossas ansiedades, dá-nos um enquadramento teórico que é importantíssimo, que nós não temos que é uma questão que eu sinto um défice muito grande em mim." (E6)
>
> "(…) trazer novas técnicas, novas teorias, para alertar sobre inovações." (E8)
>
> "(…) um nível académico, obviamente e que esteja altamente actualizado, acho que isso tem de estar, para poder dar essa segurança aos supervisandos (…)" (E14)
>
> "(…) alguém que tenha habilitações literárias mais… superiores às nossas (…) Tem de ter uma formação académica consistente" (E22)
>
> "Teoricamente, tem que dominar, ter as capacidades teóricas (…)" (E23)
>
> "(…) tem que ter… um currículo académico, porque sem isso… são essas pessoas que nos transmitem o tal conhecimento que nós não o temos." (E27)
>
> "(…) ter um *know-how* relativamente à temática (…) um conhecimento teórico aprofundado, nós termos aqui novos horizontes e novas perspectivas e correntes de forma a que nos possa também, acrescentar mais-valia na nossa prática profissional (…) alguém que está sempre actualizado e a supervisora deve ter essa competência." (E31)

É praticamente consensual a acepção da importância da qualificação teórica do supervisor, com o podemos constatar pelas seguintes exposições:

> "(…) o conhecimento científico e teórico (…)" (E1)
>
> "(…) no dia-a-dia não tenho tempo para pensar na teoria. E porque há sempre autores novos e a supervisora é uma pessoa que está por dentro daquilo que vai saindo e vai dizendo e, de facto, é ali uma boa forma de conexão." (E5)
>
> "(…) levar temas actuais para discutirmos (…) acho que passa muito por aí, por ser a canalização para nós termos acesso às novas informações (…)" (E10)
>
> "(…) o facto de ter esta parte académica toda por trás também a obriga a uma actualização constante, que depois os *inputs* que são colocados no grupo também têm muito a ver com isso. E a capacidade de nos fazer reflectir com coisas muito actualizadas, porque lá está, nós vamos sempre evoluindo, os problemas sociais evoluem. As coisas vão sempre… a supervisão tem essa… mais-valia. (…)" (E11)
>
> "(…) tem uma vantagem que tem um grande saber teórico (…)" (E12)
>
> "(…) manter-se actualizada (…) tem quilos de livros, ajuda imenso." (E14)
>
> "(…) está muito actualizada e isso para nós também é muito… é fundamental. Porquê? Porque uma pessoa que também dá aulas, que está muito por dentro de toda e qualquer informação nova, bibliografia nova… qualquer ideia nova, eu acho que a supervisora estando realmente neste contexto será realmente a pessoa mais adequada, até para nos alertar «olha existe este livro» ou esta «vejam, leiam, pesquisem» isso é importante que é uma coisa que não… que habitualmente nós, ou vamos um bocadinho à procura ou porque temos realmente esta curiosidade, ou então, ninguém nos alerta «olha leiam isto, ou vejam aquilo, ou pesquisem…» A supervisora também nos pode servir de luz orientadora nesse aspecto (…)" (E32)

Payne (2009) defende que a utilização da teoria não requer grande intelecto, mas sim determinadas competências sociais e interpessoais. Trata-se, por exemplo, de reflectir com os utentes e também com os colegas, desenvolvendo uma reflexão-na-acção e uma reflexão após a acção. Tal implica autoconfiança e abertura, bem como estar disposto a experimentar, ou seja, a colocar as ideias em acção. Daí que as entrevistadas destaquem a importância da capacidade de análise do supervisor, enquanto alguém que "(…) sabe ouvir… sabe descodificar, que às vezes é preciso saber descodificar." (E29)

Neste contexto, as entrevistadas constatam o nível de preparação evidenciado pelo supervisor:

> "(…) preparada teoricamente (…)" (E6)
>
> "(…) sabe o que está a fazer, não está ali sem a matéria estudada." (E9)
>
> "(…) sabe bastante, é capaz de fazer uma boa síntese, tem conhecimentos, traz-nos as novidades todas, acho que o consegue fazer e que o faz bem." (E16)
>
> "(…) a clareza, o saber o caminho que quer atingir e a lição bem estudada do tema que quer expor, será um bocadinho por aí. Agora a sua clareza, eu acho que consegue tocar naquilo que pretende atingir, sem sombra de dúvida." (E24)

Tão ou mais importante do que essa preparação teórica, é a capacidade de integração teórico-prática que, do ponto de vista de algumas entrevistadas, o supervisor revela, uma vez que "(…) se fosse só teórica não tinha esta noção do prático. Teoria e prática muito ligada, muito, muito... (…)" (E1). De facto, não é possível, nem desejável, o supervisor

relacionar-se com o supervisando sem se preocupar com a sua realidade social, com a complexidade das situações paradoxais em que se encontra a vinculação a todos os componentes da situação (Cartier e Janicot, 2008).

> "(…) é uma questão de segurança ao nível dos conhecimentos. Nós estamos a reflectir e vimos sempre com um bocadinho mais, obviamente, mesmo num referencial teórico. Vimos sempre com alguma coisa a mais da supervisão. E nós termos a confiança do saber da outra pessoa, também nos ajuda a… lá está, é o que eu dizia… nós podíamos fazer a tal intervisão, mas vamos estar sempre limitados aos conhecimentos. Um supervisor que consiga enquadrar os conhecimentos (…)" (E11)

> "(…) tem uma vantagem que tem um grande saber teórico (…)" (E12)

> "(…) ter o conhecimento da prática é importante, porque entende melhor as nossas questões e consegue contextualizar melhor a nível teórico, tendo em conta que tem a prática. Aquela vertente acção-pesquisa, acho que é muito válido e que encaixa muito bem neste papel." (E18)

> "Como o saber, a prática não é algo acabado e não precisa obedecer a receitas pré-estabelecidas. Muitos ingredientes nela se misturam em diferentes contextos, mas, sem dúvida, a teoria é um deles. E um ingrediente que não pode ser dispensado. Transitar pela prática envolve um percurso no mundo do conhecido-desconhecido, do dito e não dito, do feito e não feito, buscando-se inter-relações, sinalizando-se contradições, construindo-se os passos possíveis. As respostas não estão prontas, se constroem, processando-se informações, análises e sínteses." (Juncá, 2012: 190)

Para além das competências enunciadas, ter formação em Serviço Social é considerado pelas entrevistadas relevante para um supervisor:

> "(…) tem que ser da área, tem que ser uma assistente social, uma supervisão de Serviço Social… (…)" (E33)

> "(…) acho que o facto de a supervisora ter esta formação… (…) o facto de ser formada nesta área (…)" (E1)

6.3.1.3 Competências técnico-operativas

Toda a literatura consultada preconiza a importância de o supervisor ter experiência e os discursos das entrevistadas apontam no mesmo sentido. De acordo com estas profissionais, este conhecimento da realidade alimenta as discussões e dá mais sentido aos questionamentos por ela colocados. Neste sentido, consideram que é necessário que disponha de uma bagagem de experiência de campo, bem como um conhecimento aprofundado das características do contexto onde as supervisandas trabalham.

> "(…) ter a experiência que tem a nível prático mesmo no serviço de apoio domiciliário ajuda em muito (…)" (E1)

> "O facto da supervisora também já ter sido coordenadora de SAD, ajudou imenso, porque nós percebemos que consegue se colocar no nosso lugar. Quando nós estamos a falar sabemos que não vai sair dali uma resposta teórica (…)" (E10)

O supervisor é visto também como alguém que propõe modelos de acção, moderando e mediando as relações, ou seja, orientando, moderando e mediando.

> "(…) mediação do espírito do grupo… (…)" (E11)
>
> "(…) está ali como orientadora (…)" (E12)

As entrevistadas consideram, neste sentido, que possuir conhecimento prático e experiência é primordial para um supervisor:

> "(…) se a pessoa não tiver noção da prática, ela não nos vai entender, não vai entender o que nós estamos a dizer (…)" (E1)
>
> "(…) deve ter experiência…(…) se o supervisor tiver mais experiência prática ajuda. Dá mais confiança." (E3)
>
> "(…) conhece um bocadinho a realidade, porque é importante conhecer a realidade. Um supervisor que não conheça a realidade do que está a supervisionar… bom, acho que se perde completamente aquele que é o objectivo da supervisão." (E5)
>
> "Ter tido uma experiência profissional é importante. Eu acho que às vezes é difícil encontrar pessoas que tenham esse perfil, porque estão no mundo académico e depois já estão um bocadinho desligadas. Assim como nós já acabamos por estar desligados da teoria, e damos ali uma série de calinadas ((risos)) mas que não tenham esse cunho e que não sintam que não sejam pessoas práticas e eu acho que o supervisor tem de ser uma pessoa prática e que tenha a noção da vida prática. Que sinta, que consiga se posicionar, ou seja não deixando de ter o seu lugar de supervisor, mas que consiga sentir, experienciar o que é que aquelas pessoas estão-lhe a transmitir (…)" (E14)
>
> "Tem que ser uma pessoa com experiência da área (…) sem dúvida nenhuma." (E20)
>
> "(…) no plano prático, ter passado por essa experiência de forma a ter uma melhor percepção das nossas dificuldades. Porque senão é difícil (…)" (E22)

Saber orientar, moderar e mediar é um papel que também atribuem ao supervisor:

> "(…) orientador (…)" (E3)
>
> "(…) capacidade de mediar (…) o grupo vai-se desenrolando e se a pessoa for uma boa mediadora e for conseguindo dar as achegas que são necessárias dar, sem dar respostas para as pessoas lá chegarem, acho que é isto, é estar presente… sim, mas permitir às pessoas encontrarem a resposta para as questões… através da sua própria reflexão, sem dizer qual é que é o caminho (…)" (E4)
>
> "Deve ser um bom moderador, porque muitas das vezes dá «pano para mangas», como se costuma dizer e é preciso saber colocar um fim a algumas discussões e saber iniciar outras. E está ali a moderar um conjunto de pessoas (…)" (E10)

Por outro lado assinalam que o supervisor tem de ser uma pessoa

> "(…) criativa, também para fazermos coisas diferentes. E não ser só um depósito de informação… deve de o fazer, mas o facto de nós vermos filmes, o facto de fazermos trabalhos, vários métodos (…)" (E10)

Possuir conhecimento do SAD e da instituição parece ser também relevante.

> "(…) ter um bocado de conhecimento do que é a instituição onde está a fazer a supervisão. Porque se não sabe que, de facto, qual é a especificidade da instituição e da própria cidade, vai ser difícil fazer a supervisão com assistentes sociais a trabalhar nesta casa (…) porque senão vai estar falar de coisas que são completamente estranhas a todos os outros profissionais." (E20)

> "(…) tem de ser alguém que conheça a realidade do SAD. Isso é condição *sine qua non*. Eu acho que tem de ser alguém que conheça e que conheça aquilo que também é a dinâmica da instituição, porque se assim não for pode-se correr o risco de estarmos aqui a fazer reflexões que não vão aqui ao encontro das necessidades dos profissionais e depois andamos muito frustrados." (E28)

Também a criatividade é considerada uma característica importante: "(…) a nossa supervisora tem sempre estratégias para dar a volta à situação!" (E23); "(…) criatividade, acho que é muito importante para o supervisor (…)" (E1). De facto, Tsui (2005: 136) defende que o processo de supervisão tem de ser criativo, envolvente, seguro, onde novas ideias sejam encorajadas e reconhecidas. Desta forma "tanto o supervisor como o supervisando podem aprender e crescer". A supervisão é um espaço de encontro favorável à criatividade e à abertura de novos campos e de novas descobertas, novas maneiras de pensar e de evolução.

6.3.1.4 Competências éticas e políticas (deontológicas)

As entrevistadas destacaram como condição básica para o desenvolvimento da supervisão o estabelecimento de uma relação de confiança entre supervisor e supervisando, no qual a confidencialidade seja salvaguardada. Só através deste requisito consideram ser possível a exposição das dificuldades e a livre expressão de pensamentos, opiniões e sentimentos.

> "(…) expor as nossas preocupações e vamos sempre ao nosso interior e se não for alguém com muita ética pode haver aqui um problema. Muita ética, quer dizer… com esta formação toda, pode dar origem… nunca pensei sobre isso, mas, mas poderia ser…muito desestruturante para o profissional." (E13)

> "(…) confidencialidade também, e isso é uma coisa que nós temos que…que tem que haver aqui espaço e tem que haver confidencialidade de ambas as partes." (E31)

A neutralidade/isenção é considerada também uma condição assegurada pelo supervisor

> "(…) tem uma grande capacidade de nos interpretar e de conseguir depois disso actuar, porque às vezes é preciso… parecendo que não, parecendo que não está a fazer, está a fazê-lo. Tem que ser uma pessoa isenta. Não estar comprada pela instituição (…)" (E23)

> "(…) saber chegar sem fazer um juízo de valor e as pessoas ficarem melindradas e eu penso que tem essa ginástica muito bem treinada ((risos)) e acredito que não seja fácil, de todo ((risos)) mas o seu poder de comunicação é muito positivo e consegue dar a volta mesmo às pessoas mais difíceis de não querer ouvir, de não querer intervir… toda essa resistência que existe a nível de técnicos, individualmente e grupo." (E24)

> "(…) acaba por ter uma posição neutra (…) eu penso que a posição tem que ser ali neutra, não terá que tomar partidos e orientar acima de tudo (…)" (E30)

Estes posicionamentos vão ao encontro do postulado por Cruells (2009) para quem a supervisão permite analisar as situações profissionais sem inspeccionar a personalidade do supervisando. Não é este o objecto de análise da supervisão, mas sim as suas acções

profissionais, que necessitam de análise e suporte. Não se procura um possível juízo abstracto da personalidade do interventor social. Para o supervisando, a tomada de distância e a relativização das emoções são efeitos secundários (não prioritários), mas nem por isso menos importantes. Esse é um dos motivos que as assistentes sociais apontam como essencial para depositarem confiança no supervisor.

> "(…) nós termos a confiança do saber da outra pessoa (…)" (E11)
>
> "(…) uma relação de confiança, que às vezes não se faz logo nos primeiros tempos. Por isso a continuidade de ter sido a supervisora sempre a dar-nos supervisão, para mim foi sempre uma mais-valia, porque criei uma boa relação." (E12)
>
> "(…) eu tenho confiança no grupo e na supervisora (…)" (E13)

Um aspecto interessante manifestado pelas assistentes sociais entrevistadas foi precisamente a credibilidade/legitimidade reconhecida ao supervisor. Diz-nos Albuquerque (2011) que não é suficiente ter uma determinada formação científica para ser reconhecida automaticamente a capacidade de alguém para dizer ou fazer algo. A forma de demonstrar competências e o respectivo reconhecimento é certificado na acção e pela acção em contexto. Sendo uma construção contínua que decorre de competências em acção na inter-relação com os outros, a legitimidade não se pressupõe, conquista-se.

É neste sentido que é relevante a análise de algumas afirmações que indiciam respeito, estima, consideração e até alguma afectividade em relação ao supervisor:

> "(…) a supervisora me inspira." (E1)
>
> "(…) ficamos acompanhados, gostamos muito (…) A equipa adora-a, e ajudou-nos muito, muito, muito." (E7)
>
> "(…) gostei imenso, foi brilhante a supervisora neste processo. Gostei imenso de a conhecer, gostei até como pessoa." (E9)
>
> "(…) pessoa que eu considero muito e que tenho muito respeito (…)" (E14)
>
> "(…) acho que a supervisora é uma pessoa extraordinária, como pessoa, como profissional… (…)" (E23)

Tendo em conta a exigência do trabalho de um supervisor, o qual pode experimentar sentimentos de frustração se não for reconhecido no seu trabalho de supervisão e se for privado de apoio e das condições necessárias para o exercício da sua função (Fournier, 2008), estas afirmações parecem-nos significativas. Por outro lado, a maior parte das entrevistadas sublinha a importância de o supervisor ser externo à instituição, por questões de objectividade e distanciamento, ou seja, ter "(…) um olhar neutro." (E31). Várias outras falas que dão conta da importância da exterioridade:

> "(…) ser um elemento externo favorece muito, aliás não vejo a supervisão doutra forma. Na supervisão que eu concebo não poderá ser alguém da instituição (…)" (E1)

> "(…) ajudar-nos a ver as coisas às vezes por um prisma diferente. Como está fora das situações, a visão é diferente. Nós às vezes estamos tão embrenhadas, às vezes já não conseguimos decifrar o que está certo e o que está errado. Ou às vezes já fazemos coisas que, já vemos, parece que estamos a fazer bem e já notamos, ou parece que nos imiscuímos na situação e o supervisor como não está a vivê-la, como não está… vê com outros olhos e a mim dá-me ideia… e se calhar consegue a orientação…vê diferente e essa visão diferente se calhar põe-nos a pensar diferente." (E3)

> "(…) mente aberta, espírito livre… acho que é fundamental. É por isso que é externa! Porque se for dentro da instituição (…)" (E19)

> "(…) uma visão de fora e eu acho que a supervisão tem muito essa vantagem." (E11)

> "(…) quem faz supervisão é um elemento de fora, é um elemento externo. Externo no sentido de ser-se neutra. Que tem um olhar diferente e pode-nos ir puxando (…)" (E21)

> "(…) como a supervisora está de fora, consegue ter outros recursos que efectivamente são extremamente necessários… (…)" (E23)

Por fim, dão conta também do facto de considerarem que o trabalho do supervisor é muito complexo:

> "(…) eu não tenho noção, não porque nunca vivenciei isso, mas de certeza que deve haver momentos difíceis." (E6)

> "(…) está ali a moderar um conjunto de pessoas, às vezes não deve ser fácil (…)" (E10)

> "(…) acho que o supervisor está aqui num papel… complicado, porque por um lado tem a ver com o sigilo… do que ali é tratado, por outro lado não sei se não tem que prestar contas, mas se prestar perde a confiança dos elementos que ali participam. Um supervisor tem que ser um «bailarino da Gulbenkian», chamemos-lhe assim… ((risos)) porque dançar nesse palco eu acho que é muito difícil. Muito, extraordinariamente difícil porque a confiança não se pode perder neste processo. E ele tem obrigações que eu não sei quais são, mas também tem obrigações com o grupo e este lado eu acho que é muito complicado. Depois acho que tem que ter muita sabedoria mesmo, um grande discernimento, exactamente para ir ao encontro daquilo que eu lhe dizia, não há… não há formas perfeitas, não há um só caminho, não há… há várias vertentes e essa sabedoria de que vem, há-de advir de uma enorme experiência, de considerar todos os factores, de levar a pessoas todas a reflectir, a terem consciência e… tem um papel… tem que ter uma formação (…)" (E13)

Estes discursos encontram eco na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003: 155) quando frisam que "ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade". Neste contexto, a capacidade de resistência à adversidade por parte do supervisor foi expresso por várias entrevistadas, uma das quais, metaforicamente refere: "(…) [a supervisora] levou aquele terramoto, soube trabalhar o terramoto. ((risos)) Soube erguer a cidade de Lisboa e penso que nós todas desejamos que fique connosco." (E7)

A preocupação central do supervisor, nesta forma de abordagem, é que cada supervisando dirija o seu foco de atenção para o desenvolvimento profissional, evitando estratégias invasivas que gerem conflito ou ansiedade no grupo.

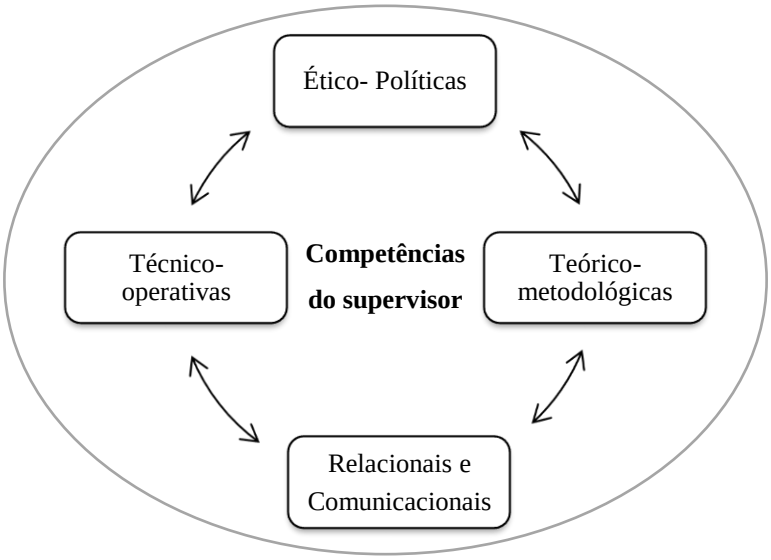
> "Ainda por cima foi uma fase tão conturbada, que a supervisora apanhou e nós… eu nunca me esqueço do início… foi tão conturbada e depois parece que de repente desapareceu e já não existe mais essa questão, ponto final. Foi assim, depois da

> tempestade, veio a bonança. Por isso eu acho que conseguiu gerir isso de uma maneira brilhante, porque nos apanhou ali, na primeira fase, como «cães danados»! ((risos)) por isso, foi brilhante no trabalho que desempenhou, é verdade." (E9)
>
> "(…) a supervisora também sofreu neste processo bastante, e se calhar a sua postura foi muito importante para toda a gente perceber o que é que é a supervisão (…)" (E23)
>
> "Não é fácil o seu papel também! Conseguir motivar. E depois conseguir… ir cativando. Não… Tem que arranjar ali muitas estratégias! E de facto a personalidade das pessoas depois pode mudar, isso é um facto. (…) pode ser um fio condutor, a supervisora. Pode-nos ajudar… olhe, é como a psicanálise! Tal e qual. ((risos)) (…) a psicanálise não tem só a ver com o psicanalista. Tem a ver com o que a pessoa apreendeu das sessões de psicanálise. Aqui é um bocado parecido, porque reflectimos juntas, mas depois tem também a ver com a nossa massa cinzenta e com a personalidade da pessoa. Até como uso o que pode ou não ser dito na supervisão. (…) um papel ingrato!" (E26)
>
> "(…) enquanto não mudarem as personagens numa supervisão… a supervisão é um bocadinho o reflexo das pessoas que lá estão e da motivação com que estão. Portanto, o que é que há para reflectir? Não se pode mudar cabeças, não se pode mudar formas de estar. Quer dizer, as cabeças podem-se mudar. As pessoas têm é que querer. Acho que é um desafio que vai ter pela frente! Vai ter que se reinventar... se calhar um psicólogo também a ajuda! ((risos)) Na parte da intervenção e de como lidar com as pessoas. Porque as pessoas… às vezes começa cada um a falar para o seu lado e aquilo parece uma praça pública, um bocadinho falta de respeito e de facto, se calhar… não sei. Não sei… como é que se há-se… não é impor o respeito porque somos todos técnicos, mas que as pessoas estejam mais centradas naquilo que estão… de corpo e alma." (E27)

As entrevistadas referem que o supervisor procurou perceber os fundamentos da diferença de percepção da realidade por parte das supervisandas a partir dos diferentes níveis de leitura que configuram uma situação, favorecendo o reconhecimento e ressaltando as diferenças que surgem dos diversos níveis de leitura de uma situação. Dão conta também de que o supervisor procurou: i) reduzir ao máximo ideias pré-concebidas; ii) mostrar interesse genuíno pelo que as supervisandas diziam; iii) interessar-se pelas particularidades de cada supervisanda, respeitando-a na sua individualidade; iv) escutá-las activamente sem impor excessiva directividade; v) levar a sério os sentimentos, medos e angústias das supervisandas.

Temos então, em síntese, que as principais competências reconhecidas pelas entrevistadas como fundamentais para um supervisor são:

Figura 18: Competências do supervisor profissional identificadas pelas entrevistadas



Fonte: Elaboração própria, com fundamento na revisão da literatura e contributos das entrevistas

Podemos assim referir que, para as assistentes sociais entrevistadas, um supervisor é alguém que as estimula a pensar de forma abrangente sobre a experiência profissional vivenciada, a questionar práticas/rotinas estabelecidas, que as faz pensar a partir de outros quadros de referência facilitando a percepção das situações. Por outro lado, ajudar a integrar as mudanças (não no sentido de aceitação acrítica, mas no "controlo" do desperdício de recursos internos e de tempo, contrariando estados emocionais negativos). A aceitação, neste contexto, não significa concordar ou não com a situação profissional que se vivencia, mas sim reconhecer o que está a acontecer. Desta forma, o papel do supervisor é ajudar a perceber que quando se aceita se deixa de lutar contra aquilo que já está a acontecer e se passa a lutar por aquilo que é desejável vir a ser, ou seja, mobiliza à acção. Por outro lado, como argumentam Lodewick e Pirotton (2008), podem-se assinalar muitos pontos em comum entre os discursos relativos à supervisão e as constatações habituais relativas à intervenção social. Para estes autores,

> "(…) os desafios e objectivos do que entre o supervisor e um indivíduo ou um grupo de supervisandos assemelha-se muito aos que podem existir entre um assistente social e os destinatários da sua intervenção. Um jogo de espelhos, em certo sentido." (*ibidem*: 15, 16).

Igual posicionamento têm Caparrós *et al.* (2013), ao afirmar que o processo de supervisão é complexo e similar em muitos aspectos à relação que se estabelece entre o utente e o assistente social, no que diz respeito às emoções que se projectam na relação, bem como os receios e as esperanças. É precisamente devido a essa complexidade que para Hawkins e

Shohet (2012) o supervisor tem de ter bem claros os limites, as diferenças de conteúdo e o foco, o que implica uma acrescida sensibilidade ética. Também é importante explorar os sentimentos, motivos e expectativas de estar no papel de supervisor, uma vez que elas irão influenciar o clima da supervisão.

Para além desta potencial analogia entre supervisor e supervisandos e assistente social e utentes, podemos encontrar muitas outras. Um exemplo é que tanto os supervisores como os assistentes sociais enfrentam situações delicadas de gerir e confrontam-se com conflitos de lealdade entre as solicitações institucionais e as respostas às necessidades dos utilizadores. "Presos às vezes entre dois fogos, aprendem, como os diplomáticos, que «a verdade não é o contrário da mentira». Aprendem também a administrar os jogos de poder e de sedução." (Lodewick e Pirotton, 2008: 17)

A supervisão ajuda o supervisando a aprofundar a consciência de si mesmo, das suas acções, responsabilidades, compromisso, vontade de cooperar e de criar vínculos interpessoais. Visa também o desenvolvimento profissional e pessoal, bem como a aquisição de competências psicossociais. Conduz o supervisando a questionar atitudes, palavras, percepções, emoções e acções, desenvolvendo a clareza de pensamento para melhor gerir situações complexas.

É nesse sentido que se constatam no espaço de supervisão certos conflitos, contradições, indefinições e insatisfações.

Síntese

Da análise das narrativas das entrevistadas podemos inferir uma postura relativamente paradoxal, por parte das assistentes sociais envolvidas neste programa de supervisão, que se traduziu num diferencial entre a sua (pre)disposição para a supervisão e reconhecimento da sua importância para a prática profissional e o seu efectivo envolvimento na co-construção esse processo. Clarificando esta ideia, podemos dizer que quando as assistentes sociais foram questionadas sobre a importância da supervisão, todas elas reconheceram não só a sua importância, como também o seu papel na qualificação do exercício profissional. Por outro lado, quando interpeladas face ao seu papel e envolvimento nesse processo, verificou-se um empenho muito variável: i) algumas profissionais consideraram que se envolveram de forma significativa (respondendo a propostas do supervisor, contribuindo com ideias e estratégias de intervenção em situações específicas, partilhando experiências e participando activamente); ii) outras (embora em número francamente inferior) demonstraram maior

renitência em aderir à dinâmica grupal de supervisão, assumindo uma atitude mais de expectadoras em relação ao desenvolvimento das sessões (na medida em que tal fosse possível). Uma questão importante pode ser colocada a partir desta análise: se todas as assistentes sociais entrevistadas reconhecem e valorizam a importância da supervisão, porque é que quando envolvidas num processo de supervisão tendem a ter um envolvimento tão variável? A variabilidade deste envolvimento pode ser influenciada, para além de uma série de outros factores motivacionais, por outros factores, designadamente as condições prévias à experiência de supervisão, quer sejam de ordem pessoal, quer sejam de ordem profissional.

Argumentamos que os factores motivacionais são uma variável em permanente construção no processo de supervisão, às quais o supervisor não pode ficar alheio. Assim, ao aceitar e estimular coexistência de discursos e perspectivas diferentes em relação ao processo de supervisão, o supervisor aumenta a possibilidade de alargar os ângulos de análise e os âmbitos de reflexão. Neste sentido, colectivamente, supervisor e supervisandos desenvolvem, potencialmente, uma aprendizagem colaborativa pela partilha da diversidade de pontos de vista, de referenciais teóricos, metodológicos e axiológicos. É sobre esses referenciais que versará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 7 – SUPERVISÃO – ESPAÇO E TEMPO DE REFLEXÃO E CO-CONSTRUÇÃO TEÓRICA, METODOLÓGICA E ÉTICA

A intervenção do assistente social é condicionada pelos contextos institucionais, pelas representações da profissão, pela sua visão do mundo e pelos referenciais teóricos, metodológicos e axiológicos que fundamentam a intervenção. Este capítulo dedica-se precisamente a esses referenciais, bem como à análise do papel da supervisão nesse contexto, a partir da análise das narrativas das entrevistadas.

7.1 Referenciais teóricos e metodológicos

De acordo com Andrade (2001: 167),

> "O assistente social possui um referencial teórico-metodológico, cultural, ético e político, domina métodos e técnicas, e está capacitado para definir estratégias e tácticas de intervenção que combina com análises de conjuntura e análises de situação, interferindo em processos de produção e reprodução do social aos níveis organizacional, singular, colectivo e do tecido social."

As bases teórico-metodológicas são recursos essenciais que o assistente social deve accionar para exercer o seu trabalho e contribuem para iluminar a leitura da realidade e imprimir rumos à acção profissional, ao mesmo tempo, que a moldam. Neste sentido o conhecimento teórico não "é só um verniz que se sobrepõe superficialmente à prática profissional" e que possa ser dispensado (Iamamoto, 2008: 63). Ele é um meio pelo qual é possível decifrar a realidade e orientar a conduta do trabalho profissional. Para tal é necessário desenvolver uma postura teórico-metodológica rigorosa que faculte não só a explicação da realidade social, mas também, a sua apropriação em termos de objectivos profissionais do Serviço Social.

> "(…) a teoria é algo que tem a ver com a forma como damos sentido aos objectos que vemos e às pessoas que encontramos. Teorias diferentes permitem-nos enfrentar os problemas de forma diferente." (Howe, 1999: 27).

Para entender de que forma a supervisão se pode constituir como um espaço de (re)construção da intervenção, considerámos fundamental auscultar as perspectivas das assistentes sociais sobre os seus quadros de referência.

De acordo com Payne (2002) as perspectivas teóricas em Serviço Social podem agregar-se em quatro quadrantes: terapêutica, individualista, reformista ou socialista colectivista.

No geral, foi possível constatar um distanciamento em relação aos referenciais da formação académica em Serviço Social, mas quando apresentadas genericamente as várias perspectivas teóricas, algumas entrevistadas situaram-se nas perspectivas emancipatórias

(e.g. E1; E2; E14; E31). Contudo, apesar dos discursos que revelam intenções de emancipação, continuam a reproduzir algum discurso na óptica da normalização/regulação. Uma entrevistada identifica também a perspectiva humanista (E14).

Tendo em conta a sua inserção socio-profissional na divisão social e técnica do trabalho, cabe ao Serviço Social

> "(…) dar respostas, buscar prontamente soluções à pluralidade de questões que lhes são colocadas, para o que necessita de fundamentos teórico-metodológicos, conhecimentos e saberes interventivos, habilidades técnico-profissionais, procedimentos teórico-metodológicos e de uma perspectiva ética com clara orientação estratégica." (Y. Guerra, 2012: 41).

Modelos de intervenção prosseguidos

Praticamente todas as entrevistadas demonstraram dificuldade em percepcionar os modelos[97] teóricos de intervenção como se se tratasse de um assunto abstracto, contudo, consideram que a teoria é importante para o desenvolvimento da sua intervenção. Tellaeche (2012) constata a dificuldade por parte dos assistentes sociais em identificarem as orientações teóricas ou os modelos teóricos de intervenção nos quais baseiam a sua prática. Defende que só a partir do conhecimento e da avaliação de diferentes modelos ou marcos teóricos de referência, se poderá assegurar a atenção adequada aos destinatários da intervenção, a partir de uma ampla compreensão das suas situações, que com eles tem de ser compartilhada e que nos permitirá orientar conjuntamente a forma de intervenção adequada à sua realidade. "Creio, portanto, que é imprescindível uma perspectiva eclética solidamente fundada no conhecimento" (*ibidem*: 198). Neste tópico, constatámos que quase metade das entrevistadas não consegue identificar em termos teóricos, por si só, nenhum modelo de intervenção prosseguido na sua prática (E2; E3; E7; E10; E12; E14; E18; E19; E24; E25; E26; E32). Algumas das entrevistadas colocam a questão desta forma: "(…) nós fazemos aquilo já de uma forma tão… inconsciente (…)" (E5) ou "(…) não me lembro de nenhum…(…)" (E23), ou "Já me esqueci (…) neste momento já não domino os conceitos teóricos dos nomes, das nomenclaturas" (E14), afirmando mesmo que "Ficou lá muito para trás, já (…)" (E12). Mas quando apresentadas as diferentes opções possíveis, acabam por identificar o modelo sistémico tal como a outra metade das entrevistadas (E1; E2; E3; E5; E7; E10; E11; E16;

[97] Em Serviço Social um modelo é uma forma de observar e de actuar. O modelo descreve a acção do assistente social, a recolha de dados, a elaboração de hipóteses de acção, a selecção de objectivos, estratégias e técnicas que resultam para a resolução dos problemas detectados (Ranquet, 1996) e exige uma unidade nos aspectos teóricos e metodológicos, pois para além da explicação pretende também orientar a intervenção, "(…) oferecendo um esquema referencial para guiar a prática" (Caparrós, 1992: 122).

E17; E19; E20; E21; E22; E27; E28; E29; E30; E31; E33). Uma das razões apresentadas é porque foi o que sempre "utilizaram" (e.g. E3; E7; E8; E10; E13; E15; E18; E25; E26):

> "(…) utilizamos muito o [modelo] sistémico, mas isso já é natural, já está quase no ADN (…)" (E8).

Outra razão é porque foi o que mais desenvolveram na formação inicial:

> "(…) o modelo sistémico foi, durante cinco anos eu ouvi sempre, sempre, sempre…Sim, ficou-me isso e ficou-me, no curso." (E9)
>
> "(…) pode não ser o modelo mais actual, mas em termos da minha formação a perspectiva de intervenção sistémica é aquela que me baliza sempre e que foi o referencial com o qual eu me identifiquei e é aquele que me baliza até hoje, embora haja outros contributos (…)" (E13)
>
> "(…) é a base da minha formação ainda, que é o modelo sistémico (…)" (E14)
>
> "(…) o modelo sistémico foi sempre o que utilizei… sempre. Foi o que aprendi, é aquele que eu concordo e aceito enquanto profissional, independentemente da área em que estou." (E15)

Dentro da abordagem sistémica, duas entrevistadas concretizam, referindo a utilização do modelo de intervenção em rede (E30; E31).

Os modelos sistémicos baseiam-se na teoria geral dos sistemas que "propõe que todos os organismos são sistemas, compostos por subsistemas, os quais são, por sua vez, partem de supersistemas" (Payne, 2002b: 195). Orientam-se pelo princípio que as pessoas "(…) dependem de sistemas no seu ambiente social imediato para conseguirem uma vida satisfatória" (*ibidem*: 200). Estas abordagens são compatíveis com a complexidade do campo de intervenção – o Serviço de Apoio Domiciliário.

Apenas uma entrevistada refere utilizar o modelo psicossocial (E12) e duas dão conta de um relativo eclectismo quando se fala em modelos (E4; E33).

Estes posicionamentos teóricos influenciam quer as formas como os assistentes sociais se perspectivam, quer as formas como perspectivam as pessoas com quem trabalham, quer, ainda, as formas como influenciam as decisões nas organizações onde trabalham (C. Santos, 2008).

Tal como postulado pela FIAS (2014)

> "o conhecimento do Serviço Social (…) baseia-se numa grande variedade de teorias e pesquisas científicas (…) distingue-se pelo permanente desenvolvimento dos seus fundamentos teóricos e de pesquisa.".

No âmbito desta pesquisa pudemos aferir que as entrevistadas consideram que a formação que tiveram em termos teóricos é distante e não se aplica à realidade experienciada, apesar de identificarem modelos de práticas associados mais às teorias sistémicas e de rede. Na verdade, as entrevistadas aplicam mais teorias e modelos de outras áreas científicas do que

construídas pelo Serviço Social. Exemplo disso é o modelo de intervenção colaborativo que foi desenvolvido nesta organização para a intervenção em Serviço Social.

7.1.1 Percepção sobre o modelo institucional

Tendo em consideração a introdução de um novo modelo de intervenção na instituição – modelo colaborativo e de gestão de caso[98] – por directriz da instituição onde trabalham procurámos perceber qual a percepção que as assistentes sociais têm sobre este modelo (*cf.* capítulo 4).

É importante referir que as entrevistas foram realizadas precisamente na altura da introdução deste modelo, pelo que verificámos que a maior parte dos discursos reflectem os objectivos e as orientações operativas ou *by the book* do modelo colaborativo e de gestão de caso, da instituição onde se encontram integradas. Neste sentido, verificámos um relativo "apego" ao *modus operandi* da instituição em detrimento de modelos próprios do Serviço Social. Sendo certo que as assistentes sociais têm de desenvolver a sua acção tendo em consideração o enquadramento teórico e metodológico que suporta ou fundamenta os normativos no qual se situam, também é necessário que contribuam para a sua construção. Foi neste pressuposto que procurámos auscultar se existiu a participação do Serviço Social na construção deste modelo de intervenção colaborativa

.

Quadro 46: Participação do Serviço Social na construção do modelo de intervenção institucional

Características	Entrevistas
Não sabe ao certo	E1; E4; E5; E6; E7; E9; E10; E11; E12; E15; E17; E21; E22; E26; E27; E28; E30
Participou	E3; E8; E13; E33
Não participou	E2; E20; E23
Foi imposto	E1; E2; E3; E4; E5; E11; E13; E20; E26; E29; E30; E33

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Muitas entrevistadas afirmaram não saber ao certo (e.g. E1;E4; E5; E7; E9; E10; E12; E15; E17; E21; E22; E26; E27; E28; E30): "Não faço a mínima ideia." (E6; E12); "Sinceramente não sei como é que foi feito." (E11); "Não. Por acaso não sei." (E27), o que estranham pelo facto de estarem "(…) numa casa onde maioritariamente são assistentes sociais (…)" (E11)

A participação do Serviço Social é referida pelas entrevistadas (e.g. E8; E33), embora

[98] Já apresentado no capítulo anterior.

referindo que o Serviço Social participou

> "(…) embora já com uma determinada encomenda (…) Na fase prévia não houve (…) Na operacionalização já. Mas… «agora vai por este caminho…» (…) e foi uma certa dificuldade de construir alguma coisa com base numa coisa que nos é pré… e que nós não sabemos bem, ou não conhecemos. (…)" (E14)

Outras entrevistadas referem que apenas as directoras participaram na definição do modelo (e.g. E13). É com alguma insatisfação que algumas profissionais verbalizam que o Serviço Social não participou na construção deste modelo, como podemos constatar pelos seus discursos (e.g. E23):

> "Não tenho conhecimento que tenham auscultado a classe profissional. Ou em termos profissionais, no geral… (…) numa atitude democrática «pode dar contributos?»… nesta estrutura, não! Não foram pedidos contributos." (E2)

> "Não, que eu saiba, não participou, nem a maior parte das colegas que tenho falado, não. Não houve qualquer participação nenhuma das pessoas no terreno, acerca deste modelo, foi-nos imposto." (E20)

Esta imposição, nas palavras de uma entrevistada, "de cima para baixo" (E5), vem ao encontro da percepção de Fook (2002), ou seja, de que se assiste, nas organizações sociais, a uma cada vez maior especialização e divisão entre os que planificam e os que executam, ou os que fazem trabalho de diagnósticos e os que fazem acompanhamento directo dos utentes. Em relação a esta situação, há relativa unanimidade (e.g. E1; E3; E4; E11; E13; E20; E26; E29; E30; E33):

> "Foi pelas nossas chefias. Pelo nosso Director. Isto foi imposto." (E2)

> "Não, não teve participação. Foi uma imposição." (E4)

> "Foi criado de cima para baixo! Quem o preconizou não sei… não sei… provavelmente foi alguém que está noutro registo de vida completamente diferente, porque… eu acho que nós neste novo modelo de SAD, de facto (…) é muito constrangedor. É muito difícil, aquilo que se preconizava de proximidade não existe. E, portanto, tenho alguma dificuldade em pensar que alguém do Serviço Social conseguiu conceber isto." (E5)

A única participação referida por uma entrevistada foi na elaboração do manual de procedimentos (e.g. E1), mas em concordância com o modelo já preconizado superiormente, uma vez que os instrumentos da acção são consequências do referencial teórico.

Algumas assistentes sociais admitem que o modelo tenha sido criado por algum profissional da área da Psicologia (e.g. E8; E8; E11), até porque a formação que tiveram sobre o mesmo foi ministrada por uma psicóloga (e.g. E1; E13; E17; E21; E33).

No que diz respeito ao posicionamento propriamente dito, em relação à oportunidade, eficácia e eficiência do modelo, verificámos cinco posições predominantes e interrelacionadas: descrença, divergência, complementaridade, aceitação/resignação e oportunidade, que se cruzam entre si e dos quais podemos explicar de forma articulada (Quadro 47).

Quadro 47: Percepções sobre modelo de intervenção adoptado pela instituição

Percepção	Características	Entrevistas
Descrença	Não traz novidade	E3; E6; E7; E9; E11; E16; E17; E20; E26; E29; E31; E33
	Teoricamente concorda, mas é impossível de pôr em prática	E1; E5; E6; E11; E13; E14; E19; E20; E23; E24; E26; E30
	Aceitação/resignação	E16; E23
Divergência	Traz constrangimentos à intervenção	E1; E4; E9; E11; E25; E26; E32; E33
	Perda de proximidade	E2; E5; E6; E13; E27
	Aumento do volume de trabalho	E1; E2; E5; E6; E10; E12; E21; E27
Complementaridade	Similitude com modelo sistémico	E11; E20
	Complementaridade ao trabalho já desenvolvido	E5; E7; E8; E10; E11; E12; E14; E16; E17; E19; E20; E21; E28; E32; E33
Oportunidade	Mais-valia pela sistematização e actualização	E8; E12; E13; E14; E16; E17; E20; E21; E31; E32; E33
	Abordagem positiva das situações	E19; E28; E32

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

A descrença advém do facto de considerarem que este modelo não traz praticamente nada de novo (e.g. E3; E6; E7; E9; E11; E16; E17; E20; E26; E29; E31; E33), como podemos verificar nos seguintes discursos:

> "Eu acho que não traz coisas muito novas (…) eles criaram os nomes, é outra coisa (…) não é assim nada de novo. (…)" (E2)

> "Eu continuo a fazer exactamente a mesma coisa. É a sensação que tenho. O nome mudou, mas continuo a fazer exactamente a mesma coisa. Sou gestora de processos, fez-se aqui umas questões formais de quem é que é o gestor e passámos a gerir a família no seu todo com o que isso tem de bom e que tem de mal, que também tem aqui muitas questões que são menos positivas… mas acho que continuo a trabalhar exactamente da mesma forma." (E4)

> "(…) na génese, penso que é a mesma coisa. Os termos e algumas referências serão diferentes, mas eu penso, que se formos fazer um sumário de ambos, é a mesmíssima coisa. (…) por vezes os modelos de intervenções são construídos a pensar noutras formas de intervenção, que não aquela que esta instituição tem. (…) determinados pontos eu considero que já estavam há muitos anos em prática, há muitos anos… Não vejo grandes diferenças. (…)" (E20)

Outra razão desta descrença (e.g. E1; E4; E5; E6; E7; E12; E13; E14; E19; E20; E22; E23; E30) baseia-se na dúvida sobre a possibilidade da sua implementação no SAD:

> "A forma como a gente a põe em prática, aqui sobretudo no SAD, eu não sei se a gente seremos capazes de o fazer. Acho mesmo que não somos capazes." (E1)

> "Agora ficar tudo à nossa responsabilidade, eu acho que nós corremos aqui sérios riscos da intervenção falhar no todo." (E5)

Ou seja, podemos afirmar que a grande maioria das profissionais teoricamente concorda com o modelo, mas considera não ser possível de pôr em prática (e.g. E1; E5; E6; E11; E13; E14;

E19; E23; E24; E26; E30):

> "Apesar de ter a noção de que em termos de prática, isto é um bocadinho complicado, colocar na prática aquele modelo, pelo menos aqui em SAD. (…) sei que as coisas não são bem assim, como foram ali conceptualizadas." (E6)

> "Eu até estou aberta a novas metodologias, a novos modelos, não tenho problema nenhum, gosto mais quando eles são sugeridos e estudados e de facto implementados até, por pessoas que conhecem a realidade específica da cidade em que trabalhamos (…) do que quando são impostos… mas aceito, aliás quem trabalha nesta casa tem que aceitar tudo o que nos pedem, porque cada administração tem as suas ideias e nós devemos acatar as ideias que cada administração tem. Mas no fundo, eu penso que de novo tem muito pouco ou praticamente nada, porque há muito pouco já para dizer de diferente (…) eu acho que os novos modelos são bem vindos, tudo é bem vindo… só não podemos é julgar que descobrimos a pólvora (…)" (E20)

Na realidade, as alterações mais significativas que foram referenciadas foram as organizativas/funcionais, cujas implicações na relação directa dos profissionais com os utentes, foram:

- acréscimo de procedimentos burocráticos: "(…) é mais uma formalização a nível de burocracia (…)" (E11);
- passar a ter todo o agregado familiar (e.g. E1; E4; E25; E26; E32; E33)[99], bem como o volume de trabalho implicado (e.g. E1; E2; E5; E6; E10; E12; E21; E27);
- os terapeutas ocupacionais passarem a assumir a função de coordenadores de SAD (e.g. E9)[100];
- a perda de proximidade em relação aos utentes (e.g. E2; E5; E6; E13; E27).

Este tipo de procedimentos acarreta efeitos negativos para a intervenção do assistente social, pese embora os alegados critérios de eficácia e eficiência, uma vez que: i) a cobro desses critérios se definem indicadores que muitas vezes ignoram a complexidade e a densidade das situações sociais; ii) os critérios da qualidade se fundamentam mais nos procedimentos e racionalização de recursos, do que nos cuidados e relacionamento com os utentes (*cf*. Manual dos Processos Chave, Instituto da Segurança Social, 2011). Constatam-se, neste cenário, posições de resistência passiva ao modelo ou de posições de aceitação resignada (e.g. E15; E16; E23).

> "(…) tenho agora uma orientação e que estou a cumpri-la (…) esse agora é o modelo que nos rege, que nos orienta e que temos que aplicar (…) nunca houve assim esta orientação tão clara em relação a um determinado modelo, e neste momento estamos a tentar aplicá-lo da melhor forma (…)" (E32)

É precisamente com base nas proposições anteriormente referidas que algumas entrevistadas afirmam a sua divergência em relação a este modelo (abordagem colaborativa e gestão de

[99] Já contextualizado no capítulo anterior.
[100] *Idem*.

caso) (e.g. E3; E6; E9; E12; E13; E15; E22). Neste sentido, argumentam que o número de utentes por serviço e por profissional exige um elevado número de tarefas e procedimentos que retira ao profissional o tempo de relação e atenção aos utentes:

> "(…) nós não conseguimos chegar a todo o lado. Com o volume de utentes que este SAD tem… se eu lhe disser que nestes 280 idosos há mais utentes, porque o processo quando vem, vem no seu todo, eu não consigo acompanhar uma família que tenha menores no mesmo agregado familiar, um RSI e um idoso." (E5)

> "Acho que em termos de SAD não é exequível, porque de facto o apoio domiciliário tem tanta matéria de intervenção que não há tempo, os técnicos não têm tempo, perde-se qualidade, eu sinto que o SAD perdeu qualidade de trabalho, de resposta… muito acentuado, sinceramente, muito mesmo." (E6)

> "Não o senti como meu, não o sinto como meu, não me revejo nisto… e nas consequências que isto trouxe para o apoio domiciliário (…)" (E13)

Pese embora estes argumentos, muitas entrevistadas atestam a complementaridade deste modelo em relação ao trabalho que já era anteriormente desenvolvido (e.g. E5; E7; E8; E10; E12; E14; E16; E17; E19; E20; E21; E28; E32; E33):

- porque, no essencial, têm princípios comuns (e.g. E11; E16; E21):

> "(…) não difere muito daquilo que eu penso, daquilo que eu sou (…) Não é uma coisa nova (…) São princípios comuns (…)" (E7)

> "Eu acho que serve de guia. Não é aplicado na perfeição. Acho que é um bom modelo, mas nem sempre se aplica na prática e temos que muitas das vezes contornar as situações e até tendo por base outros modelos, porque primeiro com o número de utentes que a gente tem, é impossível… o tempo que nós temos é impossível, mas serve de linha orientadora… a parte da filosofia de encararmos as qualidades do utente e partirmos daí para trabalhar (…) Mas em termos burocráticos de preparar as entrevistas, de fazer as opções… isso aí não (…)" (E10)

Esta mesma constatação pode ser encontrada em documentos institucionais:

> "A resposta de SAD, atendendo às suas características específicas, não adopta na íntegra o modelo da abordagem colaborativa, mas sim os seus princípios orientadores, numa perspectiva integrada e de abordagem interdisciplinar. A visão interdisciplinar das diferentes dimensões da problemática permite espaços de reflexão conjunta, potencializando a partilha de conhecimento que conflui numa maior abrangência de formulação de estratégias de intervenção." (Dias *et al.*, 2015: 76).

Esta ideia é confirmada pelas posições das entrevistadas:

- pela similitude com a abordagem sistémica (e.g. E7; E12; E21):

> "(…) encontro mais semelhanças do que diferenças." (E20); "(…) faz-me lembrar muito a abordagem sistémica (…)" (E21); "(…) não vejo diferença nenhuma da intervenção sistémica." (E11), bem como a necessidade da devida adaptação ao SAD (e.g. E1).

Por fim, damos conta das posições que encaram este modelo como uma oportunidade e mais-valia para a intervenção:

- pela possibilidade de sistematização dos referenciais de intervenção (e.g. E31; E32):

> "É muito bom que haja referenciais que nos digam, ou pelo menos que nos orientem quanto a procedimentos que a casa nos… apela a cumprir e que não estavam escritos ou, estando escritos, não estavam sistematizados." (E13)

"(…) foi uma organização do pensamento (…)" (E14)

- pela possibilidade de relembrar conhecimentos anteriores (e.g. E8; E12; E14; E16; E17; E20; E21; E31): "(…) actualização (…)" (E21); "Foi um *refresh* (…)" (E33).

Desta forma, embora o conhecimento não se constitua como um receituário da prática profissional (Y. Guerra, 2012), podemos constatar que as vantagens reconhecidas ao novo modelo de intervenção no SAD passam pela clarificação e regulação dos procedimentos da intervenção e também pela possibilidade de actualização de conhecimentos. De facto, os assistentes sociais situam-se num contexto de trabalho no qual

> "(…) lidam com domínios consideráveis de incerteza e imprevisibilidade e (…) em campos de intervenção onde as '*guide lines*' poderão ter importância como horizonte e referência, mas não podem ser entendidas como «receitas»" (Passarinho, 2012: 177).

Verifica-se, a coexistência de uma nítida tensão em relação a este novo modelo, por um lado, e por outro, uma clara resignação ou adaptação ao possível. Estes dados podem levar-nos a constatar que as assistentes sociais entrevistadas possuem uma autonomia profissional relativa, o que encontra sentido se atentarmos no facto de que as funções do assistente social têm subjacente os objectivos da organização e aquilo que esta espera dos próprios profissionais. É a organização que fornece as directrizes da sua acção profissional, sendo que apenas a forma como elas são aplicadas fica ao critério do assistente social, detendo assim uma autonomia técnica e científica.

As tarefas e os objectivos de intervenção estão, de alguma forma, previamente delimitados. O Serviço Social apresenta um duplo carácter: por um lado uma subordinação à organização e aos objectivos, e por outro lado uma possibilidade de autonomia, resultando daqui uma autonomia relativa. Este aspecto leva-nos a questionar, como Faleiros (1997), se o assistente social como assalariado que age no contexto institucional é um mero instrumento, um agente de execução das políticas sociais, levando a uma diluição da identidade profissional na identidade institucional. Consequentemente, e ainda segundo este autor, tal facto acaba por levar a uma efectiva redução do seu próprio espaço de intervenção, podendo mesmo fomentar uma perda de identidade ou uma despersonalização profissional.

A autonomia profissional terá, então, de passar necessariamente pela revalorização do saber, re-equacionando constantemente esse saber acumulado, por forma a propugnar modificações consequentes, quer na qualidade da intervenção, quer na própria autonomia profissional.

> "(...) a autonomia do assistente social tem como ponto de ancoragem o corpo de conhecimentos do Serviço Social e como arena privilegiada o complexo de lutas ligadas aos diversos interesses sociais em jogo, buscando aí um princípio de transformação da dinâmica propulsora instituinte." (Andrade, 2001: 171)

Nunes (2004) argumenta que a autonomia é mais um processo do que propriamente um resultado. Esse processo é construído na intervenção, requerendo do assistente social uma prática reflexiva sistemática sobre os meios e os modos de acção, tendo o profissional poder institucional para desenvolver a sua agência. Essa reflexividade implica questionar

> "o que os assistentes sociais fazem e, como eles interagem com outros, [o que] é flexível e variado, porque reflecte a variabilidade social e humana. Mas os seus instrumentos da prática – conhecimento, competências, objectivos de compreensão e valores – são passíveis de clarificação, coerência e consistência" (Payne, 2006: 56).

Tal atitude de questionamento pode, de alguma forma, colidir com uma certa tendência organizacional contemporânea em que vários agentes se preocupam em aumentar a previsibilidade dos processos de intervenção (designadamente os gestores):

> "(…) numa meta neo-taylorista de previsão e descrição de procedimentos a seguir pelos trabalhadores sociais. Este modo de intervenção social prescrita (designada em muitas organizações como «processos de qualidade») prossegue evidências de resultados, sobretudo quantitativos e tem adeptos nos serviços comprometidos com determinados modelos de gestão organizacional." (Passarinho, 2012: 201).

Para Sá-Chaves e Amaral (2000: 81) o profissional está, não raras vezes

> "coartado por contextos institucionais profundamente enraizados no paradigma de racionalidade técnica, ainda não consegue libertar-se de receitas que lhe foram prescritas e que se sente obrigado a imitar quase cegamente."

Estes autores falam ainda de um habitual mimetismo existente sobretudo no início da carreira, herdado dos professores que os profissionais tiveram na formação inicial. Advertem igualmente para as

> "receitas que derivam dos normativos emanados das instâncias superiores que são mal digeridas, quer porque são pouco adequadas ao contexto (…) quer porque, outras vezes, são aceites, de modo mais ou menos simplista, sem terem sido cuidadosamente reflectidas e amplamente discutidas para nelas encontrarem o que de verdadeiramente positivo contêm." (*ibidem*)

Frequentemente os profissionais sentem-se mais seguros com as orientações advindas destes manuais e 'guiões de práticas', que lhes aumentam potencialmente o sentimento de controlo sobre os processos de intervenção e a noção de rigor e diminuem a incerteza (Passarinho, 2012).

7.1.2 Autores de referência, leituras e pesquisas

Quando questionadas sobre quais os seus autores de referência, a maioria das entrevistadas revela hesitação na resposta. As suas afirmações ilustram mesmo algum distanciamento em relação a autores. Não obstante, algumas situam alguns autores que consideram actuais, na área do Serviço Social: Sara Banks (e.g. E11) Carvalho (e.g. E22); ou em outras áreas afins:

Alfredo Bruto da Costa (e.g. E22) e Boaventura de Sousa Santos (e.g. E23). Identificam ainda autores como Ezequiel Ander-Egg (e.g. E5), Cristina de Robertis (e.g. E13; E17; 31) e Alfredo Henriquez (e.g. E27). Há ainda entrevistadas que se referem a autores clássicos como referências intemporais, tais como Mary Richmond (e.g. E11; E14; E29; E33) e Carl Rogers (e.g. E14). Duas entrevistadas afirmam que lêem, mas não identificam autores (E4; E7). Algumas entrevistadas afirmam que fazem leituras e pesquisas. Uma concretiza, dizendo que lê artigos (E10) e outra o jornal diário (E14), mas outras entrevistadas são mais vagas no discurso sobre este assunto, afirmando que lêem de vez em quando (e.g. E32); "(…) volta e meia pego nos livros (…)" (E13).

Há entrevistadas que referem ler e fazer pesquisas sobre temas diversos, metodologias de intervenção social (E7), Gerontologia (E17), Serviço Social e Psicologia (E18) Serviço Social e problemáticas específicas (E19).

Algumas das entrevistadas relatam também o hábito de ver nas livrarias o que vai surgindo sobre Serviço Social e áreas afins (e.g. E13; E15; E22; E30). Há ainda profissionais que assumem que pesquisam e compram livros, mas depois não os lêem (e.g. E22; E23; E33).

Um pequeno grupo de profissionais afirma que não lêem nem fazem pesquisas (e.g. E8; E16; E21; E28). O discurso de uma delas é perfilhado por várias outras entrevistadas: "Nesta fase sinto que estou um bocadinho distante dos livros (…)" (E30). Quando questionadas sobre os motivos para não lerem ou fazerem pesquisas, estas apresentam três razões principais:

i) por preguiça (e.g. E3), afirmando uma delas: "(…) sou preguiçosa a esse nível." (E24);

ii) por falta de tempo (e.g. E5; E6; E14; E29; E31):

> "(…) Vou-lhe ser franca, eu já saio daqui tão cansada… às vezes gostava de saber mais (…) Aqui não tenho tempo. Então eu chego a casa a correr para fazer o jantar e já tenho o telefone a tocar! Não tenho tempo, nem paciência! Já estou cansada. Posso ler tudo, mas não estou a absorver para que é que vou estar a ler? Para dizer que estou? Não leio. Não sei nada devo estar parada no tempo e no espaço ((risos)) (…) Não, não vejo nada. Às vezes quando me mandam algumas coisas nos boletins leio… Às vezes leio mais calmamente outras vezes leio assim na diagonal, mas vou lendo, mas leio pouco. Tenho pena, mas (…) Chego a casa… já não tenho paciência para ir… agora uma vez por mês temos que trabalhar ao fim-de-semana. Quer dizer, não me apetece nem… não tenho paciência." (E26)

> "(…) no último ano não consegui. Não consegui… ter tempo para pensar nem em livros de Serviço Social nem em qualquer tipo de livros… deixei praticamente no último ano de ler. (…) todas trabalhamos sempre muito, saio daqui quase todos os dias às oito da noite… Saio daqui directa para casa… eu quero é ficar sossegadinha e… descansar. Porque no outro dia às sete da manhã já estou outra vez a pensar (…)" (E27)

> "Não tenho tempo e disponibilidade para ir [ler]. Eu sei que se arranja sempre. Eu sei que o tempo é uma desculpa, mas não tenho investido nisso." (E33)

iii) por não estar nesse registo (e.g. E5; E14), afirmando que não consideram estar numa fase em que atribuam especial atenção a este assunto.

Tal como constata Estalayo (2013), no Serviço Social a leitura apresenta-se como algo acessório ou extraordinário devido à urgência da prática, não a incorporando como um hábito profissional. Algumas entrevistadas referiram mesmo sentirem-se numa situação de algum "imobilismo intelectual", motivada, entre outras razões, pela pouca ou inexistente actualização teórica (formações em Serviço Social, livros, pesquisas). Apesar desses discursos, algumas profissionais afirmam que não lêem, mas fazem pesquisas na internet (e.g. E11; E20; E32). Há ainda uma entrevistada que refere que não lê nem faz pesquisas (E13). Não obstante este cenário, verifica-se um reconhecimento da importância das leituras e pesquisas:

> "(…) é uma coisa que nos faz falta. Termos ali o nosso suporte teórico… e irmos ouvindo o que é que vai aparecendo de novo, porque há sempre teorias novas." (E5)

> "Eu acho que há momentos que eu sinto falta destes pontos de equilíbrio e aí eu vou às vezes ler alguma coisa, porque sempre tive muito o hábito de recolher e de juntar livros sobre as problemáticas por onde vou passando e gosto sempre, às vezes, de me situar…. E às vezes parece que não estou situada, sinto me um bocado perdida… Gosto de ir ver o que é os outros escreveram, o que é que dizem sobre a situação. Porque há pessoas que também já reflectiram sobre isto, porque já passaram pela mesma situação que eu possa também estar a passar e isso dá-me balizas, dá-me um quadro e dá-me segurança, eu sei que assim faço um trabalho muito melhor, sou muito mais confiante no meu trabalho, sei que posso chegar ao pé de um utente, de uma família com outro… (…)" (E19)

> "(…) um *refresh* e um maior conhecimento." (E33)

De uma forma geral, os assistentes sociais são acusados de utilizarem pouco a investigação na prática profissional, lerem pouca investigação e não fazerem pesquisas a não ser que se encontrem num contexto de formação académica. Se essa investigação for percepcionada como tendo resultados negativos para a prática que é desenvolvida no terreno, a dificuldade de aceitação dos profissionais pode aumentar ainda mais (Kirk, 1984). Embora este panorama evidencie que as profissionais entrevistadas lêem poucas publicações científicas, tal não significa que não leiam outro tipo de documentos, tais como legislação, manuais, documentos institucionais e outros. Utilizam também a intranet e a internet para pesquisar informação que consideram necessária para a intervenção (Deslauriers e Cosín, 2004). Também é importante não descurarmos alguns constrangimentos a este processo de leituras e pesquisas, tendo em conta a sobrecarga de trabalho em que estas profissionais se encontram.

7.1.3 Escrita e publicação

Deslauriers e Cosín (2004) constatam que os assistentes sociais escrevem pouco sobre as suas experiências profissionais, e no geral ainda desenvolvem pouca investigação. Trevithick (2013) considera ainda que mesmo quando estes profissionais escrevem e pesquisam, dificilmente a comunidade científica e profissional publica esta produção de conhecimento realizada pelos profissionais no terreno. Ainda que esta situação venha lentamente a alterar-se no contexto português (Carvalho, 2016a), na análise dos discursos das entrevistadas da presente investigação, foi possível constatar que a maioria das assistentes sociais não tem por hábito a escrita e a publicação[101] (e.g. E3 ; E7; E9; E12; E15; E16; E22; E23; E24; E27; E28; E30; E33), como podemos verificar nos seguintes discursos:

> "É mais cómodo fazer coisas. (…) A outra dá mais trabalho. E escrever, é repensar… (…) é mais fácil fazer do que pensar e escrever (…) Não gosto desse papel." (E2)

> "Eu acho que ia ter que parar muito… (…)" (E19)

> "Não, não, acho que não conseguia fazê-lo (…) Não, não acho que seja uma pessoa com capacidade para isso agora… lá está, tinha que de facto voltar a estudar qualquer coisa, a encher qualquer coisa que está aqui neste momento um bocadinho vazio (…)" (E20)

> "É qualquer coisa que não faz parte dos meus planos. Talvez por medo, acabo por achar que… estou numa posição de conforto aqui no meu trabalho e portanto tudo que seja… acho que nem tenho tempo para isso e é uma coisa que não está nos meus planos." (E25)

A actividade de escrita está, neste caso, mais circunscrita à produção de relatórios (e.g. E1; E8; E13; E14; E31), à participação na elaboração de manuais (e.g. E11) ou em estudos e projectos (e.g. E13; E18). Algumas entrevistadas referem também a escrita de trabalhos académicos no âmbito de formações (e.g. E1; E8; E13; E21). Uma entrevistada refere mesmo que "(…) às vezes é bom haver este tipo de formações que nos obriga a sentar e depois nos obriga a investigar (…) e soube-me bem, refrescou-me aqui um bocadinho (…)" (E31). Apenas duas entrevistadas referem ter escrito para a revista institucional (E6; E11) e uma para uma revista fora da instituição (E5). Apesar desta prática ser pouco frequente, as várias entrevistadas que a realizaram referem que gostaram dessa experiência (e.g. E14; E17; E18; E21; E31). Uma delas afirma:

> "Mas deu-me um imenso prazer, aliás eu gosto de escrever (…) acho que é importante para a profissão (…) o escrever ajuda-nos a abstrair, ou seja, estamos a um nível um bocadinho mais acima que é sair, desligar da prática, ou seja, ir beber à experiência que tivemos na prática, mas distanciarmo-nos para escrever sobre ela. Acho que é um exercício muito importante." (E6)

Uma entrevistada dá conta do seu hábito de escrita de um diário de campo (E17). A este propósito, Carbó (2007) considera a utilização do diário de campo como uma das estratégias

[101] Nem os normativos e os procedimentos institucionais o exigem nem o incorporam nas práticas profissionais.

que podem ser utilizadas para desenvolver competências reflexivas, desde que, como vimos em Kolb (1984) estes conhecimentos sejam conceptualizados e revertidos em novos saberes, integrados na intervenção.

7.1.4 Participação em fóruns de sistematização da experiência

Clara Santos (2008) considera que a cientificidade do Serviço Social parece estar relacionada com a sua capacidade de sistematização das experiências práticas através de uma postura de questionamento e investigativa. É importante salientar que, como já vimos, os profissionais "de terreno" não são propriamente meros consumidores de teoria que se limitam a aplicar conhecimentos e que não os produzem. Huot e Couturier (2003) consideram que eles produzem esses conhecimentos, ainda que seja apenas através da sua acção profissional. Desta forma, é essencial que os próprios profissionais não desvalorizem a sua capacidade de produção de conhecimento, mesmo enfrentando uma hierarquização discriminatória dos saberes, que, de certa forma, para Amaro (2009b: 20):

> "até hoje a realidade tem inequivocamente demonstrado que os profissionais não apostam na investigação, porque não investem tempo na análise sistemática da realidade e não se têm demonstrado capazes de dar conta na prática dos resultados das pesquisas efectuadas, e que os investigadores estão distantes da realidade, adoptando muitas vezes uma postura elitista em relação aos interventores."

Neste sentido, procurámos perceber se para além da escrita e da pesquisa, as profissionais entrevistadas participavam em outros fóruns de sistematização da experiência. Uma entrevistada refere: "Já fui a algumas aulas partilhar (…)" (E1). Outras dão conta da sua participação através de apresentações em seminários e conferências internas à instituição (e.g. E10; E20) e externas à instituição (e.g. E18; E29):

> "Foi uma participação nas Jornadas de Serviço Social que decorreram no hospital A. Eu não gosto muito de falar em público ((risos)) (…) Mas pronto, andei a praticar, não sei quantas vezes (…) Era uma plateia ainda grande, eram bem mais que quinhentas pessoas. Correu bem (…) foi muito positiva a participação." (E17)

> "(…) cheguei a fazer muitas conferências, a dar conferências mesmo com a equipa… que é uma coisa que acabamos por sentir falta, porque sistematizamos pouco. E nessa altura eu senti que se sistematizava (…)" (E19)

Parece-nos ainda importante destacar a referência de uma entrevistada à sua participação num *peer group*:

> "(…) foi um grupo muito interessante, um *peer group*, que são as tais coisas que no início da profissão e do tempo, da disponibilidade que nós temos, fazem com que nós… movermos muitas coisas e que depois é pena depois perdermos… eu sinto isso em relação a mim, sinto que gostava de conseguir, acredito tenho de ter esperança, se calhar

> numa fase da minha vida quando o pessoal, as coisas estiverem mais estabilizadas de poder voltar a participar em coisas dessas, foi muito giro." (E14)

Em síntese, podemos dizer que algumas profissionais denotam a importância de sistematizar conhecimentos com fundamentos teóricos e metodológicos, devolvendo uma nova leitura da prática e valorizando os seus saberes, dando-lhes visibilidade e inteligibilidade.

7.1.5 Importância reconhecida à formação

Outro aspecto que nos pareceu importante analisar neste contexto, foi a importância atribuída à formação, por parte destas profissionais. Assim, verificamos que a grande maioria das entrevistadas reconhece elevada importância à formação contínua, seja ela de curta duração, seja pós-graduada.

> "Sempre me propus à frequência de formação… de diversas áreas, mas eu também sempre gostei, sempre me interessei muito por aprender e com a formação aprende-se e vamos também desenvolvendo as nossas capacidades, através da formação, não há outra forma, formação contínua… estive quase sempre uma formação contínua. (…)" (E9)
>
> "(…) acho que é muito importante no apoio domiciliário nós também sabermos como é que devemos falar com as pessoas nestas alturas e perceber as dinâmicas familiares. Para mim foi muito importante (…)" (E12)
>
> "(…) permitiu-me abrir o leque de conhecimentos que eram praticados em termos de intervenção noutros países (…) veio reforçar os conhecimentos, veio… aumentar a satisfação profissional e veio também… dar-me instrumentos para eu exercer a minha profissão com outra qualidade." (E17)
>
> "Eu gostei e acho que foi importante. Na altura também estava a gerir um equipamento e ajudou-me muito ao nível da avaliação, do planeamento, da forma mais organizada e sistematizada de fazer o trabalho, acho que foi importante. (…)" (E18)
>
> "(…) ajuda sempre alguma coisa na prática. Quanto mais informadas estamos, mais fácil se torna talvez a avaliação das situações… e até tentar… como é que eu hei-de dizer, ao nível da avaliação e também da desconstrução do problema, acho que se torna mais fácil, mas não é suficiente ainda." (E22)
>
> "(…) mas eu acho que aquela visão negativa e pesada, transformei-a numa coisa mais leve e mais gratificante. (…)" (E25)
>
> "Vejo todas as que eu fiz como uma mais-valia para a minha intervenção e para aumentar a minha sabedoria (…)" (E26)
>
> "(…) permitiu-me olhar para as coisas de uma forma diferente… também aprofundar os meus conhecimentos… e se calhar também actuar de uma forma muito mais assertiva, muito mais completa (…)" (E32)

Dos testemunhos recolhidos retiramos que a formação é percebida como momento de enriquecimento intelectual, treino de competências pessoais e profissionais, recolha de instrumentos de suporte à actividade, e valorização profissional e crescimento pessoal.

Apesar destes posicionamentos serem predominantes, existem algumas assistentes sociais que não atribuem tanta importância à formação, pelo menos nesta fase da sua vida profissional:

> "(…) Quando tive ontem a preparar o currículo apercebi-me que não faço formação em condições desde dois mil e onze (…)" (E20)
>
> "Não tenho feito investimento na minha formação (…)" (E25)
>
> "(…) não fiz assim tantas formações quanto isso (…)" (E26)
>
> "(…) ultimamente também não me motivavam muito as formações (…)" (E2)

Verifica-se, nestas profissionais, um discurso que deixa antever uma certa dicotomização entre o espaço da formação (teoria) e o espaço da profissão (prática). Faleiros (1997) constata que os assistentes sociais não são suficientemente crentes nas virtualidades da investigação em Serviço Social, pelo que muitas vezes não se interessam pelo estudo, não investigam após concluírem a sua formação académica e não aplicam, desprezando até, os resultados de investigações desenvolvidas. Apesar desta diferença de posicionamento, praticamente todas as assistentes sociais atribuem uma elevada importância à formação contínua como forma de enriquecimento e de complemento da acção profissional.

> "(…) toda a gente tem que sentir, porque senão também morremos…porque este trabalho é muito cansativo e muito desgastante e muito repetitivo. É sempre todos os dias quase a mesma coisa. Claro que os problemas são diferentes, mas a forma de os resolver, muitas vezes é a mesma. E isso desgasta as pessoas e se ouvirmos algum dia qualquer coisa de novo, ou alguma coisa que nos inspire e nos venha a dar um bocadinho de mais motivação, é bom!" (E20)

Destacam igualmente a existência de uma abertura da instituição para a formação contínua, quer organizando e concebendo as próprias formações, quer viabilizando a participação dos profissionais em formações externas à instituição.

> "(…) fiz dezenas e dezenas de formações e participei em várias acções de formação. A instituição tem essa grande mais-valia (…)" (E28)
>
> "(…) tenho feito outras formações que a instituição nos tem proporcionado (…)" (E3)
>
> "Na instituição vai-se dando sempre às pessoas formação contínua (…)" (E7)
>
> "(…) ao longo de toda a carreira a instituição tem dado imensa, imensa formação." (E8)

A aprendizagem ao longo da vida ocorre através de aprendizagens profissionais permanentes ao longo da "carreira", ou do percurso do indivíduo na vida activa.

> "Cursos de formação, acções formativas de vária índole (*workshops*, seminários, etc.), cursos pós-graduados com acesso a graduações académicas mais elevadas (mestrados e doutoramentos, pós-graduações e pós-doutoramentos) fazem parte de um leque alargado de modos de formação contínua ao percurso activo do profissional (Pinto, 2011: 207)

Vários autores parecem concordar com a necessidade da existência de profissionais formados e tecnicamente preparados para abordar as situações complexas com que se deparam, de forma personalizada, face ao contexto ambiental e social em que as pessoas idosas e as suas famílias se encontram. Não obstante a importância da formação inicial, é no exercício da profissão e a partir das exigências advindas das próprias experiências, que os assistentes sociais "(…) integram conhecimentos, constroem saberes, desenvolvem novas

práticas, competências e conhecimentos (…)" (Passarinho, 2012: 217). É neste mesmo sentido que Carvalho e Pinto (2014) advogam que a qualificação dos assistentes sociais é uma condição fundamental para uma intervenção com maior eficácia, eficiência e relevância, para os objectivos de desenvolvimento social onde o Serviço Social opera. Segundo Andrade (2002), a formação contínua para além da aquisição ou aprofundamento de conhecimentos teóricos e técnicos, pode ser também um espaço de convergências e de divergências onde se questionam poderes, saberes e subjectividades; de socialização de conhecimentos, de interacção e de reflexão sobre o agir; de aquisição e desenvolvimento de competências e perícias (estratégias para a configuração e reconfiguração dos projectos profissionais); de promoção de posturas investigativas e críticas das teorias e das práticas profissionais – aperfeiçoamento de maneiras de conhecer e de intervir; de descoberta de novas formas de pensar; e de redefinição de espaços de pensamento e de acção. Consideramos estas ideias postuladas pela autora de central importância para a supervisão profissional, uma vez que, ao gerarem capitais simbólicos, inovações nos modos de estar e de viver a profissão (ao nível do estar, do sentir e do agir, podem ter um efeito mobilizador fruto do desassossego dos processos de apropriação de saberes (*ibidem*).

7.2 Supervisão em Serviço Social: da teoria à prática

O contexto de actuação do Serviço Social impõe uma multidimensionalidade prática e uma capacidade operativa com uma flexibilidade significativa, que possa enfrentar as distintas exigências que lhe são colocadas.

> "A menção à teoria e às diferentes formas de fazer algo não desperta uma sensação agradável no ânimo de muitos assistentes sociais. Para eles a relação entre a teoria e a sua prática continua a ser um tanto misteriosa. Em alguns isto produz uma certa inquietude e procuram encontrar uma resposta. Outros resolvem o mistério dizendo que tal mistério não existe, que a sua prática não está relacionada com nenhuma teoria. Dizem coisas como «eu pratico intuitivamente» ou «eu ajusto-me ao senso comum»." (Howe, 1999: 27).

Não conhecer a teoria, não lhe conseguir encontrar utilidade, é considerado um sinal de virtude prática, de um saber "(…) muito (…) «terra-a-terra» (…)" (E11).

Para Howe (1999: 27-28):

> "(…) há uma certa presunção por parte daqueles que se descrevem a si próprios como gente prática, gente a quem não interessam as noções etéreas. Falar de teoria, dizem, não há dúvida de que dá um ar inteligente, mas com a clara implicação de que eles se organizam melhor sem a sua ajuda – e se eles não necessitam dela, a teoria não é necessária."

A teoria não só é inevitável no Serviço Social para qualquer prática, como a sua relegação a um estatuto implícito, desarticulado, conduz a uma prática pobre e realmente desonesta (Howe, 1999). Apesar de ser evidente que só através do estudo sistemático "(…) em busca de conhecimentos e respostas em relação a um determinado objecto com o fim de incorporá-lo, de maneira comunicável e comprovável, a um corpo de conhecimento que se dispõe em uma dada área de reflexão (...)" (Baptista, 2001: 31), é também evidente a hipervalorização da experiência prática. De facto, as entrevistadas conferem uma importância decisiva aos saberes oriundos da via experiencial (e.g. E7; E14).

> "(…) eu acho que quando a gente acaba o curso… pouco ou nada sabe…acho que é a experiência que muito nos leva a isso (…)" (E1)
>
> "Não penso, eu acho que já não penso propriamente em nenhum modelo teórico. Tenho já interiorizado dentro de mim (…)" (E18)
>
> "(…) acho que até fazemos isso de forma inconsciente, não tão teórica «olha agora vou fazer assim»… também sinceramente não temos muito tempo para pensar nisso. É causa-efeito, aparecem-nos as dificuldades e nós reagimos, depois vamos criando estratégias… (…)" (E10)

Neri (2000) refere que a intervenção com pessoas idosas é um desafio para os profissionais uma vez que exige habilidades e conhecimentos que muitas vezes não fazem parte do seu repertório. Consequentemente, verifica-se frequentemente uma prática mais intuitiva face aos desafios que surgem no exercício profissional.

> "(…) nós estamos na prática quase sem, não vou dizer sem referenciais teóricos, mas, mas não estamos a ir à procura de um referencial para cada situação, nem pensar. Há coisas que estão dentro, há coisas que dizem, que às vezes temos falta de ir ver, mas não estamos num mergulho teórico, nem pensar! A prática não se compadece, pelo menos, para mim, tirando uma ou outra leitura, não estou à procura disso (…)" (E13)

Como afirmam Deslauriers e Cosín (2004), os assistentes sociais estão sobretudo empenhados na acção, na experimentação da acção, e assim sendo, o seu estilo acaba por se centrar nos comportamentos adaptativos, na resolução dos problemas concretos com os quais se deparam no seu dia-a-dia. Verificam-se, assim, dois eixos de apreensão da teoria pelos profissionais: os profissionais seguem antes de mais uma lógica do concreto e personalizado, enquanto o conhecimento académico se pauta pelo abstracto e o geral (*ibidem*). Este activismo presente no discurso das entrevistadas pode reduzir a intervenção a uma mera execução de tarefas, destituída das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas.

Por outro lado, podemos considerar também que a legitimação do saber prático não significa um descrédito do saber científico, desde que a intervenção seja acompanhada por um exercício de sistematização por parte do assistente social em ordem ao enquadramento das novas experiências e a sua reflexão em termos metodológicos, o que, em última análise conduzirá àquilo que Payne (2002a) denomina como uma "prática reflexiva" capaz de

produzir conhecimento e contribuir para o desenvolvimento da profissão (C. Santos, 2008), como vimos no capítulo 3.

> "(…) a prática faz-nos esquecer todas as teorias (…) somos absorvidas pela intervenção, pela prática, e de vez em quando devíamos de ser um bocadinho paradas." (E12)

Howe (2002) defende que não é assim tão fácil acabar com esta 'demissão' da teoria. Para ele, a teoria é inevitável para a prática do Serviço Social e ignorá-la pode levar mesmo a uma prática pobre. Neste sentido o autor considera que se os assistentes sociais pretendem agir de forma clara, competente e útil nas situações práticas, terão de pensar teoricamente. Mas assume que o contrário desse posicionamento não significa uma acção sem consequências, pois se os assistentes sociais "não teorizassem, a vida social seria um «caldeirão» de experiências desorganizadas e todas as suas intenções e propostas, toda a acção prática seria impossível." (*ibidem*: 81)

Por outro lado ainda, e segundo Thompson (2010: 4), a teoria não é só a científica: a teoria da academia é a teoria formal, explícita ou codificada, mas existem outras teorias informais, que não são construídas necessariamente segundo o processo científico, não são explícitas, mas tácitas, mas continuam a ser teorias, ou seja, "tentativas de explicar um fenómeno ou série de fenómenos providenciando um conjunto estruturado de conceitos que nos ajudam a compreender" os fenómenos em questão. Os profissionais de terreno, não académicos, usam teorias, mesmo que não reconheçam, sejam elas teorias formais ou informais. Thompson (2010) designa esta situação de falácia da prática sem teoria, uma vez que isso não é possível existir.

Como salienta Freire (1975; 1977a), não podemos ter teoria sem acção, sem a prática, porque se trataria de algo inútil, mas também não podemos ter prática sem teoria e sem reflexão, o que pode ser igualmente inútil, mas também prejudicial a vários níveis. A complexidade destas duas dimensões do Serviço Social impõe, assim, mais do que nunca, um profissional que seja reflexivo (Thompson, 2010).

Não obstante, uma entrevistada refere:

> "(…) gosto da parte prática, mas depois já não gosto daquela parte teórica (…)" (E27),

mas outra é peremptória ao afirmar:

> "(…) sou muito prática gosto muito de executar, mas efectivamente a teoria é super importante e é uma grande falha e quando dou conta do que faço e quando quero sistematizar fico perdida do que devia de ser… tenho alguma dificuldade nisso." (E23)

É precisamente neste sentido que Amaro (2009a: 37) defende que é necessário afirmar o Serviço Social para além do mero nível executivo, lutando contra o "pressuposto empiricista". Apesar desta posição, Setubal, (2002: 30) acredita que o assistente social,

mesmo quando desenvolve uma prática aparentemente interventiva, está a produzir um tipo de conhecimento: "um conhecimento profissional resultante da sua inserção em práticas concretas."

Michel Autès (2004) mobiliza uma expressão interessante para invocar a "arte de fazer", própria do Serviço Social. Fala da *Metis* "ofício" do assistente social que na ideologia grega representa tudo o que tem relação com a inteligência prática, concebida como astúcia. Vilbrod (2006: 12) considera esse ofício como

> "a capacidade de conduzir, dentro de um meio perigoso, e a arte do timoneiro que sabe descodificar os sinais que outros não sabem ver e a arte de navegar entre os perigos e de inventar caminhos sempre novos e diferentes. É a astúcia, são os conhecimentos desde o início, mas utilizados com bom propósito, é ajuda que se pode prestar dentro de situações sempre em mudança."

Admite-se a possibilidade de o pensamento reflexivo poder conduzir de uma acção que estimule uma "dupla hermenêutica" mais esclarecida, porque menos praticista e menos comprometida com o uso rotineiro e reprodutivo das regras e recursos (Caria, 2005: 40). O conceito de "dupla hermenêutica" associa o saber da experiência com o conhecimento produzido e formalizado na investigação científica. Este conceito carrega em si um potencial de capacitação dos actores sociais e resulta, em larga medida, da assunção de que os actores têm sempre algum saber, ainda que tácito e implícito (consciência prática), sobre o funcionamento regular e institucional do social, resultado da reflexividade social difusa na sociedade, e desenvolve um potencial de mudança social como variável indispensável (Giddens, 1996).

Malglaive (1995) classifica os saberes que regem a acção em quatro tipos: i) os saberes teóricos, os quais permitem compreender a realidade, mas não dizem o que se deve fazer, ou seja, não são normativos; ii) os saberes processuais, que são os saberes que regulam a acção. A prática segue a lógica do sucesso, enquanto que a lógica do teórico é validar e legitimar o conhecimento. A prática não tem de questionar o que resulta numa determinada situação, e pode consequentemente instalar-se como uma rotina e estar errada no que diz respeito ao conhecimento; iii) os saberes práticos são o que resultam da acção, dos seus sucessos e insucessos, forças e fraquezas (normalmente é um saber menos estruturado do que os saberes teóricos e processuais, mas complementa-os); iv) os saberes-fazer estão relacionados com determinadas competências da prática, ou com determinados actos humanos.

Do conjunto destes saberes resulta o *saber em uso* "uma totalidade, complexa e móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer, ajustada à acção e às suas diferentes ocorrências" (*ibidem*: 87). Os saberes teóricos e processuais estão de alguma forma codificados, e os

saberes práticos e os saberes-fazer são mais da acção do que das palavras (Malglaive, 1995). Tendo em conta a multidimensionalidade da prática profissional e os múltiplos factores que a influenciam, os saberes profissionais são muito vastos e não se resumem apenas aos saberes codificados. É neste sentido que Klein e Bloom (1995) falam da importância da sabedoria prática, enquanto sistema de conhecimento pessoal, moldado por valores que advêm da interacção entre a experiência fenomenológica da realidade do utente e a utilização de conhecimento científico. Os saberes práticos integram, assim, o saber académico-científico bem como a experiência da prática profissional directa, sendo os valores importantes filtros de apropriação da experiência e de outras fontes de conhecimento para a prática.

A "(…) superação do praticismo, sempre cego e autodestrutivo e também laboralmente «não competitivo»" é fundamental para superar o praticismo e o "intuicionismo" que redundam numa cultura profissional paralisante que, segundo Howe (1999: 13), não é rara. Esta ideia é absolutamente central no processo de supervisão, como veremos mais adiante.

7.2.1 Supervisão como espaço de teorização das práticas

Vimos no ponto anterior que, para estas profissionais, a teoria que aprenderam sobre o Serviço Social não tem agora grande uso, mas permite dar forma ao seu pensamento emancipatório. Em termos de teoria aplicada usam a teoria sistémica, consubstanciada num modelo colaborativo e em rede que foi co-construído/imposto pela instituição. Contudo também usam teorias e metodologias decorrentes da experiência prática.

Contextualizados os referenciais teórico-metodológicos das profissionais entrevistadas, bem como as suas experiências de sistematização da prática, analisaremos seguidamente o lugar da supervisão por relação a esses referenciais e experiências, ou seja, a importância da supervisão profissional para a integração teórica.

As entrevistadas afirmam que foi através da participação no processo de supervisão que sistematizaram a sua intervenção em SAD pela primeira vez (e.g. E3; E5; E6; E29). Reconhecem a importância de o fazer (e.g. E6; E7; E17; E24; E26; E28):

> "É bom, porque obriga a fixar melhor aquilo que nós aprendemos, o que ouvimos. O escrever ajuda a sistematizar e a interiorizar melhor as matérias. (…) Exigiu concentração e reflexão." (E8)
>
> "Faz-nos pensar, até nas palavras que vamos utilizar." (E10)

> "(…) obriga-nos a sistematizar a situação, e tentar dar a conhecer essa situação, o que é importante. Porque às vezes perdemo-nos nos pormenores, que nós valorizamos. Acabar por fazer um texto que toda a gente perceba, porque ninguém conhece esta situação. Então, eu vou ter que expor esta situação da maneira que as colegas percebam, para perceberem o que é que eu estou a sentir, o que é que eu preciso que me ajudem. Não é fácil, mas faz-se. Mas depois a mais-valia que temos, o que trazemos é tão grande e mesmo que às vezes tenhamos algumas dificuldades na escrita, em expor, por outro lado também acabamos por nos exprimir oralmente (…)" (E12)

As profissionais que empreendem um esforço de sistematização das suas práticas e dos conhecimentos adquiridos afirmam que tal tarefa ajuda a organizar o pensamento (e.g. E6; E10; E12; E14; E19), uma vez que

> "(…) esquematizámos as coisas… porque isto às vezes faz falta (…)" (E20)
>
> "Foi um exercício desafiante. De alguma forma obriga-nos a reflectir de uma forma mais organizada e mais estruturada, para que seja perceptível para os demais, para o grupo, aquilo que são as nossas questões, os nossos dilemas e nesse sentido, eu considero que foi um exercício desafiante." (E28)
>
> "(…) é bom porque a pessoa escrevendo, o escrever ajuda muito, ajuda a pensar, ajuda a esquematizar, ajuda a reflectir (…) Eu acho que tem sempre benefícios, porque além da reflexão e do esquematizar, também estamos a transmitir aos colegas a nossa experiência e eu acho que tem sempre mais-valia. É uma troca." (E29)

Emerge do discurso das entrevistadas a constatação de que a supervisão é um espaço privilegiado para fazer esta sistematização (e.g. E10; E30):

> "(…) é isso «espera lá afinal… havia tanta coisa… que eu não estava a ver»… (…) a supervisão é, no fundo, a tal… única, às vezes, possibilidade porque é no contexto profissional (…)" (E14)
>
> "(…) eu gosto de esmiuçar, de esmiuçar, até aquilo dar algum sumo e isso dá-me algum gozo. É importante, o concretizar ao máximo essas situações, pensar sobre elas, o que é que correu mal, a gente não faz isso no dia-a-dia, cada uma da situações nós avaliamos no início, mantemos o apoio, mas depois parece que não vamos fazendo essa reflexão… no fundo é um momento de paragem que «então espera lá, começámos aqui, fizemos isto… o fio condutor, e qual foi o desfecho da situação». Depois as situações são muito mutáveis e rapidamente têm um desfecho (…)" (E19)
>
> "(…) faz-nos pensar e coloca-nos muitas dúvidas (…) o pensar… E a pessoa às vezes não se dá conta, porque nós estamos no ritmo e estes momentos servem para isso mesmo (…)agora é nós encontrarmos espaço no dia-a-dia para disso." (E21)
>
> "(…) quando é feito em ambiente de supervisão eu acho que é sempre importante porque é no momento que nós estamos a escrever que percebemos as fragilidades da intervenção. Mesmo às vezes quando temos de responder relativamente a alguma queixa é ali um momento em que nós estamos a pensar sobre o nosso trabalho." (E22)
>
> "Gostei de fazer. Sozinha, sinceramente não me agrada, não sei, acho que é muito mais rico se eu estiver com a colega e puder partilhar com ela as nossas diferenças e apresentar as coisas. Isso, eu gostei. Gostei de o fazer e acho que era aqui uma paragem que fazíamos e que nos divertíamos e que pensávamos seriamente naquilo que queríamos apresentar … Porque nós (…) criávamos das dicas que a supervisora sempre nos dava e nós agarrávamos, ou não, mas a maior parte das vezes sempre agarrámos e apresentávamos os trabalhos dessa forma." (E24)

> "Eu acho que é importante. Não é que nós não saibamos intervir… às vezes colocar-me essa questão de algumas situações que nos causam mais alguma angústia ou algumas dúvidas. É bom partilhar e ouvir outras opiniões. (…) Ao estarmos a escrever temos de reflectir sobre ele, ao termos de reflectir sobre ele, e estarmos por tópicos a ver, faz-nos equacionar as coisas um bocadinho do género análise SWOT (…) ao estarmos a escrever já estamos a pensar as coisas de outra maneira. E eu acho que ajuda." (E26)

Das experiências aqui retratadas retiramos que a supervisão é vivenciada como "espaço de paragem", para pensar sobre as situações "o que correu bem, o que correu mal", encontrar tempo para "esmiuçar", "priorizar" e sistematizar; espaço de encontro de grupo e trabalho profissional de equipa: de "pensar seriamente" e gerir angústias e encontrar novas estratégias, "espaço de ajuda". Apesar do reconhecimento dessa importância, admitem que é um exercício que não é fácil de fazer (e.g. E6; E22; E26; E28). Apesar destas profissionais lidarem diariamente com diversas formas de registo no exercício da sua profissão (processos, relatórios, sistemas informáticos, etc.), quando lhes foi solicitada a apresentação dos casos para discussão em contexto de supervisão, o processo não foi linear. De facto, o que era solicitado era uma releitura das situações, sistematizando a sua intervenção. Algumas das razões apresentadas para esta dificuldade, foram:

> "Eu não sou assim muito de escrever (…) não é um domínio em que eu me sinta na minha praia, a escrever (…)" (E13)

> "Foi difícil. Porque tive de parar tudo, e parar tudo implica aqui muita coisa, e foi um parar pouco tempo… mas e depois estamos paradas e temos de pensar e reflectir sobre isso, e expor e pôr cá para fora. Mas acho que é muito importante acredite, muito importante." (E15)

Tello (2005) identifica três tipos de factores que podem influenciar a pouca sistematização das experiências por parte dos assistentes sociais: i) a sua motivação; ii) a sua formação e capacitação; iii) as possibilidades reais de realizar esta sistematização de experiências de intervenção profissional. Por outro lado, e com alguma frequência,

> "(…) a prática quotidiana não requer dos próprios assistentes sociais que pensem e/ou definam os seus saberes próprios, o que tem contribuído para tomar por garantido um conhecimento 'não-dito'. Alguns profissionais também agem como se a prática se reduzisse aos desempenhos observáveis e como se o conhecimento adquirido em formação fosse «aplicável» ou «transferido» para essa mesma prática." (Passarinho, 2012: 201).

A supervisão, de acordo com as entrevistadas permite ajudar a (re)descobrir a sua capacidade de expressão sobre a sua realidade, potenciando a construção de diferentes discursos, isto é, ao observar e analisar a sua prática em supervisão, é possível trazer à luz aspectos sob um prisma diferente e original. Neste sentido, Alarcão (1996: 35), na esteira de Schön defende que "os profissionais têm uma maneira de aprender e representar os fenómenos, enquadrada em sistemas de referências cognitivas e valorativas/apreciativas que levam a pessoa a prestar

atenção a certos aspectos da situação e não a outros". A perspectiva schöniana sustenta que muito do saber profissional se equaciona com a capacidade de conceptualizar (*framing* – conceptualizar, contextualizar, enquadrar, colocar num quadro de referência, numa *paisagem* que nós vemos e lemos) os problemas do quotidiano profissional, capacidade esta que é adquirida, no confronto com os problemas, mas dificilmente pode ser ensinada[102]. No caso dos profissionais de Serviço Social é uma teoria aplicada.

7.2.2 Supervisão e "refrescamento" teórico

Para Cruells (2009) na supervisão dá-se um encontro entre as significações que ali emergem e as construções pré-concebidas dos profissionais. Ambas são determinadas e determinantes pelas orientações teórico-metodológicas dos agentes que nela participam, colocando em diálogo as representações individuais e as construções colectivas. Como resultante da interacção do grupo, surge um novo "texto" que traz uma nova inteligibilidade da realidade vivenciada.

Emerge do discurso das entrevistadas que a teoria ainda continua a ser encarada como algo abstracto e longe do quotidiano profissional. Todavia, quando questionadas sobre o papel da supervisão a este nível, as respostas são praticamente consensuais na afirmação da sua importância, não como um aspecto acessório, mas sim constitutivo da própria essência da supervisão.

Os testemunhos sobre a actualização / *refresh* (e.g. E19; E23; E24) proporcionados pela supervisão são diversos:

> *Reavivamento*: "(…) *refresh* (…) sobretudo pela metodologia que eu tive como experiência, que foi: não só partilharmos algumas situações, mas depois o reforço teórico que alguém nos traz." (E1)
>
> "(…) porque há sempre autores novos e a supervisora é uma pessoa que está por dentro… daquilo que vai saindo e vai dizendo e… de facto é ali uma boa… forma de conexão." (E5)
>
> *Actualização:* "Isso é para mim, a mais-valia de todas é a supervisão ir-nos mantendo actualizadas sobre o que é que é feito e o que é que é discutido, nomeadamente com conferências, artigos, livros, *workshops*, todas essas informações que nos eram dadas pela supervisora era a mais-valia número um. Não tenho por hábito ir à procura e isso era um acesso à informação fácil ((risos)) (…) é falado na supervisão e isso para mim… eu adorava (…) porque eu sempre gostei de estudar e é como voltar um bocadinho à escola, vão-nos indicando literatura importante ou estudos que foram feitos ou livros que saíram ou encontros que vão haver… e isso era uma mais-valia muito grande para mim na supervisão." (E10)

[102] A não ser que o relato, o registo, a sistematização e discussão em grupo sejam integradas nas rotinas profissionais como formas de aprender da própria organização.

Ligação: "(…) constante, por competência também do supervisor, o supervisor tem um cunho e é fundamental. E isso faz com que nós de facto deixamos de estar ligados, já não sabemos os modelos teóricos ((risos)) já não conhecemos os livros, e o supervisor que tem esses conhecimentos, que está sempre actualizado, tem quilos de livros ((risos)), ajuda imenso. Assunto tal, «olhe, o que é que tem sobre isto?» E o supervisor… «isto». É óptimo. (…) há grupos que promovem mais isto e há outros grupos que as pessoas não estão para aí viradas, porque nem toda a gente tem este nível de interesse e depois bloqueiam." (E14)

Conhecimento novo: "Traz-nos conhecimentos, aquisição de novos conhecimentos (…)" (E15)

"(…) isso é uma boa coisa que se passou na supervisão. Era uma forma de nós termos conhecimento daquilo que sai, das novidades, de sermos postas a par, o que é muito bom." (E16)

"Veio-nos ajudar a adquirir novos conhecimentos, a fazer um *refresh*… muito (…) trazer-nos informação de fora, o trazer-nos novas situações, novos conhecimentos, novas coisas que estão a ser escritas que estão a ser feitas noutros sítios (…) novos conhecimentos e… novas informações, não ficar fechado." (E17)

Aprofundamento: "Eu acho que é importante e nós sabemos que às vezes não temos tempo para nós próprios conseguirmos investigar e aprofundar as questões metodológicas e teóricas (…) Às vezes o tempo que nós temos para poder investigar e aprofundar os conhecimentos já não nenhum, só se estivermos mesmo a trabalhar e não tivermos mais nada. Acho que se temos hipótese de ter supervisão, é importante a supervisão ter essa… componente." (E18)

"(…) um reforço teórico, porque na prática, já nós estamos há muito tempo, algumas de nós. As mais novinhas obviamente, trazem a teoria toda ainda muito presente. Mas isso é importante senão ficamos para trás obrigatoriamente, principalmente no SAD. (…) se alguém nos for fazendo um alerta, «atenção, saiu este livro, saiu esta matéria, há esta formação que é importante», vai-se fazendo luz, que nós temos que ir fazendo esta actualização. E com a realidade… que às vezes nós estamos fora." (E20)

"(…) o espaço da supervisão é um espaço privilegiado para nós podermos ter contacto, inteirar-nos, reflectirmos com outro tipo de situações (…) evoluímos, tomamos conhecimento e (…) isso às vezes aguça em nós o bichinho." (E28)

"(…) é uma ajuda que nos estão a dar (…) é uma forma de nós chegarmos às coisas. É um meio de acesso, é… é uma forma de chegarmos às coisas, isso sem dúvida. (…) era sempre complementado com a parte teórica e com a actualização de bibliografia que ia saindo." (E29)

Reciclagem: "(…) uma reciclagem (…) a pessoa vai de alguma forma ali também arranjando ali um bocadinho (…) aquilo é bom… (…) Porque nós enquanto profissionais estamos muito tempo no terreno e se não são as pequenas formações ou se não fizermos uma formação mais aprofundada, nós acabamos por descurar um bocadinho a parte da teoria. Eu falo por mim. (…) isso ajuda-me. Eu posso até não ir pesquisar, mas enquanto estiver ali eu estou a refrescar a minha ideia (…) estou-me me actualizar ali por alguém que está sempre actualizado (…) E depois é assim, como estou psicologicamente disponível para estar ali, aquilo que eu vou assimilando ali vai-me ficando (…) é uma oportunidade que me dá do tempo que eu não tenho, mas ali tenho. (…) é um momento que nos é proporcionado e nós enquanto profissionais devemos aproveitar. Cada um tem a sua leitura e a minha é esta (…) quando não se tem tempo para ler, para ir pesquisar, há pessoas que são mais dadas que outras. Eu por exemplo não sou muito dada, mas aproveito sempre quando há estas oportunidades. Aproveitá-lo ao máximo ao ponto que eu ganhe nesse sentido, uma vez que depois não tenho tempo noutros *timings* para compensar." (E31)

Verifica-se a atribuição de uma importância muito significativa à actualização possibilitada pela participação na supervisão, quer ao nível do reforço teórico propriamente dito, quer ao nível da divulgação de conferências, seminários, *workshops*, etc. As entrevistadas (e.g. E5; E9; E10; E11; E12; E20; E23; E24; E26; E27; E29) sublinham a importância da sugestão de leituras e pesquisas que ocorreu de forma sistemática nas sessões de supervisão:

> "Os livros, os artigos, ou aquele …*site* para pesquisarmos." (E1)
>
> "Houve livros que eu comprei que foram dados na supervisão." (E17)
>
> "Quando tínhamos (…) supervisão, havia aqueles que ia dando ((risos)) às vezes, houve, dois ainda comprei, por acaso sim. (…) acho que é mais fácil e é mais rápido, acaba por ser o canal mais rápido de obter informação." (E30)
>
> "(…) «olha existe este livro» ou «vejam, leiam, pesquisem» isso é importante que é uma coisa que não… que habitualmente nós, ou vamos um bocadinho à procura ou porque temos realmente esta curiosidade, ou então, ninguém nos alerta «olha leiam isto, ou vejam aquilo, ou pesquisem…» (…)" (E32)

Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de Cláudia dos Santos (2013) que considera que cada vez mais os assistentes sociais procuram como referência teorias que lhes apresentem modelos de acção. É talvez por isso que as entrevistadas (e.g. E3; E4; E8; E13; E21; E25; E29) afirmam veementemente que a supervisão é em espaço de extraordinária importância para dar suporte teórico à intervenção pelas reflexões teóricas que proporciona:

> "(…) havia referências e havia suporte… e um caminho! (…)" (E5)
>
> "Eu acho que o espaço de supervisão pode ajudar, neste caso a mim, pode-me ajudar a tapar essa lacuna que eu tenho no meu dia-a-dia. Como não tenho tempo, o serviço arranja-me uma disponibilidade de um momento, onde eu estou sem chamadas e sem nada, onde, de facto, o que eu não leio pelo menos posso absorver opiniões, posso reflectir conjuntamente. (…) para actualizar. E se calhar até dentro de alguma problemática… a supervisora dizia, «leiam estas e estas que têm a ver com aquilo que nós falámos» E às vezes eu tenho um… tenho lá nos meus molhos uma pastinha que vou pondo as coisas. E eu punha de lado, que é, se me aparecer alguma coisa vou lendo. Não leio na altura, mas está ali… ((risos)) se tiver necessidade, está ali." (E26)

Este cenário ilustra a perspectiva de Deslauriers e Cosín (2004), de que tendencialmente não é na bibliografia que os profissionais se centram quando precisam de aprender teoria, mas nas suas relações interpessoais e organizacionais. É mais provável que procurem colegas, superiores hierárquicos ou supervisores, como é o caso vertente.

> "(…) é uma das coisas que a supervisão ajuda imenso. (…) foi a única coisa ao longo deste tempo que me foi ajudando. Claro que depois agora com os Facebooks, o espaço do assistente social, todas essas… mas muitas das vezes ajuda-nos a ver um título que sai, não há aquela coisa do «agora não consigo ir ver». A supervisão é um espaço que temos mesmo que parar. E as coisas que são ditas naquele momento são ditas com outra capacidade de reflexão nossa… outra abertura. (…) E a capacidade de nos fazer reflectir com coisas muito actualizadas, porque lá está, nós vamos sempre evoluindo, os problemas sociais evoluem. (…) A supervisão tem essa… mais-valia. Tem! (…) até por uma questão de actualização, porque não estamos sempre a ver notícias, porque não

> estamos sempre a ver tudo o que sai.. e às vezes sai, uma… imagine uma prestação pecuniária nova, um complemento solidário para idosos, que acho que na altura da supervisão até foi quando saiu." (E11)

Marsh (2002) refere, nesta linha, que os profissionais também consideram úteis *workshops* temáticos, assim como livros e artigos teóricos, e só como última opção os livros e artigos com investigação empírica. Verifica-se, assim, que os meios de conhecimento preferidos pelos académicos, produtores de investigação científica, designadamente livros e artigos, não são, de facto, os meios preferidos pelos profissionais para acederem ao conhecimento especializado, o que não significa que não os utilizem de todo.

> "Vou vendo, mas sou preguiçosa, aí sinto que sou preguiçosa. Gosto mais das formações, gosto mais de… coisas mais activas." (E3)

Tendo a consciência das dificuldades de vária ordem que se colocam aos assistentes sociais na sua prática profissional, é, efectivamente necessária uma reflexão acerca da importância de uma actualização e reflexão contínuas como forma de a alimentar.

> "Dá-nos esse *refresh*. Relembra-nos, ensina-nos… E actualiza! Não que deixemos de fazer, mas porque deixamos de ter essa noção, de que já o fazemos tão intrinsecamente e, às vezes, não tem que ser assim. Temos que parar um bocadinho (…)" (E33)

Santos *et al.* (2012) concebem o papel da teoria como possibilidade de conhecimento da realidade, uma vez que indica caminhos e estratégias, assim como qual o instrumental técnico-operativo que tem de ser utilizado e como tem de ser operacionalizado.

> "(…) é isso o que eu quero da supervisão e isso a supervisão que nos deu (…) Porque supervisão é isso mesmo. Apetrechar-nos de conhecimento. (…) A supervisão tem que ser um guia. Para mim é isso é que é a supervisão. Porque nós estamos aqui no nosso dia-a-dia, muita prática, e depois perdemos esta teoria. Não temos depois a teoria para nos sustentar (…) nós estamos aqui ávidas de teoria ((risos)). Quero sempre mais! (…) Eu quero voltar, com a supervisão, às livrarias! ((risos)) (…) para mim é essencial… vai-me apetrechar de conhecimentos… que eu não tenho… ou pelo menos já ficou lá atrás… porque… há tanta coisa a surgir. E é neste espaço de supervisão que eu vou beber. Porque eu estou desidratada… ((risos))." (E27)

Este testemunho é especialmente revelador para percebermos que, perante um contexto de crescente incerteza e instabilidade, os próprios profissionais entraram num esquema reflexivo de autocrítica (Schön, 1983). Assumem a indispensabilidade da aprendizagem permanente e/ou reciclagem de saberes, sobretudo face à crescente obsolescência do conhecimento (Carmo, 1997). Neste sentido, a supervisão contribuiu para dirimir o antagonismo entre a "experiencialidade" e a "cientificidade" dando contributos para ultrapassar a dualidade entre considerar o assistente social como um técnico/executor ou como um cientista social/artesão (Passarinho, 2012: 63). Como argumenta Oliveira (2016: 24):

> "(…) é importante criar espaços de debate e de conhecimento para que este informe a prática e esta, por sua vez, produza saber. O agir do conhecimento e o conhecimento do

> agir devem permanecer aliados, de modo a provocar transformações no modo de olhar e intervir na realidade."

7.2.3 Supervisão e integração teórico-prática – um conhecimento co-construído

A existência do conhecimento dá-se em função da prática e neste sentido não se pode desvincular desta. O conhecimento contém elementos importantes da prática e a prática é fundamental para que o conhecimento seja posto em acção. Neste sentido, a cientificidade da acção interventiva é defendida por diversos autores (Parton, 2000; Baptista, 2001; Payne, 2002b; Restrepo, 2003; Amaro, 2008).

Barbour (1984) refere, nesta linha, que as investigações evidenciam que os assistentes sociais de terreno apropriam e reconstroem as teorias da prática. Estas mesmas teorias mostram um processo de naturalização do saber, através do qual as ideias e técnicas acolhidas de outras áreas se transformam à medida do Serviço Social, dos seus saberes, valores e práticas, em interacção e retroalimentação entre teoria e prática (Payne, 1991).

Na análise dos discursos das entrevistadas sobre este tópico, e em coincidência com os autores analisados, verificamos que a maioria das entrevistadas concebe a supervisão como um espaço privilegiado de integração teórico-prática. A fundamentação teórica (e.g. E7; E13) gerada pelo processo de supervisão é sublinhada como uma das suas mais importantes mais-valias:

> "(…) para orientação, para fundamentação teórica (…) deu-me a noção que a supervisão era fundamental para isso. (…) eu acho que tem de ser muito terra-a-terra, muito teórico, mas muito prático (…)" (E1)

> "(…) temos que elevar um bocadinho mais a nossa consciência. (…) a capacidade de abstracção exactamente para pensarmos um bocadinho a outro nível. E pensar em temas, em problemáticas que no fundo, é óbvio que estão subjacentes na prática diária, mas pensar um bocadinho a outro nível (…) e eu acho que o Serviço Social tem matéria para isso, muita, que é diferente e não podemos ficar rendidos à discussãozinha do caso só, é muito redutor." (E6)

Tello (2005) sustenta que trabalhar com base na utilização contínua de esquemas teóricos de referência, pode na prática contribuir para um processo de redefinição e teorização do saber em Serviço Social, evitando o dogmatismo e a rotina no agir profissional.

> "(…) pode estruturar as sessões e haver momentos para tudo. Tem a ver um bocadinho como é que se estrutura aquele modelo. Mas pode, há uma componente prática de reflexão e pode haver um reforço da parte teórica, que é um bocadinho também o que sempre foi feito. Em dinâmicas de casos houve sempre esta preocupação, de ter algum apoio, de sustento teórico de enquadramento dos casos." (E21)

À medida que se foram discutindo, analisando teorias e metodologias e reflectindo sobre a sua aplicação prática no SAD em supervisão, também foi possível, segundo as profissionais

entrevistadas, aprofundar a articulação teórica-prática (e.g. E3).

> "Uma coisa é a prática do dia-a-dia. Outra coisa são os livros. Depois fazer aqui este cruzamento, eu acho que na supervisão por duas ou três vezes a supervisora chamou à atenção a uma situação que se estava a passar em….. «Lembram-se disto assim, assim? No modelo...? É isto, é disto que estamos aqui a falar». De facto, foi cruzar o conhecimento dos livros, aquelas coisas teóricas, com a questão prática…. Afinal isto já era feito, já o aplicaram lá no livro, na página x. É disso que se trata para aqui." (E2)

> "(…) eu acho que tudo é bom, doseado, a parte prática e a parte teórica." (E4)

> "(…) acabamos por crescer, só que muitas das vezes não nos apercebemos que estamos a fazê-lo em conjunto com novas teorias e ali conseguirmos enquadrar, porque nós estamos a fazer «assim» sem termos conhecimento que as teorias já estavam a ser estudadas e avaliadas, essas tendências e ali juntamos «realmente, olha também já fazia isso, mas tinha dúvidas» ou então «ainda bem que esse investigador resolveu publicar sobre isso, porque realmente eu também acho que é verdade»." (E10)

Estes discursos estão em consonância com a ideia de que

> "(…) é impensável uma discussão metodológica sem uma reflexão teórica que lhe forneça suporte teórico-metodológico. E esta fundamentação teórico-metodológica diz respeito ao modo de ler, de interpretar e de se relacionar com o indivíduo social, com a sociedade presente que, é uma relação entre o sujeito cognoscente (que está buscando compreender e desvendar esta sociedade) e o objecto investigado (que ao ser compreendido é passível de acções que podem transformá-lo)." (Sarmento, 2013: 22)

Esta perspectiva apoia-se no modelo reflexivo proposto por Schön (1983; 2000), cuja função central é desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática. Permite ao profissional analisar criticamente as práticas, à luz dos seus conhecimentos teóricos e empíricos e o desenvolvimento da capacidade de auto-análise e reflexão.

No debate teoria/prática não pretendemos fazer de modo algum uma apologia teleológica da teoria e da sua superioridade acima da prática. Pelo contrário, falar de teoria e de prática deve implicar uma atitude cuidadosamente crítica (Fook, 2002a; Dominelli, 2009; Thompson, 2010).

A este propósito vale a pena ter em consideração a questão levantada por Fargion (2007), que considera que não existe real consenso em termos de definição do que são saberes "teóricos" e saberes da "prática" A autora considera que as ambiguidades e inconsistências linguísticas podem ser tomadas em consideração como objecto em si mesmas, uma vez que indicam diferentes perspectivas (*ibidem*).

Para Thompson (2010), a teoria é importante principalmente por duas razões: primeiro, porque ao enformar o nosso pensamento, enforma a nossa prática; segundo, porque é uma base de confiança (tanto subjectiva, da capacidade do profissional desempenhar as suas funções, como objectiva, que é a *expertise* reconhecida pelos outros e que está na base da autoridade profissional).

> "Sendo a supervisão um contexto privilegiado (…) no sentido do enquadrar a parte teórica. (…) o tal referencial teórico que complementa (…) o enquadramento teórico levado pelo supervisor". (E11)

> "(…) referenciais teóricos (…) que são muito importantes, a prática a gente já tem, a gente precisa é de dizer «vamos ver o que é que está escrito sobre isto». (…) ficou aquilo que deveria ser feito, as bases teóricas (…) é bom também de vez em quando lembrarem-nos que há este artigo, que há aquele, que são fáceis de ler, que de alguma forma também às vezes até nos dão algum conforto profissional «afinal eu faço assim. Afinal eu não sou doida. Afinal há teóricos que acham que é assim», eu acho que isso é muito reconfortante." (E12)

Kirk (1984) também considera que os investigadores académicos (preocupados com a cientificidade da base profissional) e os profissionais da intervenção directa ("desconfiados" da teoria, ou mesmo anti-teoréticos e crentes nas potencialidades da experiência pessoal) vivem em mundos distintos e por vezes não se têm mutuamente em grande estima. Se tomarmos por base esta perspectiva e a cruzarmos com os discursos das entrevistadas, podemos assumir que a supervisão pode ser um meio de aproximação e cruzamento destes dois universos distintos.

A análise da prática acaba por mobilizar uma multiplicidade de saberes e de fontes de saber diversos por parte do profissional (Granja, 2008), e a capacidade que cada profissional tem de mobilizar saberes é essencial para a eficácia e eficiência da prática profissional que este poderá desenvolver (Trevithick, 2013), processos estes, vitais no contexto da supervisão. Como afirma Granja (2008: 393), "não basta saber, para agir é preciso ser para querer e mobilizar-se como instrumento do seu próprio trabalho, atribuir sentido à actividade, apresentar-se como profissional no contexto das interacções". Neste sentido, "é preciso uma hermenêutica, uma interpretação que alie os sentidos que se dão à prática, à análise das condições em que esta se realiza. (…) Trata-se, pois, de interpretar o mundo na sua transformação e de transformá-lo na sua interpretação" (Faleiros, 1997: 72). Teoria e prática são indissociáveis, num contínuo movimento dialéctico: acção sem reflexão é 'activismo', reflexão teórica alienada da prática é 'voluntarismo'." (Freire, 1977b: 27)

A supervisão, enquanto processo de reflexão permanente, permite esta transferência entre teoria e prática, e pode potenciar o pensamento reflexivo centrado no desenvolvimento das relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial, ou seja, entre a teoria e a prática (Schön, 1983; 2000). O desenvolvimento dessa capacidade reflexiva supõe um processo sistemático de teste aos princípios teóricos em relação com a experiência profissional concreta, processos esses alimentados pela participação na supervisão. A reflexividade e a teorização permitem olhar para além das micro realidades, recusando o acriticismo e a apatia.

O processo de supervisão permite estimular o processo de elaboração teórica sobre os dados empíricos, com intuito de colocar em movimento um rigoroso esforço de criação intelectual para construção das categorias analíticas práticas. Essas categorias virão a constituir-se como ferramentas intelectuais que permitirão não apenas analisar e explicitar a realidade, através da articulação com a teoria (e ultrapassando o limite da acumulação de dados), para um renovado questionamento do real, ao mesmo tempo que constrói um saber/fazer sobre esse real (Suguihiro, 1999). Para que tal processo tenha sucesso é imprescindível uma atitude investigativa e comprometida com a prática, para poder garantir um nível de reflexão que permita não apenas apreender o real imediato com todas as suas contradições, mas também desvelar o que está oculto no aparente. "Deve, ainda, possibilitar, além do resgate dialéctico das dimensões que dão movimento à prática profissional – dimensão do fazer e a do pensar – a percepção dos meios de sua superação" (*ibidem*: 33). Estas acções, passíveis de serem desenvolvidas no espaço de supervisão, oferecem aos profissionais a oportunidade de pensar em si mesmos e no seu fazer profissional.

> "Isto requer dos profissionais disposição de analisar e reflectir, de forma aberta e transparente, suas acções, seus dilemas e falsos dilemas, imbuídos pelo interesse em desenvolver uma acção planejada, resultante daquela reflexão, permitindo o enfrentamento de suas questões operativas principais. A intenção de desvelar as práticas ocultas do quotidiano só pode efectivar-se a partir da e na acção profissional." (*ibidem*)

A supervisão enquanto processo de reflexão, consciencialização e maturação, pode promover esta integração da experiência e a assimilação dos contributos teóricos (Lodewick e Pirotton 2008), e informar uma prática crítica e consequente (Buriolla, 2003).

A reflexão na acção e sobre a acção, defendida por Argyris e Schön (1996) apela precisamente a uma relação dialéctica entre os saberes teóricos e os saberes adquiridos na acção (Passarinho, 2012).

7.2.4 Supervisão e estímulo à pesquisa

Apesar do panorama anteriormente descrito, as assistentes sociais entrevistadas evidenciaram o facto de a participação nas sessões de supervisão as terem estimulado a fazer pesquisas[103] e a "(…) ir à procura, ir ler." (e.g. E14); "(…) fazer pesquisa… (…) ir à procura (…)" (E1). Esta ideia é partilhada por várias profissionais:

> "Eu quando vou para uma supervisão gosto de sair de lá, «vou ler aquele texto», «isto é interessante, deixou-me a pensar»… e isto para mim é importante (…)" (E19)

[103] Embora tenhamos claro que a pesquisa é mais do que ler e procurar teoria.

> "(…) na supervisão… há momentos em que muitas das sessões nós saímos de facto com outra mente, e até pensamos: «agora vou de facto, vou aprofundar isto, vou ler sobre isto e vou ver este novo modelo ou qualquer coisa nova, ou até ler um livro» mas depois, de facto, chegamos aqui no dia seguinte e somos atacadas por mil e um pedidos e fica tudo, de facto um bocadinho… e quantos mais anos vão passando, pior é." (E20)

Rodríguez (2008) considera que partilhar leituras que dão suporte teórico aos casos de supervisão, permite a integração da teoria com a prática, bem como uma maior segurança emocional no processo de intervenção posterior.

> "(…) isso às vezes aguça em nós o bichinho. Às vezes é preciso dar-nos alguma coisa ali à frente para nós irmos procurar, para nós irmos atrás, e acho que o espaço da supervisão, obviamente desde que as coisas sejam bem estruturadas, ao encontro daquilo que são os interesses, as problemáticas… eu já defendi isso e renovo." (E28)

Este incentivo à investigação materializa-se, por vezes, em pesquisas frequentes na internet (e.g. E3) ou apenas nas situações em que foi necessário preparar o caso a apresentar em supervisão. Este papel de incentivo à pesquisa e de "(…) pôr-nos aquele bichinho para saber e irmos mais além." (E17) reforça a necessidade da proposta de Juncá (2012: 190) ao

> "(…) salientar que não nos cabe transitar, apenas, no campo da competência autorizada e consentida. É preciso investir na competência crítica e questionadora, na competência teórica e propositiva, na competência ética e política. É preciso quotidianizar a pesquisa, assumir a postura investigativa que liberta da concepção de que prática é, simplesmente, acção.".

A pesquisa ocupa, assim, um papel fundamental na supervisão profissional, uma vez que se constitui como uma actividade privilegiada para a solidificação dos laços entre o mundo universitário e a realidade social e "(…) para a soldagem das dimensões teórico-metodológicas e prático-operativas do Serviço Social, indissociáveis de seus componentes ético-políticos." (Iamamoto, 2008: 273).

Apesar de o Serviço Social se constituir como uma profissão eminentemente prático-interventiva, não dispensa uma 'bagagem' teórico-metodológica que norteie a sua intervenção. Desta forma, para além dos contributos advindos das ciências sociais e humanas que iluminam a sua actuação e dão contributos para a leitura da realidade onde o assistente social exerce essa intervenção,

> "a dinamicidade dos processos históricos requer a permanente pesquisa de suas expressões concretas informando a elaboração de propostas de trabalho que sejam factíveis, isto é, capazes de impulsionar a realização de mudanças pretendidas. (...)" (*ibidem*).

É neste sentido que Martinelli (1999: 15) argumenta: "(...) torna-se imperiosa a necessidade da pesquisa, pois não teremos como produzir práticas novas somente com a reprodução do já produzido, com o saber acumulado.", o que, aliás, é apanágio da supervisão.

> De facto, "(...) o conhecimento no Serviço Social precisa de se adaptar de forma activa e criadora aos desafios que a realidade social e a intervenção colocam, articulando-se

> prática e pensamento, vivências e representações, podendo o processo de investigação em Serviço Social viabilizar, de forma organizada, a produção de novos conhecimentos que permitam ultrapassar as práticas espontâneas e as reflexões que se confinam em acções pontuais" (Martins, 1999a: 57)

Encontramos nos posicionamentos destas autoras grandes coincidências com a essência da supervisão. Para Suguihiro (1999) é importante desencadear um processo de desvelamento do que se oculta nas práticas quotidianas dos assistentes sociais e, concomitantemente, apreender as possibilidades do "novo", se torna necessária a incorporação da acção investigativa como instrumento para o exercício profissional. Esta acção possibilita o resgate e a reconstrução da acção quotidiana dos assistentes sociais, apreendendo as suas determinações e seus nexos através do estudo renovado e crítico da realidade social.

7.2.5 Supervisão enquanto espaço de formação

Todas as reflexões anteriores nos levam a admitir que a supervisão se pode constituir como um espaço e tempo de formação, ainda que poucas entrevistadas o tenham afirmado explicitamente. Contudo, pela análise dos discursos das profissionais podemos inferir que as mesmas consideram a supervisão como espaço de formação.

> "Foi mesmo, mesmo um espaço de formação." (E9)
>
> "(…) receber ensinamentos sobre aquilo que é a intervenção (…)" (E11)
>
> "(…) eu estou em formação, nós estamos a ter formação em horário laboral (…)" (E12)
>
> "(…) para melhorar os seus técnicos em termos de formação (…)" (E12)
>
> "(…) aquisição de novos conhecimentos, actualização (…)" (E15)
>
> "(…) munir-nos de instrumentos de trabalho, de informação e de formação (…)" (E31)

Tellaeche (2012) argumenta que a supervisão não é, em si mesma, um espaço orientado explicitamente para a formação. Ela requer que os profissionais tenham um nível de conhecimentos prévios de teorias e metodologias específicas do Serviço Social. O espaço de supervisão não é, nessa lógica, o lugar para a aquisição destes conhecimentos, mas sim o espaço para o intercâmbio de experiências, para a reflexão sobre as acções do dia-a-dia e situações problemáticas, para olhar para a prática profissional como objecto e poder gerar novas e melhores intervenções. O objectivo é que esta reflexão sobre a acção possa reduzir a distância existente entre a teoria e a prática do Serviço Social, favorecendo a construção de um corpo de conhecimentos próprios, a partir da experiência profissional e orientando a melhoria da intervenção.

A participação em processos de formação contínua mais "formais" é fundamental, mas consideramos que os profissionais podem também adquirir saber(es) na experiência da

partilha, da construção de críticas fundamentadas em relação com outros profissionais, proporcionados pela participação em espaços de supervisão. Este saber que surge da experiência de supervisão, não está a ela confinado, mas transcende-a num processo espiral dinâmico de aprofundamento sistemático do conhecimento. Reiteramos que tal posicionamento não significa, naturalmente, subvalorizar a importância da formação contínua e ao longo da vida, seja ela formação pós-graduada, sejam outras formações.

Por outro lado, não basta ter conhecimento. É preciso querer traduzi-lo em acção. Neste sentido, para além de uma consciência de intervenção fundada numa atitude de proactividade, requer-se igualmente a viabilização de acções concretas. Tal implica, de acordo com Sicora (2012), reconhecer a multiplicidade de conexões que partem de uma pequena parte da realidade conhecida, para se reconectar com o todo. Metaforicamente, o autor argumenta que tal processo é como observar uma gota de água para compreender as propriedades do mar de onde foi tirada esta partícula. A partir desta metáfora, podemos dizer que o sujeito envolvido em processos de reflexividade se torna semelhante à gota que observa o reflexo de si mesma para compreender as conexões entre ela e o mundo ao qual pertence, numa perspectiva de acordo com uma sequência em que o micro conduz progressivamente ao macro.

Assim, a supervisão pode, neste sentido, ser considerada um espaço de auto-formação, na medida em que permite a reconfiguração dos saberes, a partir da interacção dos conhecimentos prévios com os conhecimentos emergentes resultantes da análise das situações e temas nela discutidos. Pode, igualmente, constituir-se como um espaço de formação, porque ao actualizar os referenciais (éticos, políticos, teóricos, metodológicos e pedagógicos) reformula e transforma os comportamentos e as atitudes pessoais e profissionais. De facto, e como defendem Caria (2005) e Eraut (1994) os profissionais não adquirem conhecimento profissional apenas nas instituições formais universitárias, mas também no quotidiano, com o seu trabalho. Para Eraut (1994), a aprendizagem contínua do profissional realiza-se talvez de três meios principais: publicações em diversos meios de comunicação, experiência prática (que no caso do Serviço Social é, como vimos raramente sistematizada), e pessoas (nomeadamente estagiários, supervisores, colegas e comunidades de prática). Estes meios estão em permanente interacção, embora com dinâmicas e processos diversos, ou com graus de importância variados em diferentes fases ou áreas de intervenção. Neste sentido, e numa perspectiva de autonomia, a supervisão pode ter uma conotação formativa,

> "daí a necessidade de profundo conhecimento na área, advindo da trajectória do profissional, da sua qualificação teórico-metodológica e de suas experiências, dos objectos, da população, da instituição." (Guerra e Braga, 2009: 12)

Kadushin e Harkness (2014) consideram que a supervisão, enquanto espaço de formação em exercício e de desenvolvimento profissional, desempenha um importante papel para realizar um trabalho com eficiência. A supervisão está preocupada precisamente em ajudar os profissionais a re-aprender o que eles precisam de saber para que desempenhem o seu trabalho eficazmente. O conteúdo do "ensino" é o desempenho do supervisando, de forma sistemática e crítica (*ibidem*). Na realidade, o contexto de trabalho constitui um importante espaço-tempo de produção e de recomposição de saberes que, não obstante, tende a não ser valorizado como recurso pelas próprias organizações (Passarinho, 2012).

Alarcão e Roldão (2010: 54) defendem que a supervisão é um ambiente formativo estimulador, tendo em conta a sua natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva. Assim, "(…) a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional".

7.3 Referenciais axiológicos

O Serviço Social enquanto profissão não implica apenas a aplicação de conhecimento(s), mas muito particularmente a concretização de valores (Fook *et al*., 2000). Da necessidade de atentar a esta dimensão axiológica do Serviço Social e não apenas à sua dimensão teórica e metodológica, surge este ponto. Baptista (2001) defende que a prática profissional do assistente social é, antes de mais, uma situação biográfica, histórica, sendo o seu posicionamento moral e ideológico fundamental. O assistente social é, simultaneamente, um ser singular e um profissional que tem um projecto próprio de profissão, não sendo possível realizar uma intervenção neutra e despojada de um determinado posicionamento ideológico ou moral. Zamanillo (2011) defende a importância de estudar o olhar ético, teórico e técnico com que actuam os assistentes sociais, até porque, como veremos, tal olhar determina a forma como as profissionais transportam para o espaço de supervisão as suas preocupações éticas. De facto, é pela reflexão ética que o assistente social desoculta as relações que determinam a estrutura das situações conhecidas pela acção, amplia as possibilidades de bem decidir e, nesse processo, democratiza e aprofunda a sabedoria prática, tendo em atenção o momento, o contexto das relações sociais concretas e a conjuntura (Baptista, 2001).

Podemos mesmo dizer, fazendo apelo ao contributo de Banks e Nöhr (2008) que a ética, enquanto consciência crítica dos limites da sociedade contemporânea e da dignidade humana, revela-se em diferentes dimensões do exercício profissional em Serviço Social. Tem de igualmente perspectivar-se num amplo quadro de fundamentação antropológica, integrado e integrador na sua explicitação pública de compromisso moral e deontológico, em diferentes planos e contextos de acção. Alguns exemplos de princípios de acção, enquanto ideias reguladoras da prática eticamente comprometida que podemos identificar, são: i) confiança antropológica; ii) crença na educabilidade; iii) sensibilidade relacional; iv) distância crítica; v) paciência da vontade; vi) perseverança profissional.

A confiança antropológica significa reconhecimento e valorização da perfectibilidade de todos os seres humanos; a crença na educabilidade implica confiança e crença na possibilidade de aperfeiçoamento e mudança positiva; a sensibilidade relacional significa escuta activa e atitude de acolhimento do outro na sua condição de outro; a distância crítica implica laços de proximidade e cumplicidade, sem perder a capacidade de distanciamento analítico necessário à autoridade pedagógica; a aceitação da vontade requer aceitação do negativo da educabilidade; a perseverança profissional significa não desistir, demitir-se, ou ser negligente profissionalmente face às dificuldades profissionais (*ibidem*).

7.3.1 Princípios e valores da/na intervenção

"Toda intervenção encontra-se imbuída de um conjunto de valores e princípios que permitem ao assistente social escolhas teóricas, técnicas, éticas e políticas." (Y. Guerra, 2012: 56). Os principais princípios e valores identificados pelas entrevistadas foram:

Figura 19: Princípios e valores da intervenção identificados pelas entrevistadas

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas

Quando interpeladas sobre os princípios e valores que norteiam a sua intervenção, as entrevistadas identificam:

i) A *dignidade* (e.g. E3; E15; E16): "o respeito pela dignidade humana (…)" (E14);

ii) A *liberdade* (e.g. E1) e a importância de

> "(…) ser sempre o utente a decidir em relação à sua vida não sermos nós, sentadas a uma secretária em reuniões… porque muitas vezes isso acho que acontece (…)… e eu costumo dizer «mas uma reunião para quê? Para decidir da vida da pessoa? Não, o senhor tem que estar presente ou a senhora tem que estar presente, ou o casal tem de estar presente, para saber o que quer». Porque se aquele casal, nós podemos achar que o mais indicado é ir para um lar, mas se aquela pessoa não quer ir, eu acho que isso tem de ser respeitado, não é o técnico que decide isso, nem o vizinho. (…)" (E9);
>
> "(…) é a liberdade (…) tenho muita dificuldade em admitir que um técnico saiba mais do que a própria pessoa (…)" (E22);

iii) A *individualidade* (e.g. E2; E14; E15; E26; E28), defendendo que

> "não devemos ter intervenções «chapa 5». Cada situação é uma situação, com o seu ritmo com o seu espaço, com as suas histórias e percursos de vida, porque senão não faz sentido o apoio domiciliário. Tem que ser individualizado." (E12);

iv) O *respeito*, em sentido lato, é o princípio mais referido pelas entrevistadas (e.g. E3; E4; E5; E6; E7; E11; E12; E13; E15; E16; E17; E18; E20; E21; E22; E23; E25; E26; E29; E31). Concretizam especificamente, o respeito pela vontade dos utentes (e.g. E1; E4; E10; E12; E18; E20; E25; E26; E28; E31):

> "Nós dizemos «olhe isto é melhor assim, porque tem estas condições, se calhar seria bom ir para um sítio, nem que seja só temporário», e a pessoa diz-me peremptoriamente «não, eu quero estar na minha casa e é aqui que eu quero morrer». E eu perante isto tenho de, desculpe a expressão, reduzir-me à minha insignificância. Porque é assim, o que é bom para a pessoa pode não ser bom pra mim e o projecto de vida e que eu acho que é bom para aquela pessoa, poderá não ser o mesmo que aquela pessoa quer para ela e independentemente da pessoa… tem o seu projecto de vida e nós temos de o respeitar. E fico muito angustiada com isto." (E31);

E também o respeito pelos ritmos/hábitos (e.g. E1; E12; E14; E18; E23); pelo domicílio (e.g. E1; E4; E6; E13; E17); pela história de vida (e.g. E12; E18; E22; E23):

> "(…) tem a ver com o historial de vida. (…) tenho de perceber que pessoa é aquela, qual foi o seu percurso, porque é que é assim… nós somos produto de uma vida inteira, das nossas vivências do nosso quotidiano, e de facto, isso determina às vezes aqui a forma como eu vejo as situações (…)"(E28);
>
> pelos valores (E8; E9; E12): "(…) pela religião, também é uma questão que se levanta, pessoas que aparecem de outros credos religiosos (…) já tive um caso de uma idosa testemunha de Jeová, por exemplo com algumas questões complexas… Portanto, o respeito pela religião, pela sexualidade… começamos a ter mais que uma situação de casais homossexuais, em idosos já, que é uma situação nova, e que vão começar a aparecer com mais (…)" (E14);

v) A *participação* (e.g. E4; E8; E9; E11; E14; E15; E16; E17; E18; E30; E33). O Serviço Social promove a participação social (I. Vieira, 2015). Em particular nas

situações de maior vulnerabilidade e incapacidade torna-se essencial expandir o máximo possível o poder de agir como cidadão de cada indivíduo, e suspender a nossa descrença baseada em considerações apriorísticas, e por vezes preconceituosas, sobre as capacidades ou falta delas que consideramos que as pessoas mais vulneráveis possuem (apenas em casos muito extremos de vida basicamente vegetativa, com ausência significativa das capacidades cognitivas, é que enfrentamos situações nas quais os direitos humanos dos cidadãos terão de ser assegurados completamente por outros agentes, e nestes casos o empoderamento será mediatizado por esses representantes) (Pinto, 2011).

vi) Outros princípios, designadamente: *segurança* (e.g. E6; E16); a *honestidade/verdade* (e.g. E5; E24; E26; E27; E31); e a *humanização* (e.g. E1; E7; E8), emergindo dos discursos que os valores humanistas estão presentes no agir profissional das entrevistadas.

7.3.2 Tensões e dilemas éticos

A complexidade dos problemas sociais, familiares e pessoais com que os profissionais lidam é ampla e acometida de tensões, riscos e incertezas. São também essas tensões, esses riscos e essas incertezas que atravessam o espaço/tempo da supervisão.

Para além das diversas competências profissionais requeridas, é igualmente importante o desenvolvimento de um profundo auto-conhecimento e de competências pessoais que capacitem os profissionais para o enfrentamento dessas situações.

Para Lodewick e Pirotton (2008) os profissionais confrontam-se com situações cada vez mais complexas, o que requer uma reflexão crescente que conduza ao questionamento da pertinência das práticas de intervenção e sobre as suas concepções e fundamentos. As questões mais sensíveis à ética, identificadas pelas assistentes sociais entrevistadas são o respeito pela autonomia e pela auto-determinação, sobretudo (embora não apenas) relacionadas com as questões da institucionalização *vs* permanência no domicílio. Identificam também alguns dilemas relacionados com o sigilo profissional. As entrevistadas narram a sua preocupação com o respeito pelo princípio da *autonomia* (e.g. E1; E9; E12), como podemos ilustrar:

> "(…) a promoção das pessoas, o respeito pelas capacidades ou pelo estímulo das capacidades (…)" (E13)

> "(…) acho que se deve sempre tentar potencializar as capacidades do indivíduo e não desculpá-lo. Claro que tenho de ter sensibilidade para o que é que lhe vou exigir, ir degrau a degrau, e à velocidade com que eu lhe vou exigindo as coisas." (E26)

O respeito pelas escolhas dos utentes parece ser também uma das suas preocupações, isto é, o respeito pela sua *autodeterminação* (e.g. E4; E5; E6; E7; E8; E9; E12; E14; E16; E18; E19; E22; E28; E31), relatando que

> "(…) para mim é a base. Embora eu possa às vezes discordar do que o utente quer, eu começo sempre por o que ele me está a pedir. Posso tentar convencer em vez de tomar banho uma vez por semana, tomar duas, mas é sempre negociável, tem de ser mesmo, porque senão então não fazemos nada, e por mim por que é a base, porque se a pessoa estiver autónoma e consciente de tomar as suas decisões. Para mim é o que vale. A família até pode estar a dizer que quer o contrário, mas o ponto de partida é sempre esse. O que acontece é que depois vamos trabalhando com a pessoa e com a ajudante familiar e criando confiança e depois podemos chegar até onde nós achamos que é o ideal. Mas o ponto de partida é sempre o que a pessoa quer." (E10)

> "Por vezes, a resposta que nós consideramos mais indicada não é aquela resposta que as pessoas desejam… se causa problemas? Causa! É frustrante, mas temos que aceitar, é a autonomia de cada um e além disso, fazer aquilo que toda a assistente social faz, aquilo que o utente não tem de direitos, nós temos que fazer chegar, aquilo que ele não tem de conforto, nós temos que fazer chegar, e respeitar e ouvir a pessoa, porque a motivação das pessoas também é fundamental. Não adianta contrariá-los." (E20)

É precisamente por isso que a discussão "*institucionalização vs permanência no domicílio*" é constante no SAD (e.g. E5; E7; E10; E11; E15; E20; E25; E29; E30; E31; E33), a qual gera grandes tensões e dilemas éticos às assistentes sociais no seu quotidiano, relacionados com:

> *A autonomia:* "(…) nestas situações de SAD exigem muito o lar. E a família quer lar. Pois a situação coloca-se em risco, é verdade, a família quer lar, mas a pessoa está completamente lúcida, e ela não quer ir para o lar (…)" (E1)

> "O mais fácil era «enfiar» a pessoa num lar. E a pessoa nem tem vontade (…)" (E2)

> *O bem-estar:* "O bem da senhora. Nós queríamos, tanto eu como a colega do hospital (…) Ela não podia ir para o domicílio. Estava a maltratá-la se fosse (…)" (E3)

> "Muitas vezes, era esquecida a vontade. Tenho essa plena consciência (…) eles queriam manter-se na sua casa, mas eles estavam os dois num estado de imundice lastimável, uma casa… não havia condições para eles lá continuarem, uma casa com umas escadas super íngremes, xixis… uma casa com um cheiro horrível, enfim, indescritível. E percebi claramente que eles tinham de sair dali. Primeiro porque não tinha suporte de apoio domiciliário para aquela situação e eles continuavam a dizer que não saíam, «Não, eu não quero ir, eu quero ficar na minha casa», eles os dois conscientes e lúcidos e orientados em termos de tempo e de espaço, mas sem a consciência de que a sua condição não permitia que eles se mantivessem ali e tive que optar que estas pessoas não podem continuar aqui, têm de sair daqui. (…) Os senhores não podem... «Vão, o lar não é nenhuma prisão, vão, tranquilizam, estabilizam, não quer dizer que daqui a uns tempos não possam voltar para casa, a gente vai acompanhando, vamos percebendo», e lá os convenci, mas percebi claramente que eles não queriam, mas eu não podia deixar aquelas pessoas ali. (…) Neste caso a segurança falou mais alto, o bem-estar deles, porque eles não tinham a consciência dele." (E6)

> "(…) há situações que põem mesmo em risco até a vizinhança (…)" (E8)

O cuidar: "(…) ele estava muitas horas sem comer, porque não tinha os cuidados de higiene adequados, porque estava numa situação que achei que nenhum ser humano merecia… e essa sobrepôs-se um bocadinho à vontade dele e teve sempre uma vontade condicionada, foi muito… ele disse-me que sim, mas um sim… já quase para me fazer a vontade. Não muito por vontade própria." (E4)

"(…) aquela pessoa, naquelas condições frágeis de saúde não devia estar no seu domicílio, devia ir para um lar." (E9)

A responsabilidade para com o outro: "(…) há situações em que nós próprios sabemos que às vezes que o lar é a única solução e aí temos que ir conseguindo (…) a questão dos dependentes estarem sozinhos em casa, totalmente entregues ao apoio domiciliário, em que nós temos a chave e vamos lá abrir a porta e no fundo temos ali uma pessoa que está fechada e que nós é que estamos a tratar dela. Isso levanta-me imensas dúvidas… mas por outro lado também não podemos integrar toda gente em lar (…)" (E14)

"(…) o que me causa alguma angústia, de facto, é quando nós tratamos de pessoas que vão par lar… isso para mim causa me angústia demais… porque é no fundo… normalmente as pessoas têm família, não estão completamente isoladas… mas é depois a pessoa não nos poder dizer explicitamente se é aquilo que quer ou não... eu no fundo vou estar a decidir por ela… eu sinto às vezes que nós estamos a decidir pelas pessoas… e isto é a vida delas… isto é muito sério... E isso causa-me… principalmente quando as pessoas vão para lar e morrem passado pouco tempo… isso para mim… porque depois nós temos um peso, uma mochila às costas que é uma carga…brutal, nós pensamos que estamos a ajudar a pessoa… mas de facto… porque às vezes sentimos que o espaço do domicílio não é a resposta… porque as pessoas precisam de apoio nas vinte e quatro horas, mas de facto as pessoas são mais felizes às vezes em casa. (…) Nós achamos que de facto estariam mais protegidas, mas será que estão mais felizes? Não sei… eu cá tenho algumas dúvidas (…)" (E19)

A protecção: "(…) cabe-me enquanto assistente social, defender os interesses da pessoa que estou a acompanhar, acima de tudo. São situações muito complicadas, por um lado acredito que ela do ponto de vista mais instrumental que esteja melhor num lar, do ponto de vista das condições ambientais, acredito que ela possa lá estar melhor, tem comida a horas, tem médico, tem enfermeiro. Agora do ponto de vista emocional, que eu cada vez acredito mais que têm um peso enorme na vontade da pessoa se manter viva (…)" (E22)

"(…) o nosso dilema é o retirar as pessoas do espaço delas. Quando elas não querem e na realidade é algo que nos fere e que nos coloca aí determinados dilemas. Estamos a fazer bem? Não estamos a fazer bem? Estamos a esgotar? Quando eu sinto que estou a esgotar o limite de todo o serviço, friamente, acho que é uma decisão bem tomada, o retirar do espaço da casa. Mas depois como humana penso: será que eu também gostaria? Será que as pessoas não estão felizes com a resposta que têm em casa, mesmo em momentos que estejam sozinhas (…)" (E24)

Estes dilemas podem ocorrer na prática do Serviço Social e envolver:

- os utentes (e.g. E1; E2; E3; E12; E13; E15; E16; E18; E19; E21; E22; E26; E27; E28; E31; E33), sendo que algumas entrevistadas reconhecem que por vezes a intervenção é desenvolvida contra os desejos do utente, seja porque estes oferecem resistência à intervenção (e.g. E1; E4; E5; E21; E22 – por más condições de auto-cuidado, por insalubridade habitacional ou por não quererem ir para o hospital).

- a família dos utentes, devido a situações de:

i) violência/ abuso (e.g. E2; E18);

ii) falta de compreensão dos limites do SAD (e.g. E4; E5; E6; E10):

> "(…) porque às vezes até é mais fácil e mais rápido tratar directamente com o familiar, e nós sermos assim empurrados e às vezes manipulados, porque isso acontece com frequência, pelos familiares para que o serviço seja prestado de determinada maneira, em determinado *timing*, mas isso nós temos de estar muito vigilantes, porque é preciso nós estarmos com grande atenção… porque às vezes existe uma preocupação verdadeira por parte do familiar, mas muitas das vezes não é verdadeira, e aí temos de devolver à família aquilo que é a sua função e aquilo que é a função do utente." (E28)

iii) imposição da vontade da família em detrimento da vontade da pessoa idosa (e.g. E5; E10; E13; E17; E18; E22; E28):

> "(…) desmistificamos isso com os filhos e mostramos que nesta fase as pessoas também têm que comer aquilo que lhes agrada, que lhes apetece, porque não sabemos durante mais quanto tempo é que vão viver… eu acho que os filhos querem controlar muito, com muito boa vontade, que as pessoas às vezes é muito de ajudar, mas acaba por ser uma imposição, às vezes há um bocadinho um choque… mas eu também acho que se nós conversarmos e conseguirmos fazer perceber o outro porque é que estamos a fazer aquilo, as pessoas por um lado, pelo menos compreendem mesmo que não aceitem, mas compreendem e ficam menos resistentes." (E4)

iv) insistência na institucionalização do utente (e.g. E5; E6; E7; E8; E9; E10; E14; E15; E20; E29)

v) de utentes com demência incapazes de decidir sobre a sua pessoa e sobre os seus bens (e.g. E9; E15; E28; E30)

vi) alegada demissão/desresponsabilização das "funções" da família (e.g. E19; E29; E31)

vii) por sobrecarga do cuidador (e.g. E2)

- os outros profissionais, seja porque não respeitam a vontade do utente (e.g. E2; E15): "(…) ainda há muitos técnicos que não valorizam a vontade da pessoa. Isso ainda não está bem na cabecinha deles." (E1); porque insistem no encaminhamento do utente para lar sem analisarem as outras possibilidades de intervenção: "É imposto logo o lar! Ninguém visita a casa, ninguém vê se a casa tem condições, se a pessoa quer, principalmente se a pessoa dá a sua autorização… (…)" (E7) e também pelas pressões dos assistentes sociais dos hospitais – "altas hospitalares" (e.g. E6; E7). Outro tema ético potencialmente fracturante na relação com outros profissionais é o sigilo profissional (e.g. E1; E10; E13; E16; E18; E21; E30), nomeadamente sobre como garantir a "(…) a privacidade, confidencialidade daquilo que as pessoas nos dizem." (E12).

- com a instituição, designadamente quando as orientações institucionais superiores não vão ao encontro da vontade do utente e/ou do parecer do técnico (e.g. E26; E27).

O Serviço Social inscrito dentro de uma racionalidade técnica é desafiado a comprometer-se da sua relação com os princípios éticos da profissão. Defende Vilbrod (2006) que o assistente social não determina as suas acções apenas em função de critérios de eficácia técnica, mas também tendo em conta considerações éticas.

> "Ele compromete-se sempre pessoalmente numa relação e a sua própria subjectividade é posta regularmente em dúvida, já que o Serviço Social é mais do que um acto, é uma acção, uma intervenção, uma situação que compromete, que comporta finalmente uma dimensão profundamente ética." (*ibidem*: 11)

Todas estas situações colocam os profissionais perante o que designamos por "dilemas éticos". Quando o profissional tem de optar por um princípio em detrimento de outro, qualquer que seja a sua decisão, um dos princípios é "afectado".

A ética da convicção aponta os princípios que orientam a acção e que o profissional deverá seguir de maneira incondicional. A ética da responsabilidade conduz à análise dos meios e das estratégias escolhidas, avaliando as consequências de duas opções possíveis (Robertis, 2011).

7.3.3 Supervisão como espaço privilegiado de discussões éticas e deontológicas

Os assistentes sociais vêem-se confrontados diariamente com questões de carácter ético e deontológico. Tal como a intervenção social em geral "(…) o processo de supervisão está sujeito a processos vitais e humanos e carregado de contradições, limites e incertezas." (Cruells, 2009: 112). A forma como os profissionais gerem as implicações éticas da sua intervenção é um importante elemento que configura a prática reflexiva. Contudo, face às dinâmicas de trabalho já aqui contextualizadas, esta competência reflexiva acaba por ficar relegada, muitas vezes, para segundo plano.

Banks (1997) destaca a grande responsabilidade moral do assistente social que lhe exige uma visão alargada e esclarecida das possibilidades da acção, sob o risco de uma prática falhada, ou de cometer um crime moral. É potencialmente por isso que as entrevistadas situam a supervisão como um espaço privilegiado de discussões éticas, que pode funcionar como um "barómetro", para avaliar as situações de risco e para identificar se "(…) estou a fazer bem ou estou a fazer mal (…)" (e.g. E1; E6; E7; E11; E32)

> "(…) às vezes achamos que estamos a fazer coisas que não devemos, mas eu acho que nós quando fazemos este tipo de coisas estamos mesmo sempre a actuar para bem…e a supervisão permitiu diminuir esse sentimento de culpa." (E3)

De facto, "uma característica dominante da prática da supervisão é a exigência de uma reflexão ética constante e de um esclarecimento deontológico." (Lodewick e Pirotton, 2008:

15). Neste sentido, ao partilhar, as profissionais (e.g. E2; E4; E5; E6; E8; E13; E28) têm a percepção de que todos têm dilemas éticos, como pode ser ilustrado pelos seguintes discursos:

> "(…) todos nós sentimos que o outro também tem os mesmos dilemas que nós. A não ser que não sejam conscientes." (E16)

> "(…) é mais fácil em supervisão, quando há um certo à vontade, de falar sobre os problemas éticos do que falar sobre uma má decisão só, e provavelmente se discutirmos isso, temos ideia que outras colegas tiveram o mesmo problema, que nós sabemos que sim, que têm, mas se o ambiente for favorável sentimo-nos reconfortadas por perceber que todas temos o mesmo problema." (E20)

> "Não se vai resolver tudo. A supervisão não é a fórmula para resolver tudo. Mas conseguindo resolver uma questão… por aí já é um factor de sucesso! (…)" (E21)

Na sua obra clássica *"Ética a Nicómaco"*, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) sistematizou padrões de comportamento ético no relacionamento entre os cidadãos. Para ele o ser humano é uma soma de Consciência, Vida e Alteridade. O humano só se situa a si mesmo e entende o mundo, na relação com outros. A principal forma de desenvolver o comportamento ético é através do diálogo. Nos diálogos, os cidadãos exercem a arte do contraditório. A ética é, enfim, a força motriz das regras sociais. Este diálogo permite precisamente uma aprendizagem ao saber como os outros profissionais resolveram os seus dilemas, para em situações actuais ou futuras saberem agir (e.g. E4; E7; E15; E28; E29) e não cometer os mesmos erros (e.g. E4):

> "(…) a supervisão poderá ter um contributo enorme para nós podermos parar e dizer «espera lá! Há isto, isto e isto o que é que vamos fazer perante isto?»… para futuro, para outras situações, quando eu me deparar com um caso semelhante, que possa ter características comuns, eu possa «eu já tive isto, isto se calhar não tinha ido por este caminho»… A supervisão ajudou-me a reflectir, a encontrar algumas estratégias para lidar com o dilema ético (…) há dilemas éticos que para nós parecem uma coisa tão grave e relativizar (…)" (E14)

É nesse sentido que o diálogo e a discussão conjunta estabelecida na supervisão, na perspectiva das entrevistadas (e.g. E14; E30; E33), permite encontrar estratégias de resolução ou superação dos dilemas e tensões éticas.

> "(…) discuti-las, é desmontá-las e é perceber, é fazer-nos reflectir e perceber qual é o caminho mais correcto a seguir, acima de tudo. É organizar o pensamento para situações futuras, pôr em causa outras que se calhar não foram levadas da melhor forma possível ou conduzidas da melhor forma possível e é muito reorganizar o pensamento para o que pode vir a acontecer a seguir (…) consequências, se for por este caminho pode ser de uma forma, se for pelo outro pode ser de outra forma (…)" (E6)

> "(…) são fronteiras… não sei… porque são as nossas dúvidas… são situações que nós precisamos mesmo de partilhar e ouvir outras opiniões (…)" (E25)

Por outro lado, aprender a separar valores pessoais e profissionais é outra aquisição importante deste espaço (e.g. E5; E6; E8; E28). Uma entrevistada refere a este propósito:

> "(…) não misturarmos os nossos valores, nem a nossa vida com a do utente, eu costumo dizer «não sou superior nem inferior, sou técnico e estou aqui enquanto técnico». (…) estamos a fazer o melhor para aquela pessoa, mas dentro de uma ética. (…) A supervisão tem sido, para mim foi, um grande contributo no sentido de ajudar a separar as águas, porque (…) isso é sempre bastante abordado, a questão ética, a questão legal, dos valores, a questão da proximidade ou não com o utente." (E9)

Relembrar orientações éticas e do código deontológico do Serviço Social (e.g. E22; E28) é considerada como uma dimensão igualmente importante da supervisão, uma vez que

> "(…) temos procedimentos, temos orientações superiores da própria casa ou até do próprio Serviço Social, que nos diz como é que… o que é temos que fazer. (…) Sendo a supervisão um contexto privilegiado, no sentido da confidencialidade, no sentido do enquadrar a parte teórica. (…) a supervisão é um espaço que consegue-nos lembrar, pela capacidade de reflexão que temos durante aquele tempo, consegue-nos relembrar que existem os direitos… E acima de tudo porque se sai da esfera profissional e prática (…) acaba por ser uma entidade externa, digamos assim. A supervisora quando está no contexto de supervisão não está enquanto… está longe dos procedimentos da instituição. Nós, ao nível do Serviço Social, ajuda-nos a pensar fora da caixinha da instituição. E é enquadrar aquilo que tem de ser enquadrado fora dos procedimentos desta casa, porque é uma questão muito maior (…)" (E11)

A supervisão, neste sentido, permite alargar a consciência para poder enunciar os dilemas, as tensões e os constrangimentos da intervenção do Serviço Social, sobretudo atendendo à complexidade das situações (e.g. E19; E20; E23; E25; E26; E28), o que leva algumas assistentes sociais a afirmar:

> "(…) o único espaço… eu acho que é o único espaço que nós temos… (…) é o único espaço em que nós podemos… debater estas coisas! Todas estas tensões que nós temos no nosso dia-a-dia e que não conseguimos (…)" (E27)

> "(…) aquele espaço está preparado para receber essas nossas preocupações, esses conflitos, esses nossos dilemas, porque às vezes são mesmo dilemas. E… no fundo também é um espaço de confiança onde essas coisas possam ser partilhadas, quer com as colegas, porque há sempre situações idênticas, quer com a supervisora. E… depois também temos, paramos, pensamos e temos tempo e condições para pensar. Para reflectir (…) E… de algumas situações em que eu andava… digamos, ali com as situações às voltas com dificuldade em saber o que, às vezes em gerir a própria situação, muitas vezes até em termos éticos e que a supervisão me ajudou." (E29)

O espaço de supervisão permite, desta forma, ao profissional, uma aproximação a situações de conflito e complexas com que se depara e pode constituir-se para o supervisor como um veículo muito adequado para o desenvolvimento de práticas reflexivas (Rodríguez, 2008). Por outro lado, a supervisão constitui-se como um espaço onde se descodificam muitas das crenças básicas antes inquestionáveis que de certa forma todos os profissionais têm, procedendo-se à

> "(…) desconstrução dessas crenças, em co-participação reflexiva, originando dessa forma um revulsivo questionador das práticas profissionais que vinham a construir no quotidiano e que, em certa medida, pareciam inamovíveis." (*ibidem*: 89).

Será possivelmente essa a razão pela qual algumas entrevistadas (e.g. E11; E15) consideram o espaço de supervisão o "único" espaço onde podem, verdadeira e livremente, encetar estas discussões éticas. Algumas das razões apresentadas são:

> "Porque eu acho que o espaço de supervisão tem de ser um espaço onde se colocam essas questões… onde nós nos possamos questionar… temos de levar alguma coisa… uma mais-valia… eu posso-me questionar… eu posso-me pôr em causa, e isso não é necessariamente mau, acho que é bom. E é positivo e é sinal de crescimento, mas eu tenho que levar uma mais valia. E eu acho que todos os aspectos éticos da nossa intervenção devem ter uma reflexão mesmo séria… porque estamos a falar da vida das pessoas… a responsabilidade. Eu acho que já passei por vários, eu já passei pelo atendimento… mas nós estamos a falar do quê? Dar dinheiro à pessoa para comer? Aqui estamos a falar da vida!" (E19)

> "(…) se calhar é uma parte que nós temos no curso, depois (…) vamos esquecendo. Está sempre presente, diariamente está presente, mas muitas vezes abordado, porque talvez seja dos problemas mais complicados que nós temos e de maior, de mais difícil de resolução (…) Talvez por isso seja o mais abordado." (E20)

A posição reflexiva é sempre importante na supervisão (Hawkins e Shohet, 2012). É-o especialmente verdade em situações desafiantes e complexas e naquelas em que emergem dilemas éticos, o que é frequente, e em que manter uma atitude reflexiva se torna mais difícil. A ansiedade causada por estas situações pode resultar em decisões apressadas e reactivas que podem ter consequências não intencionadas. Tais situações podem significar que os supervisores tenham potencialmente de realizar intervenções prescritivas especialmente com supervisandos inexperientes. Estas situações normalmente requerem que o supervisor, de forma competente e sábia, também mostre capacidade de reflectir na sua própria reactividade em vez de actuar a partir dela. Uma supervisão reactiva e com demasiado envolvimento pode exacerbar o que é já por si um campo pleno de tensões, sendo importante o supervisor actuar de uma forma estável e consciente numa situação emocionalmente disruptiva (*ibidem*).

Outra dimensão ética indirecta da supervisão é a dos *benefícios para os utentes.* Um objectivo claro que prevalece na bibliografia sobre supervisão é que esta contribui para melhorar o serviço que é prestado aos utentes, sendo mesmo a sua razão última.

Pese embora o facto de não haver, no discurso das entrevistadas, muitas referências explícitas aos benefícios e impactos da supervisão nos utentes destinatários da intervenção[104], pudemos perceber que, para várias entrevistadas, o facto de a supervisão permitir o desenvolvimento de competências e capacidades de intervenção, repercutirá

[104] Já Carpenter *et al*. (2012) referindo-se ao contexto do Reino Unido, constata e que os impactos que a supervisão tem nos utentes têm sido raramente investigados. Há uma irrisória evidência que sugere que a supervisão pode promover *empowerment*, menos queixas e mais *feedback* positivo, mas sem grande aprofundamento de outras dimensões.

potencialmente numa maior qualidade do trabalho por elas realizado juntos desses utentes.

> "O *focus* da intervenção são as pessoas e é sobre elas que temos que pensar para agir (…)" (E5)
>
> "(…) nós estamos a trabalhar com as pessoas (…)" (E7)
>
> "(…) eu vejo o benefício de melhorar as práticas, tudo em função de melhorar o nosso serviço em relação ao utente e também como profissionais (…) sobretudo em relação aos utentes que servimos." (E8)

Podemos de alguma forma inferir que a supervisão apresenta benefícios, ainda que indirectamente, que se repercutem na melhoria da intervenção junto dos utentes, uma vez que estes beneficiarão do desenvolvimento de competências derivado da supervisão, sobretudo porque

> "(…) a prática é muito complicada. Cada família é única, cada problemática é única. Não há formas de intervenção definidas em termos dos referenciais. Não chegamos ali ao dicionário e para este problema temos aquela solução." (E13)
>
> "(…) estamos sempre a jogar na corda bamba. Eu nunca sei se aquilo que faço é o mais correcto. A minha forma de lidar com a situação é: «eu nesta altura acho que é o melhor e estou a fazer isto para o melhor bem-estar da pessoa». É assim que eu giro a situação. Faço-o com a melhor das intenções, tecnicamente, achando que é o mais correcto. Porque todos nós corremos riscos! (…) Quando nós mexemos com a vida das pessoas eu acho que há sempre problemas de consciência, há sempre problemas éticos." (E16)

Tello (2005) diz que, de facto, o mais importante do trabalho do assistente social é ajudar os seus utentes, mas sempre que possível mantendo uma prática que não descuide a sistematização, a reflexividade e a investigação como elementos-chave para o rigor da intervenção e como forma de produzir novos conhecimentos. Tal exigência visa não só garantir a qualidade da intervenção, mas é também um compromisso ético.

> Em suma, "um profissional reflexivo tem a responsabilidade de reconhecer os limites dos pressupostos teóricos com os quais trabalha, perceber quando a sua qualidade foi ultrapassada e utilizar técnicas que lhe permitam pensar em simultâneo a teoria e a prática de forma que a primeira aumente o alcance da segunda. Tem um compromisso para com o exercício dos valores humanistas (servir, cuidar e proteger o outro) e da auto-determinação, tendo em vista uma justiça social equitativa e emancipatória das pessoas idosas" (Carvalho, 2012b: 361-362).

Também Dominelli (2004: 45) sustenta que "a prática reflexiva foca o processo que potencia o conhecimento da acção e do pensamento dos utentes e olha-os como plenos parceiros da prática, isto é, indivíduos capazes de contribuir para a relação e não só para retirar algo dela". A supervisão, neste sentido, tem em conta todas estas variáveis e respeita esta complexidade, não se reduzindo a fins administrativos e organizacionais.

Síntese

As reflexões encetadas ao longo deste capítulo encontram eco na perspectiva de Buriolla (1999)[105] quando defende que a supervisão visa superar o divórcio entre a acção real do Serviço Social e a teoria, isto é, entre o abstracto e o concreto. Para ela a supervisão culmina com uma expressiva energia que direccione os assistentes sociais a ultrapassarem e romperem com o obsoleto, impulsionando-os a encontrarem novos caminhos no/para o fazer profissional.

As dinâmicas, tensões e paradoxos que emergem em contexto de supervisão, são, nada mais, nada menos do que as dinâmicas, tensões e paradoxos da própria profissão.

Os referenciais teórico-metodológicos e éticos não são receitas, mas potenciam a prática, fornecem-lhe orientações preciosas no plano da compreensão da realidade e contexto em que o assistente social trabalha e do próprio processo de intervenção, sem cair no praticismo. A teoria constitui um guia essencial tanto no plano da construção de novos conhecimentos como no da acção (Payne, 2002b). Daí a máxima atribuída a Kurt Lewin, de que não há nada de mais prático do que uma boa teoria. Desta forma, a consolidação das bases de conhecimento técnico-científico e ético-político, que pode ser potenciada pela supervisão, proporciona, em nosso entender, maior legitimidade para repensar e propor hipóteses de intervenção mais criativas, maior autonomia profissional, ou seja, maior capacidade de acção.

O saber profissional é uma forma efectiva de enfrentar desafios, saber este que se baseia nas concepções teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas do assistente social através do qual os profissionais exercem poder:

> "Saber e poder são meio e fim que se articulam em cada conjuntura: saber para poder, e poder para saber (...)." (Faleiros, 1987: 110).

Trata-se também de um saber estratégico, um saber táctico, um saber situado num contexto político global e num contexto institucional particular, que poderá não estar directamente relacionada com a posição hierárquica que o assistente social tenha na instituição. O assistente social ao munir-se de uma capacidade reflexiva efectiva aumenta as possibilidades de saber o momento oportuno de avançar e recuar na sua estratégia institucional, o que vai ao encontro do perfil do profissional reflexivo de Schön (1983).

[105] Embora esta autora se refira à supervisão pedagógica/académica.

CAPÍTULO 8 – SUPERVISÃO COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL E *LOCUS* DA (RE)CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO

Partimos, no início desta tese, da assunção que supervisão profissional externa em Serviço Social se constitui enquanto espaço de desenvolvimento pessoal e profissional e que contribui para a reconstrução da intervenção social dos assistentes sociais em serviços de apoio domiciliário. Neste capítulo pretendemos equacionar a forma como o processo de supervisão promove o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando a sua dimensão de suporte como respaldo importante para a potencial (re)construção das práticas.

8.1 Supervisão de apoio/suporte – a dimensão privilegiada pelos actores

Não obstante a relevância das funções administrativa e educativa da supervisão, da análise do *corpus* emergiu de forma muito significativa a função de suporte/apoio da supervisão, cujas dinâmicas pretendemos apresentar seguidamente. Com fundamento nos autores estudados e na informação recolhida junto das profissionais, constatamos a importância da dimensão de suporte e apoio, para integrar os aspectos emocionais e relacionais com/nas práticas profissionais.

8.1.1 A sobrecarga de trabalho e o desgaste / esgotamento profissional

A fim de melhor podermos enquadrar a importância atribuída pelas profissionais à função de apoio da supervisão, parece-nos relevante situar a forma como as mesmas vivenciam a sobrecarga de trabalho e o desgaste daí advindo, o qual resulta, não raras vezes, em situações de esgotamento profissional (*burnout*).

Foi consensualmente identificada pelas profissionais uma sobrecarga de trabalho no exercício das suas funções (E1; E6; E12; E14; E16; E22; E23; E24; E26; E30). De facto, como tivemos oportunidade de analisar no capítulo 5 (Serviço Social em SAD) o assistente social é confrontado com um volume e diversidade de situações: atendimentos, visitas domiciliárias, visitas hospitalares, reuniões de coordenação com ajudantes familiares, reuniões interdisciplinares, trabalho administrativo e informático, entre muitas outras tarefas que lhe exigem uma carga significativa de trabalho. O avolumar destes procedimentos está associado às diligências que as assistentes sociais efectuam no acompanhamento, em simultâneo, de um número elevado de processos individuais e familiares. Tal volume de

trabalho pode ser atestado pelo discurso das entrevistadas:

> "(…) somos assoberbadas numa série de coisas (…) o dia-a-dia é uma coisa complicada de gestão destas situações. (…) Isto é uma loucura de telefonemas. Chegamos ao fim do dia estafadas e nenhuma de nós sai daqui antes das sete (…)" (E2)

> "(…) outra coisa que nos gera insatisfação é a parte burocrática, que é temos subsídios para fazer, temos papéis para fazer, para pedir o cartão de saúde… e o tempo que depois temos para fazer tantas visitas, como não temos carrinha para fazer visitas, temos de nos deslocar (…) depois reunião com as ajudantes (…) depois ainda tenho que ir fazer mais umas visitas, mais um autocarro, mais um não sei quê, depois acabo por fazer a pé mas a distância é grande, às vezes tem mesmo de ser de autocarro e acaba por o tempo não render e acaba por dispersar e depois mais fazer os registos, não há tempo para fazer. Eu gostava muito que os meus utentes tivessem, a maioria deles, cartão de saúde, mas eu não consigo." (E3)

Howe (1996) refere que as condições de trabalho aumentam a tendência cada vez mais evidente para os assistentes sociais prestarem atenção ao que é mais superficial e menos à compreensão aprofundada das situações. Ficam, desta forma, relegadas para segundo plano as dimensões da construção das narrativas, histórias e percursos dos utentes e a exploração dos processos psicológicos e sociológicos subjacentes à sua condição, devido ao centramento na tarefa e à orientação para a contratualização imediata. Estas dinâmicas fomentam, assim, a inclinação para a redução da complexidade do real através da superficialidade dos processos no terreno (que não vão ao âmago das situações) e que dão lugar à emergência de uma prática administrativa do Serviço Social (Webb, 2006).

> "(…) nós não conseguimos chegar a todo o lado. Com o volume de utentes que este SAD tem, que tem uma lotação de duzentos e oitenta idosos (…) eu acho que… nós estamos cada mais formatados para fazer mais, mais e mais e responder, para já, àquilo que era para ontem e é todos os dias assim e eu chego e os mails continuam a cair e às vezes até respondo à noite, coisas que se der para responder, faço logo o ponto de situação de… coisas, enfim, rápidas. Mas a verdade é que nós não temos tempo durante o dia para reflectir. E eu acho que um profissional tem que reflectir, nomeadamente porque trabalhamos com pessoas em situação de grande vulnerabilidade. É importante criarmos esse espaço. Mas é impossível. Tenho estes bocadinhos ao fim do dia… de facto… é um escape." (E5)

"Esta tendência de pendor tecnocrático tem vindo a aprofundar-se, esvaziando a prática profissional do seu sentido ético e político ou transformando estas esferas em apenas uma retórica distante das realidades efectivas." (Amaro, 2012: 74)

> "(…) chovem chamadas, temos muitas chamadas de telefone e também temos muitos pedidos de… ou de primeira vez ou pedidos por via telefónica, tanto de técnicos, como de utentes, como de familiares, temos aí imensos telefonemas. Isto é um serviço que nós de vez em quando eu para conseguir, eu e as colegas para conseguirmos dar andamento também à parte burocrática toda, temos que pedir à telefonista uma hora para não passar chamada, senão não conseguimos. Muitas, muitas solicitações." (E8)

A necessidade e obrigatoriedade relatada de resposta a muitas situações implica que por vezes as soluções encontradas sejam imediatistas e paliativas, onde a quantidade prevalece

sobre a qualidade. É nesta linha que Yolanda Guerra (2012: 45) considera que uma característica do quotidiano do assistente social é precisamente a espontaneidade:

> "(…) as demandas que são colocadas ao profissional e apreendidas de maneira imediata e quase irreflectida, o exercício profissional passa a se restringir ao cumprimento de rotinas institucionais, metas de produtividade, critérios de elegibilidade, e o profissional passa a responder mecanicamente no âmbito das determinações da instituição."

A rotina, o imediatismo do agir dos profissionais ou mesmo um potencial descuido em pensar sobre a intervenção é contrária às exigências da

> "(…) crescente complexidade do mundo actual, [sendo que] muitos profissionais revelaram o sentimento de que apenas conseguem tocar a superfície da realidade social, pois não têm tempo suficiente para ir mais longe." (Branco e Amaro, 2011: 675)

Muitas vezes o tempo para reflectir e desenvolver competências é mínimo e os assistentes sociais assentam a sua intervenção em procedimentos prescritivos que nem sempre assistem o pensamento criativo e crítico, fundamentais para uma prática eficiente e segura (Wonnacott, 2012).

> "Embora esteja estabelecido que nós tenhamos os setenta utentes, dá impressão que se leva assim de ânimo leve os setenta utentes e não é bem assim. Porque às vezes quando uma situação se complica, nós andamos ali uma semana à volta daquela situação." (E9)
>
> "(…) propostas dos cartões, os processos, pedido de ajudas técnicas… no bairro não dá… há sempre alguém que está para atender, há sempre um telefone para atender, há sempre uma ajudante familiar que precisa de qualquer coisa, portando não dá. Eu acho que se eu tivesse lá dez horas eu estava dez horas sem comer, até para beber e ir à casa de banho, às vezes é preciso, tipo «só um bocadinho», ai não dá… (…)" (E10)
>
> "Porque são muitas coisas para fazer e às vezes fazemos quatro e cinco coisas ao mesmo tempo e nem toda a gente tem essa capacidade, mas não conseguimos parar." (E15)

Estes discursos denotam o referido *tarefismo* que subordina a qualidade do atendimento à quantidade (Montaño, 2006).

> "(…) eu sou assistente social, porque eu tenho alguns utentes que estão no equipamento e respectivas famílias (…) faço parte do acompanhamento às famílias que acho que é o que eu estou a fazer pior neste momento, porque não consigo, não consigo e faço toda essa parte. Tenho que propor os subsídios, tenho que fazer os cartões de saúde de toda a gente que aqui está. Estou aqui há um ano e ainda não consegui fazer nem uma única visita domiciliária… ou melhor fiz duas, mas isso não é nada… são setenta utentes, portanto eu nunca consegui ir à casa dos utentes. (…) Temos que fazer tudo, temos que distribuir as fraldas, temos que fazer tudo!" (E18)
>
> "(…) nós termos um telefone sempre ligado, temos «n» situações (…)" (E19)
>
> "Aqui as pessoas estão sobrecarregadas de trabalho (…)" (E22)
>
> "(…) trabalhamos muito, saio daqui quase todos os dias às oito da noite (…)" (E27)

Como argumenta Schön (1998) para os profissionais com ampla experiência de trabalho, estas tarefas estão muito automatizadas e não requerem reflexão para a sua execução. São normalmente as tarefas que menos satisfação dão aos profissionais, que as consideram uma

sobrecarga e que as afastam da essência do Serviço Social, como está patente no discurso das seguintes entrevistadas:

> "(…) a outra parte que a nível superior nos solicitam, acaba por pesar e nós acabamos por nos esquecer desta situação porque temos de fazer visitas, sim senhor sempre fizemos, depois temos que fazer toda a papelada que sempre fizemos, mas que poderá ficar em segundo plano, mas que temos que organizar porque temos que ter os seus processos. Depois é os registos. Acaba por haver um leque de solicitações que depois em prole da qualidade (…)" (E24)

Sicora (2012) constata que os serviços de acção social vivem um processo de padronização da intervenção orientada para resultados, verificando-se um aumento da tendência para minimizar a importância de tarefas específicas do Serviço Social, como sejam a relação de ajuda e a visita domiciliária.

As declarações das entrevistadas sugerem, por outro lado, um mandato institucional em que lhes é pedido que implementem respostas relativamente tipificadas em contextos de organização e de trabalho cada vez mais baseados em evidências quantificáveis e actuações de curto prazo. Por outro lado, e cruzando com a linha de pensamento de Passarinho (2012), a tendência para os assistentes sociais assumirem uma "postura camaleónica" nos seus contextos de trabalho faz com que pareçam assumir um compromisso prioritário com a instituição em detrimento da relação de ajuda e da atenção à pessoa para quem trabalham. Esta função fica, assim, secundarizada devido aos condicionalismos já referidos. A acrescer a estas tendências, emerge das narrativas das profissionais uma relativa insatisfação com a sobrecarga de trabalho informático. De facto, em certas áreas da saúde e da assistência social, os desenvolvimentos nas tecnologias de informação tiveram um impacto significativo nas formas de intervenção (Martin e Henderson, 2004). No Serviço Social em concreto verifica-se uma ambivalência da mediação tecnológica na intervenção. Por um lado os assistentes sociais congratulam-se com o potencial de organização e sistematização da intervenção que a introdução da prática assistida por computador possibilita, e por outro lado constatam o perigo da desumanização das relações daí advindo (Amaro, 2014).

Uma queixa recorrente sobre o tipo de acções rotineiras que os profissionais têm de desenvolver, tem a ver precisamente com a esmagadora sobrecarga de trabalho informático, como por exemplo – bases de dados, estatísticas e outros procedimentos de acompanhamento e prestação de contas e crescente responsabilização (*accountability*) sobre o trabalho realizado.

> "(…) o apoio domiciliário quando eu comecei era muito diferente de hoje. Era mais tranquilo, não tem nada a ver. Era diferente. Essencialmente era mais tranquilo, não tínhamos uma carga tão grande de parte administrativa, burocrática e … (…) e sistemas

> informáticos (…) Eu acho que o informatizar os serviços é importante, como tudo na vida, tudo tem a parte mais positiva e menos positiva. É importante haver registos e que em qualquer hora que seja necessário a informação esteja lá e seja acessível. Depois eu acho que tem o reverso da medalha como em tudo na vida. E acho que… isso é a mais-valia, por outro lado a menos-valia, acaba por ser mais absorvente." (E29)

Não podemos escamotear que a tecnologia desempenha um importante papel no suporte à intervenção e os benefícios trazidos pelos recursos tecnológicos poderiam ser entendidos como facilitadores, embora não necessariamente determinantes do desenvolvimento de novas possibilidades para a intervenção do Serviço Social. Contudo, é importante ter em consideração que a intervenção do assistente social neste contexto implica muito mais do que a aplicação de meras "tecnologias".

> "Simultaneamente, com muita frequência, os sistemas tecnológicos supostamente de apoio, que deveriam facilitar a gestão do volume das situações sociais, introduzem outros níveis de dificuldade e entropia que colocam ainda mais em questão a consistência do processo de trabalho. A utilização dos sistemas exige tal dispêndio de tempo que acaba por parecer que é o tempo para realmente estar com os utentes a construir em conjunto, por exemplo, o plano de inserção que se torna numa dimensão negligenciável do trabalho de acompanhamento social." (Branco e Amaro, 2011: 669)

Amaro (2012: 75), argumenta, a este propósito, que

> "Não se trata de «diabolizar» a introdução de tecnologias como suporte à intervenção, mas de rejeitar a sua «divinização», demonstrando como a sua introdução, quando deixa de ser suporte e passa a ser formatadora da intervenção profissional, potencia de facto o carácter tecno-burocrático e instrumentalista dado ao agir do assistente social."

A autora não deixa de tomar em consideração as vantagens da introdução das tecnologias e informação e comunicação, designadamente na potencial melhoria do serviço prestado pelo aumento da base de conhecimentos que suportam a intervenção do Serviço Social (Amaro, 2014). Adverte, porém, para o processo de prestação de contas e de justificação da eficiência que está por detrás da criação, introdução e desenvolvimento desses sistemas de informação na intervenção social.

> "Hoje é irrefutável a presença de tecnologias da informação na intervenção do assistente social, mas malgrado os entusiastas da sua utilização, continuam a sentir-se dificuldades de quantificação da prática, 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 de os assistentes sociais de assumirem posições influentes na concepção desses mesmos sistemas." (*ibidem*: 104).

Sabemos que as tecnologias da informação têm sido adoptadas nos serviços sociais como formas de alcançar melhores resultados organizacionais e, nesse sentido, compreende-se o rejuvenescimento do quadro gerencial e administrativo das instituições, que influenciam as formas de intervenção. Tais mudanças implicam transformações profundas na intervenção do Serviço Social.

> "Apesar de termos muitos papéis, e termos muito… o suporte papel, continua, em grande força, mais o suporte informático. (…) Não conseguimos complementar com as exigências burocráticas que estão associadas. Nisso eu sinto dificuldade." (E32)

É, por vezes, o tempo utilizado a desempenharem esse tipo de tarefas burocráticas que lhes limita o tempo para realizarem outras tarefas tidas como mais importantes.

> "(…) não abdico de fazer uma visita ou de estar num utente, ou de quando uma ajudante familiar me liga… não abdico de sair do serviço, de ir para o terreno, porque tenho de fazer registos no computador, não! Eu peco porque tenho registos na minha cabeça e no meu caderno que anda sempre comigo atrás e que muda de mês a mês ou de dois em dois, porque é onde vou escrevendo. Mas, assumo que peco nos registos sempre actualizados." (E33)

Apesar de estes discursos evidenciarem o desagrado com estas tarefas, elas parecem configurar-se como aquelas que ocupam a maior parte do tempo destas entrevistadas. Por outro lado, os assistentes sociais parecem cada vez mais confinados a espaços de exercício sujeitos à 'funcionalização' e à 'evidência'.

> "A urgência era fazer uma série de coisas. (…) vivemos com outra coisa que… «Se isto dá mal… sou cilindrada!» (…) «Quantos são? Quantas visitas fez? Quando tem que fazer não sei quantos?». E não me respeitam nos meus tempos, na minha definição de objectivos, na minha organização, nas minhas prioridades." (E2)

Toda a prática é tendencialmente orientada para a *performance*, cada vez menos analítica e reflexiva (Howe, 1996):

> "(…) chegam tantas situações, tantos mails de altas hospitalares, em que tudo é urgente, tudo é urgente (…)" (E4)
>
> "(…) temos de responder aos prazos que nos pedem (…)" (E33)
>
> "Acresce que a intervenção social está cada vez mais confinada à instrução e ao desenvolvimento de processos administrativos. Em larga medida, a prática está a tornar-se mais instrumental que substantiva, mais preocupada com os resultados do que com os processos." (Branco e Amaro, 2011: 662)

A multiplicidade de tarefas assumem um carácter normativo, burocrático, administrativo, deixando às profissionais entrevistadas menos tempo para a análise das situações e para o seu acompanhamento. É neste sentido que estas assistentes sociais referem que a necessidade de dar respostas imediatas e urgentes aos problemas impede muitas vezes o desenvolvimento de um trabalho sistemático e aprofundado. Uma acção social focada na pessoa exigiria uma maior proximidade com o utente e as suas redes de suporte informal bem como com os serviços sociais locais para complementar respostas e potenciar sinergias. Por outro lado, as entrevistadas apontam como uma consequência deste processo, a falta de tempo, o que as impele, por vezes, a levar "(…) trabalho para casa." (E1); "(…) às vezes tenho de fazer os mapas de trabalho em casa." (E3).

Transportar as preocupações para o seu espaço pessoal (E1; E20; E25; E29) tem consequências:

> "E por isso é que não dormimos tão bem, estamos preocupadas (…)" (E14)
>
> "(…) são situações que mexem mais comigo e levo-as para casa e sonho com elas durante a noite, durmo mal." (E22)
>
> "(…) eu vou ao mail de serviço, ao fim-de-semana, se eu puder adiantar trabalho. (…) Porque nós como coordenadores temos de vir também fazer supervisão ao fim-de-semana e todo o meu tempo é muito gerido consoante todos estes *timings* que tenho e que tenho de vir trabalhar (…)" (E31)

Algumas entrevistadas relatam mesmo não ter tempo de qualidade para si (E18) e para a sua família:

> "(…) às vezes não temos tempo para nós próprios (…) eu saio daqui às oito da noite, chego a casa tardíssimo, é jantar e deitar-me e ao fim-de-semana tenho que fazer as coisas todas que não consigo fazer durante a semana." (E18)
>
> "(…) francamente a pessoa já chega a casa tão desgastada, tão desgastada, que quer sentar e apagar um bocado, vai cansada." (E20)
>
> "Depois a outra parte como pessoa e como família fica um bocadinho para segundo, terceiro, quarto, quinto plano. Que também não é positivo, claro. (…) Sinto que belisca. Belisca mesmo. Em determinados momentos belisca." (E24)
>
> "(…) e a nossa disponibilidade para os nossos (…) às vezes se calhar eu estou a lavar os dentes, ou a tomar banho, e a falar ao telemóvel e a despachar miúdos e a dar o pequeno-almoço e não estou a dar atenção a ninguém, e já estou a organizar mapas. E chego a casa, stressadíssima de um dia puxado e continuo ao telemóvel de serviço, porque tenho que mandar alguém para o hospital e porque depois fico a pensar, e ligo mais tarde, mesmo assim, para a ajudante familiar às dez e tal ou às onze e tal para os familiares «e então? A mãe já chegou? E então como é que está? Mas fique descansado, que amanhã de manhã elas passam »… não desligamos!(…)" (E33)

Uma entrevistada refere que já alterou essa situação:

> "(…) já houve uma altura em que dediquei muito tempo em termos da profissão, levava trabalho para casa inclusive, trabalhava à noite e nos fins-de-semana a fazer escalas de ajudantes familiares e prejudicou-me muito em termos da relação pessoal e familiar… e depois tive ali um clique e achei que o que tenho de fazer, faço aqui (…)" (E4)

Contudo, devido à multiplicidade de funções que são exigidas aos assistentes sociais, várias entrevistadas afirmam sentirem-se dominadas pelo tarefismo e desgaste do quotidiano não conseguindo fazer essa separação entre vida pessoal e vida profissional.

> "(…) são tantas situações para organizar e para fazer (…) rotina que me asfixia (…) eu não vejo o dia a passar, para mim o dia devia ter quarenta e oito horas aqui no serviço, porque quando dou por mim já foi a manhã, já foi a tarde, estamos com tantas solicitações (…)" (E1)
>
> "(…) eu saber que não tenho os processos em ordem, isto mexe comigo, quando eu penso nos processos, «Ai Jesus, não tenho isto em ordem», mas depois interiormente eu penso «alguma coisa tem de ficar para trás». E não são os utentes, não é nenhuma situação que nas respostas prioritárias superiormente que não goste, por exemplo eu odeio não cumprir um prazo (…) os procedimentos em dia, as exigências (…) vem superiormente alguém me diz assim «então e fez isto, isto e isto, ou o que é que está a ser feito naquela situação?» (…)" (E1)

As abordagens do *new public management* aplicadas ao campo dos serviços sociais, cuja principal preocupação é a eficiência e a responsabilização dos profissionais e das instituições

(Wonnacott, 2012; Kadushin e Harkness, 2014), coloca sobre os profissionais uma tensão crescente.

> "É complicado. Temos de ter paciência. Temos que tentar acalmar, temos que estar com serenidade e com calma. Isto não é fácil. E depois com toda a solicitação devida (…) falta-nos este tempo." (E2)
>
> "(…) queria chegar a todo o lado, mas depois estava mais cansada e também não conseguia produzir tanto (…)" (E4)
>
> "(…) nós precisamos de parar, porque isto é uma loucura. Os nossos dias são uma loucura e nós trabalhamos com pessoas, não trabalhamos com papéis. Também trabalhamos com papéis. Muito!" (E5)
>
> "(…) com a velocidade quotidiana do trabalho que é querermos fazer tudo ao mesmo tempo (…)" (E6)
>
> "Nós somos absorvidas pela intervenção, pela prática (…)" (E12)
>
> "(…) com grandes níveis de *stress*, porque esta profissão é altamente desgastante (…) muito desgaste, e uma responsabilidade de termos a vida das pessoas na nossa mão, e às vezes não termos a noção da gravidade que isso é e do que isso implica… e até com questões jurídicas gravíssimas, que não é, que estão ali envolvidas, que nos podem vir a criar montes de problemas e que não temos protecção nenhuma… angustia (…)" (E14)

Assiste-se, assim, àquilo que Almeida (s/d: 15-16) classifica como um "fatalismo funcional", isto é, a desmobilização e a utilização sistemática de discursos de vitimização profissional, como justificação para o desenvolvimento de uma intervenção ritualizada e pragmática que coarcta a capacidade de construção de alternativas efectivas:

> "(…) alicerçado no modelo de «deficit» e que origina discursos de vitimização profissional, evitando o ritual pragmático através do questionamento e crítica construtiva, valorizando a intervenção reflexiva que implica a aceitação do carácter redutor das acções pontuais e imediatas, reconhecendo os poderes associados à intervenção decorrentes da relação e da proximidade com o terreno." (*ibidem*)
>
> "Eu estou sempre a cem à hora a fazer isto e aquilo. Às vezes uma data de coisas ao mesmo tempo (…) eu às vezes saio daqui e parece que vou louca, porque o dia inteiro é um rodopio e depois é mais as reuniões do grupo de trabalho para a requalificação dos centros de dia é mais a supervisão, é… parece que é qualquer coisinha que chega… tudo o que chega a pessoa parece fica sufocada é demais… e depois há aquela parte eu acho que tenho que dar mais atenção, eu não consigo (…)" (E18)
>
> "O SAD, tira-nos um bocado… é que não pára! Nós chegamos a casa estamos a fazer o jantar e está o telefone a tocar, e é a ajudante familiar… estamos quase a acordar ou já acordadas, o telefone toca, e é a ajudante familiar que não vem, tem o filho doente, quer dizer… não pára! (…) no SAD, de facto é um desgaste suplementar que não é aquele que eu a partir das seis horas já não atendo o telemóvel." (E20)
>
> "Muitas vezes se alguma situação me preocupa no fim-de-semana eu estou constantemente… posso não fazer supervisão directa, vir cá… mas estou constantemente a saber como é que a situação está, como é que não está, e isso para mim também às vezes… também é muito desgastante porque não desligo." (E25)
>
> "(…) isto é um desgaste muito grande… é um desgaste muito grande!" (E27)

É interessante analisar também a imagem que as assistentes sociais entrevistadas têm de si próprias como "bombeiras do social", ou seja, como profissionais que têm de ter uma capacidade de resposta eficaz e eficiente a todo e qualquer momento.

> "Não, não dá!… O que eu acho que se acaba por fazer, tendo tantas situações e ter tantos fogos para apagar constantemente, a nossa intervenção, a qualidade da intervenção vai baixar significativamente e o nosso referencial, as nossas referências enquanto técnico também se perdem muito… porque tu estás a estudar quatro ou cinco anos e para quê? Parece que eu agora não sei nada, onde é que está… Eu sei! Mas eu não tenho tempo de ir lá buscar! E isto é que me dá… dá-me efectivamente algum gozo, por exemplo quando eu falo na questão dos indicadores, eu gosto disto! Gosto efectivamente de estar ali, estruturar e fazer e pensar sobre as coisas. Às vezes este trabalho leva-nos a pensar muito pouco, é o que eu acho. É agir. É agir. (…)" (E19)
>
> "(…) às vezes saio daqui com a sensação… e isto acontece-me imensas vezes, que é, o dia passou, eu não parei e não vejo resultado nenhum do que eu fiz. Mas a verdade é que eu não parei. E isto gera-me angústia." (E5)
>
> "(…) esta loucura de trabalhar em cima do joelho, de andarmos a apagar fogos (…) é muito dura a realidade do SAD, dura não só em termos das situações dos utentes, das problemáticas subjacentes, mas a prática diária. Isto às vezes parece uma urgência de um hospital a funcionar." (E6)
>
> "(…) este serviço tem um grande volume de solicitações (…) eu tento satisfazer muito as urgências, porque estão sempre a surgir as urgências… de encaminhamentos e de solicitações e o serviço nunca está, é impossível de estar em ordem, há sempre coisas a tratar, sempre, sempre. E conciliar, dar prioridade, temos de saber dar prioridade àquilo que tem de seguir mais rápido, que tem de se fazer com mais urgência e a preocupação é sempre essa (…)" (E8)
>
> "O trabalho no dia-a-dia, isto é como se fosse um serviço de urgência permanente!" (E9)

O facto de as assistentes sociais se verem como alguém que "apaga-fogos" gera-lhes sentimentos de angústia, desgaste e ansiedade. É neste sentido que Rodríguez (2008: 79) defende que "a ansiedade que vivenciam é fruto de sentirem que só estão lá para resolver problemas urgentes e que não são da sua competência (…) ser «apaga fogos» subtrai eficiência e tempo a um projecto de intervenção global com as famílias."

> "(…) passamos a vida a gerir situações de conflito. (…) Por isso talvez às vezes falamos no *burnout*." (E16)
>
> "(…) o que eu acho é que somos bombardeados com múltiplas exigências (…)" (E13)
>
> "Eu já dei por mim no ginásio, eu tenho uma aula de grande desgaste físico e as músicas são engraçadas e já há uma semana dei por mim, deu-me assim um *flash* no pensamento que por acaso não tinha a ver com questões profissionais, mas que eu acho que tem a ver com esta pressão emocional… que eu quase tenho ali uma crise de choro, porque eu acho que vou acumulando, acumulando e graças a Deus acho que tenho conseguido gerir, penso eu que sou saudável, mas sinto que me faz… tivemos uma formação gira sobre cuidados paliativos e fala muito ali na parte espiritual, que é uma coisa que eles trabalham muito e eu acho que nos faz falta… faz-nos falta esta parte espiritual da nossa intervenção para ficarmos, aí está, melhor connosco, mais seguros… porque são assuntos que não se podem levar para casa, não sei se lhe acontece, por exemplo, vou falar com o meu marido: «olha, morreu não sei quantas, cheguei a casa ela estava morta, pediram para reanimar e eu não reanimei porque me faz impressão a enfermeira estava

> lá…»… quer lá ele saber! Porque são assuntos que mexem muito com a sensibilidade dos outros e as pessoas não querem saber." (E22)
>
> "(…) o SAD não é das nove às cinco da tarde. O SAD é uma responsabilidade que acaba por ser vinte e quatro horas e que funciona desde as sete da manhã, quando uma ajudante familiar nos liga, ou porque falta e nós temos que organizar… porque ou temos aquela capacidade de dizer «então pára tudo, e às nove quando eu entrar organizo os mapas…» Não é assim. De facto, eu estou a receber a partir das nove, mas o SAD pressupõe a vida das pessoas nas nossas mãos. (…) E tudo isto associado a outro tipo de exigências (…)" (E33)
>
> "(…) este trabalho é muito cansativo e muito desgastante e muito repetitivo (…) E isso desgasta as pessoas (…)" (E20)
>
> "(…) a exigência é muito grande… parece que temos estas obrigações todas e as do mundo inteiro… depois trabalhar na instituição acomete-nos para uma hiper-responsabilidade… E de facto esta forma de trabalho, de processos pouco claros, esclarecidos… funções que não temos capacidade para desenvolver convenientemente, leva a que nós tenhamos que seguir esta rotina e fiquemos com pouca disponibilidade e às vezes pouca vontade para procurar estas novidades (…) sinto que a minha função é muito pesada, é muito peso e obviamente aquilo que a instituição exige e aquilo que às vezes eu não tenho a coragem de dizer que não, absorve-me muito e por isso quando estou no meu tempo pessoal, eu quero e procuro usufruir do meu tempo pessoal. Eu estou aqui e já sou esgotada de depois ainda vou para casa não sei… se prende ou não com estas questões… mas muito se prende com aquilo que é a nossa prática e a absorção por parte da função que desempenhamos (…)" (E28)

As emoções na intervenção

A inteligência emocional é um conceito que traduz a capacidade de gerir, não só as próprias emoções, como também as emoções dos outros. Como temos vindo a reflectir, e como defendem Martin e Henderson (2004), os profissionais que trabalham em instituições sociais e de saúde têm frequentemente de lidar com problemas que afectam dramaticamente a vida das pessoas, muitas vezes com custos pessoais para si próprios. As questões afectivas são consideradas, sobretudo na literatura latino-americana, dimensões relevantes na supervisão, sobretudo a reflexão sobre os impactos afectivos e emocionais gerados nos profissionais na sua intervenção em contextos complexos. De facto, as narrativas das profissionais entrevistadas revelam que a sua prática quotidiana se reveste de vivências objectivas e subjectivas que lhe podem gerar emoções positivas e negativas, tendo em conta as suas histórias e experiências pessoais e profissionais bem como a sua capacidade de gerir sentimentos e criar novos significados.

i) Emoções negativas

As emoções são essenciais à reflexão crítica, fornecendo-nos frequentemente dados informativos, pelo que não podem ser ignoradas (Nosich, 2011). Este foi o motivo pelo qual

a análise das emoções vivenciadas por estas profissionais mereceu a nossa atenção.

Algumas das emoções negativas relatadas pelas entrevistadas foram: frustração (E1, E30); angústia (E1, E5, E7, E16, E21, E30, E31); insatisfação (E3); preocupação (E3, E13); impotência (E7); saturação / desgaste (E23, E33); tensão (E16); raiva (E16); mágoa (E17); revolta (E17); desmotivação (E23); cansaço (E23); desilusão (E23); tristeza (E23); *stress* (E25).

Na expressão de Rodríguez (2008: 77) os assistentes sociais movem-se em "águas pantanosas" devido à complexidade dos problemas e das situações que se vêm obrigados a gerir no seu exercício profissional. Especificamente, as assistentes sociais aqui em estudo revelam algumas emoções negativas derivadas do desgaste do trabalho em SAD:

> "(…) é uma profissão de muito desgaste, e é de desgaste porque a gente está com o outro. E estamos com o outro em crise, em momentos de crise, que o serviço não dá resposta como eu queria, que o serviço… tudo desesperado e ninguém quer ouvir, e porque eu tenho que estar à espera do atendimento, e eu acho que isto não acontece muito no SAD (…) também há frustrações (…) Temos uma mãe com uma doença degenerativa gravíssima, um pai com uma doença oncológica em estado terminal e uma criança de oito anos, que visão é que a gente tem daquele domicílio? O que é que nós podemos fazer, porque sabemos qual vai ser aquela realidade (…) Está a ver o cheiro que aquilo, com os gatos, e com aquilo tudo… insuportável. Mas eu sempre com a minha angústia: «E agora, e agora?». (…) mexeu comigo quando soube que ele foi encontrado morto em casa. (…) eu acho que às vezes precisava de terapia (…)" (E1)
>
> "(…) eu não dormi durante três noites, preocupada com essa situação (…)" (E3)
>
> "(…) o trabalhar com pessoas em fim de vida, com pessoas doentes (…) eu não sou *robot*… às vezes nós tentamos fazer um esforço muito grande para não confundir e arranjar mecanismos de defesa e arranjar fronteiras (…)" (E25)
>
> "(…) neste momento estou a sentir-me impotente… neste momento, hoje… estou-me a sentir impotente e na maior parte das situações (…) eu estou a gerir mal. (…) Angústia, muita angústia… Muita angústia." (E7)

Pode afirmar-se pela análise destes discursos que as assistentes sociais trabalham sujeitas a uma elevada tensão, no "fio da navalha", gerindo incentivos de esperança e ajudas, face a sentimentos de desmotivação/resignação. Algumas destas emoções negativas advêm da gestão da sobrecarga burocrática que acumula o crescimento das funções administrativas e tecnocráticas em detrimento das funções relacionais, conforme descrevemos anteriormente.

> "Tenho uma grande desmotivação… sinto-me completamente desmotivada, não me sinto técnica, sinto uma mera executante, ando a fazer aquilo que me mandam (…) eu às vezes estou tão cansada, tão desiludida e tão triste, que já não quero sequer pensar sobre isto, porque se vou pensar como é que eu me vou levantar no dia a seguir. Se a gente pára um bocadinho mais para pensar seriamente a onde é que isto nos está a levar, como é que nós nos levantamos no dia a seguir? (…)" (E23)

A este propósito testemunha-se um mal-estar relacionado com o facto de as profissionais se sentirem sujeitas a mudanças sistemáticas superiormente impostas e sobre as quais

consideram não ter poder de negociação. Esta situação parece ter uma influência negativa nas emoções das entrevistadas gerando-lhes mesmo alguma insegurança.

> "(…) eu sinto, neste momento, é como se nós estivéssemos num largo e não há um caminho a seguir (…)" (E5)

Para Tschopp *et al.* (2008: 30):

> "os assistentes sociais, como outros profissionais, experimentam sentimentos de sofrimento, culpa, cansaço, desalento, falta de motivação para um trabalho em que têm de cumprir exigências muitas vezes absurdas e injustas e cujo sentido não entendem."

ii) Emoções positivas

Se considerarmos que as emoções negativas anteriormente expressas se constituem como factor de risco para o bem-estar e satisfação profissional, parece-nos poder afirmar que as emoções positivas actuam como factor protector e securitário. Algumas expressões dão conta das emoções positivas advindas do trabalho realizado: experiência positiva (E1, E14); gosto/adoro o que faço (E10, E16, E19, E23, E25, E30); privilegiada (E10); gratificante (E30). Estes sentimentos estão associados à identificação com tarefas como ajudar as pessoas, estar com os utentes, ter um contacto privilegiado com os utentes, fazer a diferença na vida das pessoas e gera qualidade de vida, conforme mostram os seguintes excertos.

> "(…) ainda encaro isto muito com o amor à camisola, que eu gosto mesmo. Não, para mim está a ser tudo… desde que aqui estou e por motivos diferentes, uma realização pessoal. Adoro aquilo que faço, adoro poder fazer, adoro ter maneiras e fórmulas de poder ajudar as pessoas e ainda nunca senti… esse cansaço extremo. Eu vim agora de baixa (…) mas não me custou vir trabalhar, vim e parece que ainda não tinha saído de cá. Foi engraçado, porque eu quando entrei outra vez no gabinete parece que tinha ido de fim-de-semana, e voltei e embora lá fazer, portanto eu ainda não tive esse sentimento. Pelo contrário até me sinto privilegiada sinceramente. (…) Sinto-me a pessoa mais sortuda do mundo neste momento, porque adoro aquilo que faço, posso fazê-lo bem porque a instituição tem muitos recursos e digam o que disserem não há nada como esta instituição na minha perspectiva, e sinto-me muito privilegiada (…)" (E10)
>
> "Eu gosto de fazer aquilo que faço. Mesmo assim continuo a gostar de ser responsável de SAD. Não gosto de papéis… mas gosto de estar com os utentes." (E16)
>
> "Eu adoro, adoro trabalhar com idosos, adoro. Profissionalmente foi das experiências profissionais onde obtive mais satisfação e mais prazer (…)" (E23)
>
> "(…) muito feliz… que fazia a diferença na vida das pessoas. Fazia, fazia. As pessoas agradeciam-me porque estavam a ter apoio domiciliário e as ajudantes familiares ajudavam e as pessoas sentiam-se mais livres e isso fez-me sentir muito bem (…) temos um contacto mais privilegiado com as pessoas, mais íntimo com as pessoas. Eu gosto disto, eu gosto disto! Disto eu gosto." (E25)
>
> "(…) é gratificante ver que nós conseguimos melhorar a qualidade das pessoas em casa." (E30)

Podemos dizer que algumas entrevistadas percepcionam uma relativa falta de eficácia,

nomeadamente porque sentem que têm dificuldade em dar respostas concretas e efectivas às necessidades das pessoas, o que leva por vezes à desmoralização, falta de satisfação no trabalho e mesmo a situações de *burnout*[106]. A sensação dai resultante gera sentimentos positivos a nível pessoal e o reforço da identidade profissional.

8.1.2 Suporte emocional – o *coração* da supervisão

Assumimos que escutar e analisar o discurso dos profissionais sobre como gerem as emoções advindas da sua prática é um importante papel da supervisão. É neste contexto que "(…) mais do que uma simples supervisão, os profissionais e as instituições procuram uma ajuda que lhes permita reagir e actuar sob uma constante pressão" (Eberhart, 2008: 26).

Surge das entrevistas realizadas um conjunto de estratégias pessoais, encontradas pelas profissionais para fazer face ao desgaste emocional e físico, que consistem em introduzir na sua vida pessoal um conjunto de actividades como: fazer exercício físico (caminhada, ginásio, natação) (E6, E18; E22; E29); ler e escrever (E17); suporte familiar (E7; E17); viajar/férias (E18); descansar (E20; E27; E29).

A supervisão tem também um papel importante na gestão das emoções, sobretudo as advindas de situações complexas com as quais as profissionais se deparam, bem como as situações de sobrecarga de trabalho. Os assistentes sociais enfrentam no seu quotidiano situações pessoais e profissionais que lhes exigem atenção, concentração, envolvimento, perícia profissional e sentido crítico; daí a necessidade de desenvolverem ao máximo as suas capacidades e competências no sentido de melhorarem a sua intervenção. Para além disto verifica-se a acumulação de funções de diferentes naturezas (intervenção directa, indirecta e coordenação do serviço/gestão de recursos – humanos e materiais), com diferentes papéis (coordenador, regulador, executor, consolador e emancipador), a par das exigências colocadas pela complexidade e diversidade dos problemas. Por um lado é-lhes exigida uma acção cada vez mais imediata e pragmática para responderem aos problemas cada vez mais complexos. Por outro lado que sejam profissionais reflexivos e com capacidade estratégica. Nem sempre se verifica a resposta a todas estas exigências pelas razões anteriormente expressas. É neste quadro que assume particular relevância a função de suporte da supervisão profissional. Vejamos a este propósito o discurso das entrevistadas:

[106] *Burnout* é, como vimos anteriormente, um síndroma de exaustão emocional que ocorre, frequentemente, entre profissionais que trabalham com problemas humanos de grande exigência. Envolve sentimentos de fadiga física, frustração, impotência, falta de esperança e o desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, e à interacção com as outras pessoas.

O Serviço Social é uma "(…) profissão de muito desgaste (…)" (E1), pelo que muitas vezes o espaço de supervisão é representado como,

> "(…) era quase um campo de batalha. (…) foi iniciar um processo de equilíbrio (…) à medida que também se ia reflectindo e falando e partindo pedra, acho que as pessoas acabaram por se abrir mais aos outros (…)" (E9)
>
> Neste sentido, a função de suporte da supervisão "(…) é tão importante como a parte teórico-metodológica. Porque aí está, a situação emocional interfere com o trabalho e se calhar nós nem temos consciência no que é que está a interferir, com os colegas de trabalho (…) punha cinquenta-cinquenta." (E22)

A supervisão assume uma função de gestão das emoções, ajudando o supervisando a "(…) não se deixar afectar por situações complexas e problemáticas." (Cartier e Janicot, 2008: 114) e a construir o distanciamento necessário à análise dos problemas e à sua compreensão e interpretação.

> "(…) deitar tudo para fora (…) eu acho que a supervisão nos permitiu isso. (…) conforto, de desabafo (…) ouvir que o outro está a sentir o mesmo, ou que já passou por aquilo (…) não me sinto tão só neste mundo profissional que às vezes é tão difícil." (E1)

O reconhecimento das suas próprias expectativas, partilhadas e em contraste com os outros elementos do grupo, ajuda a prevenir o cansaço e tem efeitos terapêuticos, na medida em que contém, aborda e possibilita a elaboração de dificuldades de forma cooperativa (Cruells, 2005).

> "(…) nós temos de pôr cá para fora, temos de exteriorizar, porque é tanta coisa, são tantas vidas que a gente acompanha (…) [a situação fica] menos pesada. Acaba por não ser só nosso o problema, dividimo-lo (…) podemos desabafar (…)" (E10)
>
> "(…) se calhar precisamos de nos lamentar… e como se calhar às vezes não temos outros interlocutores que nos ouçam (…)" (E28)

Tschopp *et al.* (2008: 30) consideram que a supervisão serve de facto para:

> "Falar do sofrimento e da tensão vivida no trabalho, identificar e analisar as restrições institucionais, culturais, económicas e políticas, sair de um isolamento paralisante, questionar novas formas de «excelência e resultado» (…) perceber os diferentes desafios… Vale a pena deter-se em todos estes pontos para evitar as contradições sociais e a «miséria» quotidianas."

A supervisão contribui ainda para a aprendizagem e para uma melhor compreensão das situações vivenciadas pelos utentes destinatários da intervenção. Por outro lado, aumenta a consciência das capacidades pessoais e profissional, ou seja, a consciência dos seus próprios sentimentos, recursos e limites.

> "(…) acaba por ser um sítio em que acabamos por também… desabafar um bocadinho a questão das nossas ansiedades, dos nossos receios também enquanto profissional. Às vezes também há situações com que nos vemos defrontadas e que não sabemos como é que havemos de agir, porque não há um manual (…) expor ideias, angústias, etc." (E30)

De facto, como argumenta Cruells (2009: 235) "a supervisão permite a expressão de sentimentos para tentar provocar os questionamentos necessários relacionados com a

actividade profissional". Desta forma, ao ajudar o profissional a manter a sua autonomia e a sua legitimidade, a supervisão "tende a tecer vínculos e a conter a angústia" (Cartier e Janicot, 2008: 115).

> "(…) a supervisão para além disso é uma disciplina que nos dá aqui alguma experiência e que nos deixa aqui um pouco à vontade para trabalhar algumas questões da insegurança, da forma como estamos profissionalmente no terreno, a postura que devemos ter (…)" (E31)
>
> "(…) um apoio… um guia, um ombro para nós não nos desequilibrarmos e servir-nos… de fio condutor." (E32)
>
> "(…) nós levamos muitas questões emocionais, muitos desgostos, muitas desmotivações para o contexto de supervisão (…) todos estes desgostos, todas estas desmotivações vêm sempre de uma vertente que é da nossa prática (…)" (E33)

Gardner *et al.* (2006) afirma a este propósito que ter em conta as emoções é reconhecido como importante para aprender a ser criticamente reflexivo, particularmente dada a orientação de gestão de performance nos contextos institucionais. Neste sentido, é fundamental que a supervisão ajude o profissional a gerir as emoções negativas e angústias (e.g. E1; E11), o que implica

> "(…) que o assistente social seja reconhecido como sujeito que pensa, sente, e age, que também sofre e vive, são razões e emoções que compõem um quesito fundamental para o exercício profissional e o domínio do instrumental técnico em Serviço Social." (Sarmento, 2013: 24)

Butler (2016) afirma que é necessário compreender e expressar as próprias emoções, bem como compreender e trabalhar os processos de comunicação emocional. Não reconhecer esta dimensão da prática pode resultar numa incapacidade em entender o significado de informações importantes para a intervenção do assistente social. É, portanto, essencial que a reflexão inclua esta dimensão de reflexão sobre as emoções. A importância da supervisão no apoio a este processo é considerada, por esta autora fundamental e encontra eco no discurso das entrevistadas (*ibidem*):

> "(…) partilhávamos uma situação ou angústia (…) para conforto, para exteriorização de angústias" (E1)
>
> "(…) houve ali muita agressividade, violência [entre alguns colegas] (…) agora, felizmente que mudámos também um bocadinho de estratégia. (…) foi tão conturbada e depois parece que de repente desapareceu e já não existe mais essa questão, ponto final. Foi assim, depois da tempestade, veio a bonança." (E9)
>
> "(…) aí teve uma função de... reequilíbrio. Até porque a supervisora houve uma altura em que me disse (…) porque a forma como eu me estava a envolver (…) a gente deixa-se ir, deixa-se ir… e quando nós damos por isso nós estamos metidos com a cabeça, com os pés, com os braços, e tudo lá para dentro! E depois não temos a clarividência de ter aqui novas visões, «bem eu estou aqui metida no meio disto tudo e agora o que é que eu faço?». A supervisão é muito importante nisto. Até nesta situação eu senti que depois no final a minha postura perante aquela família foi «não! Então eu ainda estou aqui a dar sequência à situação? Não! Vamos lá ver: a situação está

> trabalhada e as pessoas têm de saber respeitar os nossos *timings*». (…) e a instituição por vezes também não nos deixa muito à vontade a esse nível, e quando nós estamos no sítio que a supervisora nos diz «não, se não dá, não dá, ponto final», «tem de ser mais objectiva ou mais assertiva nesta situação». Às vezes temos de ouvir alguém de fora que nos dá a coragem de assumir este papel (…) se calhar foi um exame complicado mas considero que…fiquei apta!" (E31)

É neste sentido que as entrevistadas situam a importância da partilha possibilitada pela participação na supervisão (e.g. E1; E11; E12):

> "A supervisão é um espaço de partilha, de alguma terapia, também. (…) É suposto termos ali uma relação de confiança (…) onde eu levo as minhas coisas, as razões porque é que aquilo mexeu comigo. Tantas vezes são coisas nossas (…) Eu acho que é uma janela que se pode abrir, que se abre… também para eu me olhar (…) é um espaço que estamos ali canalizadas (…) e um espaço de disponibilidade e disposição, não só profissional, que posso estar mais receptiva (…)" (E2)

Essa partilha possibilitou também o suporte emocional no sentido do desenvolvimento da resiliência, ao transformar os medos em questões e interrogações e fazer das contrariedades novos desafios para ser capaz de integrar as mudanças ocorridas em termos institucionais (e.g. E1; E5)

> "(…) a supervisão foi isso… as pessoas iam ali com dúvidas e com medos… com muitos medos… e neste momento eu acho que com a supervisão nós estamos todos tranquilos…estamos em paz e trabalhamos (…) aceitação, motivação (…)" (E7)
>
> "(…) a supervisão permite-nos outro tipo de relação com os outros (…) de confidencialidade, de confiança, de suporte." (E12)

É neste sentido que faz sentido sublinhar o papel de tranquilização e segurança advindas da participação na supervisão. O efeito securizante e a sua relevância no processo de supervisão foi uma dimensão emergente das entrevistas. É mesmo considerado fulcral pelas entrevistadas, uma vez que consideram que, ao compartilhar as situações com outros elementos do grupo, a supervisão diminui a tensão gerada pelas dificuldades, permitindo um ajustamento das intervenções às possibilidades concretas, e consequentemente uma maior tranquilização do profissional. Permite, por outro lado, relativizar as situações, ao constatar que os outros profissionais têm os mesmos problemas e/ou sentir que está a "fazer bem" (e.g. E7; E14; E23), produzindo a socialização dos riscos e dos contratempos e transformando os erros em aprendizagens.

> "(…) saímos de lá mais aliviadas, porque afinal o que fizemos, vamos no bom caminho, seja uma situação ou outra, nós temos uma influência da supervisão (…)" (E1)
>
> "Eu acho que a partilha com as outras colegas também minimiza as nossas culpas, que às vezes achamos que estamos a fazer coisas que não devemos, mas eu acho que nós quando fazemos este tipo de coisas estamos mesmo sempre a actuar para bem… e a supervisão permitiu diminuir esse sentimento de culpa." (E3)

Ainda que a supervisão não seja uma terapia, as supervisandas são praticamente unânimes ao considerar os efeitos terapêuticos e de estimulação para o desenvolvimento pessoal e profissional dela decorrentes. De facto, "(…) a ajuda do supervisor não consiste apenas em permitir aquisições sobre estratégias de acção, mas também contribuir para apoiar a pessoa confrontada com situações difíceis (…)" (Cruells, 2009: 209).

> "(…) há situações com que nos identificámos em dificuldades, acho que esta partilha, esta questão «não, eu também tenho essa dificuldade», é ali um bocadinho uma questão de auto-ajuda (…)" (E4)
>
> "(…) temos necessidade de nos certificarmos, no fundo é uma certificação, a supervisão, é uma certificação dos nossos actos. (…) Com o grupo, com a supervisora e … no fundo somos todos os envolvidos. Estamos ali a certificar se o que estamos a fazer está certo, correcto ou não (…)" (E7)
>
> "(…) para além dessa partilha e de podermos desabafar, quando nos dizem «mas isso é normal», está bem, não me acontece só a mim, não estou sozinha, fiz bem… por isso é que faz bem à alma em todas as circunstâncias." (E10)
>
> "(…) saio de lá com a certeza de que é aquilo que eu estou a fazer bem e só isso acho que já ajuda muito à nossa prática diária." (E15)
>
> "Segurança, segurança porque pelo menos há uma coisa que é verdade: todos nós sentimos que o outro também tem os mesmos dilemas que nós. A não ser que não sejam conscientes." (E16)
>
> "(…) se o ambiente for favorável sentimo-nos reconfortadas por perceber que todas temos o mesmo problema." (E20)

A percepção sistemática de que o profissional não chega a tudo, de que as tarefas são muitas, pode ser um problema.

> "Se esses sentimentos forem acompanhados de um desejo de (omnipotência), de querer chegar a tudo e todos (não saber dizer que não), o resultado pode ser também a frustração, o desânimo ou a indiferença, que vão influenciar a satisfação profissional." (Aristu, 2008: 68-69).
>
> "A supervisão ajuda a mediar este tipo de situações, em que me ajuda a arranjar ferramentas, competências, no sentido em que eu diminuía esta frustração, porque depois a pessoa fica completamente frustrada!" (E31)

É neste sentido que a função de apoio/suporte da supervisão é importante para tranquilizar o profissional (e.g. E4; E7; E11; E21; E25):

> "(…) ficamos mais descansadas (…)" (E10)
>
> "(…) é muito tranquilizante. (…) Pode só levantar pistas de reflexão ou de enquadramento teórico, mas já nos permite regressar mais tranquilos outra vez à situação. Eu acho que é muito importante… (…) permite-nos trazer pistas de intervenção ou perspectivas (…) a pacificação com que se vem da supervisão… Não é vir tranquilo «ok, já fiz bem, já não tenho mais nada…». Não é por aí. Há muito a fazer! Mas… é diferente o voltar depois desse distanciamento, é o voltar com muitos questionamentos na mesma e muitas áreas para explorar, mas mais tranquilo." (E13)
>
> "(…) tranquiliza-me. Acho que é uma segurança para mim enquanto profissional, saber que posso contar com isso (…)" (E15)
>
> "(…) tranquiliza (…) fico mais tranquila (…)" (E25)

> "(…) na medida em que nos dá apoio e nos ajuda e muitas vezes nos aponta determinadas estratégias que nós não nos lembramos. (…) isso acaba por tranquilizar. Tem sempre depois o outro *feedback*." (E29)

Essa tranquilização decorrente do apoio sentido na supervisão origina igualmente um sentimento de maior segurança (e.g. E7; E16) associado à tomada de consciência, apoio na tomada de decisão, actualização dos suportes teóricos e metodológicos entre outros:

> "Eu acho que nos dá uma maior segurança, pelo menos a mim, sinto-me mais segura (…) acho que nós nos sentimos mais seguras a tomar decisões (…)" (E4)

> "Eu acho que introduzir segurança é muito importante é tomada de consciência, é mostrarmos, tal e qual como estávamos a dizer atrás, teoricamente que nós temos algum suporte teórico na nossa intervenção. E esse suporte que é importante ao nível teórico, do ponto de vista jurídico também nos traz mais segurança… porque nós sabemos muitas vezes que a pressão ao nível institucional e sabermos que estamos defendidas do ponto de vista teórico e jurídico, a mim pessoalmente dá-me uma segurança… aí posso ir à guerra entre aspas porque sei que no final dessa batalha, vá, eu vou ganhá-la." (E22)

> "(…) é nós crescermos e conseguirmos nos identificar com o outro, não estarmos sozinhos nisto. Não nos sentirmos tão inseguros, às vezes, na nossa prática e na nossa função. Dá-nos segurança." (E33)

É devido a estes argumentos que, com base na análise dos discursos das entrevistadas e em Cruells (2011a), podemos afirmar que a supervisão se revela especialmente útil para fazer frente à complexidade das práticas e das mudanças ocorridas nas políticas sociais, oferecendo um espaço de partilha, de apoio, para enfrentar as situações de pressão e superar as dificultadas vivenciadas no quotidiano. De facto, emerge de forma muito significativa a contribuição da supervisão para o bem-estar das profissionais, para a prevenção do esgotamento e amadurecimento pessoal, a partir de um processo que evita uma potencial acomodação acrítica às situações ao fornecer suporte, estratégias de acção e pistas de intervenção. A este propósito sustenta Sicora (2012) que ao ampliar o *campo visual* da prática quotidiana, a reflexão levada a cabo na supervisão pode prevenir situações de *burnout*.

> "(…) permitiu que em determinada altura não entrasse em crise. Senti que a supervisão em determinada altura ajudou-me. Se foi consciente ou não do *burnout*… (…)" (E1)

> "(…) acho que nos serve a nós, que se calhar nos evita um bocadinho o tal *burnout* e se nós estivermos bem, também estamos bem a servir os outros." (E3)

> "(…) não nos deixar entrar em *burnout*." (E33)

8.1.3 Crescimento pessoal e profissional das supervisandas

Se os autores são consensuais ao considerarem que a melhoria da prestação do serviço aos utentes é a principal justificação da intervenção não o são menos ao se referirem à centralidade do supervisando enquanto pessoa e enquanto profissional (Rodríguez, 2008;

Cruells, 2009; Hawkins e Shohet, 2012; Kadushin e Harkness, 2014). Também as entrevistadas fizeram várias referências a esse processo de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional:

> "(…) crescemos sempre." (E1)

> "(…) os profissionais, cada um é o seu mundo, cada profissional tem a sua concepção e a maneira de trabalhar dos profissionais, apesar de poderem vir das mesmas escolas e ter as mesmas teorias, mas cada um tem a sua personalidade, teve a sua educação, teve os seus valores e portanto trabalhar com essa diversidade, e nesse sentido é bom." (E8)

Neste sentido, consideram que a supervisão trabalhou atitudes profissionais:

> "(…) a supervisão também… trabalhou as nossas competências, mas trabalhou também os nossos pensamentos… eu senti isso, quando eu aceitei o outro colega, trabalhou muito as atitudes… E acho que isso foi muito importante, pelo menos para mim." (E7)

A supervisão parece funcionar também como um elemento motivacional para as profissionais no seu trabalho:

> "(…) melhorar a nossa satisfação no trabalho." (E8)

> "(…) isto [a supervisão] é uma condição fundamental para os profissionais estarem minimamente motivados e… com desenvolvimentos profissionais (…)" (E14)

Permite, assim, um desenvolvimento e

> "Crescimento profissional." (E7)

> "(…) eu sempre vi a supervisão como um projecto onde cresço, onde cresço profissionalmente e pessoalmente também. Nós não crescemos só num sentido. (…) Foi sempre gratificante, nunca tive uma supervisão que eu dissesse «vim para aqui e fui, como vim»." (E12)

> "(…) desenvolvimento profissional e também pessoal (…) acho que sim, que foi (…) muito bom, muito positivo." (E15)

A supervisão pode permitir aos supervisandos um melhor autoconhecimento e consequentemente uma maior consciência de si próprios.

> "(…) a supervisão foi essencial até na minha estabilidade profissional (…)" (E22)

> "(…) sempre vi a supervisão como fazendo parte do crescimento como profissional e o criar maturidade também para estar com o outro e estar disponível para esta profissão que é difícil (…)" (E24)

> "É que isso também é uma maturidade profissional que nós vamos ganhando." (E33)

Este processo, ao suscitar a livre expressão de incertezas e erros e partilhar a diversidade de saberes, teóricos e experienciais, conduz tendencialmente a um aperfeiçoamento profissional:

> "(…) vê-se na forma como as pessoas falam da supervisão, cada ano contribui para as pessoas estarem «oitavas acima» (…) um caminho…. de amadurecimento (…)" (E13)

> "(…) melhorar e em crescer enquanto profissional." (E17)

Entendemos, deste modo, que a reflexão desenvolvida na supervisão desempenha um papel de capitalização das experiências profissionais. Por outro lado, partindo do pressuposto da

permeabilidade da fronteira que separa o pessoal do profissional, apesar de as aprendizagens realizadas ao longo do processo de supervisão serem normalmente de ordem profissional, não se exclui a possibilidade de que estas se possam desenvolver num plano mais pessoal, como foi possível verificar no discurso das entrevistadas:

> "(…) ajudava-nos a crescer como pessoas e em termos profissionais, acho que era muito importante." (E4)
>
> "(…) eu adoro. Acho que é bom para nós, a gente cresce, crescemos pessoal e profissionalmente (…)" (E7)
>
> "(…) um tempo em que ali parava, para reflectir. Para mim foi muito importante. Agora estou a relembrar e a recordar dessa situação, é verdade, e sinto que até evoluí." (E9)
>
> "(…) eu sempre vi a supervisão como um projecto onde cresço, onde cresço profissionalmente e pessoalmente também. Nós não crescemos só num sentido. Para mim sempre foi um espaço muito gratificante (…)" (E12)
>
> De facto, "(…) a fronteira que separa o universo profissional do pessoal não é hermética. As aquisições que se vão alcançando podem ser tanto técnicas como ontológicas, já que dizem respeito a qualidades inerentes à pessoa-profissional da acção social, tais como a compreensão, a tomada de consciência e a autonomia." (Cruells, 2009: 211).

O desenvolvimento profissional é essencial para desenvolver, utilizar e promover modelos mais eficientes de prática e prestação de serviços num contexto de rápida mudança social. Neste sentido, defendemos que a supervisão se pode configurar como um espaço aberto de crescimento pessoal e profissional que se constrói e reconstrói em cada sessão, o que permite que possam ser reconhecidos problemas e experiências complexas que os profissionais tenham vivenciado na sua intervenção. Possui, assim, efeitos terapêuticos, na medida em que contém, aborda e possibilita a elaboração de dificuldades de forma colaborativa. Uma vez que ocorre fora do contexto da acção, a supervisão constitui-se numa oportunidade de descoberta de forças pessoais, possibilidades e reacções. Se este espaço de reflexão não se desenvolve, o profissional corre o risco de estagnar, paralisar-se nos modelos habituais de reacção apreendidos, o que pode afectar o seu exercício profissional (Cruells, 2009).

De facto, a aplicação rotineira de procedimentos ou "receitas" de como fazer, esvazia o assistente social profissionalmente, retirando-lhe a sua autonomia técnica e científica. Percebemos, pela análise dos discursos, que as tendências actuais do Serviço Social apontam para formatos como o *managerialismo* – nova gestão pública – entendido como a aplicação dos princípios de gestão ao campo da intervenção social (Dominelli, 2004). Aumentam as tendências contemporâneas da prática profissional a *evidence-based practice* e a *competence-based pratice*. Como vimos no quadro teórico, Dominelli (2004) adverte para o risco de uma potencial *taylorização* da profissão, face à constatação de que o Serviço Social tem vindo a assumir características de uma mera execução de tarefas ou gestão de recursos e

de medidas políticas num sentido estrito. Neste contexto, é subestimada a necessidade de análise crítica e reflexiva dos problemas e das práticas.

A intervenção do assistente social em SAD desenvolve-se num contexto de imprevisibilidade, onde a instabilidade e os acontecimentos inesperados são permanentes, apelando a saberes dinâmicos e contextualizados. Os testemunhos das profissionais manifestam a necessidade de se sentirem bem consigo próprias para poderem estar bem com os outros e para os outros. É neste sentido que coincidem na afirmação de que a supervisão não pode descurar esta dimensão de suporte emocional.

As entrevistadas consideram também que a supervisão lhes traz segurança profissional e actua preventivamente face ao desgaste profissional causado pela sua exigente rotina de trabalho, constituindo-se como um recurso que lhes permite aliviar as suas tensões e preocupações. Porém, é importante ter em consideração que essa prevenção não pode ser totalmente garantida pela supervisão uma vez que o cansaço, as tensões e preocupações podem ser atribuídos a estruturas nas quais a supervisão não intervém.

Para Larivière (2008: 52) sejam principiantes ou veteranos, os profissionais que enfrentam a evolução das necessidades das pessoas têm a expectativa de que a sua entidade empregadora lhes dê apoio consentâneo com os desafios que enfrentam:

> "a evolução das demandas sociais expressos pelos cidadãos e a complexidade crescente de uma parte significativa das situações a que os trabalhadores sociais têm de dar resposta, justificam que estejam presentes formas de apoio por parte da direcção, na gestão dos recursos humanos de toda a organização preocupada em evitar o esgotamento profissional do seu pessoal."

A supervisão de apoio preocupa-se em ajudar os supervisandos a lidar com o *stress* relacionado com o trabalho e a desenvolver atitudes e sentimentos favoráveis para o melhor desempenho no trabalho. Não obstante a importância do espaço de supervisão para a escuta e o acolhimento dos "desabafos" e desânimos dos profissionais, a sua virtualidade não se esgota nesse nível. O objectivo é que se possa superar o nível da "queixa", da partilha de sentimentos de impotência e desalento e se possa gradualmente passar ao nível da agência do profissional, isto é, da sua capacidade de acção e mudança da situação em que se encontra.

A reflexão levada a cabo permite-nos admitir que o objectivo da supervisão não é exclusivamente o desenvolvimento de novas formas de pensar e agir por parte dos profissionais. Ultrapassa uma perspectiva de aprofundamento teórico, de aumento da eficácia e eficiência no trabalho com os utentes e de melhoria do trabalho em equipa, incrementando uma visão que enfatiza o papel da supervisão como facilitadora do desenvolvimento pessoal e profissionais dos assistentes sociais.

8.2 Supervisão como estímulo à reflexividade

Como temos vindo a reflectir ao longo desta tese, o trabalho do assistente social esgota-se por vezes na operacionalização dos serviços à população alvo, numa prática burocrática procedimentada e instituída, que se traduz recorrentemente em respostas profissionais fragmentadas que obstaculizam uma visão global das situações. Neste contexto, resta aos profissionais, como vimos, pouco tempo e oportunidades para reflectir sobre os nexos da intervenção, no sentido de compreender os limites e as possibilidades da sua acção. Quais são, então, os contributos que a supervisão pode dar, por meio da reflexividade, enquanto processo de potencial definição de novos contornos para a intervenção profissional?

Falar sobre processos de reflexividade implica dispor de tempos e espaços para parar para pensar e reflectir a experiência. Para as profissionais entrevistadas a supervisão é um espaço valioso para esse efeito, o qual é, segundo estas, raramente conseguido noutros momentos do quotidiano profissional (e.g. E1; E9; E15; E19). Os discursos das entrevistadas dão conta dessa dinâmica:

> "Foi um tempo de paragem. E é um espaço e um tempo que a gente corta… Temos que nos organizar para aquele dia… independentemente de podermos ser desorganizados, mas naquele dia cortou tudo e estamos ali direccionados para aquilo. Eu acho que não sendo muito, acho que já é alguma coisa. Acho que nos organizou, que foi um tempo de nos organizarmos para outra actividade que é a supervisão." (E2)

Como afirma Juncá (2012: 189):

> "Se nossa prática é feita de rotinas, estas não podem ser usadas como desculpas para um fazer repetitivo. Rotinas não significam, necessariamente, que todo dia tem que ser tudo sempre igual. Isso só acontece quando elas impedem nosso pensar, travam a nossa capacidade de reflexão e construção e não nos permitem ver mais do que aquilo que só é uma manifestação empírica."

Neste sentido, a supervisão possibilita o desenvolvimento dessa capacidade, uma vez que

> "(…) dá para pensar… para reflectir sobre se estamos a fazer bem, se estamos a fazer menos bem… que a gente às vezes faz, faz, faz e às vezes parece que não temos tempo para parar, para pensar (…) é tempo de paragem (…)" (E3)

Ganha corpo, desta forma, a ideia desenvolvida no enquadramento teórico de que a prática do assistente social é tendencialmente orientada para a *performance*, cada vez menos analítica e reflexiva (Howe, 1996). Neste sentido, apesar de a maior parte dos discursos das entrevistadas apontarem a supervisão como um espaço para parar para pensar, algumas referem que no ritmo, por vezes frenético em que trabalham, esta paragem pode ser *violenta*.

> "(…) por muito que qualquer pessoa diga que vai para a supervisão «tenho tanta coisa para fazer», depois quando nós chegamos lá, gostamos muito de estar lá e dizemos «ainda bem que temos este tempo» todas, todas nós. É o comentário que é feito por

> todas… custa-nos sair, porque vemos ali um espaço em que podíamos estar no computador a fazer isto ou a fazer planos, ou a fazer visitas, mas temos de desligar. Mas depois quando desligamos e chegamos ao fim da reunião da supervisão … dizemos «ainda bem … estava mesmo a precisar deste tempo», foi importante, sim." (E4)

De facto, apesar da constatação das entrevistadas, que encontra eco em Martin e Henderson (2004: 96) de que

> "não é fácil dar a volta às vidas ocupadas dos profissionais das unidades de saúde e dos serviços sociais (…) A tarefa aparentemente simples de pôr toda a gente na mesma sala ao mesmo tempo pode absorver esforços de montantes desproporcionados."

verifica-se que estas assistentes sociais consideram que

> "(…) a supervisão serve para reflectir, para pararmos, porque nós não paramos no dia-a-dia (…) É sobretudo um momento de paragem, que eu acho que todos técnicos deviam ter porque nós não paramos. (…) E nós precisamos de parar, porque isto é uma loucura." (E5)

Yolanda Guerra (2012: 46) considera que é, de facto, inegável que o Serviço Social é uma profissão fundamentalmente operativa e que o quotidiano do assistente social é

> "(…) pleno de requisições para o cumprimento de normas, regulamentos, orientações ou decisões de superiores, os quais impõem ao profissional a necessidade de respostas às mesmas. Neste contexto, a prioridade é responder aos fenómenos, não importa como, disto resultando um conjunto de respostas profissionais rápidas, ligeiras, irreflectidas, instrumentais, baseadas em analogias, experiências, senso comum, desespecializadas, formais, modelares, em obediência a leis e superiores (…)".

É nesta linha de argumentação que Amaro (2012) dá igualmente conta desta tendência (que também se verifica em outros sectores) de se estabelecerem protocolos de intervenção que podem originar práticas rigidificadas e padronizadas. Esta tendência de padronização pode conduzir àquilo a que Webb (2006) designou por *processo de desprofissionalização das práticas*, sobre o qual já aqui reflectimos. As práticas profissionais dos assistentes sociais têm vindo, cada vez mais, a ser submetidas a processos de informatização que, pese embora todas as virtualidades na sistematização da informação, na rentabilização dos esforços e na optimização de recursos, acabam por redundar no impulso para a automatização e formatação dos processos de trabalho. É neste contexto que

> "(…) às vezes não tomamos as melhores decisões, porque não pensámos, se calhar, o tempo que deveríamos pensar… e vamos pela resposta mais fácil, ou que está mais à mão. Mas é inevitável, porque não pensamos." (E10)

É neste quadro que "(…) a profissão corre riscos de desprofissionalização e de instrumentalização tecnocrática, ao ser essencialmente comandada pelas lógicas instrumentais vigentes." (Passarinho, 2012: 58-59). Neste cenário, de que reflexividade podemos falar?

Varela (2006) considera uma das premissas para poder reflectir sobre a prática profissional, a existência de espaços formais de formação e reciclagem profissional onde esteja presente o

saber pensar, o saber fazer e o saber ser.

> "A supervisão é um espaço que temos mesmo que parar (…) O facto de andarmos a correr, lá está, obriga-nos a parar." (E11)
>
> "Tenho que parar mesmo porque aqui eu não consigo, eu não tenho tempo. Eu tenho lá tempo para pensar! É tudo sempre a correr, sempre a correr." (E18)
>
> "(…) muitas das sessões nós saímos, de facto, com outra mente (…)" (E20)
>
> "(…) é um espaço onde nós paramos para pensar, logo aí é um ganho, o parar e pensar… que o fazemos pouco (…) Eu acho que a supervisão trouxe a possibilidade de parar e pensar." (E23)
>
> "(…) agora vamos parar, vamos reflectir (…) parar para pensar…" (E24)
>
> "(…) um bocadinho que se tem para pensar nas coisas. Eu acho que nós, hoje em dia, não temos tempo para pensar, assim como não temos tempo para a relação, não temos tempo para pensar, é no corre-corre." (E29)

É neste contexto de trabalho tão exigente que, segundo Albuquerque (2011) a reflexividade sobre a práxis tem particular relevância. Argumenta a autora que a necessidade de agir, não raras vezes sob pressão, sublinha mais ainda a importância da capacidade reflexiva dos assistentes sociais como constitutiva da própria acção.

> "(…) nem que seja também um tempo para a pessoa estar e pensar, porque às vezes uma pessoa estar no seu mundinho, atarefada com n de coisas para fazer e por vezes eu sinto isso, que neste momento nem consigo… (…)" (E30)

Apesar do reconhecimento da importância de ter tempo para reflectir, segundo as entrevistadas, ele é, efectivamente, muito pouco (E2; E9; E10; E11; E20; E24), como pode ser ilustrado pelas seguintes falas:

> "(…) a nossa vida profissional, o ritmo que temos, nos leva a reflectir pouco. (…) gostava de ter a capacidade de reflectir, de ter tempo para reflectir… tenho essa tristeza (…) acho que é fundamental. Eu sinto é que… cada vez faço menos isso…" (E1)
>
> "(…) não há esta reflexão." (E3)

Juncá (2012: 187) referindo-se a este tipo de situações, afirma que uma vez que

> "(…) o nosso fazer tem pressa, talvez estejamos construindo uma relação também apressada e equivocada com o saber, ignorando que o contacto inicial com o que aparece deve ser caracterizado, sobretudo, pela desconfiança, pela interrogação, valorizando-se o necessário percurso teórico".

Mas na realidade relatada pelas entrevistadas, nem sempre é isso que acontece:

> "(…) também sinceramente não temos muito tempo para pensar nisso. É causa-efeito, aparecem-nos as dificuldades e nós reagimos (…)" (E10)

Para Taylor e White (2000) o tempo pode ser utilizado como uma defesa para não reflectir, e uma das entrevistadas reconhece-o:

> "(…) também não nos podemos andar sempre a escudar nisto, tenho essa consciência e muitas vezes escudamo-nos muito nisto." (E6)

Existe também um conjunto de entrevistadas que refere que consegue, apesar de todos os constrangimentos referidos, encontrar tempo para reflectir:

> "(…) reflicto muito nas acções e tenho sempre muito cuidado, no tipo de intervenção que eu estou a fazer." (E12)
>
> "Todos os dias eu tenho que fazer esta reflexão (…) eu não conseguia… estar aqui como directora… ou mesmo como coordenadora de SAD… sem todos os dias (…) fazer esta reflexão. (…) Aqui paro e penso." (E27)
>
> "Eu acho que a reflexão é essencial em qualquer actividade. Agora… obviamente que o assistente social quando trabalha com estas realidades complexas, diversas, instáveis, etc., pouco regulamentadas, se assim podemos dizer, ou pouco balizadas, obviamente que há uma necessidade muito maior de reflexão (…)" (E28)

Muitas vezes essa reflexão não ocorre no próprio contexto de trabalho, mas sim já no caminho para casa (E5; E6; E10; E23; E31; E32), ou seja, na descompressão do trabalho diário, conforme relatam algumas entrevistadas:

> "Eu tenho sempre, quando saio do serviço, até porque vou de comboio… mas nunca aqui, no serviço… não consigo… Às vezes o facto de ir sozinha, como vou de comboio e muitas vezes vou a pensar nas situações (…)" (E4)
>
> "(…) sinto que há poucos momentos de reflexão. O facto de estarmos constantemente a ser solicitados, sinto que por vezes os meus momentos de reflexão são no final do dia quando vou a conduzir para casa ou quando venho para o trabalho ou então a meio da noite que acordo e assim «Meu Deus lembrei-me, esqueci-me de fazer uma coisa…bem, fica para amanhã» (…) é importante termos momentos de reflexão." (E30)

Algumas referem mesmo que só o conseguem fazer em casa, no seu tempo pessoal (E6; E10; E16; E21; E30; E32):

> "(…) em casa, que é quando tenho algum tempo, mais para a noite… reflectir, faço questão sempre de reflectir." (E15)
>
> "À noite, com a almofada." (E25)
>
> "(…) quando eu estou em casa (…)" (E29)
>
> "(…) vou para a cama e depois penso (…)" (E31)

Há depois um conjunto de entrevistadas que constata não conseguir ter tempo para reflectir, nem no espaço profissional nem no espaço pessoal (E15; E16; E17; E19; E21; E31; E32):

> "Não…não tenho. Não há espaço nenhum." (E7)
>
> "(…) o Serviço Social não pára para reflectir." (E14)

Como salienta Freire (1977a), a vida quotidiana constitui-se como uma poderosa força alienante, e isso mesmo é visível no discurso das entrevistadas:

> "Não, não consigo. Eu estou sempre a cem à hora a fazer isto e aquilo. Às vezes uma data de coisas ao mesmo tempo. Às vezes quando consigo pensar é quando saio daqui na hora de almoço e no trajecto que ando para cima e para baixo aí é que eu consigo... Aí é que eu consigo, porque parece que é tudo decidido e tem que ser já na hora a correr porque, entretanto já está outra coisa ali para fazer." (E18)
>
> "Não há muito tempo, daí a necessidade da supervisão." (E8)

Almeida (s/d: 16) afirma que perante esse cenário em que se exige ao assistente social um conjunto de diligências rotineiras, não se pode resumir a intervenção a um mero ritual pragmático. É, por isso, fundamental a criação de condições

> "(…) para a emergência do novo, através da integração no quotidiano de espaços propiciadores de reflexão sobre aquilo que se faz, como se faz e porque se faz. É preciso enveredar pela criação de novas representações a partir de novas práticas."

Sem esses espaços, a intervenção tende ao automatismo (E31; E32)

> "Eu também acho que já não temos muito tempo para parar para pensar. O problema é mesmo isso. Eu acho que fazemos as coisas de uma forma tão automatizada e tão… tão mecânica… que mal temos tempo para reflectir (…)" (E5)

Andrade (2001: 9), na análise que realizou sobre a prática dos assistentes sociais, afirma que

> "[n]o agir dos assistentes sociais, têm predominado a atenção aos domínios das políticas sociais e institucionais, suas lógicas e normas pragmáticas. Esta postura profissional gera modelos de acção fundados no automatismo de repetição dos aparelhos técnicos das instituições, originando procedimentos desajustados à realidade e tecnicamente obsoletos. Neste tipo de prática o assistente social tende a desligar-se do referencial teórico-metodológico e ético-político do Serviço".

É nesta linha de pensamento que também Almeida (s/d) sustenta a importância de um questionamento que estimule a ruptura com o pragmatismo que está associado à rotina.

Algumas entrevistadas, referem tentar realizar este exercício nas partilhas que vão fazendo com os colegas apesar de todas as dificuldades (E10; E11; E13; E15; E16; E17; E18; E20; E28):

> "Ajuda a reduzir até a minha ansiedade, em não estar sozinha naquela situação (…)" (E9)

> "(…) alguém para pensar comigo «aconteceu-me isto…» eu sei que estou nervosa, eu quero ouvir o outro que não tem nada a ver com aquilo, e que é colega, e que não está nervoso com a situação. É importante." (E12)

> "Aqui as pessoas estão sobrecarregadas de trabalho, em casa não querem, porque mexe com a sensibilidade, «é só misérias» e «como é que foste para esse trabalho?» e «como gostas disso?» e ficamos com as coisas guardadas para nós próprias e é uma chatice… e tem de sair por algum lado… não sei como é que sai, mas pronto." (E22)

> "(…) procuro muito outras colegas, dentro da instituição, e mesmo fora da instituição, acabo por ter colegas de serviço… Faço, faço porque há colegas em quem eu confio, porque acho que a opinião delas é muito válida e é sempre uma mais-valia, é sempre uma visão diferente da minha. Por mais que… é uma visão diferente da minha e eu acho que há sempre uma ideia nova há qualquer coisa nova a acrescentar." (E25)

Mas também há entrevistadas que afirmam,

> "Não há espaço para partilhar com o outro." (E17)

> "Não há espaço para a reflexão nem com quem. O problema é… às vezes nós até podíamos encontrar, mas a questão é, com quem vamos discutir? Temos colegas, é verdade. Mas eu acho que a supervisão acaba por cobrir essa necessidade (…)" (E22)

> "(…) nós estamos tão exacerbadas de trabalho que eu sinto que perdi um bocadinho de ligação com as minhas colegas do apoio domiciliário, o que não é bom (…)" (E30)

8.2.1 Distanciamento e questionamento: o caminho para a reflexão crítica

Ainda que todas as entrevistadas reconheçam a prática da reflexão como um elemento-chave da supervisão, podemos distinguir algumas especificidades que a matizam.

Quadro 48: Supervisão enquanto espaço de questionamento

"abanar" (E1; E12)
"reflectir" (E1)
"inquietar" (E1; E19)
"desalojar" (E2)
"repensar" (E12)
"sair do umbigo" (E13)
"sair da zona de conforto" (E14)
"quebrar com a realidade" (E16)
"angústia" (E23)
"pode ser dura" (E28)
"sinónimo de crescimento" (E28)
"abrir horizontes" (E29)
"despertar" (E29)
"desmontar" (E32)
"questionar" (E33)

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

Se os significados atribuídos pelas profissionais à supervisão forem associados às dimensões do desenvolvimento humano teremos: física (abanar, duro, sair da zona de conforto, quebrar a realidade); psicológica e emotiva (angústia, reflectir, abrir horizontes); cognitiva (repensar, questionar, desmontar, inquietar); espiritual (abrir horizontes e sinónimo de crescimento).

Podemos afirmar que se verificou neste processo de supervisão uma evolução do nível descritivo para o analítico, numa orientação consentânea com o que os autores consideram como processo de reflexividade. O desenvolvimento de um espírito analítico e reflexivo foi potenciado, do ponto de vista das entrevistadas pelo facto de a apresentação e discussão de casos em supervisão (sobretudo os de maior complexidade e exigência) permitirem um

distanciamento para poder incorporar outros pontos de vista e orientações advindas de outros ângulos de análise.

> "O espaço de supervisão torna-se numa observação distanciada da prática, mas a partir da prática. A supervisão permite ao profissional a reflexão sobre o seu saber a partir da prática, explorando os entendimentos que se fizeram em relação a um determinado caso, o que se pode denominar como «distância renovadora»." (Cruells, 2009: 164)

Questionar-se e reflectir são elementos necessários e reconhecidos por todas as entrevistadas, ainda que não sejam acções exclusivas da supervisão.

> "(…) eu saio da supervisão… às vezes angustiada, «ai meu Deus que eu fiz uma grande asneira», outras vezes «oh pá, amanhã temos que agarrar aquilo» (…) portanto também é um momento de nos abanar. Eu gosto que alguém me abane, eu acho que todo o profissional precisa, porque se não a gente começa a entrar na rotina, na desmotivação (…) porque nos obrigava a reflectir sobre aquela situação (…) a levarmos a situação que mais nos preocupa, a mais complexa e quanto mais complexa mais nós somos postos em causa, no bom sentido, obviamente. (…) Eu acho que é fundamental nos inquietar." (E1)

A supervisão permite desenvolver um distanciamento crítico em relação aos processos de trabalho e às referências a eles subjacentes. Essas experiências transformam o espaço de supervisão, não num mero lugar de discussão de ideias, mas sobretudo para:

> "(…) nos desalojar… (…)" (E2)

> "(…) espicaça-nos para reflectir e ajuda-nos a ver o caso noutra perspectiva." (E6)

> "(…) há sempre ligações… há sempre um caso parecido, há sempre uma história (…) eu já saio daqui preocupada. Lá está, tem a ver com a certificação dos nossos actos." (E7)

> "(…) permite haver aqui uma reflexão e uma partilha, para além depois do enquadramento que é feito e que nos ajuda a sair quase do umbigo. Ou seja, estamos tão centrados no problema e à procura de alternativas, mas não temos muito espaço de distanciamento e a supervisão permite não só ver outras perspectivas, nessa partilha com as outras colegas, e delas connosco, mas permite distanciar e depois encontrar ali o olhar enquadrado, que nos ajuda também a ter alguma tranquilidade. Eu acho que quando se trabalha com o outro… «será que estou a fazer bem? Será que estou a fazer mal? Tive tudo em atenção, ou não tive? Estou a ir demais? Estou a ir de menos?» (…)" (E13)

Há uma relativa concordância em relação à possibilidade de distanciamento oferecida pelo tempo de supervisão ao permitir uma re-visão das experiências profissionais – estímulo a novas formas de intervir.

> "Traz-se novos problemas, outras formas ou até outras perspectivas para… mas essa paragem, essa reflexão, essa partilha com os colegas e enquadrado depois com a supervisora é que nos permite partir de outro patamar outra vez para uma intervenção e é fundamental." (E13)

Estes conhecimentos vão-se consolidando e aprofundando, generalizando-se e tornando-se mais complexos através da elaboração de outros, novos, que não estando acabados, já são passíveis de transformar o saber pré-existente.

"A reflexão crítica é, no seu âmago, uma reflexão sobre problemas reais (…) sobre aquilo que eu faço e em que de facto acredito." (Nosich, 2011: 27). Assim, a reflexão encetada na

supervisão não se trata de uma questão meramente prática (porque se faz? e como se faz?), mas de uma discussão epistemológica (porque se faz? o que se faz? e em que se fundamenta esse fazer?).

A supervisão é marcada pelos questionamentos de saberes e opiniões, a partir do distanciamento que possibilita. Esta análise da situação "de fora" permite olhá-la de diferentes perspectivas, bem como situar-se perante ela de forma diferente. Tal processo permite aceder a uma diferente compreensão, aprofundando aspectos anteriormente pouco claros, ou não tomados em consideração. Desta forma, podemos dizer que a supervisão permite analisar as situações profissionais para melhor as entender e, assim, ponderar entre o desejável e o possível.

> "Trazer a novidade em termos de análise, fazer a diferença, fazer-nos sair um bocado da nossa zona de conforto, acho que pode ser isso o espaço da supervisão (…)" (E14)

As dificuldades apelam a que o profissional saia do lugar-comum, da sua zona de conforto. É precisamente nos momentos de maior dificuldade que ao profissional é requerido que desenvolva a sua criatividade na resolução de problemas e no enfrentamento de desafios, que não seria desenvolvida se não existissem essas dificuldades.

> "(…) estarmos a expor inquieta-nos muito, mas depois há uma mais-valia muito grande (…)" (E19)

A supervisão é, de facto, um espaço que nem sempre é cómodo, podendo mesmo frequentemente, ser difícil, uma vez que no intercâmbio comunicativo entre supervisor e supervisando(s), nem sempre é fácil reconhecer erros.

> "(…) eu acho que a supervisão não é tranquilizante… porque se a pessoa vai com dúvidas e ainda sai de lá com mais dúvidas… no sentido de causar mais preocupações. (…) a pessoa ainda sai de lá a pensar mais. E é o que é inquietante (…)" (E21)

Neste sentido, as entrevistadas consideraram que a supervisão permitiu a mobilização de novas ideias, novos debates e novos questionamentos. Para Montaño (2006: 145) "o simples facto de despertar o adormecido espírito, de estabelecer polémica entre ideias no interior da nossa profissão, já constitui um elemento extremamente positivo (...)"

> "(…) saio da supervisão a saber que profissionalmente eu tenho aquele dever e também não o faço, saio inquieta, como é óbvio (…)" (E22)

> "Eu acho que acrescenta sempre… embora angustie, mas é uma angústia boa, porque, por um lado, vemos o que é que poderíamos melhorar, por outro lado vemos que até nem somos assim tão mal. Se calhar até estamos a fazer bem." (E23)

A supervisão constitui-se, desta forma, como um "fórum de aprendizagem", cujo veículo principal é a reflexão. Um modelo que articula a teoria e a prática numa "tensão criativa", que permite incertezas e erros, complexidade, diversidade de situações e emoções que oferecem espaço aos supervisandos para alcançarem decisões informadas, com diversidade

de saberes, evitando respostas defensivas, rotineiras e ritualistas (Davys e Beddoe, 2009).

> "(…) a supervisão é sinónimo de crescimento e por isso muitas vezes pode ser dura, pode-nos colocar aqui medos… mas é uma das formas de nós crescermos (…)" (E28)
>
> "O profissional que se permite experimentar surpresa, perplexidade e confusão numa determinada situação, reflecte sobre os entendimentos iniciais que estiveram na base do seu comportamento. Esta reflexividade permite-lhe gerar uma nova compreensão do fenómeno como uma mudança na situação." (Cruells, 2009: 161)
>
> "(…) pode inquietar mais. Porque às vezes há aqui opiniões diferentes que nos fazem questionar (…)" (E33)
>
> "Pode inquietar no bom sentido… de abrir horizontes. Sim, de nos despertar para outras alternativas." (E29)

Na senda da perspectiva kolbiana, Pimentel (2007: 160) afirma:

> "As ideias não são elementos fixos e imutáveis de pensamento, estão sempre se formando e reformulando por meio da experiência; mais precisamente, dos sentidos dados à experiência. O confronto de ideias é inexorável à elaboração de significados. A partir desse processo dinâmico, são arquitectados conhecimentos cada vez mais sofisticados."

A reflexão sobre a prática é, assim, essencial para contrabalançar a rotinização, possibilitando o pensamento crítico sobre o que faz, e perspectivar o conhecimento tácito detido pelo profissional. Como demonstrámos, e como argumenta Alarcão (1996) é fácil deixar adormecer a capacidade de reflexão dos profissionais, embalados que estão pela automatização das rotinas.

8.2.2 Supervisão – olhares mais profundos sobre uma realidade complexa

Afirma Nosich (2011: 26) que "qualquer opinião é um exemplo de reflexão, mas não necessariamente um exemplo de reflexão *crítica*. A reflexão crítica começa no momento em que penso sobre a minha reflexão (…)" (itálico do autor). Pensar criticamente significa pensar sobre a experiência e sobre a prática enquadrando-as num conjunto de valores e critérios de referência. É neste quadro que a supervisão pode ser entendida, de acordo com a análise das entrevistadas, como um espaço de estímulo à reflexão crítica (e.g. E2; E9; E20; E26; E28; E29; E32):

> "(…) vamos reflectir, vamos ver os prós e os contras, as potencialidades (…)" (E1)
>
> "(…) pelo menos aquele momento era um momento em que se reflectia em temas (…) Eu acho que isso me ajudou a mim e porque eu vivi-o na pele e acho que foi por isso que eu peguei nele e que eu agora depois de ter vivido e depois de o ter trabalhado, acho que agora percebo melhor as situações (…)" (E3)
>
> "(…) é importante reflectirmos, mas para nós reflectirmos temos que nos guiar por algumas linhas e essas linhas têm que nos ser transmitidas (…) Acho que nós às vezes também nos habituamos a que tudo nos seja dado, e queremos as respostas, «há esta pergunta, ok, então qual é que é a resposta para aqui?» e é então aquela questão de

> reflectir pouco, de pensar pouco… mas toda a gente está à procura sempre de respostas." (E4)
>
> "Havia reflexão, havia orientação e havia ali um caminho que se fazia (…) a supervisão deu para reflectir. (…) serve para nós reflectirmos." (E5)
>
> "(…) a supervisão tem um papel importantíssimo de reflexão (…)" (E6)
>
> "A supervisão foi um momento chave para essa reflexão." (E8)

A supervisão visa também incitar e reforçar a capacidade de o profissional visualizar objectivamente as suas próprias acções profissionais e as interacções vividas no quotidiano (Tschopp *et al.*, 2008).

> "(…) as coisas que são ditas naquele momento são ditas com outra capacidade de reflexão nossa… outra abertura. (…) ajuda-nos a pensar fora da caixinha da instituição." (E11)
>
> "(…) pôr-nos a pensar… é preciso ter esta vontade de pensar e de reflectir (…)" (E12)
>
> "É «vamos pensar em toda a situação» (…) levar as pessoas todas a reflectir (…) reflexão sobre nós, sobre a nossa intervenção, sobre o outro." (E13)

Na concepção de Schön (2000), a prática profissional caracteriza-se por situações de instabilidades e de incertezas sem resposta pelos saberes profissionais. As situações remetem para saberes que ultrapassam os conhecimentos técnicos adquiridos na formação. Ser um profissional reflexivo, nesta acepção, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade, assim como analisando, reflectindo e reelaborando, criativamente, os caminhos da acção de forma a construir e reconstruir o seu papel no exercício profissional (*ibidem*). Esta reconstrução é estimulada ao

> "(…) fazer-nos reflectir, porque muitas de nós já não conseguimos é reflectir (…)" (E14)
>
> "(…) se calhar consigo pelo menos ter esses momentos de reflexão e de orientação." (E15)

Cartier e Janicot (2008: 108) defendem que a forma que os assistentes sociais encontram de enfrentar determinadas realidades problemáticas é "um activismo desenfreado com acções pouco reflectidas." Contudo, é importante, segundo estas autoras, encontrar tempo para reflectir sobre as práticas, as intervenções, posições e para pensar a relação do profissional com as situações acompanhadas.

> "(…) pôr-nos a pensar realmente, se em vez de ter seguido aquele caminho… vou tentar este então, por aqui não estou a chegar onde eu quero… sim realmente têm razão, não tinha pensado nesta perspectiva, posso ir por este lado." (E17)

Payne (2009) defende que a postura crítica é aquela que está preparada para considerar e confrontar mais de uma abordagem para um problema. Com efeito, reflectir criticamente implica rever diferentes perspectivas e opções antes de decidir sobre a melhor acção.

> "(…) para mim uma supervisão tem de ser uma reflexão, mas tem de me trazer ganhos. E tem de trazer ganhos que me leve a pensar sobre as coisas (…)" (E19)

> "(…) fazendo-nos pensar que isso às vezes é o que é pior nestas coisas. E a gente quer respostas simples e pelo contrário, as respostas não são simples, ainda são piores… Mais complexas ainda…E perceber também os limites. Os constrangimentos. Mas também as coisas boas que temos." (E21)

Restrepo (2003) considera que é através da reflexão crítica que se pode transcender a acção no compromisso com a teoria. "Acho que a supervisão pode ser com base num caso, mas é importante que a gente tenha ganhos… superá-lo… (…)" (E19), o que significa que, potencialmente, as interrogações colocadas no espaço de supervisão podem elevar a consciência a outro patamar. Tal acepção recorda-nos uma ideia de Albert Einstein (1879-1955) de que nenhum problema pode ser resolvido pelo mesmo estado de consciência que o criou. Também Davys e Beddoe (2010) afirmam que na supervisão os profissionais reescrevem as histórias da sua própria prática, precisamente ao estimular o pensamento inovador, explorar as diferentes possibilidades de acção perante as situações concretas.

Em suma, a reflexão promove o conhecimento profissional ao estimular o questionamento permanente – do profissional e das suas práticas (Alarcão e Roldão, 2010). Neste sentido, a reflexividade é valorizada por estas profissionais entrevistadas pelas seguintes razões: i) porque motiva a uma maior exigência e auto-exigência; ii) porque consciencializa para a complexidade da intervenção e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; iii) contribuir para a percepção da relação teórico-prática enquanto processo de produção de saber e não como uma dicotomia com base numa lógica de aplicação; iv) estimula uma atitude de análise da acção profissional; v) promove o autoconhecimento, a autonomia e uma maior segurança; vi) desenvolve um maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens. Desta forma, a supervisão potencia

> "a capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão profunda, uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador da acção. Ou não é isso que fazemos quando tomamos correctamente grandes decisões para a resolução de problemas?" (Alarcão, 2000: 21).

É nesta lógica que a supervisão pode oferecer

> "(…) um *setting* que facilita uma reflexão sobre as actuações profissionais e que favorece a manutenção de uma curiosidade intelectual para ir estimulando a ânsia de aprender e de melhorar as próprias actuações." (Barrera, 2008: 7).

Essas categorias são elementos fundamentais que subsidiam a compreensão, a explicação e a recomposição do objecto analisado na sua totalidade. É, neste sentido, necessário perseguir um circuito dialéctico de retorno às práticas quotidianas, ultrapassando assim, o limite da particularidade para a universalidade do conhecimento que a prática possibilitou construir

(Suguihiro, 1999). Tal requer o desenvolvimento de uma reflexão no sentido de superar o nível da aparência. Taylor e White (2000), nesta lógica sugerem a importância não apenas de reflectir sobre a prática e como é levada a cabo, mas também acerca do conhecimento que (implicitamente) suporta essa prática. Só assim a reflexividade pode estimular a desconstrução de formas de pensar anteriores e abrir novos caminhos para a prática. Poderíamos, assim, na continuidade da proposta destas autoras (*ibidem*), afirmar que a reflexividade é uma variável contínua e não dicotómica, ou seja, não se trata de um profissional ser ou não reflexivo, mas sobretudo de ser mais ou menos reflexivo num determinado contexto de espaço e de tempo. Desta forma, a reflexividade pode variar no tempo, não necessariamente de forma linear, nunca estando acabada, sendo por isso, um processo contínuo de crescimento e mudança.

Retomamos aqui a perspectiva da prática profissional reflexiva de Schön (1998) que foi também possível identificar neste estudo, designadamente os seus conceitos de: i) conhecimento na acção; ii) reflexão na acção; iii) reflexão sobre a acção; iv) reflexão sobre a reflexão na acção.

i) o conhecimento na acção é o conhecimento que os assistentes sociais revelam no momento em que executam a acção. Ele é dinâmico e resulta da reformulação da acção;

ii) a reflexão na acção acontece quando o assistente social reflecte no decorrer da sua acção e a vai ajustando e reformulando em função das novas situações que vão emergindo;

iii) a reflexão sobre a acção ocorre quando o assistente social reconstrói mentalmente a acção de forma retrospectiva, para a analisar, percebendo melhor o que aconteceu durante a acção e como resolveu as diversas situações imprevistas. É por vezes através de uma descrição verbal que o assistente social toma consciência do que aconteceu;

iv) a reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que estimula a evolução e o desenvolvimento profissional do assistente social, fomentando a construção da sua própria forma de conhecer. Pode ser conceptualizada como uma meta-reflexão, uma vez que leva o assistente social a desenvolver novas formas de raciocínio, de compreensão, de pensamento, de equacionar e agir sobre os problemas.

A supervisão pode, desta forma, potenciar o desenvolvimento de uma epistemologia da prática ao situar a resolução técnica dos problemas dentro de um contexto mais amplo. Ao desenvolver uma indagação reflexiva, mostra como a reflexão a partir da acção pode ser

rigorosa por "direito próprio", vinculando a arte da prática com a arte da investigação do científico (Estalayo, 2013).

A supervisão estimula o desenvolvimento do profissional reflexivo postulado por Donald Schön (1998), ou seja – aquele que transcende as vicissitudes da realidade imposta e as enfrenta através de uma postura baseada no conhecimento. Esta postura permite elaborar uma narrativa diferente ao pensar a prática e a teoria como algo integrado e sempre em relação com o contexto no qual se produz. É nesta direcção que o Serviço Social na contemporaneidade precisa de se dirigir, isto é, rumo à ideia de uma prática reflexiva na qual não se *faz por fazer* ou *pensa por pensar*. Tal posicionamento implica fazer ambas as coisas ao mesmo tempo, retroalimentando-se e modificando-se mutuamente. Desta forma, o profissional não é apenas alguém que possui conhecimentos, mas também alguém que é capaz de reflectir sobre as acções que desenvolve em cada momento, e, como tal, está habilitado a identificar e oferecer uma resposta face à complexidade e instabilidade na qual intervém (*ibidem*).

8.2.3 A retroacção da reflexão na acção

Apesar de se verificar uma relativa visão aplicacionista da supervisão no discurso de algumas entrevistadas, podemos dizer que o que prevalece nas suas narrativas é a ideia da retroacção da reflexão na acção.

Quer os autores estudados sobre a supervisão, quer a análise das narrativas das assistentes sociais entrevistadas, permitem-nos afirmar que é muito difícil avaliar os efeitos reais da supervisão. De uma forma geral, pode-se afirmar que as profissionais entrevistadas sentem satisfação em relação à supervisão, considerando-a um importante espaço de partilha, de aprendizagem e desenvolvimento. Todos estes aspectos são relevantes e podem considerar-se como efeitos positivos da supervisão, mas é difícil concretizar o que é que especificamente a supervisão altera na intervenção destas profissionais. O que Cruells (2009) argumenta a este propósito é que os profissionais podem encontrar novas ideias no espaço de supervisão que podem transladar para a sua prática. Neste contexto, várias entrevistadas situam a aplicabilidade prática da supervisão e a possibilidade de introduzir alterações em algumas dimensões da intervenção social, aludindo a aspectos concretos (e.g. E1; E2; E3; E9; E10; E25; E30), os quais podemos situar no Quadro 49:

Quadro 49: Áreas de aplicabilidade identificadas pelas entrevistadas

"interdição" (E1; E16; E21; E22; E27)
"intervenção com utentes agressivos" (E2)
"intervenção com familiares dos utentes" (E3; E8; E11; E25; E29; E31)
"gestão do tempo e delegação" (E4)
"processos de comunicação" (E5; E9; E33)
"institucionalização *vs* permanência no domicílio" (E17; E20; E25; E29)
"trabalho interdisciplinar" (E7; E14)
"na gestão das AFs" (E11; E20)
"situação de renúncia de cuidados" (E11)
"prevenção do *burnout*" (E11)
"lidar com a morte" (E14)
"demência" (E16; E22; E29; E30)
"elaboração de diagnóstico" (E18; E19)
"sexualidade e intimidade" (E22)

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

O campo de intervenção do Serviço Social, de acordo com Andrade (2001) estrutura-se fundamentado em três áreas: área científica de investigação, área de intervenção social e área de organização da categoria profissional. Assim, podemos situar a influência da supervisão: i) na investigação científica – na elaboração do diagnóstico e no trabalho interdisciplinar; ii) na intervenção social e na relação com utentes e seus familiares – relação com utentes agressivos, relação com familiares, decisão de institucionalização/permanência no domicílio, enfrentar a renúncia de cuidados, enfrentar situações de interdição, gerir situações de demência, abordar questões de sexualidade e intimidade; lidar com a morte; iii) organização da função profissional – gestão do tempo e delegação, melhorar processos de comunicação, gestão das ajudantes familiares, prevenção do *burnout*.

Efectivamente, a prática profissional não pode ser percepcionada de forma desenraizada do seu contexto ou campo de intervenção. Desta forma, as diversas práticas profissionais (de acordo com os seus actores e com os contextos/ realidades respectivas) assumem diferentes significados e diferentes naturezas (C. Santos, 2008: 62). Estas constatações permitem-nos considerar que foi particularmente evidente que as entrevistadas referiram áreas de

aplicabilidade/alteração da intervenção sobretudo referentes às suas preocupações mais prementes do quotidiano. Tal constatação sustenta, de alguma forma, a assunção de que os indivíduos são co-construtores da sua realidade e tal implica a ideia de actores competentes e reflexivos, com poder para descodificar o real e para agir sobre o mundo. Para Hawkins e Shohet (2012) a supervisão começa efectivamente quando o profissional se torna reflexivo e assim foi para estas entrevistadas:

> "Para mim, do ponto de vista pessoal e profissional, penso que era mais fácil a minha intervenção depois, porque me ia lembrar de algumas coisas que tinha dado na supervisão (…) Acho que se acaba por conseguir, a partir do momento em que a pessoa também se sente mais segura e que passa a reflectir mais naquilo que está a fazer, obviamente vai melhorar o seu trabalho, sem dúvida." (E4)

> "A supervisão permitiu perceber… o que é que eu posso mudar em relação àquela situação em concreto (…) Por exemplo, nos casos que eu levei (…) dei por mim a pensar «não, desta vez não vai ser como era» e a coisa correu melhor. Se pensarmos em termos de aplicabilidade na prática, sim. Tem mais-valias, contributos, e permitiu-me… travar-me, respirar fundo e fazer o jogo ao contrário. E gerir melhor." (E5)

> "(…) falo de uma situação específica que eu tenho a noção de que ganhei esta consciência (…) que era a questão, por exemplo, das idas para lar, dos idosos… mas eu acho que isto era uma questão que acontecia na instituição em geral, que era a questão do idoso ir para lar, mas ouvir a sua vontade. Muitas vezes, era esquecida a vontade. Tenho essa plena consciência." (E6)

> "(…) eu também mudei o meu pensamento em relação aos outros técnicos, eu já vejo que eles são iguais a mim. (…) a resolução daquela situação, o encaminhamento passou por tudo o que foi dito na supervisão. Nós íamos com muita angústia… (…) a equipa levou aquelas duas situações que não conseguíamos ver claramente nem… em termos mesmo… de modelos teóricos e penso que… o papel aí foi fundamental da supervisora, portanto ajudou a situar, ajudou a arrumar, ajudou a solucionar (…)" (E7)

> "(…) eu vejo o benefício de melhorar as práticas, tudo em função de melhorar o nosso serviço em relação ao utente e também como profissionais (…) sobretudo em relação aos utentes que a gente serve." (E8)

Por outro lado, o espaço de supervisão não está imune à atracção "genética" do Serviço Social pela lógica da resolução de problemas e da aplicação urgente de respostas imediatas (Zamanillo, 2011):

> "(…) a supervisão para mim foi ir buscar informação e levá-la para o meu local de trabalho e trabalhá-la e alterar… (…) ali numa manhã nós se calhar resolvemos mais situações, do que se calhar numa semana sozinhas. (…) Muitas vezes a minha intervenção já tinha como base a supervisão." (E10)

Cruells (2009) afirma que a supervisão influencia a acção dos supervisandos, uma vez que contribui para a construção de significantes e códigos operativos que modificam a prática.

> "(…) eu lembro-me ainda de coisas (…) na questão da organização do planeamento e da avaliação das ajudantes familiares na prestação de serviços. (…) organização dos mapas de trabalho (…) essa foi uma parte… directa, de utilização." (E11)

> "Todas estas questões depois ajudam-nos a reler e a situar (…) o *burnout*, por exemplo. O facto de estarmos todas a discutir o *burnout*, a falar sobre o *burnout*, com experiências

> de *burnout* ou quase *burnout*, se calhar há situações mais à frente que nós próprios conseguimos identificar melhor uma própria situação de *burnout* nossa. Porque já falámos sobre... e quem diz isto, diz outras pequenas coisas, que se calhar não é uma utilização directa… mas há sempre conteúdos que ficam e na altura nós somos confrontados." (E11)
>
> "Mesmo que não tivesse uma situação parecida, ou não tivesse a viver nada profissionalmente igual, ficou aquilo que deveria ser feito, as bases teóricas (…)" (E12)

É neste sentido que Cartier e Janicot (2008: 114) consideram que os conhecimentos teóricos interiorizados "(…) apoiando-se na experiência, voltam a dar sentido à acção profissional, embora se continue a interrogar o seu fundamento e legitimidade."

Não obstante, é importante ter em consideração que os assistentes sociais não podem utilizar técnicas de forma invariável com concepções de um mesmo saber aplicado a todas as situações. Ainda que as situações sejam semelhantes, elas nunca são iguais e o agir do assistente social é sempre uma experiência renovada, marcada por particularidades próprias dos indivíduos com quem trabalha dentro de determinado contexto. "As suas acções devem sempre ser retomadas, e sempre re-feitas, re-começadas, no sentido que não é jamais duas vezes a mesma situação que se enfrenta." (Vilbrod, 2006: 12) E é em direcção a essa reformulação das práticas que a supervisão se dirige, quer ao nível técnico operativo:

> "(…) uniformização de procedimentos entre os técnicos e entre os diferentes serviços e levarmos para a supervisão documentos internos que cada um até tinha criado, partilharmos entre o grupo de supervisão, e depois podermos trazê-los para a nossa prática e isso aconteceu. Portanto isso se não tivesse acontecido a supervisão naquele contexto, não havia… e foram documentos que depois foram utilizados." (E14);

quer na descoberta de novas possibilidades para a intervenção:

> "(…) principalmente na gestão de casos… (…) aconteceu comigo, numa situação que eu coloquei e que as colegas conversaram e havia quase tudo que eu já tinha feito, mas uma ou outra coisa não tinha e ainda tentei (…)" (E15)

Faleiros (2009) propõe, o desenvolvimento de uma supervisão crítica, que não se centre apenas num problema isolado ou na subjectividade dos profissionais, mas que procure articular o envolvimento e a subjectividade dos profissionais perante as dificuldades na sua intervenção, combinando a crítica e a efectividade/eficiência da acção.

> "Importantíssima a supervisão. Ajuda-nos a ter outros resultados em termos sociais, a atingir os objectivos de uma forma muito mais clara e rápida. (…) A situação que apresentei na supervisão (…) foi aplicada. Tudo aquilo que nós fizemos (…) Porque se falou na supervisão, porque realmente houve ali vários factores de risco para o utente e falou-se (…)" (E17)
>
> "(…) ajuda-nos a formalizar as coisas, a objectivar (…) conseguirmos fazer um bom diagnóstico, um bom plano de intervenção (…)" (E19)

Naturalmente que estas mudanças de práticas específicas não acontecem dentro das sessões de supervisão. Ocorrem e tornam-se evidentes fora das sessões, nas situações que o

profissional enfrenta no dia-a-dia.

> "Depois de eu ter ido à supervisão e depois de me ter dado aqueles modelos, eu agora quando estou a fazer o diagnóstico estou mais atenta: «deixa-me concretizar isto mais»… ser mais clara e mais objectiva. Eu agora quando estou a fazer diagnóstico dentro daquele modelo que me mandou penso… «deixa-me abordar melhor estas áreas, ser mais objectiva, isto deixa dúvidas, deixa clarificar»." (E18)

> E isto só pode acontecer se os profissionais tiverem presente que "as maneiras de pensar, as maneiras de fazer que, até então, mostraram a sua eficácia, já não são adequadas, já não respondem, ou respondem de forma insuficiente às expectativas e às necessidades." (Hatzfeld, 2001: 215).

> "(…) uma mais-valia… eu posso-me questionar… eu posso-me pôr em causa (…) No fundo é distanciarmo-nos e é dizermos: «Espera, vamos retomar de novo com outro olhar, com outros óculos» e eu acho que aí faz toda a diferença… faz toda a diferença. Eu acho que isso pode ajudar muito." (E19)

> "(…) sei que houve em duas ou três ocasiões, uma relacionada com as ajudantes familiares, em reunião lembrei-me da O [colega], quando ela fez uma apresentação sobre as dificuldades e problemas éticos, lembro-me que uma vez estava uma reunião e fez-se um clique e eu pensei: «ups, vamos ter calma» (…) pensei muitas vezes. Lembro-me muitas vezes de a supervisora dizer assim: «a salvaguarda dos direitos da pessoa, a integridade…». Volta não volta, faz um *flash* (…)" (E20)

Dirigir um permanente olhar crítico à própria acção profissional é a essência da prática reflexiva estimulada no espaço de supervisão. Ela só é possível não só como consequência da aplicação prática de conhecimentos adquiridos a partir da experiência, mas também a partir de uma mais profunda consciencialização dos próprios prejuízos e impactos que a intervenção pode ter (Sicora, 2012).

> "Uma das questões tinha a ver com os processos de interdição, de se reforçar, ou seja, a gente começar a reflectir, pensar «podemos ir por este caminho ou podemos ir por aquele», dá pistas… e isso eu lembro-me, por acaso ficou ali muito claro (…)" (E21)

Como explorámos no quadro teórico, estamos perante um segundo nível de reflexividade a partir do momento em que os profissionais superam a mera descrição das acções desenvolvidas e começam a questionar a sua própria prática. Esta reflexão tem o potencial de gerar estratégias para a melhoria de intervenções futuras. Contudo, este processo reflexivo só será possível se nele forem sendo introduzidos contributos teóricos e metodológicos que permitam alcançar "soluções" transferíveis para outras situações.

> "(…) às vezes a supervisão também nos traz esse dever de acção (…)" (E22)

> "(…) esse da interdição é sempre um bom exemplo. (…) Lembro-me de falarmos também na elaboração dos planos de cuidados (…) dos princípios do serviço de apoio domiciliário; nós adequarmos o plano de cuidados às necessidades das pessoas, e depois até falarmos na nossa dificuldade em fazê-lo devido aos recursos humanos (…) lembro-me também daquele exemplo (…) da sexualidade dos idosos… (…) eu acho que materializar é difícil, mas se nós começarmos a pensar ponto a ponto, faz toda a diferença." (E22)

Verifica-se assim uma reflexão sobre a experiência para a construção de novas

experimentações:

> "(…) com certeza que se aplica. (…) e mesmo quando na própria supervisão, quando se estava a falar sobre as coisas, pensava logo «hum… nesta situação fiz assim...», e tentava logo… fazer esses ajustes internos (…)" (E23)

> "(…) aqueles dias seguintes era o comentar e o ver aquilo que nós trazíamos e aquilo que fazia ligar à nossa prática." (E24)

> "(…) é um conhecimento que se vai armazenando (…) o conhecimento vai-se adquirindo de coisas pequeninas e isso é que depois constrói a pessoa. É tudo tão pequeno, que não há como materializar, que nós não conseguimos dizer como é que é." (E26)

Para Serés (2011) a reflexividade é um processo que activa dispositivos cognitivos e metacognitivos e que tem por fim último capacitar para poder modificar comportamentos e atitudes futuras. A reflexividade permite, desta forma, ganhar consciência sobre as acções empreendidas, contra a tendência de repetição de acções rotineiras.

> "Eu vou dar-lhe um exemplo, numa supervisão que falámos, até foi uma colega que colocou questões sobre um caso, de uma interdição de uma utente, e isso foi para a frente, e foi a partir daí. Nós já tínhamos mais ou menos pensado e discutido em equipa como é que o fazíamos, mas foi com a supervisão, que nos deu, a mim, enquanto directora, o motor da equipa, a mim deu-me mais força de ir para a frente. Neste momento está no Ministério Público o processo de interdição da utente (…)" (E27)

Com efeito, embora o espaço de supervisão possa frequentemente alimentar dúvidas, dificuldades, situações de bloqueio, também é certo que na supervisão pode tornar-se evidente qual foi o impacto positivo da intervenção profissional e como ele influenciou na melhoria de uma determinada situação, quer seja de um utente que tenha sido atendido, quer seja a implementação de uma acção que esteja a ter resultados positivos (Barrera, 2008).

> "(…) nós que estamos envolvidos e temos o interesse em alterar e melhorar aquilo que é a nossa prática profissional, com certeza que imbuímos sempre alguma coisa, senão muito, daquilo que é partilhado e tratado na supervisão. Eu lembro-me assim de algumas situações em que quando alguém está a apresentar eu faço a reflexão: «ai, se calhar naquela situação podia ter pensado naquilo», «será que eu fiz isto naquela situação?». Eu acho que esta forma nos leva aqui a interiorizar alguns aspectos daquilo que é reflectido e daquilo que é partilhado pelos outros colegas (…)" (E28)

> "(…) nós não conseguimos ali desbloquear a situação e foi uma situação que eu levei para estudo de caso e ajudou-me... a encontrarmos novas estratégias (…)" (E29)

Uma condição habitualmente necessária para considerar uma prática profissional como reflexiva é que o processo de reflexão se materialize em intervenções que incluam a nova perspectiva gerada. Este nível de compromisso é mais elevado do que o mero questionamento que não se traduz em acção. A este propósito foi permitido reunir os seguintes testemunhos:

> "(…) achei que houve mudança, houve mudança (…) A forma como ele foi exposto na supervisão e a forma como a leitura foi feita na supervisão, ajudou-me a mim como profissional a perceber (…)" (E31)

> "Percebi, em contexto de supervisão, que se calhar foi o envolvimento que eu tive desde o início, a quebra de espaço… ou espaços a mais que às vezes nós também damos a estes familiares… E tive uma situação muito idêntica, integrada recentemente, em que já tive um outro zelo na integração desta situação no apoio domiciliário, porque percebi: isto vai ser um senhor Y dois, versão feminina. Com a agravante de que é um agregado completamente diferenciado e que desde a primeira entrevista que fala… que estudou com o senhor director e senti que entrei com um «calo» diferente nessa situação (…) Porque às vezes, nós ao querermos ajudar expomo-nos e facilitamos esses riscos. E aí tive várias abordagens." (E33)

Pudemos também perceber que estas profissionais consideram os efeitos positivos que a supervisão tem sobre a intervenção ao permitir analisar-se a si mesmas, aos outros e ao contexto no qual actuam. Contudo esta noção de transformação pessoal/profissional e da intervenção é normalmente muito subjectiva, como quase todas as vivências o são. Neste sentido, foi possível constatar que os efeitos ocorrem fundamentalmente na pessoa do supervisando: as mudanças de actuação, o aumento da segurança e da clareza profissional. É também importante assinalar que estes efeitos implicam sempre uma tomada de consciência que requer um distanciamento em relação ao quotidiano com vista a uma leitura crítica da realidade. Quando os profissionais nela estão imersos, sem se distanciarem, não são capazes de a ler e criticar de forma clara. Na linha de Freire (1975) faz aqui sentido relembrar que a consciencialização ultrapassa a mera tomada de consciência, uma vez que implica a análise crítica: o desvelamento das razões de ser da realidade para se poder chegar a uma acção transformadora. Sendo a consciencialização um processo para a acção, ela não é mera reflexão. Ela inicia um contínuo processo de reflexão-acção, que não pode cair no verbalismo sem acção, nem na acção sem pensamento, que Freire denomina de activismo (Freire, 1975). O conhecimento não é, assim, algo acabado, mas um processo social que envolve a acção transformadora dos indivíduos sobre a realidade. Desta forma,

> "Qualquer acção de transformação da realidade que não se apoie num conhecimento do real está condenada ao fracasso. Qualquer esforço de compreensão da realidade que não implique um engajamento nessa mesma realidade é ilusório" (Freire, 1977b: 25).

Conforme Payne (2002), o Serviço Social agrega três elementos mediadores: o profissional (como especialista e perito), o utente (como sujeito que vivencia uma situação) e o contexto institucional (a organização, os seus valores e regras). Ao influenciar estes três elementos, a supervisão actua directamente sobre os profissionais e as suas práticas e indirectamente sobre os utentes e a cultura organizacional.

8.3 Do olhar renovado à (re)construção da intervenção

Conforme temos vindo a reflectir, a supervisão permite, de alguma forma, reduzir a opacidade do social e descortinar as contradições e os paradoxos na intervenção. Constitui-se, desta forma, como um espaço para o desenvolvimento das possibilidades de desconstrução e reconstrução da intervenção através da apreensão global da realidade nas suas várias dimensões, alargando o espectro da acção do assistente social.

> "(…) nós temos uma ideia… inicialmente aquilo até pode ser uma ideia fixa, mas eu acho que pode ser desconstruída e pode ser novamente construída em função de ouvirmos opiniões diferentes de pessoas que são importantes e que trabalham na área, e que até podem dar contributo. Não tenho dificuldade em desconstruir, já fiz isso imensas vezes na minha vida, desconstruir uma ideia que eu tinha pré formatada e voltar a formatá-la (…)" (E5)

É importante referir que a supervisão não assume a responsabilidade pela execução embora contribua para a mudança das práticas, num processo de relação teoria/prática, procurando alternativas de actuação, numa perspectiva crítica. Esta perspectiva crítica permite desvelar os mecanismos subjacentes à realidade e questionar a imediatez da sua análise.

> "(…) foi começar a reflectir, a questionar inclusive as orientações, questionar a organização da instituição, ao nível do SAD, e colocarmos para cima uma série de constrangimentos muito na prática (…)" (E11)

A reflexão desenvolvida no domínio da supervisão conduz, assim, a diferentes formas de aprendizagem. A forma mais profunda de aprendizagem usada na supervisão é a aprendizagem transformacional, que combina a aprendizagem pessoal e profissional. Na aprendizagem transformacional, os supervisandos não reflectem criticamente apenas a sua experiência, mas na forma como eles a constroem. Ao fazê-lo, abrem-se para a nova aprendizagem transformacional, o que cria novos mapas mentais ou estruturas de criação de significado (*new mental maps or meaning-making frameworks*) que ajudem a interpretar a sua experiência, ao aprender com ela e voltando ao seu trabalho com novas percepções e novos comportamentos (Carroll, 2010).

Por outro lado, na experiência de supervisão aqui em análise, as perspectivas de análise crítica e reflexiva co-existiram com perspectivas de interesse prescritivo e aplicacionista da supervisão. Esta necessidade da existência de um "receituário" para a acção profissional é contrária à essência da supervisão, isto é, ao estímulo a um saber e a uma prática interiorizados, favorecedores da compreensão das situações na sua complexidade.

> "Estarei a fazer bem, não estarei… estarei a fazer o melhor para aquela pessoa ou se calhar é para mim (…) sempre em todas as sessões era um ganho. Apesar de não falarmos especificamente e ser talvez um bocadinho mais abrangente, mas todas as

> supervisões foram um ganho. Cada caso que levávamos, cada tema que debatíamos, tinha sempre um ganho, quer prático, quer teórico." (E23)

De facto, não podemos medir as mudanças na intervenção das assistentes sociais entrevistadas, operadas através da participação na supervisão, mas podemos de alguma forma inferir o(s) sentido(s) da sua influência prática na intervenção. Esta ideia vai ao encontro da perspectiva de Kolb (1984) que considera que a aprendizagem se avalia mais pelos processos do que pelos produtos.

Vários autores anteriormente referidos consideram que os efeitos/impactos de um processo de supervisão são, na verdade, muito difíceis de delimitar. Como medir/avaliar as competências desenvolvidas no/através do processo de supervisão? Será que se pode atribuir à supervisão esse atributo de (re)construção da intervenção? Para além disso, embora sujeitos aos mesmos processos e estímulos em supervisão, cada profissional é um ser único e o peso da equação pessoal é extraordinariamente importante.

Pudemos constatar que a supervisão, ao questionar a forma como os profissionais percebem, constroem e intervêm na realidade, pode gerar novas possibilidades de intervenção, ou seja, a construção de novas formas de acção. A supervisão tem, assim, diversos impactos no utente, no profissional, na equipa e na instituição. Foi possível identificar relatos de todas as entrevistadas, cada uma à sua maneira, de que o processo de supervisão e as suas dinâmicas têm como consequência mudanças na acção dos profissionais. As duas principais tendências entre as entrevistadas foram: i) uma que dá conta de alguns efeitos que ocorrem durante e depois da supervisão; ii) outra que defende que a supervisão permite construir estratégias de acção e discutir como se podem levar efectivamente a cabo.

Cruells (2009) considera que na primeira tendência a supervisão é vista como um "grande ouvido", ou seja, um espaço de escuta, que favorece o desabafo e a introspecção. Na segunda acepção (a supervisão retratada como "uma cabeça pensante") verifica-se uma visão mais cognitivista, ou seja, crê-se que a supervisão tem de ser um dispositivo onde se aprenda, analisem ou construam intervenções, pensando-as em termos de um processo com uma duração que permita a sua avaliação posterior. As entrevistadas que se situam na primeira tendência expressam que a supervisão é um espaço de diálogo sobre as preocupações profissionais e os obstáculos que se colocam à intervenção. As que se colocam na segunda tendência consideram que a supervisão permite rever a acção e pensar em novas estratégias e propostas de intervenção que podem ser levadas a cabo, e em sessões posteriores analisar como se desenvolveu a intervenção.

As entrevistadas que não conseguiram dar propriamente exemplos de alterações na intervenção foram, no entanto, praticamente unânimes ao afirmar que as aprendizagens realizadas em contexto de supervisão se tornaram um importante acervo com o qual contarão, para utilizar em novos contextos e situações que se lhes apresentam e eventuais situações com que poderão vir a deparar-se.

8.3.1 Supervisão e desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional

Já aqui constatamos que a supervisão proporciona o estabelecimento de relações com outros profissionais, a resolução de problemas, a tomada de decisões e o desenvolvimento de perspectivas críticas relativamente ao Serviço Social e ao contexto específico no qual intervém. Assim, pelo percurso analítico empreendido ao longo deste trabalho parece-nos ser possível admitir que o Serviço Social pode consolidar a sua identidade fortalecendo a sua capacidade de análise e reflexão crítica. Para Buriolla (1999) a supervisão pode mesmo ser um processo de formação da matriz de identidade profissional.

Dubar (1997) define identidade profissional como o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que conjuntamente constroem os indivíduos e definem as instituições. Nesta concepção, a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interacção permanente na qual intervêm as representações de si e o olhar do outro. Estes processos fazem parte da essência da supervisão, como temos vindo a defender e a ilustrar com as narrativas das assistentes sociais entrevistadas.

Aristú (1991) defende mesmo que a supervisão ao favorecer a consolidação da identidade profissional, pode fazer emergir novas formas de ser e de actuar no Serviço Social, uma vez que socializa os profissionais em relação à profissão em si. Atente-se, a este propósito, às seguintes falas que consideram que a supervisão permite:

> "(…) saber as novidades da profissão (…)" (E3)
>
> "(…) vai fazer com que o nosso trabalho [Serviço Social] seja mais valorizado (…)" (E10)
>
> "Foi a forma que eu tive, acima de tudo, de me manter actualizada sobre os assuntos de Serviço Social." (E10)

Já anteriormente reflectimos sobre os impactos da supervisão na actualização e refrescamento teórico dos profissionais. Parece-nos agora possível encetar uma relação entre

a participação em processos de supervisão e o fortalecimento da autonomia profissional, necessária ao reforço da identidade do/no Serviço Social.

Se a prática reflexiva conduz à «construção» de um profissional mais competente, capaz de lidar com as diversas situações, associando ao papel de actor o papel de autor e de crítico dos seu próprio texto e da sua representação (Sicora, 2012), podemos dizer, com Montaño (2006: 142) que:

> "O Serviço Social, condicionado pelas estruturas sociais e pelas demandas institucionais (geralmente representantes dos interesses hegemónicos), ainda assim pode apresentar um certo protagonismo e uma margem de manobra relativa ao orientar sua acção profissional; na medida em que dirige seu processo de formação não meramente para o atendimento directo das demandas institucionais, mas formando um profissional crítico e competente (…) ver reforçada sua margem de manobra para uma prática profissional que, sem eliminar os condicionantes sistémicos, privilegie a garantia dos direitos sociais conquistados."

Os actores podem ser reprodutores da estrutura, mas também interagir, através da sua acção, com ela, podendo usar de forma alternativa os recursos e regras postos à sua disposição para actuar. Ora, um assistente social que esteja dotado de mais conhecimento estará, em princípio, mais preparado para enfrentar com criatividade as novas exigências. Podemos dizer que existe, então, uma margem de decisão individual de cada profissional. A este propósito foi possível identificar no discurso das entrevistadas dois tipos de posição:

i) por um lado posturas de resignação:

> "Eu tenho que cumprir as ordens que vêm da chefia. De facto, só tenho que cumprir. É questão de racionar a questão. Elaborar isto e fazer… o que me mandam, me dizem, da maneira correcta. Eu tenho é que me trabalhar (…) Se calhar não podia ser de outra maneria." (E2)

ii) por outro lado, atitudes que revelam consciência crítica

> "(…) somos cada vez mais profissionais com pouca atitude crítica em relação àquilo que fazemos, em relação àquilo que nos obrigam a fazer e por isso… o resultado depois (…) o que eu sinto é que cada um vale-se a si próprio... E desde que cada um esteja confortável vamos empurrando com a barriga (…) Têm-se colocado várias questões que, do meu ponto de vista, levariam a que o grupo pudesse tomar uma posição colectiva e nunca vi uma situação em que nós nos pudéssemos juntar para podermos levar a quem de direito uma posição em nome do grupo. Por isso, olhe, cada um vai-se… até que se calhar chegue a reforma (…)" (E28)

De facto, o processo de construção e afirmação da identidade profissional é um processo sempre inacabado e em permanente reconstrução que na relação entre os seus ideais de profissão, a sua experiência profissional e os contextos de intervenção que podem gerar simultaneamente "situações constrangedoras como possibilitadoras de acção" (Andrade, 2001: 193).

> "O profissional não tem (ou não deve ter) uma relação de unilateralidade com os contextos onde actua. Ele pode e deve contribuir para o desenvolvimento de condições

> que proporcionem e resultem em maior autonomia e reconhecimento profissional quer do seu papel, quer, em última instância, no desenvolvimento da identidade profissional de Serviço Social socialmente reconhecida. Significa que o assistente social está em permanente interacção com estes contextos e desta produção relacional, o assistente social é um sujeito activo" (C. Santos, 2008: 178).

Granja (2008) defende que a reflexão sobre a acção é uma componente da construção e reconstrução identitária profissional. Para esta autora, o debate na e sobre a actividade profissional (concretamente, aqui, a supervisão) é imprescindível para

> "tomar distância, contestar e comparar, verificar a coerência entre variáveis reguladoras dos problemas e as estratégias de acção para os resolver. Assegura as referências identitárias que o profissional adopta ou recusa, para adquirir confiança, suporte e segurança psicológica para agir. A prática reflexiva explicita o pensamento pela mediação de conceitos que permitem nomear e reconstruir os problemas e (re)construir a experiência e repertórios profissionais, consolidar o saber de acção como esquemas de racionalidade específica do grupo com as suas representações operatórias conscientes e infra conscientes." (*ibidem*: 161).

Por outro lado, a identidade reflexiva depende das interacções, não podendo, por isso construir-se isoladamente. Carece de experiências relacionais para se construir uma vez que pressupõe interacção, actividade cooperativa, processos de decisão, supervisão, debate contraditório ou avaliação (Granja, 2008).

Pelas leituras que fizemos do testemunho dos assistentes socais, parece-nos que estes profissionais possuem autonomia (em maior ou menor grau) institucional. Possuem, igualmente saber e poder institucional. O que parece não existir é a consciência do seu poder institucional, do seu posicionamento estratégico, da sua capacidade em escrever "outras histórias" que sejam mais concordantes com o que defendem para o reconhecimento da sua identidade profissional. É também nesta dimensão que a supervisão joga um importante papel dando-lhes um *espelho* onde se reflecte a sua imagem profissional e facultando-lhes também o *palco* e o *camarim* onde escrevem um novo texto, desenham um novo papel e o podem representar.

8.3.2 Supervisão e desenvolvimento organizacional

Foi possível, no enquadramento teórico, constatar que os autores consideram que a supervisão se insere no quadro do aumento da preocupação com a qualidade dos serviços.

> "As instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento" (Alarcão e Tavares, 2003: 137).

Alarcão e Tavares (2003) acentuam o papel da supervisão na promoção de uma instituição aprendente e reflexiva. Uma instituição reflexiva é aquela que está em permanente processo de desenvolvimento e aprendizagem, alimentado pelo próprio pensamento e prática reflexivos dos profissionais.

Embora sejam escassas as referências explícitas à supervisão enquanto processo de desenvolvimento organizacional, podemos inferi-lo que, uma vez que se considera uma instituição com capacidade reflexiva e aprendente aquela que é capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de aprendizagem e desenvolvimento (Alarcão e Roldão, 2010). Destaca-se a importância do espírito de reflexão, de compromisso e responsabilidade dos profissionais como vectores fundamentais destas instituições aprendentes, que potenciam a "(…) análise, compreensão e resolução dos problemas que a sua actividade profissional lhes coloca." (Alarcão e Tavares, 2003: 155). É neste sentido que uma entrevistada ressalta:

> "Quando é uma novidade nós pensamos «mas até que ponto isto é assim tão importante, para a entidade patronal estar-nos a pagar, para nós estarmos uma manhã»… (e isso pensei mais no início). Acho que eles ganham muito com isso (…) ficamos mais bem informadas e ficamos mais sensibilizadas até para o trabalho das colegas, e trabalhamos mais em equipa, e temos acesso a mais informação que vai fazer com que o nosso trabalho seja mais valorizado… tudo, acho." (E10)

Para além do contributo para o desenvolvimento profissional dos supervisandos, a supervisão tem como missão

> "compreender e estimular o potencial contributo de cada um para o desenvolvimento do colectivo (…) [assumindo] (…) o papel de agente do desenvolvimento organizacional que deve decorrer em simultâneo com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da organização" (Alarcão, 2000: 21).

É nesta lógica que são reconhecidos pelas entrevistadas benefícios para todos os envolvidos: "(…) é uma mais-valia para os profissionais, técnicos, para todos. Eu acho que todos beneficiam, é uma mais-valia para todos, para a instituição. É uma instituição com peso, a Instituição, portanto é uma mais-valia." (E9)

A supervisão é também um processo que contribui para reforçar o sentimento de pertença a uma organização para o pessoal sentir que está directamente envolvido com o utente e com a organização. A supervisão oferece aos supervisandos uma oportunidade para reflectir na sua prática e tentar actualizar as suas ideias. O efeito da supervisão é, ou visa ser, de longa duração na prática directa do supervisando (Tsui, 2005).

A supervisão pode também ser entendida como uma forma de melhoria da qualidade do serviço prestado pela instituição, uma vez que contribui para o cumprimento dos seus

objectivos, ou seja, "(…) a instituição também tem os seus ganhos (…)" (E21).

Em suma, a supervisão permite a "(…) melhoria do serviço (…)" (E8) e não serve apenas para ajudar a suportar dificuldades profissionais e para identificar as suas causas. Pode também ajudar a analisar as estruturas institucionais, as condições de trabalho, o seu conteúdo e a perceber como estas condições podem ser mudadas (Tschopp *et al.*, 2008).

Estas abordagens podem favorecer um espírito crítico e de resistência, na medida em que permitem a superação da estagnação, o desenvolvimento de um olhar crítico indispensável para dinamizar as posições dos actores e enfrentar, individualmente e colectivamente as situações em que se encontram.

A maior potencialidade da supervisão é constituir-se como um espaço de reflexão sobre a conjuntura, sobre o contexto socio-institucional e de aprendizado das dimensões teórico-metodológica, técnico-operativo e ético-política (Guerra e Braga, 2009).

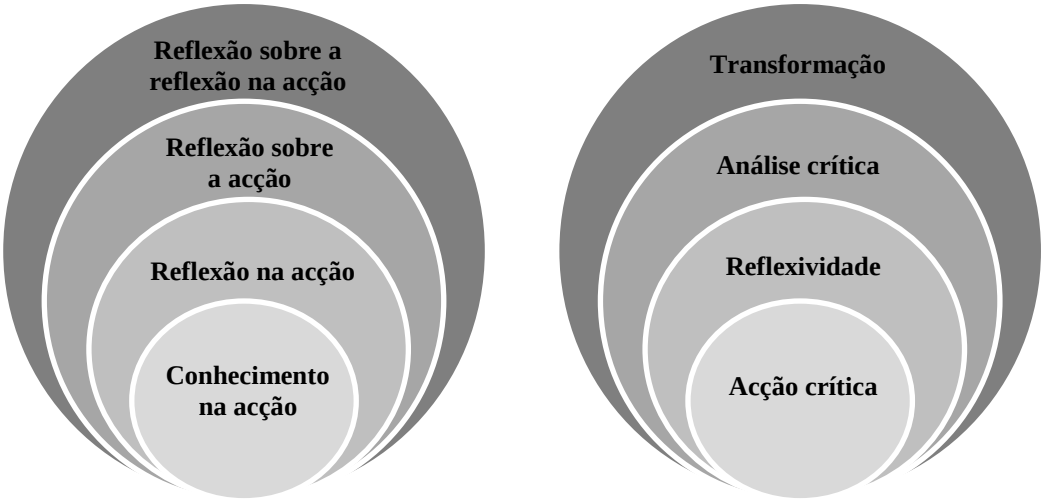
A supervisão das práticas constitui um espaço de formação, de renovação, de reflexão sistemática sobre a acção social, sem funções de controlo.

> É "(…) um processo e uma relação que têm como objectivo analisar o fazer profissional e os sentimentos que o acompanham, bem como confrontar os marcos teóricos e conceptuais com a praxis quotidiana. O núcleo da supervisão é o supervisando e o foco da supervisão é a intervenção, os sentimentos que acompanham a actividade, os valores e o modelo de interpretação que se manifesta na atitude e orientação com as pessoas atendidas, com os colegas e consigo mesmo" (Cruells, 2009: 23).

Síntese

Podemos dizer, depois de analisados estes elementos, que a prática reflexiva e a reflexão crítica são métodos de interpretação do conhecimento social, dos valores profissionais e sociais e dos objectivos da agência/instituição e da política em acções práticas. A supervisão pode ser considerada um dos processos de construção da reflexividade. O ciclo reflexivo e os processos de reflexão crítica permitem que os profissionais usem ideias de "teorias da prática (ou teorias práticas)" para desenvolver e renovar a sua prática (Payne, 2009: 91). Assim, podemos dizer que tal se relaciona com os dois processos da acção crítica que explorámos anteriormente: reflexividade crítica e análise crítica. Embora sejam distintos, eles são componentes inseparáveis da prática crítica, uma vez que o pensamento crítico usará a experiência da acção e os seus resultados para informar um posterior pensamento. A prática crítica é, desta forma, um ciclo no qual o pensamento está ligado à acção (Adams, 2009) (Ver Figura 20).

Figura 20: A prática profissional reflexiva e crítica



Fonte: Elaboração própria com base em Schön (1998) e Adams (2009)

Da análise destes resultados parece-nos poder afirmar que a supervisão se apresenta como uma possibilidade de alimentar a prática. Não obstante este pressuposto, defendemos que o facto de a supervisão ter a intervenção como horizonte não significa que ela deva ser necessariamente utilitarista ou imediatista. Neste sentido, seja qual for a metodologia prosseguida e o tema em discussão, as reflexões são conduzidas tendo em vista uma prática mais crítica, mais reflexiva e mais qualificada.

Por todas as razões apresentadas, é possível considerar que a supervisão se constitui como parte integrante de uma prática profissional reflexiva, isto é, como *locus* onde o assistente social se (re)constrói de forma dinâmica, (re)construindo consequentemente a sua intervenção.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No cenário económico-social actual, os assistentes sociais confrontam-se com situações cada vez mais complexas, com uma multiplicidade e diversidade de problemas profissionais, económicos, financeiros e organizacionais. Este cenário leva-nos a questionar: como conciliar o desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas e a cada vez maior pressão para a obtenção de resultados predeterminados das lógicas contemporâneas que se colocam à acção do assistente social? (focalização nos resultados; quantificação da intervenção; burocratização dos serviços; aceleração dos processos de intervenção social; etc.).

Defendemos que uma atitude profissional que não tenha em consideração a incerteza, instabilidade e a complexidade da realidade social, responde com aquilo que conhece – o tácito, o técnico ou o científico – fazendo com que a realidade se ajuste à sua ideia pré-concebida, em vez de reflectir, escutar e intervir a partir do que realmente acontece (Estalayo, 2013). É neste sentido que consideramos que a necessidade de supervisão é talvez agora maior que nunca, em tempos de grandes mudanças. Se o Serviço Social quer enfrentar as exigências da sociedade contemporânea e conquistar maior reconhecimento e legitimidade, precisa de aprimorar as suas dinâmicas reflexivas, de forma sistemática e consistente, nos diversos contextos institucionais em que está inserido.

A supervisão não é um processo linear, revestindo-se de muita complexidade, como vimos ao longo deste trabalho. Desta forma, não há um produto (*output*) tangível e existem ainda poucas evidências para que se possa avaliar rigorosamente a sua eficácia (Hawkins e Shohet, 2012).

Não obstante, e partindo dos pressupostos de que

i) a supervisão é um processo relativamente atractivo, mas não pode ser considerado uma panaceia para todos os males profissionais e/ou institucionais;
ii) o risco de uma idealização ou de uma visão irrealista da supervisão pode toldar a capacidade analítica das suas reais mais-valias;

analisaremos de seguida alguns dos principais resultados/impactos inferidos ao longo do processo de pesquisa empreendido.

Impactos e benefícios do processo de supervisão

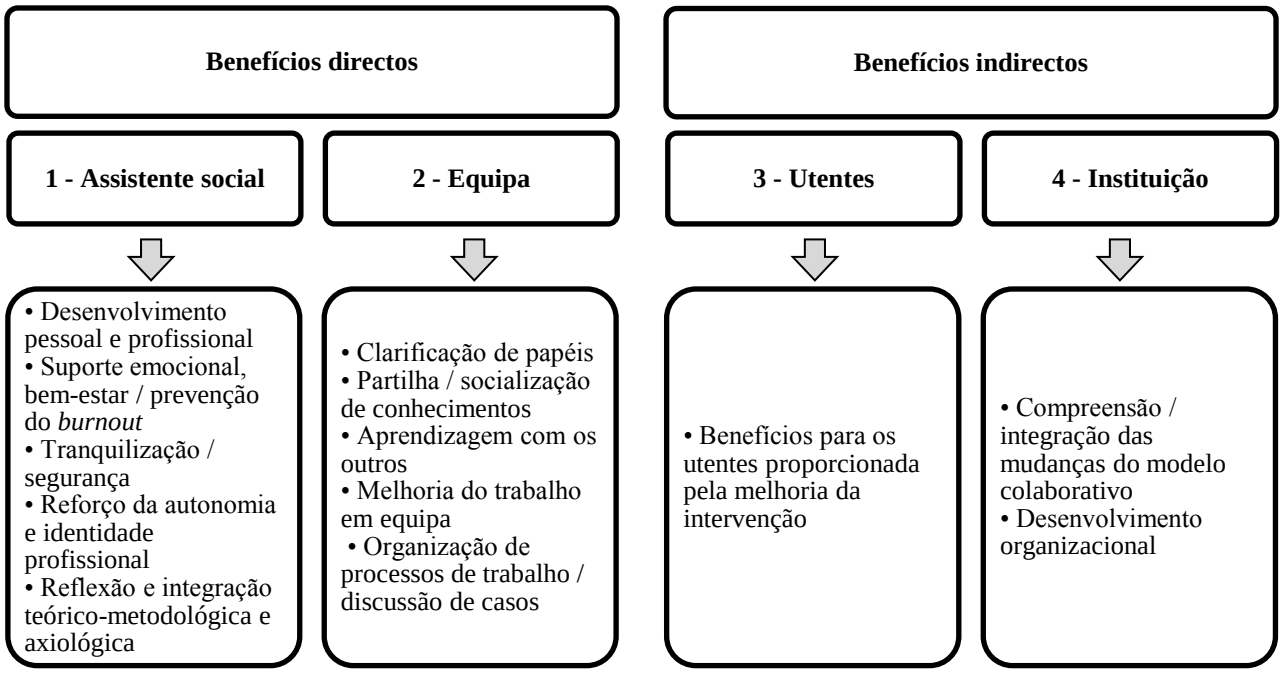
Foi possível identificar diversos benefícios da supervisão, os quais optámos por designar por benefícios directos e benefícios indirectos. Situamos dentro dos benefícios directos os

impactos, advindos da supervisão, no assistente social enquanto pessoa e profissional e que analisámos nos capítulos precedentes: desenvolvimento pessoal e profissional; suporte emocional, bem-estar / prevenção do *burnout*; tranquilização e segurança; reforço da autonomia e identidade profissional e reflexão e integração teórico-metodológica e axiológica.

Num segundo nível de benefícios directos situam-se os impactos da supervisão ao nível da equipa, designadamente: clarificação de papéis; partilha / socialização de conhecimentos; aprendizagem com os outros; melhoria do trabalho em equipa; e organização de processos de trabalho / discussão de casos.

Embora de forma indirecta, também pudemos inferir benefícios para os utentes e para a instituição e seu desenvolvimento, apesar de não ter sido esse o nosso objecto de análise.
Foi possível identificar que a melhoria do serviço prestado aos utentes é um efeito colateral de todas as melhorias e possibilidades anteriormente identificadas.
Em síntese, a reflexividade desenvolvida no espaço de supervisão é uma competência que melhora a capacidade de intervenção; permite uma aproximação crítica às questões relacionadas com a intervenção e com a relação que se estabelece com o utente; é uma ferramenta para a análise das emoções que a prática profissional gera.
Na Figura 21 sistematizamos esses benefícios, dos quais demos conta de forma detalhada nos capítulos da análise de dados empíricos:

Figura 21: Benefícios / impactos do processo de supervisão desenvolvido



Fonte: Elaboração própria

Embora estes impactos/benefícios estejam classificados nestas quatro dimensões (assistente social, equipa, utente e instituição), a sua análise tem de ser feita de forma transversal, uma vez que a fluidez dos processos gerados no espaço de supervisão não permite delimitar de forma rígida onde começam e acabam cada um destes impactos.

Emergência de três perfis de supervisandas

Todas as entrevistadas reconheceram a importância da supervisão, contudo, encontrámos diferenças substantivas em relação a várias dimensões. Neste sentido, para além de todas as variáveis contextuais envolvidas no processo de supervisão, destacamos as de ordem pessoal/profissional. Isto significa afirmar que os benefícios e potencialidades da supervisão são influenciados por uma multiplicidade de factores, que determinam, ou pelo menos influenciam as suas potenciais virtualidades, a saber:

Quadro 50: Factores que podem influenciar o processo de supervisão

Dimensões		**Factores**
Pessoais e profissionais	**Do supervisando**	Predisposição para o processo de supervisão
		Percurso biográfico profissional e ideológico
	Do supervisor	Perfil
		Percurso biográfico profissional e ideológico
		Tipo de acordo
Organizacionais		Clima interno e condições de trabalho
		Momento em que a supervisão ocorre
Societários		Contexto social
		Condições existenciais dos profissionais e dos utentes

Fonte: Elaboração própria

É importante ter em consideração a influência dinâmica dos factores acima enunciados como condição importante para a análise dos perfis de supervisandas. Assim, com base em todas as reflexões empreendidas sobre os resultados desta pesquisa, e tendo em consideração esses factores, foi-nos possível identificar três perfis de supervisandas.

No Quadro 51 sistematizamos esses perfis, a forma como as profissionais entrevistadas se situam no processo de supervisão, bem como o que é que a supervisão lhes traz para essa prática. Analisamos: i) como usam o conhecimento; ii) como vivenciam a experiência; iii) como desenvolvem a sua prática profissional; iv) o alcance temporal da reflexividade; v) e o

papel da supervisão.

Baseámo-nos na proposta teórica de *ideal-tipo* conceptualizada por Max Weber[107]. O ideal-tipo ajuda-nos a melhor compreender a realidade e embora não se encontre inteiramente nela plasmada, encontra correspondências que nos permitem interpretá-la de forma mais dinâmica.

Quadro 51: Perfis das profissionais enquanto supervisandas

Perfis de supervisandas / Dimensões	Técnico-burocrático	Prático-imediatista	Reflexivo
Conhecimento	Ficou pelo conhecimento académico obtido na formação inicial	Acumula conhecimentos teóricos e fundamentados na experiência prática	Associa conhecimento teórico e prático de forma crítica e criativa
Experiência	Segue os procedimentos e as regras, cumpre o conteúdo funcional	A experiência ajuda a resolver problemas com eficiência a curto e a médio prazo	Põe em causa a sua experiência e refresca-a com nova teoria e novas estratégias de acção
Prática	Reprodutora das regras instituídas, no imediato, no micro e sem pensar muito nos efeitos da sua prática a longo alcance	Fixa-se na sua própria prática. Postura técnico-operativa. Age com eficácia e eficiência	Tem consciência das dimensões micro, meso e macro dos problemas e actua inter-escalas. Avalia e reformula
Reflexividade	Reflexão no /sobre o imediato	Reflexão de médio prazo	Reflexão de curto, médio e longo prazo
Capacidade de mudança / renovação das práticas	A reprodução da rotina não permite mudança, mas sim a ordem, em função do que lhe é imposto	Produz resultados, quer que as coisas funcionem, mas sem inovação	Tem capacidade de questionar, procura a transformação permanente e a mudança de qualidade
Papel da supervisão	Participa na supervisão porque é obrigatória, coloca-se de forma neutra, entra a e sai do processo "na mesma"	A supervisão é importante, faz-lhe muito bem, mas nem sempre a consegue "aplicar" no quotidiano	A supervisão permite o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e a renovação das práticas, numa construção permanente

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas

[107] Weber criou instrumentos metodológicos que possibilitassem ao cientista uma investigação sobre os fenómenos particulares, sem que ele se perdesse na infinidade disforme dos seus aspectos concretos, sendo o principal instrumento o tipo ideal. Esta criação abstracta, a partir de casos particulares observados, tinha duas funções fundamentais: seleccionar explicitamente a dimensão do objecto a analisar, e apresentar essa dimensão de uma maneira pura, sem especificidades. Deste modo, o tipo ideal não é um modelo a ser alcançado nem um acontecimento observável, mas sim uma construção do pensamento, permitindo tanto a percepção de indivíduos ou conjuntos históricos, como uma percepção parcial de um conjunto global (Aron, 1999). Salvaguarda-se que quando Weber utiliza o termo ideal, não quer dizer desejado ou idealizado, ou com alguma conotação ética, como por exemplo, a busca por uma sociedade perfeita, mas sim a busca das características mais puras compreendidas como as mais racionais. "O tipo ideal liga-se à noção de compreensão uma vez que qualquer tipo ideal é uma organização de relações inteligíveis próprias ou de um conjunto histórico, ou de uma consecução de acontecimentos." (*ibidem*: 495).

Embora não existam perfis "puros" onde possamos classificar todas as profissionais em estudo, mas sim com um relativo "mosaicismo", isto é, com uma variabilidade considerável, assumimos que: i) o perfil que mais se verificou foi o perfil 2, seguido do 1 e por fim do 3; ii) a supervisão pretende estimular o desenvolvimento de um profissional com o perfil definido em 3; iii) o perfil 3 é o que mais se aproxima do *profissional reflexivo* defendido nesta tese. Analisemos seguidamente cada um deles com maior detalhe.

Perfil 1 – Técnico-burocrático

As profissionais que se situam neste perfil revelam um baixo investimento na sua formação e na actualização teórico-metodológica na área do Serviço Social. Ficaram genericamente pelo conhecimento académico obtido na formação inicial. Seguem os procedimentos e as regras que lhes são impostos, cumprindo o conteúdo funcional e reproduzindo as regras instituídas, no imediato, no micro e sem pensar muito nos efeitos da sua prática a longo alcance. A sua acção é orientada pelos manuais de procedimentos onde estão definidas as situações e respectivas formas de actuação previstas. Sendo a acção caracterizada por esta normatividade, onde fica o espaço para a acção que não seja apenas reprodutora da prática? A normatividade do contexto de trabalho não é por si só, impeditiva da reflexividade, contudo, considera-se que neste contexto de reprodução da rotina não é possível a mudança. Não se tratam propriamente de "executores acéfalos" (Passarinho, 2012: 43) mas expressam um défice de reflexividade e de alguma resignação/acomodação ao instituído.
Embora reconheçam importância à supervisão, a sua participação acontece porque a mesma é obrigatória, situando-se de forma neutra no processo, embora (paradoxalmente) coloquem no geral expectativas elevadas em relação à supervisão.

Perfil 2 – Prático-imediatista

As assistentes sociais que se situam neste perfil (onde se verifica a maior tendência) revelam um relativo investimento na sua formação e na actualização teórico-metodológica na área do Serviço Social. Acumulam conhecimentos teóricos e fundamentados na experiência prática que as ajuda a resolver problemas com eficiência a curto e a médio prazo, produzindo resultados, ou seja, fazem com que as coisas funcionem, mas sem grande inovação. Desenvolvem uma reflexão de médio prazo, ou seja, expressam relativa reflexividade, valorizando a sua importância. Consideram a supervisão muito importante, que lhes faz muito bem, mas nem sempre conseguem "aplicar" no quotidiano o conhecimento advindo da

reflexão desenvolvida nesse espaço/tempo.

Enrique Lozano no prólogo do livro de Howe (1999) *"Dando Sentido a la Práctica"*, critica a cultura profissional que não incentiva a aproximação à teoria, ou seja, um practicismo que muitas vezes resvala para um "intuicionismo", onde o que é considerado importante é a intuição, a escola da vida e não a reflexão teórica nem a formação profissional universitária. Esta situação de relativo "anquilosamento prático", pode ser superada através da dinamização auto-crítica do debate sobre o presente e o futuro da profissão, na avaliação das práticas dos profissionais, na proposta de mudanças nas políticas sociais, e também na/pela supervisão criativa dos profissionais, na formação permanente, (re)significando as práticas profissionais.

Perfil 3 – *Reflexivo*

Este perfil corresponde ao ideal-tipo de um profissional reflexivo, preconizado pela supervisão profissional. As profissionais que se situam neste perfil associam conhecimento teórico e prático de forma crítica e criativa, pondo em causa a sua experiência e refrescando-a sistematicamente com teoria. Têm consciência das dimensões micro, meso e macro dos problemas e actuam inter-escalas, avaliando e reformulando essa actuação. A reflexão que desenvolvem é de curto, médio e longo prazo, manifestando capacidade de questionar e procurando uma transformação sistemática de qualidade. Consideram que a supervisão permite o crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional e a renovação das práticas, numa construção permanente. São profissionais com pensamento próprio, que reflectem e que revelam um investimento contínuo na sua formação e na actualização teórico-metodológica na área do Serviço Social e da Gerontologia.

Podemos, desta forma, inferir que este grupo de profissionais se aproxima do perfil de um *profissional reflexivo*, postulado por Schön (1983), ou seja, aquele profissional que experimenta na acção, reflecte durante a acção e sobre a acção. Como vimos, as formas de reflexão postuladas por este autor apresentam características diferentes. Recuperamos para esta discussão do perfil do supervisando reflexivo a *reflection-in-action* e a *reflection-on-action*.

Em primeiro lugar, a *reflection-in-action*, desenvolve-se durante a acção. Esta resulta de uma actividade cognitiva vinculada à intuição, ou seja, a capacidade de avaliar a acção durante a acção.

Como salienta Schön (1983), quando o profissional reflecte na acção torna-se um

investigador no contexto de prática, cria teoria própria sobre a sua prática, que não é necessariamente regida pelas categorias da teoria académica. Este reflectir-na-acção não é raro para muitos profissionais, tendo sido possível identificar neste processo de supervisão essa dinâmica. No entanto, porque não se enquadra perfeitamente no modelo de racionalidade técnica dominante, ele é subvalorizado, ou mesmo desvalorizado enquanto modo de conhecimento profissional (Schön, 1983). Contudo, é precisamente este modelo de reflexão-na-acção o que mais de adequa ao contexto reflexivo das sociedades contemporâneas, e muito particularmente ao contexto de trabalho do Serviço Social, o que nos leva a relevar a importância do seu entendimento e apropriação por parte das entidades formativas e contextos de trabalho dos profissionais, bem como pelos próprios profissionais nos seus espaços de acção.

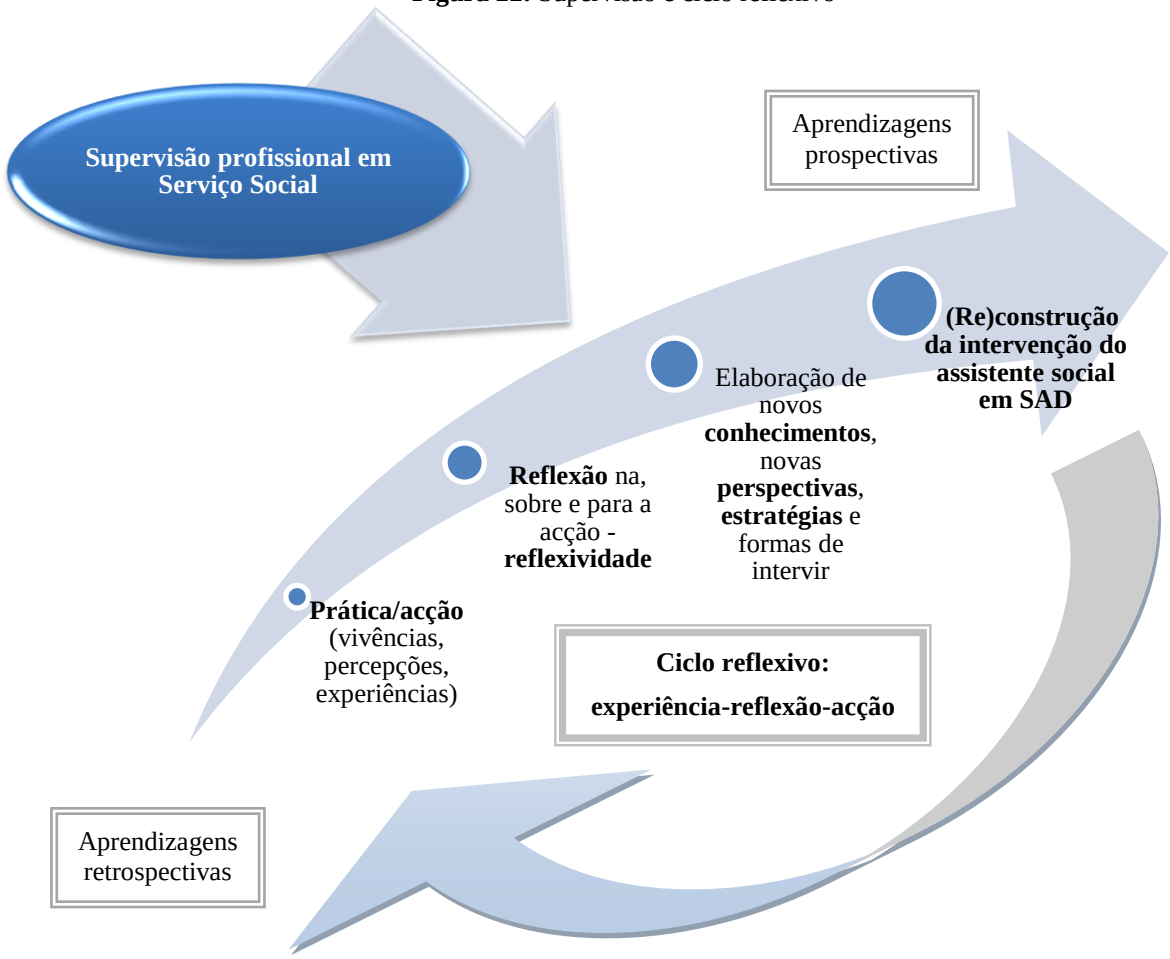
Por outro lado, faz-se referência à actividade retrospectiva de pensamento activo que se desenvolve na prática profissional, mas que se coloca externa a ela, ou seja, num momento diferente. Desta forma, há *reflection-on-action* quando um profissional pára para pensar sobre o que faz, com o fim de poder retomar a actividade com uma ideia mais clara de como proceder melhor para obter melhores resultados. Consiste, em grande parte, em recordar e avaliar o que se fez para definir com maior precisão os objectivos a atingir e as estratégias a utilizar. O profissional olha, assim, para trás, para o caminho percorrido, para, de seguida, olhar para a frente para poder retomar o caminho.

O peso da equação pessoal das assistentes sociais entrevistadas revelou-se de grande importância e é interessante reflectir que, de facto, sujeitos às mesmas condições de trabalho, algumas profissionais conseguem ir mais além no processo de reflexividade.

Assumimos que os profissionais não se limitam a replicar conhecimento ou competências: eles produzem-nos na sua prática. Apropriam-se da profissão, e deste modo cada profissional integra a sua equação pessoal na profissão que exerce. No contexto contemporâneo, cada profissional é um indivíduo de acção reflexiva, realimentando o processo de produção e reprodução da profissão e da sua base de conhecimentos (Pinto, 2011).

A aprendizagem experiencial, a consciência e o conhecimento são, como vimos, potenciados pelo processo de supervisão. Ao tornarmo-nos reflexivos, ponderando sobre as nossas experiências e aquisições (aprendizagens retrospectivas), negociando e perspectivando sobre os possíveis caminhos a seguir (aprendizagens prospectivas), torna-se possível uma renovação das práticas, em "contra-corrente" com as tendências managerialistas aqui anteriormente caracterizadas. Na Figura 22 procurámos representar graficamente este processo.

Figura 22: Supervisão e ciclo reflexivo



Fonte: Elaboração própria

Para além destes impactos, identificámos também outras potencialidades da participação no processo de supervisão, advindos da análise aprofundada das narrativas das entrevistadas no sentido de responder aos objectivos delineados para esta pesquisa, as quais passamos a enunciar:

Supervisão como espaço de superação do imediatismo alienante

Foi possível nesta pesquisa verificar o aprofundamento do carácter instrumental da profissão. A ascensão do managerialismo aumenta a importância da supervisão para preservar o compromisso do Serviço Social com uma orientação política mais humanista. Como vimos, tem sido cada vez mais evidente uma orientação antagónica aos objectivos e valores do Serviço Social. Neste sentido, se o Serviço Social, em defesa dos seus próprios valores, espera resistir a tais imposições, necessita de se preocupar com o aumento da eficácia das suas próprias práticas. A prática da supervisão é uma potencial abordagem para

enfrentar tal desafio (Kadushin e Harkness, 2014) e para ultrapassar o mero exercício rotineiro em que se verifica uma predominância do carácter imediatista da intervenção.

Porém, ascender à superação da quotidianeidade só é possível quando os profissionais estão: i) concentrados em torno da mesma questão, suspendendo todas as suas actividades; ii) empenhados na reflexão; iii) conscientes da necessidade de superação da imediaticidade da prática profissional quotidiana; iv) dispostos a (re)pensar sistematicamente a(s) forma(s) de intervenção social através da reflexão, do debate e articulação entre teoria e prática.

É inegável que ao assistente social é cada vez mais exigida uma competência reflexiva, ainda que, frequentemente, a urgência da intervenção não facilite o exercício dessa competência. Algumas interrogações podem-se colocar, então, neste contexto: qual a "parte" que depende do profissional e lhe permite ir além do estabelecido, apesar de todos os condicionalismos externos? Como mobilizar esta possibilidade de fazer de outra maneira a partir de uma nova compreensão da realidade? Como se constrói a capacidade de acção? Como pode a supervisão dar contributos a este nível?

Zamanillo (2011) defende a necessidade de tomar consciência de que a falta de reflexão na acção acarreta uma notável ausência de poder dentro do seio da profissão. Faz então sentido uma referência à agência do assistente social, considerando o seu potencial criativo, construída por entre uma incomensurabilidade de factores intersubjectivos e institucionais, a qual indica sempre uma orientação política face à mudança social e, por isso, ela é comprometida e valorativa (Nunes, 2010).

> "Se reconhecemos que a realidade instituída não é a única viável e não esgota todas as possibilidades, podemos entender que ela é capaz de se constituir como um canal para a promoção de novos encontros entre o saber e o fazer. Só assim será possível conferir um outro sentido e um outro patamar a nosso cotidiano profissional." (Juncá, 2012: 190)

Este é certamente um desafio, mas não uma impossibilidade, tal como argumenta Nunes (2005: 176) quando afirma que

> "o assistente social não pode alienar-se na sua função social como tal sendo responsável pelo modo como se orienta em face dos constrangimentos estruturais e desenvolver o seu desempenho. Enquanto agente social é autor-sujeito dos modos como orienta e pratica reflexivamente a sua agência".

É pois essencial tornar a acção do profissional numa acção consciente, intencional, reflexiva, no sentido das transformações que procura alcançar, superando a mera rotinização, agir *inconsciente*, ou agir de um profissional atomizado e isolado nas suas tarefas (Pinto, 2011).

> "O exercício da profissão exige, portanto, um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projectos, para defender o seu campo de trabalho, suas qualificações e atribuições profissionais. Requer ir além das rotinas institucionais e buscar apreender no movimento da realidade as tendências e

> possibilidades nela presentes passíveis de serem apropriadas pelo profissional, desenvolvidas e transformadas em projectos de trabalho" (Iamamoto, 2008: 12).

Mas, para que esta mudança ocorra, ela terá de se sustentar na assunção pelos assistentes sociais da sua responsabilidade enquanto agentes.

A este propósito, o resultado das entrevistas realizadas neste processo de investigação revela, por um lado, uma grande diversidade, e por outro, contradições e tensões presentes no campo profissional do Serviço Social, quer em termos profissionais, quer em termos científicos. Sobressaem relatos de falta de autonomia profissional e de condicionamento a uma execução acrítica e procedimental num campo profissional com profundas mutações onde se assiste a uma tentativa de simplificação da intervenção perante a complexificação da realidade (Amaro, 2009b).

Defendemos, neste contexto, que a supervisão pode ser um fórum de estímulo a esta capacidade de acção e criatividade, através da agência do assistente social.

De certa forma, podemos afirmar que a supervisão se constitui como uma possível abordagem para estimular o *empowerment* e a autonomia dos próprios profissionais para enfrentar desafios que se colocam ao Serviço Social apresentados nos capítulos do enquadramento teórico. Como? Ao estimular os assistentes sociais a:

i) resistirem ao estreitamento do escopo conceptual, à acção casuística de aplicação e mera execução de procedimentos (Amaro, 2014);

ii) discutirem as finalidades atribuídas à sua acção (*ibidem*);

iii) ultrapassarem o nível da imediaticidade do quotidiano, o esponteneismo e o empiricismo (Faleiros, 2011);

iv) ir além do estabelecido apesar de todos os condicionalismos;

v) ancorar-se nos valores matriciais da profissão (Oliveira, 2016);

vi) questionar as suas práticas para avaliarem o seu impacto na vida dos utentes (Carvalho, 2012a);

vii) desenvolverem uma aprendizagem que atribua significado à sua experiência a nível teórico, metodológico e ético (Baptista, 2001 e Schön, 1983);

viii) o diálogo incessante entre teoria e prática (Setubal, 2002);

ix) superar (ou pelo menos resistir) a uma acção meramente reprodutora das práticas (Montaño, 2006);

x) desenvolver vias inovadoras de argumentação (Albuquerque, 2011);

xi) uma oposição à acção conformista e tecnocrática (Amaro, 2014);

xii) alargar, por meio de uma dinâmica reflexiva e argumentativa, consistente e permanente, os limites dos contextos institucionais em que se enquadram (Albuquerque, 2011).

Podemos inferir, deste modo, que a supervisão apresenta um enorme potencial para o reforço da autonomia e da identidade profissional dos assistentes sociais. A supervisão, quer seja de projectos, programas, equipas, assistentes sociais ou estagiários, é atravessada pelas contradições da realidade social na qual se encontra inserida a instituição e os diversos agentes sociais. Nela coexistem interesses e lógicas divergentes, e por vezes até antagónicos. Nesta linha de pensamento, entendemos que a supervisão pode adoptar uma perspectiva emancipadora, isto é, pode ser realizada na direcção da democratização das decisões e da emancipação política dos sujeitos (Guerra e Braga, 2009)[108]. Neste sentido, a supervisão constitui-se como uma oportunidade de melhoria da autonomia do assistente social, ao empreender um processo de amadurecimento pessoal e profissional.

Supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional

Um dos objectivos definidos para este trabalho foi precisamente analisar de que forma o processo de supervisão profissional externa contribui para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos assistentes sociais. Depois de todo o processo de análise podemos afirmar que, de facto, a supervisão promove este desenvolvimento, bem como a qualidade e a competência profissional, facilitando a exploração e a reflexão sobre as diversas tarefas profissionais com os utentes, com os colegas e com a instituição.

Se a supervisão desempenha um importante papel na solidificação das bases teóricas, metodológicas e éticas do Serviço Social, não é menos verdade a importância do seu papel no suporte emocional e de apoio, dimensão que emergiu nesta pesquisa de forma muito significativa. De facto, ajudar o assistente social a construir e aprofundar conhecimentos para enfrentar com competência as solicitações profissionais que lhe vão sendo colocadas, verificou-se tão importante como apoiá-lo emocionalmente. A supervisão de suporte visa apoiar os profissionais para que possam superar melhor as tensões e dificuldades com que se

[108] É importante ter em consideração que esta concepção pode colidir, de alguma forma, com mecanismos instalados de cultura institucional e com potenciais imobilismos individuais estabelecidos.

confrontam no seu trabalho, contribuindo para a redução dos efeitos adversos do *stress*, e, consequentemente, para a prevenção do *burnout*.

A imersão dos profissionais nestas dinâmicas organizacionais de elevada complexidade, num contexto marcado por contradições e lógicas antagónicas, sublinha a necessidade de uma reflexão distanciada da acção (Cruells, 2009). Como vimos, o compromisso profissional do assistente social com o utente é, não raras vezes, afectado pelas exigências de racionalização da organização (trâmites burocráticos; custos; critérios de elegibilidade; exigências documentais; prazos; etc.). É neste sentido que assumimos que a supervisão actua de forma significativa no bem-estar dos profissionais, ao permitir a partilha de angústias e dificuldades associadas à intervenção em contextos de grande complexidade e exigência humana e profissional, e na securização daí advinda.

É frequente nas narrativas das profissionais a ideia metafórica da supervisão como um "oásis" protegido, um espaço privilegiado "fora" da efervescência e desgaste que caracteriza o quotidiano da intervenção dos assistentes sociais. Na forma de vivenciar estas tensões do quotidiano, é destacado o papel da supervisão enquanto "amortecedor" dos efeitos das pressões.

A complexidade do mundo actual, a par do desejo de cada um de se realizar pessoal e profissionalmente, tornam imprescindível a existência de espaços e tempos onde cada indivíduo possa encontrar apoio e orientação. Para além desse apoio, a descoberta dos seus próprios recursos, a tomada mais consciente de decisões, o reforço de competências a vários níveis, fazem da supervisão um capital de realização, de alargamento de horizontes e de novas perspectivas.

Supervisão como processo de reciclagem profissional

Outro dos objectivos definidos neste processo de pesquisa foi identificar os contributos da supervisão profissional externa na (re)construção dos saberes e das competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas específicas do Serviço Social.

Constatámos, a este nível, um amadurecimento intelectual proporcionado pela supervisão e a uma maior capacidade de interpretação dos problemas, com vista à busca de novas respostas. Podemos, de alguma forma, afirmar que a supervisão contribui para a cientificidade da acção interventiva, preconizada por Baptista (2001), ou seja, para desenvolver um saber e uma prática consequentes. Segundo esta autora, a prática pode ser fonte de teoria, espaço de

elaboração científica, desde que seja problematizada e apreendida na sua concretização por uma perspectiva crítica proporcionada pela teoria. O pensamento é, assim, adensado na interlocução com o real, no pressuposto de que a relação entre conhecimento e acção se desenrole num triplo movimento: crítica, construção de conhecimento novo e síntese no plano do conhecimento e da acção. É através deste triplo processo que se podem clarificar questões conjunturais e estruturais da profissão (Baptista, 2001).

As referências à relação entre teoria e prática apontam para a existência de uma epistemologia da prática postulada por Schön (1983). Tal significa uma posição relativista em relação ao saber em construção e a necessidade de continuar sempre o processo de conhecimento através do questionamento permanente.

A supervisão requer uma imersão e um compromisso que não se pode resumir a frases ou clichés. É inegável a sua contribuição para a formação contínua dos profissionais, para abrirem novas perspectivas e inventar espaços criativos (Cartier e Janicot, 2008).

A (re)construção das práticas a partir da supervisão: um processo permanente e desafiante

O terceiro objectivo geral definido nesta tese visava analisar de que forma a participação no processo de supervisão profissional externa em Serviço Social desenvolvido com assistentes sociais coordenadoras de Serviço de Apoio Domiciliário influenciava as suas práticas.

Neste sentido, preocupou-nos reflectir sobre a fecundidade da reflexão desenvolvida no espaço de supervisão para a (re)construção das práticas.

Não pretendemos nesta análise apresentar um quadro de assistentes sociais rotinados e acríticos. Contudo, foi possível enunciar a dificuldade que as profissionais entrevistadas têm em reflectir e/ou em comunicar o teor das suas reflexões, centralizando-se quase exclusivamente na intervenção propriamente dita, ou seja constatou-se um relativo défice de consciência discursiva do saber profissional.

Defendemos neste trabalho que a prática reflexiva se configura como uma oportunidade para a melhoria das competências profissionais dos assistentes sociais. Temos a convicção de que a reflexividade não é a única competência responsável pela qualidade da intervenção do assistente social, mas pode ser um elemento que constitui essa competência, sendo os espaços formais de supervisão, potencialmente, contextos idóneos para gerar um modelo estruturado de reflexão sobre a prática.

O que importa sublinhar neste trabalho é que, de facto, o assistente social não pode "entregar-se" à prática sem desenvolver uma preocupação reflexiva, sob pena de as suas

práticas se tornarem repetitivas e reprodutoras do imediatismo e das acções espontâneas.

Um profissional que não desenvolve uma prática investigativa e reflexiva nem se preocupa em se actualizar relativamente às produções de outros, está condenado a estagnar não tendo na base da sua prática fundamentos credíveis para orientar a sua intervenção – para a compreender e explicar, para, como defende Martins (1999a: 58), "(...) modificar práticas rotineiras, burocráticas e alienantes (...)".

Para Zamanillo (2001) nada justifica que os assistentes sociais continuem sem reflectir acerca da natureza do seu trabalho, sob pena de perderem o seu sustentáculo ideológico. Deste modo, considera que um dos pontos nevrálgicos do Serviço Social hoje é, sem dúvida, o de promover maiores doses de reflexão, de investigação, de supervisão, e portanto de formação, num sentido mais lato.

Como vimos, a reflexividade é um processo dinâmico e em permanente construção e implica um processo de aprendizagem reflexiva. É uma actividade permanente de construção pessoal, um processo holístico, que integra dimensões afectivas, cognitivas, socio-culturais, relacionais. É através deste processo que se constroem saberes, desenvolvem atitudes, se formam identidades.

Como desenvolver, então, com os assistentes sociais uma atitude e competência reflexiva? Quais as estratégias mais adequadas para promover esse desenvolvimento?

A reflexividade estimulada no processo de supervisão permite desenvolver a consciência da complexidade e da ambiguidade da prática profissional. Neste contexto, o conceito de reflexividade tem sido aprofundado para sugerir não só a importância de raciocinar sobre o que é feito e como, mas também para reflectir sobre os pressupostos conceptuais nos quais a actividade profissional assenta (Taylor e White, 2000). A este propósito vale a pena constatar que de uma visão da teoria abordada em supervisão, susceptível de uma aplicação linear, evoluiu-se para uma visão que perspectiva a realidade e a teoria em interacção considerada por Alarcão e Roldão (2010) como uma lógica paradigmática construtivisto-reflexiva.

Nesta lógica, as questões apresentadas e discutidas na supervisão permitiram identificar limites e constrangimentos colocados à intervenção do assistente social, fossem eles de ordem teórica ou intrínsecas ao próprio contexto institucional ou à especificidade da intervenção em SAD. É precisamente por essa razão, que é necessário que os assistentes sociais desenvolvam uma apurada compreensão dos elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos e sua articulação nos contextos onde desenvolvem a sua

intervenção.

De facto, um profissional reflexivo tem a responsabilidade de reconhecer os limites dos pressupostos teóricos com os quais trabalha, perceber quando a sua utilidade foi ultrapassada e utilizar técnicas que lhe permitam pensar em simultâneo a teoria e a prática de forma que a primeira aumente o alcance da segunda (Carvalho, 2012a).

A supervisão constituiu-se como uma metodologia adequada para a criação de espaços reflexivos, tendo em conta as suas características: i) é um sistema de reciclagem contínuo orientado para a melhoria da prática profissional; ii) é um espaço estruturado, a partir do qual se potencia uma intervenção de qualidade ao serviço das pessoas; iii) é um espaço protegido, orientado para fornecer ferramentas para a reflexão sobre a prática, com base no acompanhamento e apoio aos profissionais, desvinculado de qualquer noção de controlo (Fraile, 2007).

Assim, podemos afirmar que a reflexividade potenciada pela participação neste processo de supervisão permitiu: i) reduzir as práticas puramente descritivas de cunho factual, reducionista e acrítico; ii) promover, potenciar e desenvolver o espírito indagativo como condição para uma prática mais consciente e consistente; iii) proporcionar conhecimentos que permitem ultrapassar o imediatismo, revendo a cada momento a possibilidade de novas posturas a serem assumidas perante a complexidade da intervenção, podendo desta forma, desvelar novos rumos para o exercício profissional; iv) convocar os assistentes sociais à reflexão e conhecimento sobre si próprios e sobre os outros, mobilizando recursos internos; v) promover a superação da racionalidade instrumental e da tendência ao imediatismo; vi) combater a normalização; vii) reconstruir o saber/conhecimento; viii) fomentar uma articulação fecunda entre a teoria e a prática; ix) um fórum de reflexão crítica da identidade profissional; x) estimular a não linearidade do conhecimento; xi) a capacidade de adquirir distância de si próprio para analisar as suas acções sob diferentes perspectivas e a possibilidade de introduzir mudanças; xii) alargar o leque de alternativas a desenvolver na intervenção profissional.

O conjunto de constatações enunciadas reforça a importância de não reduzir a supervisão à discussão de acções instrumentais visando fins imediatos.

Por fim, em resposta à questão de partida inicialmente definida nesta tese – "*a supervisão profissional externa contribui para a (re) construção da intervenção do Serviço Social em Serviço de Apoio Domiciliário, tendo como referência uma prática reflexiva"?* podemos afirmar:

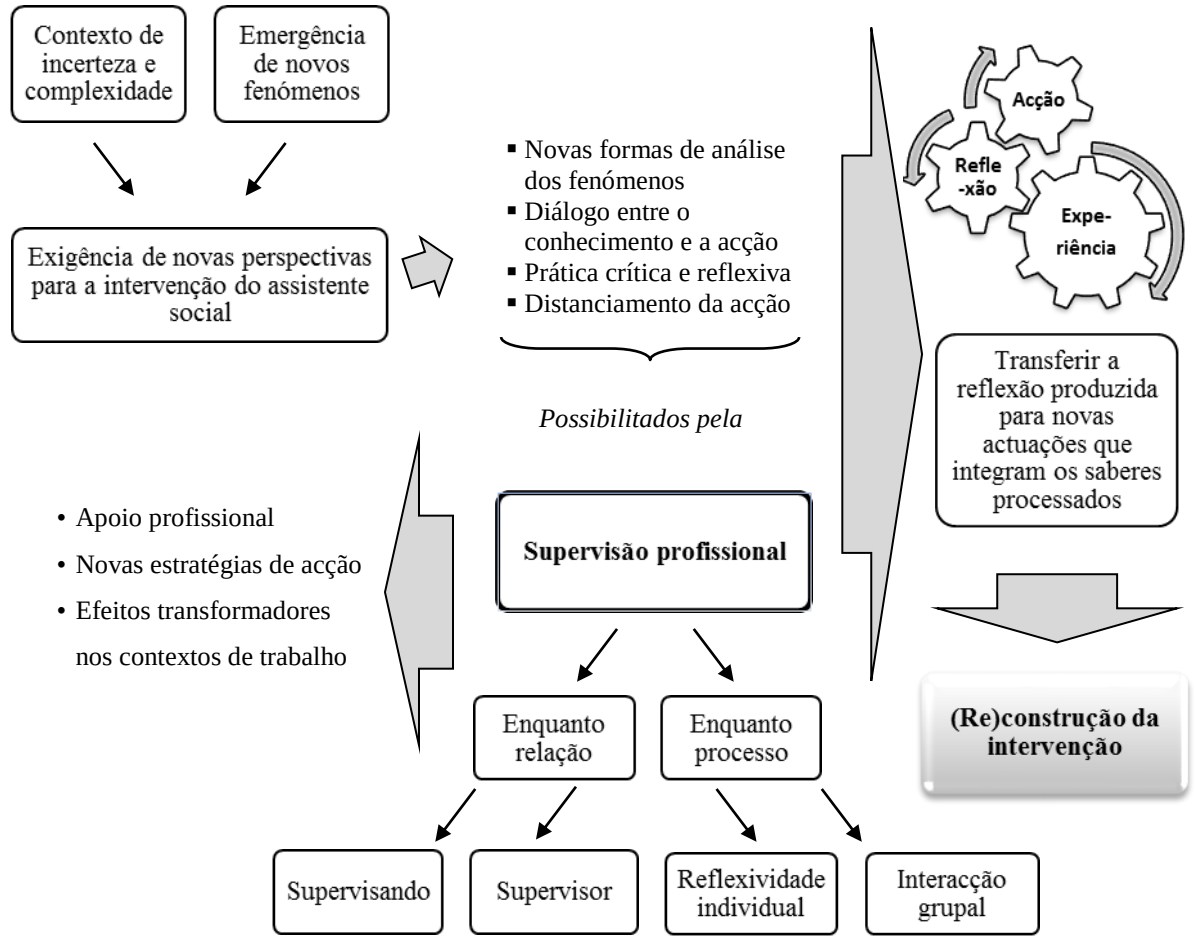
i) que a análise de dados indicia que as assistentes sociais consideram que a participação no processo de supervisão lhes proporcionou uma nova forma de intervir, uma nova forma de olhar para a realidade, descortinando outras possibilidades de intervenção, despertando para outras dimensões de análise;

ii) que a supervisão permitiu, de alguma forma, reduzir a opacidade do social descortinando as contradições e os paradoxos na intervenção. Constitui-se como um espaço para o desenvolvimento das possibilidades de intervenção através da apreensão global da realidade nas suas várias dimensões, alargando o espectro da acção do assistente social;

iii) que a compreensão das barreiras à intervenção profissional permite a definição de novas possibilidades e estratégias de superação desses limites.

Apresentamos como síntese destes resultados a Figura 23 onde procurámos colocar em relação todos os elementos anteriormente discutidos.

Figura 23: Supervisão profissional como *locus* da (re)construção da intervenção



Fonte: Elaboração própria

A análise destas circunstâncias apela à consideração de um modelo ecológico de supervisão, que tenha em conta as dimensões pessoais, profissionais, institucionais, sociais e políticas que estão em jogo no campo de trabalho do assistente social, bem como as múltiplas interacções entre elas.

Apresentamos então como linhas fundamentais desse modelo de supervisão profissional externa:

Figura 24: Proposta de modelo de supervisão profissional externa em Serviço Social

Fonte: Elaboração própria

Destacamos neste modelo a dimensão construtivista e criativa da construção no/do processo de supervisão. Este modelo assenta na capacidade dos profissionais (supervisor e supervisando) co-construírem a dinâmica de supervisão através do processo de reflexividade que ela comporta. Defendemos que só através desse diálogo promotor do pensamento reflexivo é possível desvelar as percepções e experiências dos assistentes sociais, numa espiral de reflexividade – processo de descoberta – contribuindo para o florescimento de novas perspectivas.

O espaço de supervisão é, neste pressuposto, um diálogo reflexivo: entre a narrativa do profissional sobre a situação em si; sobre si próprio na relação com a situação; sobre os

mapas ou esquemas conceptuais e operativos introduzidos pelo supervisor. No final, procuram-se gerar novas narrativas que permitam novos caminhos, ainda inexplorados, para a intervenção (Rodríguez, 2008).

Este processo sistemático, dinâmico e sempre inacabado tem como *locus* privilegiado a supervisão, uma vez que esta se constitui como um meio para tomar distância e pensar a intervenção por parte dos profissionais. O seu objectivo é responder às dificuldades dos profissionais e ao seu sentido de impotência perante as contradições que enfrentam quando tentam exercer a sua profissão num momento em que as questões éticas parecem dificilmente conciliáveis com uma política social de gestão neoliberal, e de um tecido social em paulatina degradação (Tschopp *et al*., 2008). Perante a erosão social, a supervisão apresenta-se como um instrumento apto a desenvolver as capacidades de trabalhar em equipa e "(…) construir representações mais coerentes de uma realidade louca." (*ibidem*: 40).

Do que foi dito releva a importância de o assistente social, ao (re)criar a sua intervenção sendo para tal uma condição necessária uma permanente vigilância crítica sobre o seu agir profissional.

Essas novas formas de acção não significam necessariamente o "novo", mas sim o produto do novo olhar sobre as realidades já vivenciadas, para além de que "o criativo já está inscrito no quotidiano das práticas como uma possibilidade, mas a sua concretização implica em um exercício consciente de vontade dos profissionais." (Suguihiro, 1999: 33)

Supervisão profissional externa em Serviço Social – Que desafios?

A supervisão, em todas as suas modalidades, precisa "(…) do empenho vigoroso, radical e objectivo dos sujeitos para que efectivamente se converta em espaço de formação profissional e de possibilidade efectiva de capacitação permanente" (Guerra e Braga, 2009: 23).

As exigências do mandato institucional, da qualidade dos serviços e a satisfação pessoal e profissional exigem espaços e tempos em que os profissionais se distanciem das suas tarefas quotidianas e descubram as suas capacidades e recursos para lidar com "(…) efectividade e afectividade no complexo emaranhado de relações e interacções no exercício das profissões de ajuda (…)" (Aristu, 2008: 67)

A reflexividade desenvolvida na supervisão é um processo que desvela as condições e o papel do Serviço Social na sociedade. Neste sentido, configura-se como um elemento chave para poder melhorar e inovar (n)as práticas, procurando alternativas às rotinas estabelecidas.

Para que tal seja possível, são necessárias estruturas organizacionais que favoreçam os processos de supervisão, possibilitando a participação dos seus profissionais nestes espaços e processos ou gerando essas possibilidades, como foi o caso do protocolo tomado em consideração nesta pesquisa.

É importante que tanto o supervisor como os supervisandos desenvolvam ferramentas interactivas e dinâmicas que lhes permitam representar e dar forma às realidades institucionais com vista à compreensão e problematização das dificuldades encontradas (Tschopp *et al.*, 2008).

Evidentemente que o conceito de reflexividade exige que os assistentes sociais tenham espaços para aprender a incorporar a perspectiva reflexiva na intervenção promovidas por protocolos e / estruturas formais de supervisão.

Face ao cenário cada vez mais complexo da intervenção social seria desejável que fossem as próprias instituições a incorporar a supervisão como espaço de formação e suporte às suas equipas de trabalho e como forma de desenvolvimento organizacional, para além de pessoal e profissional. De facto, a procura da qualidade dos serviços pode ser considerado o denominador comum entre os objectivos do profissional e da instituição, ao encetar um processo de supervisão. Nesse sentido, é desejável desenvolver uma cultura de supervisão nas organizações onde o Serviço Social desenvolve a sua intervenção (sejam públicas ou privadas) sobretudo com os profissionais que trabalham directamente com utentes (pelas exigências humanas colocadas neste trabalho).

CONCLUSÃO

> "Não há nada pior para um jovem investigador do que a incapacidade para pôr ponto final no seu trabalho, seja por uma atitude excessivamente autocrítica, seja pela busca de uma perfeição ilusória, seja pelo receio da exposição pública, seja pela mistura de tudo isto.
>
> O dilema só se resolve no dia em que percebermos que não há texto perfeito, nem definitivo, no dia em que sentirmos, na nossa escrita, que temos alguma coisa de importante e de significativo para partilhar com os outros." (Nóvoa, 2015: 17)

Percorrido o complexo caminho de elaboração desta tese, coloca-se agora a convicção do (in)acabamento do conhecimento desenvolvido e da impossibilidade de uma síntese que dê conta de toda as aprendizagens e reflexões. A chegada ao término deste trabalho é permeada de indagações e inquietações, o que reforça o sentimento que se trata de uma ilusão de chegada. Desta forma, no final deste percurso podemos dizer que não chegámos propriamente a ideias novas, mas sem dúvida que chegámos a ideias renovadas e mais aprofundadas sobre a supervisão profissional em Serviço Social.

Realizar este processo de investigação foi um instigante desafio ao longo do qual fomos observadoras privilegiadas de imensas inquietudes profissionais, para além do alargamento de referenciais e perspectivas. De facto, o percurso efectuado conduziu-nos a uma reflexão mais profunda sobre o papel do Serviço Social na sociedade actual, deixando-nos permanentemente a questão: Como é que os desafios do Serviço Social na contemporaneidade se respaldam no espaço de supervisão profissional?

Partimos da tese de que a supervisão profissional externa realizada com assistentes sociais coordenadores de serviços de apoio domiciliário é essencial para a construção de uma prática que se quer reflexiva e crítica no sentido da (re)construção da intervenção. A pertinência da supervisão radica no reconhecimento das exigências que as transformações sociais colocam à profissão e aos profissionais. Podemos dizer, assim, que a supervisão se desenvolve no epicentro de um turbilhão de acontecimentos e tensões profissionais e sociais que a condicionam e muitas vezes determinam.

Nesta última parte do trabalho, para além das principais (in)conclusões que se podem extrair deste estudo, deixaremos também algumas propostas, identificaremos alguns limites da investigação e apontaremos algumas linhas de investigação futura.

Supervisão em Serviço Social – um objecto de estudo complexo

O Serviço Social é uma profissão complexa e dinâmica, que não tem uma só definição ou projecto profissional homogéneo ou monolítico. É uma profissão influenciada por variadíssimos factores, de ordem pessoal, interpessoal, e social, apresentando uma prática fortemente contextualizada. Na contemporaneidade enfrenta uma dinâmica plena de desafios e de oportunidades. Individualização, fragmentação, territorialização, globalização, incerteza, reestruturação do Estado Social, são alguns dos processos que enformam a profissão do Serviço Social no presente, influenciando também as suas práticas e a sua base de saber. A afirmação do Serviço Social implica que o assistente social seja um cidadão e um profissional activo, um agente crítico e reflexivo de acção e de transformação, mas também de produção de saber.

> "De maneira a poder vingar como área do conhecimento e como profissão dos tempos futuros, o Serviço Social vai necessitar de viver em autenticidade, isto é, assumir, perante si próprio, os seus valores, saberes e práticas, de uma forma reflexiva e integrada." (Carvalho e Pinto, 2014: 23)

Como vimos no primeiro capítulo, o Serviço Social está inserido no campo das ciências sociais e humanas como uma profissão destinada a intervir na realidade humano-social e nela produzir transformações (Falcão, 1979) e para que a possa transformar é necessário que a conheça. Contudo, para Faleiros (1997), há uma tendência nas profissões ligadas à prática, entre as quais se situa o Serviço Social, para não produzirem processos de conhecimento científico. De facto, historicamente o Serviço Social caracterizou-se por um frágil e precário desenvolvimento teórico-científico, resultado das condições socio-históricas em que estava inserido, o que se constituiu como umas das limitações para o seu reconhecimento (Iamamoto, 2000). Actualmente deparamo-nos com uma nova configuração do Serviço Social, a nível internacional e também no contexto português, surgindo novos desafios que abrem novas possibilidades e perspectivas, onde se sublinha a importância de aliar a reflexão e a investigação à prática profissional dos assistentes sociais, como forma de desenvolver novas facetas desta profissão: "O caminho percorrido pelo Serviço Social é claramente positivo ao nível da produção de conhecimento. Nunca se produziu nem publicou tanto conhecimento como agora." (Carvalho, 2016a: 175) o que atesta, de alguma forma, a preocupação do Serviço Social com a necessidade de apurar a sua dimensão científica. Esta dimensão requer uma capacidade de aprendizagem reflexiva, a qual não se coaduna com uma visão residual e casuística dos problemas sociais. É importante, assim, envolver o profissional de forma reflexiva na análise da sua trajectória pessoal e profissional e na

formulação de respostas teóricas e políticas "de transformação societária, contribuindo para o redimensionamento da profissão na contemporaneidade" (Iamamoto, 2008: 148).

Efectivamente, como foi possível discutir ao longo deste trabalho, são muitos os desafios que se colocam ao Serviço Social, sendo necessário desocultá-los para construir estratégias alternativas para os enfrentar, através do exercício contínuo de reflexão na acção. Dominelli (2009) argumenta que todos estes requisitos só serão possíveis se os assistentes sociais se tornarem interventores críticos, pró-activos e reflexivos, comprometidos com a transformação das relações sociais de desiguais para igualitárias, numa prática anti-opressiva. Tal requer o desenvolvimento de novos modelos de prática que promovam a justiça social, que não deve ser encarada como um dado adquirido.

Uma preocupação que guiou a nossa investigação foi perceber de que forma pode o assistente social navegar na complexidade de uma sociedade em permanente mudança e dentro da qual tem de desenvolver a sua intervenção. Como desenvolve o assistente social a capacidade para enfrentar de forma eficaz a incerteza, o risco e a complexidade, respeitando as dimensões éticas da intervenção? Para tentar responder a estas preocupações postulou-se neste trabalho a proposta de uma prática profissional sistematizada e analisada, ou seja, uma prática profissional reflexiva. Uma reflexividade que mobilize processos de aprendizagem perante situações novas que exigem respostas novas, que ultrapasse as práticas rotineiras e imediatistas e que se configure como uma ferramenta de melhoria permanente da intervenção. Foi esse o foco do processo de supervisão empreendido, aqui em análise nesta tese.

A supervisão em Serviço Social é quase tão antiga como a própria prática do Serviço Social. Apesar de o seu formato e foco ter variado ao longo dos anos, a supervisão tem assumido e mantido uma posição única e importante no campo do Serviço Social (Tsui, 2005). Pode ser pedagógica ou profissional, ser interna ou externa, individual ou colectiva e tem três funções clássicas principais: administrativa, educativa e de suporte/apoio.

A prática de supervisão em Serviço Social conta com mais de cento e trinta anos de exercício ininterrupto em diferentes países do mundo (Caparrós *et al.*, 2013). Inscrita inicialmente numa relação hierárquica, a supervisão tem vindo progressivamente a tornar-se numa actividade de apoio aos diferentes actores da intervenção de forma individual ou colectiva, realizada geralmente por um profissional externo (Lodewick e Pirotton, 2008).

> "A supervisão tem sido, e continua a ser no momento actual, uma grande companheira de viagem ao longo da nossa vida profissional. É reconhecida como uma característica

> essencial da prática, é intrínseca ao Serviço Social e faz parte da nossa identidade profissional." (Zueras, 2012: 195).

A supervisão é uma actividade imprescindível à formação não só académica, mas também para a formação e capacitação profissional permanente, tendo a potencialidade de orientar o aperfeiçoamento da intervenção profissional. É um processo de estímulo, desafio e acompanhamento, contribuindo para a capacitação dos assistentes sociais, visando apreender e interpretar, na conjuntura, a particularidade dos fenómenos com os quais trabalham, com a finalidade de analisar e encontrar a forma mais qualificada de operacionalizar a intervenção profissional (Guerra e Braga, 2009). Oferece um contexto de encontro e diálogo entre as dimensões macrossociais e microssociais que interactuam em toda a intervenção do assistente social (Cruells, 2009). Uma vez que nela se atravessam, entrecruzam e confrontam várias dimensões do Serviço Social, podemos afirmar que a supervisão é considerada um espaço idóneo para reflectir sobre a prática profissional. De facto, a meta-análise da intervenção proporcionada pela dinâmica da supervisão possibilita que se reflicta não apenas sobre o que se faz e como se faz, que se interrogue como se deveria/poderia fazer. A versatilidade da supervisão permite a sua adaptação a diferentes contextos, ainda que a sua estrutura matricial se mantenha.

Importa referir que a supervisão se move no campo das possibilidades humanas e não no das certezas estabelecidas (*ibidem*), neste sentido ainda que a supervisão contenha todas estas possibilidades, é importante salvaguardar que não é possível assumi-las como garantias absolutas. Assumimos, pois, uma recusa do potencial carácter salvífico da supervisão, apesar de concordarmos com Cruells (2009: 160) quando afirma que: "a supervisão é, às vezes imprescindível, outras, muito conveniente e aconselhável, mas quase sempre útil". Reiteramos que apesar de todos os argumentos sobre a importância da supervisão e das suas potencialidades, não partilhamos de uma visão messiânica, heróica ou ingénua do supervisor ou da supervisão. Não obstante, defendemos que a supervisão seja entendida como um elemento integrante da prática do Serviço Social e não um suplemento ou um "luxo", apenas para quem a possa pagar ou para quem trabalha em instituições que assegurem o seu financiamento. Através dela os assistentes sociais revêm a sua prática e tomada de decisões do dia-a-dia, planeiam a sua aprendizagem e desenvolvimento como profissionais e trabalham através de consideráveis exigências emocionais e pessoais que o trabalho frequentemente lhes coloca (*Social Work Task Force, cit in* Howe e Gray, 2013).

Ao estimular a vitalidade reflexiva dos profissionais – reflexividade sobre a experiência – permite perspectivar outras formas de actuação, conduzindo a uma intervenção mais sólida.

É nesse sentido que afirmamos que, mais do que entender a supervisão como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, o desafio é aproveitar este espaço para entender a teoria como geradora de novas perspectivas e novas formas de pensar e de agir. A supervisão é, desta forma, um instrumento de capacitação para o exercício de uma acção mais consciente. É o espaço privilegiado para que o profissional possa ampliar as possibilidades de análise, através de chaves de interpretação teórica, para compreender as dimensões constitutivas das questões específicas que se colocam no campo da intervenção do assistente social, superando o nível da racionalidade imediata própria do quotidiano. Defende-se que o profissional se comprometa numa prática crítica e reflexiva, exigindo ao profissional um "processo permanente de reflexão sobre o que fazem e sobre aquilo que pensam que fizeram" (Dominelli, 2004: 250).

É também um espaço de reflexão sobre o contexto sócio institucional e sobre a(s) problemática(s) de intervenção, permitindo enfrentar de forma mais crítica e competente os múltiplos desafios diários que se colocam aos assistentes sociais

Apurámos que a supervisão se pode constituir como um "laboratório" de contacto permanente com os fundamentos teórico-metodológicos e éticos do Serviço Social como área disciplinar, podendo contribuir para uma maior consolidação desses mesmos fundamentos, ao: i) permitir aprofundar o conhecimento dos mecanismos inerentes à prática do assistente social, para poder tomar em consideração os seus determinantes; ii) fornecer grelhas de leitura do real, ou seja, quadros interpretativos da e para a acção; iii) desenvolver uma discussão que ajude a reposicionar e reconstituir referenciais que dotem de sentido o agir profissional.

Apesar da inequívoca presença de bloqueios à supervisão os resultados apontam no sentido da ocorrência do desenvolvimento de competências reflexivas das assistentes sociais que lhes permitiu melhorar as suas práticas enquanto profissionais.

Reiteramos, assim, a nossa convicção e compromisso com a ideia de transformação e de melhoria da qualidade e possibilidade de desenvolvimento das competências pessoais e profissionais dos assistentes sociais. Este processo pode ser potenciado pelo recurso à supervisão profissional externa, enquanto espaço privilegiado de tomada de consciência das múltiplas complexidades da intervenção, dos seus limites e possibilidades e de (re)construção dinâmica do(s) saber(es), numa perspectiva crítica e reflexiva (Ribeirinho, 2013).

O diálogo do enquadramento teórico com os dados empíricos

Cada um dos assuntos acima enunciados teve um desenvolvimento teórico aprofundado o qual foi posto em relação de retro-alimentação com os dados empíricos recolhidos. Procurámos, porém, não impor ao campo empírico as nossas referências teóricas, tentando dar relevo aos referenciais dos sujeitos empíricos, tal como justificámos no ponto dedicado às estratégias de investigação. Assim, classificámos a investigação realizada de qualitativa no sentido em que a mesma se explicita através de diferentes princípios de entre os quais destacamos: o objecto de estudo é formulado em termos de acção abrangendo também os significados atribuídos pelos actores a esses comportamentos; a realidade a estudar não é uniforme, mas sim profunda e complexa, e é apenas cognoscível na perspectiva do investigador que produz conhecimento sobre ela, ou seja, existem várias leituras/objectos de estudo possíveis para um mesmo objecto social. O fim último foi, assim, aprofundar e compreender os modos de funcionamento da realidade em estudo através das entrevistas semi-estruturadas realizadas às trinta e três assistentes sociais coordenadoras de serviços de apoio domiciliário de uma instituição social de grande dimensão. Neste sentido, o trabalho de investigação desenvolvido não correspondeu a um modelo pré-definido à partida. O percurso investigativo foi sendo construído de uma forma dialéctica, através da identificação e análise das práticas, da compreensão das lógicas encontradas e da sua interpelação permanente com o corpo teórico, que por sua vez foi sendo elaborado, alargado e reformulado a partir das interrogações que o terreno empírico fez emergir. Em determinados momentos a pesquisa empírica levou-nos a procurar e/ou a aprofundar determinadas visões teóricas e disciplinares que nos pareciam úteis para uma melhor compreensão da realidade, mas em outros momentos as reflexões no domínio teórico foram fundamentais para orientar as opções de tratamento e interpretação de informação empírica.

Agenda para a formação dos assistentes sociais

A constatação da necessidade de reflectir profundamente sobre as práticas implica alterações também ao nível da formação académica inicial e contínua. Defendemos, neste âmbito, que o Serviço Social precisa apurar continuamente a sua formação, num exercício de permanente crítica ao saber estabelecido, de preocupação com a formação ao longo da vida, de modo a enfrentar cabalmente os problemas novos que a realidade em permanente devir lhe coloca todos os dias. Só um profissional devidamente apetrechado teórica e metodologicamente estará apto a acompanhar esse devir de forma consciente, pró-activa, crítica e reflexiva.

Para além da formação académica qualificada alicerçada em conhecimentos teórico-metodológicos sólidos, é igualmente importante a (auto)formação permanente, acompanhada de uma postura crítica e reflexiva.

Parece-nos possível afirmar que das conclusões deste estudo se retiram implicações para a formação em Serviço Social, designadamente: i) a necessidade do desenvolvimento da capacidade analítico-reflexiva no espaço de supervisão pedagógica (formação académica inicial); ii) a importância do estímulo à participação em processos de supervisão profissional no pós-formação inicial.

Consideramos que o encurtamento da formação inicial (1º ciclo) de Serviço Social aumenta a importância da supervisão profissional em Serviço Social. Os desafios acima enunciados requerem espaços de formação e amadurecimento no processo de formação que permitam um processo de ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. Neste sentido, será essencial que os cursos de formação de primeiro ciclo (e também de segundo) estimulem e desenvolvam competências de reflexividade e de integração teórico-prática. Tal permitirá uma melhor qualificação dos assistentes sociais para enfrentar os desafios, dilemas e contradições da sociedade moderna, contribuindo para o reforço da legitimação da própria profissão.

Um olhar crítico sobre o valor da investigação realizada

Apesar de estarmos conscientes de que alcançámos os objectivos previstos para este trabalho, uma reflexão mais ampla sobre este tema e sobre esta investigação conduz-nos à percepção de que ela não está isenta de limitações. Como argumenta Sousa Santos (1989: 81), trata-se de partilhar da noção de que "o conhecimento é sempre falível, a verdade é sempre aproximada e provisória." Desta forma, a fim de garantir a validade e objectividade da investigação, procurámos ao longo de todo o processo construir um objecto de estudo de forma lógica e coerente, articulando pressupostos, perspectivas teóricas, observação da realidade e interpretação dos resultados.

De facto, qualquer processo de investigação é um processo inacabado por definição. Este foi o trabalho que foi possível realizar dentro das nossas circunstâncias e condicionantes e com consciência das suas limitações. A elaboração desta tese de doutoramento surge, assim, da circunstância socioprofissional da sua autora, que, ao desenvolver a sua actividade dentro e fora da academia, contou com significativas limitações de tempo face às exigências desta situação e aos compromissos dela advindos. Não obstante, a inquietude derivada do desejo

de enquadramento científico da actividade socioprofissional da supervisão deu *élan* ao exercício de concretização da interpenetração entre as questões profissionais e as académicas.

Ainda que os resultados deste estudo possam ser de relativamente pequena escala cremos que se revelam promissores quanto ao potencial da supervisão profissional em Serviço Social enquanto espaço e tempo com inúmeras possibilidades já enunciadas. Naturalmente que os resultados alcançados com este trabalho não podem ser considerados generalizáveis ou extensíveis a outras realidades, por uma série de razões lógicas, entre as quais se destacam o limite do universo estudado, o limite temporal em que ocorreu este trabalho, bem como toda uma série de contingências que afectam de forma decisiva os resultados a que se chegaram (até porque as variáveis interpessoais e contextuais não permitiriam tal generalização). Deve também reforçar-se que as conclusões a que se chegou respeitam apenas ao universo que esteve na base deste trabalho, sendo que a realidade que foi apresentada é consequência de um 'olhar' determinado pelos enquadramentos e orientações teórico-metodológicas, não pretendendo abarcar a totalidade dessa realidade.

Assim, o que foi privilegiado neste trabalho não foi uma generalização de resultados, mas sim uma análise e reflexão acerca do que se foi aferindo da realidade que nos propusemos estudar. Assim, a generalização dos resultados a outros contextos de intervenção específica do exercício profissional de Serviço Social pode não ser verificável.

Por outro lado, podemos identificar como possível limitação do estudo uma eventual hipervalorização das competências reflexivas do assistente social como se a qualidade e o sucesso da intervenção dependesse quase exclusivamente disso. Naturalmente que não foi esse o nosso posicionamento, conscientes que estamos dos imensos constrangimentos institucionais e sócio-políticos que configuram e atravessam o campo de intervenção dos assistentes sociais na contemporaneidade, os quais foram tomados em perspectiva ao longo de todo o trabalho.

Para analisar se a supervisão efectivamente contribuiu para a reconstrução da intervenção profissional, teria sido interessante observar directamente o trabalho desenvolvido por estas assistentes sociais nos seus contextos concretos de intervenção. Este trabalho teria permitido o acesso, não apenas às representações/concepções, mas às práticas e dinâmicas concretas. Contudo, esta possibilidade não se concretizou devido a circunstâncias de tempo, de focalização dos objectivos e de acessibilidade ao campo enquanto investigadora. Apesar dessa potencial limitação, consideramos que a mesma não comprometeu os resultados

obtidos pelo facto de a investigadora se constituir simultaneamente como supervisora, acompanhando o trabalho de boa parte destas profissionais, desde 2009, em supervisão.

Uma potencial limitação desta investigação que não podemos escamotear prende-se com os condicionalismos inerentes à situação socioprofissional da investigadora. Efectivamente, a decisão da escolha do campo empírico de um programa de supervisão do qual a investigadora faz parte, teve como um dos objectivos a possibilidade de conjugar parte do exercício profissional da investigadora com a intenção de aprofundar conhecimentos e desenvolver competências académicas na área da supervisão em Serviço Social. Com a dificuldade inerente aos estudos qualitativos, nomeadamente no que se refere à posição do investigador, os dados obtidos foram reconstruídos pelo nosso olhar, com as nossas vivências e com o cunho pessoal indissociável à leitura da realidade que nos foi revelada. Contudo, se a decisão de escolher um campo empírico conhecido pela investigadora facilitou, por um lado, a conjugação entre a actividade profissional e a condição de investigadora, pode, por outro lado, ter acarretado potenciais problemas de proximidade e familiaridade em relação ao objecto de estudo. Esta situação exigiu por parte da investigadora uma atenção redobrada quer na abordagem às supervisandas na fase das entrevistas, quer no tratamento e análise dos dados. Pese embora estas precauções acrescidas, não podemos negar que o facto de a investigadora assumir este duplo papel no contexto desta investigação, poderá, naturalmente, ter influenciado os resultados obtidos, por razões de desejabilidade social.

De facto, uma das dificuldades enfrentadas neste processo foi como integrar a própria experiência da supervisora, as suas percepções, observação e significados sobre o processo de supervisão. Como articular o conhecimento prévio, experiência profissional vivida e rigor científico? O que por um lado é um "posto de vigia" privilegiado e condição necessária para a profundidade da análise empreendida, pode, eventualmente ser considerado um obstáculo à objectividade e discernimento. Partilhamos do princípio epistemológico de que o investigador não acede à realidade enquanto tal, uma vez que qualquer investigação constitui uma leitura possível, entre outras, do objecto que estuda. Ainda que assim seja, procurámos construir uma leitura rigorosa e coerente do objecto em estudo, sem pretensões de alcançar uma verdade definitiva e universal sobre esse mesmo objecto.

Como afirmamos anteriormente, partilhamos de dois princípios que implicitamente colocam limitações ao conhecimento construído no quadro da investigação. Um desses princípios consiste na noção de que a realidade é complexa e não é possível conhecê-la completamente.

Um outro princípio é o de que o objecto de estudo é uma construção que traduz uma leitura da realidade entre outras possíveis. Deste modo, fica evidente a impossibilidade de alcançar um conhecimento inquestionavelmente verdadeiro e universal sobre o objecto social de qualquer investigação. Apesar de esta tese versar sobre apenas um caso de uma instituição, sublinhamos o seu carácter inovador, uma vez que permitiu inferir o potencial da supervisão: para a discussão e aprofundamento de referenciais teóricos, metodológicos e axiológicos do Serviço Social; para a qualificação das práticas profissionais dos assistentes sociais e os seus potenciais impactos na vida das pessoas com as quais trabalham; para aliar de forma dinâmica conhecimento à acção; para a clarificação da(s) intencionalidade(s) da acção; em suma, para a transformação dos *modus faciendi* dos assistentes sociais.

Desta forma, sem ambições excessivas, esta investigação imbrincada na realidade permitiu analisar um tema de elevado interesse para o Serviço Social numa instituição social de grande envergadura. Este contributo torna-se particularmente pertinente dado que este tema não se encontra desenvolvido em nenhum outro estudo no contexto português.

Propostas futuras de investigação

Se é certo que uma investigação científica é, por essência, um meio para encontrar respostas para determinadas inquietações/interrogações, também é verdade que, não raras vezes, ela desencadeia outras interrogações e outras inquietações. Foi também o caso desta investigação. Novos caminhos poderão ser percorridos em pesquisas futuras, designadamente:

i) Conforme constatámos, a supervisão constitui-se como uma forma de auto-cuidado dos profissionais para que possam *cuidar* dos outros. É importante sublinhar que este cuidado aos profissionais seja preventivo e não paliativo quando estes já se encontram em situações limite de exaustão, fruto de um desgaste permanente da função exercida. A este propósito seria interessante perceber os efeitos, num estudo longitudinal, da participação em espaços de supervisão na redução efectiva dos níveis de esgotamento profissional / *burnout* e também na qualidade de vida dos assistentes sociais;

ii) Definir e criar um perfil de um supervisor – perfil formativo, prático e de competências (embora ele já exista noutros países, como vimos no capítulo 2, em

Portugal isso ainda não é uma realidade) bem como as necessidades/condições de regulamentação e exercício;

iii) Seria também importante avaliar os impactos da supervisão junto dos utentes, bem como a forma como a supervisão contribui para aumentar a qualidade efectiva dos serviços (através da auscultação dos próprios utentes, colegas de trabalho dos assistentes sociais supervisandos, superiores hierárquicos e demais agentes envolvidos na intervenção). Esta análise permitiria contribuir para colmatar a lacuna de evidência científica sobre os impactos da supervisão junto dos utentes destinatários da intervenção do assistente social.

Para terminar, reiteramos os compromissos desta tese: i) com os utentes destinatários da intervenção do assistente social; ii) com as assistentes sociais entrevistadas; com a instituição que acolheu a pesquisa e com a universidade que a viabilizou; iii) com a profissão – enquanto área disciplinar e de produção de conhecimento.

Esperamos que este trabalho contribua para aprofundar o conhecimento existente sobre a supervisão enquanto dispositivo de reflexão e desenvolvimento profissional e também sobre a sua importância para o bem-estar dos profissionais e para a qualidade do seu trabalho. Pretendemos, desta forma contribuir para o aprofundamento conceptual e para o enriquecimento do debate científico sobre a supervisão profissional em Serviço Social que gere questões potenciadoras de novas reflexões.

Concluímos este trabalho com um sentimento de dever cumprido, mas também com a percepção das suas potenciais limitações face à imensidão de possibilidades e aprofundamentos que poderiam ser empreendidos.

Terminamos, assim, com as palavras de Italo Calvino (1998: 145) no livro *"Seis Propostas para o Próximo Milénio"*:

> "Alguém poderia objectar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objectos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Mas a resposta que mais me agradaria dar é outra: quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do *self*, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavra (…)"

BIBLIOGRAFIA

Abbott, Andrew (1988), *The System of Professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Adams, Robert (2009), "Being a critical practitioner" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Critical Practice in Social Work* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 233-248.

Adams, Robert *et al.* (2002), "Concluding comment: Past, present and future of Social Work" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Social work: Themes, issues and critical debates* (2nd ed.). New York: Palgrave, pp. 329-335.

Adams, Robert *et al.* (2009), "On being critical in Social Work" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Critical Practice in Social Work* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 1-15.

Alarcão, Isabel (1996), "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores" *in* Alarcão, Isabel (coord.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 9-39.

Alarcão, Isabel (2000), "Escola reflexiva e supervisão" *in* Alarcão, Isabel (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.

Alarcão, Isabel e Roldão, Maria Céu (2010), *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, Isabel e Tavares, José (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma persperctiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Albuquerque, Cristina (2011), "Legitimidade e reconhecimento da prática de Serviço Social: Abordagem construtivista". *Serviço Social em Revista*, Vol. 13, nº 2, pp. 104-118.

Albuquerque, Cristina (2013), "Acompanhamento social, capacitação e responsabilização: A «subjectivação» da intervenção social?" *in* Santos, Clara *et al.* (coords.), *Seviço Social: Mutações e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 65-85.

Almeida, Helena (2001), *Conceptions et Pratiques de la Médiation Social: Les modèles de médiation dans le quotidien professionnel des assistants sociaux*. Coimbra: Fundação Bissaya-Barreto.

Almeida, Helena (2013), "Gestão de caso e mediação social: Abordagens, processos e competências cruzadas na agendo do conhecimento em Serviço Social" *in* Santos, Clara *et al.* (coords.), *Seviço Social: Mutações e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 15-63.

Almeida, Helena (s/d), *Elogio da Prática como Fonte de Teoria.* Lisboa: CPIHTS, [Texto policopiado].

Alvesson, Mats e Sköldberg, Kaj (2000), *Reflexive Methodology: New vistas for qualitative research*. London: Sage.

Amaral, Maria João *et al.* (1996), "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão" *in* Alarcão, Isabel (coord.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 89-122.

Amaro, Maria Inês (2008), "Os campos paradigmáticos do Serviço Social: Proposta para uma categorização das teorias em presença". *Locus Soci@l*. Lisboa: CESSS, nº 1, pp. 32-47.

Amaro, Maria Inês (2009a), "Identidades, incertezas e tarefas do Serviço Social contemporâneo". *Locus Soci@l*. Lisboa: CESSS, nº 2, pp. 29-46.

Amaro, Maria Inês (2009b), *Urgências e Emergências do Serviço Social Contemporâneo: Contributos para a discussão dos fundamentos da profissão.* (Tese de Doutoramento em Serviço Social), Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, [Texto policopiado].

Amaro, Maria Inês (2012), *Urgências e Emergências do Serviço Social: Fundamentos da profissão na contemporaneidade*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Amaro, Maria Inês (2014), "Um admirável Mundo Novo? Tecnologia e intervenção na contemporaneidade" *in* Carvalho, Maria Irene e Pinto, Carla (coords.), *Serviço Social: Teorias e práticas*. Lisboa: Pactor, pp. 97-111.

Amaro, Sarita (2015), *Visita Domiciliária*. Porto: Porto Editora.

Ander-Egg, Ezequiel (1995), *Introdução ao Trabalho Social*. Petrópolis: Vozes.

Andrade, Marília (2001), *Serviço Social e Mutações do Agir na Modernidade.* (Tese de Doutoramento em Serviço Social), São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, [Texto policopiado].

Andrade, Marília (2002), "Serviço Social, formação contínua e Éthos profissional" *in* Henríques, Alfredo e Farinha, Maria André (orgs.), *Serviço Social: Unidade na diversidade; Encontro com a identidade profissional - I Congresso Nacional de Serviço Social, Aveiro 2002*. Lisboa: APSS, pp. 34-41.

Anjo, Maria Dorita (2013), *Supervisão na Formação em Serviço Social.* (Tese de Doutoramento em Serviço Social), Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

ANSE (2016), *Association of National Organizations for Supervision in Europe*. Acedido em 2016-05-14, de http://www.anse.eu/home.html

Appolinário, Fabio (2006), *Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson.

APSS (2016), *Associação dos Profissionais de Serviço Social*. Acedido em 2016-05-07, de http://www.apross.pt/

Argyris, Chris e Schön, Donald (1974), *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, Chris e Schön, Donald (1996), *Organizational Learning II: Theory, method, and practice*. Reading: Addison Wesley.

Argyris, Chris e Schön, Donald (1997), "Organizational Learning: A theory of action perspective". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 77/78, pp. 345-348.

Aristu, Jesús (1991), *Acción Comunicativa e Intervención Social*. Madrid: Editorial Popular.

Aristu, Jesús (2000), *La Supervisión: Un sistema de asesoramiento e orientación para la formación y el trabajo*. Valencia: Nau Llibres / Universitat de València.

Aristu, Jesús (2002), "La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios". *Documentación Social*, nº 128, pp. 219-240.

Aristu, Jesús (2008), "La supervisión en España: Desarrollo y perspectivas de futuro". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 55-73.

Aron, Raymond (1999), *As Etapas do Pensamento Sociológico* (4ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.

ARS (2016), *Association Romande des Superviseurs*. Acedido em 2016-05-20, de http://www.superviseurs.ch/

Autès, Michel (2004), *Les Paradoxes du Travail Social*. Paris: Dunod.

Banks, Sarah (1997), *Ética y Valores en el Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.

Banks, Sarah (1999), "The social professions and social policy: Proactive or reactive?". *European Journal of Social Work*, Vol. 2, nº 3, pp. 327-339.

Banks, Sarah (2001), *Ethics and Values in Social Work*. Basingstoke: Palgrave.

Banks, Sarah e Nöhr, Kirsten (coords.) (2008), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social.* Porto: Porto Editora.

Baptista, Myrian (2001), *A Investigação em Serviço Social*. São Paulo: Veras e CTIHTS.

Barak, Michàlle Mor *et al.* (2009), "The Impact of Supervision on Worker Outcomes: A meta-analysis". *Social Service Review*. Chicago: The University of Chicago, Vol. 83, nº 1, pp. 3-32.

Barbour, Rosaline (1984), "Social work education: Tackling the theory - practice dilemma". *British Journal of Social Work*, Vol. 14, nº 1, pp. 557-578.

Bardin, Laurence (1991), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barrera, Josefina (2008), "La supervisión: Un espacio cuestionado y a la vez enaltecido". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 5-10.

Barroco, Maria Lúcia (1992), "Bases filosóficas para uma reflexão sobre Ética e Serviço Social". *Serviço Social e Sociedade*, nº 39 Ano 13, pp. 80-90.

Barroco, Maria Lúcia (2001), *Ética e Serviço Social: Fundamentos ontológicos*. São Paulo: Cortez.

Bauman, Zygmunt (2001a), *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Zygmunt (2001b), *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2007), *Modernidade e Ambivalência*. Lisboa: Relógio d'Água.

Beck, Ulrich (1998), *Risk Society*. London: Sage Publications.

Beck, Ulrich *et al.* (2000), *Modernização Reflexiva: Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.

Beckett, Chris (2006), *Essential Theory for Social Work Practice*. London: Sage.

Beddoe, Liz (2012), "External Supervision in Social Work: Power, space, risk, and the search for safety". *Australian Social Work*: Taylor & Francis Group, Vol. 65, nº 2, pp. 197-213.

Beech, Christian e Ray, Mo (2009), "Older people" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Critical Practice in Social Work* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 356-367.

Beneyto, Asunción (2007), "Un modelo teórico práctico para el proceso de supervisión en Trabajo Social". *Portularia*, Vol. VII, nº 1-2, pp. 123-138.

Beneyto, Asunción (2015), "La visión cibernética de la supervisión educativa en trabajo social". *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, Vol. 5, nº 1, pp. 61-72.

Blin, Jean-François (1997), *Représentations, Pratiques et Identités Professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bori, Esperança (2016), "Análisis de la supervisión individual y la supervisión grupal: Procesos e implicaciones de los profesionales en los diferentes espacios" *in* Muñoz, Domingo *et al.* (coords.), *Respuestas Transdisciplinares en una Sociedad Global: Aportaciones desde el Trabajo Social*. La Rioja: Universidad La Rioja pp. 131.

Bouquet, Brigitte e Garcette, Christine (2005), *Assistante Sociale aujourd'hui*. Paris: Maloine.

Bourque, Sonia (2010), *Guide sur la Supervision Profissionnelle des Travailleuses Sociales e des Travailleurs Sociaux*. Québec: Ordre de Travailleurs Sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux du Québec.

Bradley, Greta *et al.* (2010), "Supervision: A force for change? Three stories told". *International Social Work*, Vol. 53, nº 6, pp. 773-790.

Branco, Francisco (2009), "A profissão de Assistente Social em Portugal". *Locus Soci@l*. Lisboa: CESSS, nº 3, pp. 61-89.

Branco, Francisco e Amaro, Maria Inês (2011), "As práticas do "Serviço Social activo" no âmbito das novas tendências da política social: Uma perspectiva portuguesa". *Serviço Social e Sociedade*, nº 108, pp. 656-679.

Brown, Allan e Bourne, Iain (1996), *The Social Work Supervisor: Supervision in community, day care, and residential settings*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

Büngers-Rabitsch, Ruth (2008), "El desafío de los estándares europeos". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 123-129.

Buriolla, Marta (1994), *Supervisão em Serviço Social 2*. São Paulo: Cortez.

Buriolla, Marta (1999), *O Estágio Supervisionado* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Buriolla, Marta (2003), *Supervisão em Serviço Social: O supervisor, sua relação e seus papéis* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Butler, Gill (2016), "Reflecting on emotion in Social Work" *in* Knott, Christine e Scragg, Terry (coords.), *Reflective Practice in Social Work* (4th ed.). London: Sage/Learning Matters, pp. 40-60.

Calvino, Italo (1998), *Seis Propostas para o Próximo Milénio* (4ª ed.). Lisboa: Teorema.

Canário, Rui (1999), *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Cano, Ricardo (2010), "Supervisión en tiempos de crisis, una oportunidad para los profesionales de la relación de ayuda". *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria, Revista de servicios sociales*, Vol. 47, pp. 135-145.

Caparrós, Maria José (1992), *Manual de Trabajo Social: Modelos de prática profesional*. Alicante: Aguaclara.

Caparrós, María José *et al.* (2013), "El proceso de supervisión en las prácticas de trabajo social" *in* Ybáñez, María Teresa *et al.* (coords.), *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docência Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 679-691.

Carbó, Pilar (2007), "La Formación Reflexiva como Competencia Profisional: Condiciones Psicosociales para una práctica reflexiva; El diário de campo como herramienta". *Revista de Enseñanza Universitaria*. Sevilla: Universidad de Sevilla, nº 30, pp. 7-18.

Cardoso, Ana Maria *et al.* (1996), "O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão" *in* Alarcão, Isabel (coord.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 63-88.

Caria, Telmo (2005), "Trabalho e conhecimento profissional-técnico: Autonomia, subjectividade e mudança social" *in* Caria, Telmo *et al.* (orgs.), *Saber Profissional*. Coimbra: Almedina, pp. 17-42.

Carmo, Hermano (1997), *Ensino Superior à Distância: Contexto mundial* (Vol. 1). Lisboa: Universidade Aberta.

Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela (1998), *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carpenter, John *et al.* (2012), "Effective Supervision in Social Work and Social Care". *Research Briefing*: Social Care Institute for Excellence, nº 43, pp. 1-24.

Carroll, Michael (2009), "Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning (Part 1)". *The Clinical Supervisor*: Taylor & Francis Group, Vol. 28, pp. 210-220.

Carroll, Michael (2010), "Supervision: Critical Reflection for Transformational Learning (Part 2)". *The Clinical Supervisor*: Taylor & Francis Group, Vol. 29, pp. 1-19.

Cartier, Annie e Janicot, Anne (2008), "Supervisión en Trabajo Social, trabajo de supervisión: Una mirada". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 107-117.

Carvalho, Maria Irene (2012a), *Envelhecimento e Cuidados Domiciliários em Instituições de Solidariedade Social*. Lisboa: Coisas de Ler.

Carvalho, Maria Irene (2012b), *Serviço Social, Desafios do Passado e do Futuro. Perspetivas*. Espanha: Editorial Académica Espanhola.

Carvalho, Maria Irene (2016a), *Ética Aplicada ao Serviço Social*. Lisboa: Pactor.

Carvalho, Maria Irene (2016b), "Supervisão Profissional em Serviço Social: Uma experiência de supervisão externa a coordenadores de serviços domiciliários para pessoas idosas". *Textos e Contextos*. Porto Alegre, Vol. 15, nº 1, pp. 212-224.

Carvalho, Maria Irene e Pinto, Carla (2014), "Serviço Social em Portugal: Uma visão crítica" *in* Carvalho, Maria Irene e Pinto, Carla (coords.), *Serviço Social: Teorias e práticas*. Lisboa: Pactor, pp. 3-26.

Castel, Robert (1997), "A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a "desfiliação"". *Cadernos CRH*. Salvador, nº 26/27, pp. 19-40.

Castel, Robert (2005), "Devenir de l'État Providence et travail social" *in* Ion, Jacques (coord.), *Le Travail Social en Débat(s)*. Paris: Éditions La Découverte, pp. 27-49.

Castel, Robert (2007), "Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi? L'institutionnalisation du précriat" *in* Paugam, Serge (org.), *Repenser la Solidarité: L'apport des sciences sociales*. Paris: PUF, pp. 415-433.

Castells, Manuel (2005), "A sociedade em rede: Do conhecimento à política" *in* Castells, Manuel e Cardoso, Gustavo (orgs.), *A Sociedade em Rede: Do conhecimento à acção política*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 17-30.

Castells, Manuel (2007), *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chopart, Jean-Noël (2003), "Conclusão: Do Trabalho Social à Intervenção Social" *in* Chopart, Jean-Noël (org.), *Os Novos Desafios do Trabalho Social: Dinâmicas de um Campo Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 271-278.

Clark, Chris (2005), "The Deprofessionalisation Thesis, Accountability and Professional Character". *Social Work & Society*, Vol. 3, nº 2, pp. 182-190.

Clarke, John e Newman, Janet (1997), *The Managerial State*. London: Sage Publications.

Correa, Ainhoa e Altuna, Miren (2014), "De la supervisión educativa a la professional". *Cuadernos de Trabajo Social*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vol. 27-1, pp. 103-113.

Cruells, Carmina (2005), "El Malestar de los Profesionales, el Agotamiento y la Importancia de la Supervisión". *Trabajo Social y Salud*. Zaragoza: Fundación Dialnet, Vol. 50, pp. 11-26.

Cruells, Carmina (2009), *La Supervisión en la Intervención Social: Un instrumento para la calidad de los Servicios Sociales y el bienestar de los profesionales.* (Tesis Doctoral), Terragona: Universidad Rovira i Virgili.

Cruells, Carmina (2011a), "La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: Una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales".

Cuadernos de Trabajo Social. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Vol. 24, pp. 123-133.

Cruells, Carmina (2011b), "Trabajo Social y Supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales". *Documentos de Trabajo Social*, Vol. 49, pp. 47-73.

Davys, Allyson e Beddoe, Liz (2009), "The Reflective Learning Model: Supervision of Social Work students". *Social Work Education*: Taylor & Francis Group, Vol. 28, pp. 919-933.

Davys, Allyson e Beddoe, Liz (2010), *Best Practice in Professional Supervision: A guide for the helping professions*. London: Jessica Kingsley Publishers.

D'Cruz, Heather *et al.* (2007), "Reflexivity: A concept and its meanings for practitioners working with children and families". *Critical Social Work*. Windsor: University of Windsor, Vol. 8, nº 1, pp. 1-18.

Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (1994), "Introduction: The discipline and practice of qualitative research" *in* Denzin, Norman e Lincoln, Yvonna (coords.), *Hanbook of Qualitative Research*. London: Sage, pp. 1-32.

Deslauriers, Jean-Pierre e Cosín, José (2004), "El reto del conocimiento en la practica del trabajo social". *Cuadernos de Trabajo Social*, Vol. 17, pp. 195-210.

Deslauriers, Jean-Pierre e Hurtubise, Yves (2000), *Introduction au Travail Social*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Deslauriers, Jean-Pierre e Kérisit, Michèle (2008), "O delineamento da pesquisa qualitativa" *in* Poupart, Jean *et al.* (orgs.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, pp. 127-153.

Dewey, John (1916), *Democracy and Education*. New York: McMilan Co.

Dewey, John (1932), *Theory of the Moral Life*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dewey, John (1933), *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston/New York: Heath.

Dewey, John (2007), *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.

Dominelli, Lena (2004), *Social Work: Theory and practice for a changing profession*. Cambridge: Polity Press.

Dominelli, Lena (2009), *Introducing Social Work*. Cambridge: Polity Press.

Dubar, Claude (1997), *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubet, François (1994), *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Eberhart, Herbert (2008), "La supervisión en Trabajo Social: Una prática en evolución". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 21-27.

Emilsson, Ulla (2001), "A Supervisão como Método de Pesquisa em Serviço Social: Um projecto sobre idosos e doença mental na Suécia". *Interacções*, nº 1, pp. 50-64.

Eraut, Michael (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*. Philadelphia: The Palmer Press.

Estalayo, Maribel (2013), *La Construcción de la Identidad en Trabajo Social: Análisis de una trama hilvanada por sus personajes.* (Tesis Doctoral), Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Falcão, Maria do Carmo (1979), *Serviço Social: Uma Nova Visão Teórica*. São Paulo: Cortez e Moraes.

Faleiros, Vicente (1983), *Metodologia e Ideologia do Trabalho Social*. São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (1987), *Saber Profissional e Poder Institucional* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (1994), "Serviço Social: Trajectórias e estratégias". *Intervenção Social*. Lisboa: ISSSL, nº 9, pp. 9-19.

Faleiros, Vicente (1997), *Estratégias em Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (2001), "Desafios do Serviço Social na era da globalização" *in* Mouro, Helena e Simões, Dulce (coords.), *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, pp. 313-349.

Faleiros, Vicente (2007), *Saber Profissional e Poder Institucional* (7ª ed.). São Paulo: Cortez.

Faleiros, Vicente (2009), "Uma experiência de supervisão na área psicossocial: Desafios teórico-práticos". *Katálysis*. Florianópolis: UFSC, Vol. 12, nº 2, pp. 258-267.

Faleiros, Vicente (2011), "O que Serviço Social quer dizer?". *Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, nº 108, pp. 748-761.

Fargion, Silvia (2007), "Theory and practice: a matter of words, language, knowledge and professional community in social work". *Social Work and Society*, Vol. 5, nº 1, pp. 62-77.

Fazenda, Ivani (2003), *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa* (11ª ed.). Campinas: Papirus.

Ferrario, Franca (1994), "La Dimensión del "Entorno" en el Proceso de Ayuda" *in* Bianchi, Elisa (coord.), *El Servicio Social como Proceso de Ayuda* (2nd ed.). Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 37-52.

Ferreira, José Maria *et al.* (1995), *Sociologia*. Lisboa: McGraw-Hill.

FIAS (2014), *Definição Global da Profissão de Serviço Social*. Acedido em 25/07/2016, de http://www.apross.pt/profissao/defini%C3%A7%C3%A3o/

Flanagan, John (1954), "The critical incident technique". *Psychological bulletin*, Vol. 51, nº 4.

Flick, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fook, Jan (2002), *Social Work: Critical theory and practice*. London: Sage.

Fook, Jan (2014), "Refletir sobre a relação entre teoria e prática em Serviço Social" *in* Carvalho, Maria Irene e Pinto, Carla (coords.), *Serviço Social: Teorias e práticas*. Lisboa: Pactor, pp. 261-272.

Fook, Jan e Gardner, Fiona (2007), *Practising Critical Reflection: A resource handbook*. Berkshire: McGraw-Hill.

Fook, Jan *et al.* (2000), *Professional Expertise: Practice, theory and education for work in uncertainty*. London: Whiting and Birch.

Fook, Jan *et al.* (2006), "Critical reflection: A review of contemporary literature and understandings" *in* White, Sue *et al.* (coords.), *Critical Reflection in Health and Social Care*. Berkshire: McGraw-Hill, pp. 3-20.

Fortin, Marie Fabienne (2003), *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.

Fournier, Danielle (2008), "La supervisión en la formación en Servicios Sociales". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 93-105.

Fraile, Clemente (2007), "La supervision de la práctica profesional socioeducativa". *Revista de Psicodidáctica*: Universidad del País Vasco, Vol. 12, nº 1, pp. 29-50.

Freire, Paulo (1975), *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1977a), *Acção Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores.

Freire, Paulo (1977b), *Educação Política e Conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Freire, Paulo (1996), *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freudenberger, Herbert (1974), "Staff burn-out". *Journal of social issues*, Vol. 30, nº 1, pp. 159-165.

Gardner, Fiona *et al.* (2006), "Critical reflection: Possibilities for developing effectiveness in conditions of uncertainty" *in* White, Sue *et al.* (coords.), *Critical Reflection in Health and Social Care*. Berkshire: McGraw-Hill, pp. 228-240.

Gibelman, Margaret (1999), "The Search for Identity: Defining Social Work; Past, present, future". *Social Work*, Vol. 44, nº 4, pp. 298-310.

Giddens, Anthony (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (1996), *Novas Regras do Método Sociológico*. Lisboa: Gradiva.

Giddens, Anthony (2000), *Dualidade e Estrutura, Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (2002), *O Mundo na Era da Globalização* (4ª ed.). Lisboa: Presença.

Giddens, Anthony (2006), *O Mundo na Era da Globalização* (6ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Goleman, Daniel (2003), *Inteligência Emocional* (12ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.

Granja, Berta (2008), *Assistente Social: Identidade e saber*. (Tese de Doutoramento em Ciências do Serviço Social), Porto: Universidade do Porto.

Groulx, Lionel-Henri (2008), "Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social" *in* Poupart, Jean *et al.* (coords.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metedológicos*. Petrópolis: Vozes, pp. 95-124.

Guerra, Isabel (2002), *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: O planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed.). Cascais: Principia.

Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Principia.

Guerra, Yolanda (2012), "A dimensão técnico-operativa do exercício profissional" *in* Santos, Cláudia dos *et al.* (orgs.), *A Dimensão Técnico-operativa no Serviço Social: Desafios contemporâneos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, pp. 39-68.

Guerra, Yolanda e Braga, Maria Elisa (2009), "Supervisão em Serviço Social". *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, pp. 482-496.

Hatzfeld, Helène (2001), "Construir novas legitimidades em Trabalho Social" *in* Mouro, Helena e Simões, Dulce (coords.), *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, pp. 213-238.

Hawkins, Peter e Shohet, Robin (2012), *Supervision in the Helping Professions* (4th ed.). Milton Keynes: Open University Press.

Healy, Karen (2000), *Social Work Practices: Contemporary perspectives on change*. London: Sage Publications.

Healy, Karen (2001), *Trabajo Social: Perspectivas contemporáneas*. Madrid e Corunha: Ediciones Morata e Fundación Paideia.

Heffernan, Kristin (2005), "Social Work, new Public Management and the language of «service user»". *British Journal of Social Work*, Vol. 36, pp. 139-147.

Howe, David (1987), *An Introduction to Social Work Theory - Making Sense in Practice*. Aldershot: Wildwood House.

Howe, David (1996), "Surface and depth in Social Work practice" *in* Parton, Nigel (coord.), *Social Theory, Social Change and Social Work*. London: Routledge, pp. 77-97.

Howe, David (1999), *Dando Sentido a la Práctica*. Madrid: Editorial Maristan.

Howe, David (2002), "Relating theory to practice" *in* Davies, Martin (coord.), *The Blackwell Companion to Social Work* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing, pp. 81-87.

Howe, David (2008), *The Emotionally Intelligent Social Worker*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Howe, Kate e Gray, Ivan (2013), *Effective Supervision in Social Work*. London: Sage/Learning Matters.

Huot, François e Couturier, Yves (2003), "L'examen des usages de la théorie en intervention sociale". *Nouvelles Pratiques Sociales*, Vol. 16, nº 2, pp. 19-29.

Iamamoto, Marilda (1996), "O Serviço Social na contemporaneidade: Os fundamentos teórico-metodológicos e técnico-operativos do trabalho profissional" *in* Iamamoto, Marilda *et al.* (coords.), *Metodologias e Técnicas do Serviço Social*. Brasília: Sesi-DN, pp. 9-17.

Iamamoto, Marilda (2000), *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Iamamoto, Marilda (2007), "As Dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo" *in* Mota, Ana Elizabete *et al.* (coords.), *Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional* (2ª ed.). São Paulo: Cortez, pp. 1-37.

Iamamoto, Marilda (2008), *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional* (15ª ed.). São Paulo: Cortez.

Idañez, Maria José (1994), *Introducción a la Supervisión*. Buenos Aires: Lumen.

Ingram, Richard (2013), "Emotions, Social Work practice and supervision: An uneasy alliance?". *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic approaches in Health, Welfare and the Community*: Taylor & Francis Group, Vol. 27, nº 1, pp. 5-19.

Instituto da Segurança Social (2011), *Manual de Processos-chave: Serviço de apoio domiciliário*. Lisboa: Instituto da Segurança Social.

Instituto Nacional De Estatística (2010), *Classificação Portuguesa das Profissões*. Lisboa: INE.

ISPA (2016), *Instituto de Supervisores/as Profisionales Asociados*. Acedido em 2016-05-20, de http://www.ispa-supervision.org/

Jones, Elizabeth (2010), "Enhancing professionalism through a professional practice". *Reflective Practice*, Vol. 11, nº 5, pp. 593-605.

Juncá, Denise (2012), "A teoria é uma coisa, mas a prática pode não ser outra". *O Social em Questão*, Vol. Ano XV, nº 27, pp. 179-192.

Kadushin, Alfred (1992), "What's wrong, what's right with social work supervision". *The Clinical Supervisor*, Vol. 10, nº 1, pp. 3-19.

Kadushin, Alfred e Harkness, Daniel (2014), *Supervision in Social Work* (5ª ed.). New York: Columbia University Press.

Kirk, Stuart (1984), "Comprendre le mode d'utilization de la recherche en service social" *in* Rubin, Allen e Rosenblatt, Aaron (coords.), *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp. 7-31.

Klein, Waldo e Bloom, Martin (1995), "Practice Wisdom". *Social Work*, Vol. 40, nº 6, pp. 799-807.

Knapman, Jacky e Morrison, Tony (1998), *Making the Most of Supervision in Health and Social Care: A self development manual of supervisees*. Hove: Pavilion.

Knott, Christine (2016), "Reflecting practice revisited" *in* Knott, Christine e Scragg, Terry (coords.), *Reflective Practice in Social Work* (4th ed.). London: Sage/Learning Matters, pp. 9-21.

Kolb, David (1981), "Learning styles and disciplinary differences". *The Modern American College*, nº 1.

Kolb, David (1984), *Experiential learning: Experience into learning*. Englewoods Cliffs/New Jersey: Prentice Hall.

Larivière, Claude (2008), "Necesidades formuladas y respuesta institucional". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 43-53.

Lewgoy, Alzira (2007), *Pensar a Supervisão de Estágio em Serviço Social: Ser ou não ser, eis a questão.* (Tese de Doutoramento em Serviço Social), Porto Alegre: PUCRGS.

Lishman, Joyce (2009), "Personal and professional development" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Social work: Themes, issues and critical debates* (3rd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 370-385.

Lodewick, Paul e Pirotton, Gérard (2008), "La supervisión: Espacio de reflexión y retos". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 11-20.

Malainho, Adelaide (2005), *A Prática do Assistente Social nas Organizações de Apoio à Terceira Idade no Distrito de Braga em Portugal.* (Tese de Doutoramento em Serviço Social), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Malglaive, Gerard (1995), *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Maroy, Christian (1997), "A análise qualitativa das entrevistas" *in* Albarello, Luc *et al.* (coords.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117-155.

Marsh, Jeanne (2002), "Using knowledge about knowledge utilization". *Social Work*, Vol. 47, nº 2, pp. 101-104.

Martin, Vivien e Henderson, Euan (2004), *Gestão de Unidades de Saúde e de Serviços Sociais*. Lisboa: Monitor.

Martinelli, Maria Lúcia (1999), *Pesquisa Qualitativa: Um instigante desafio*. São Paulo: Veras.

Martínez, Manuel (1991), *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Editorial Trivium.

Martins, Alcina (1999), "Serviço Social e investigação" *in* Negreiros, Maria Augusta *et al.* (coords.), *Serviço Social: Profissão & identidade, que trajectória?* São Paulo: Veras, pp. 45-65.

MAXQDA (2017), *Software for Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Research*. Acedido em 2017-03-07, de http://www.maxqda.com/

Maxwell, Joseph (2005), *Qualitative Research Design - An Interactive Approach* (2ª ed.). Thousand Oaks: Sage.

McDonough, Josefina (1999), "Prática política: A face negligenciada da intervenção em Serviço Social" *in* Negreiros, Maria Augusta (coord.), *Serviço Social: profissão & identidade, que trajetória?* São Paulo: Veras, pp. 99-123.

Montaño, Carlos (2006), "Um projecto para o Serviço Social Crítico". *Katálysis*. Florianópolis: UFSC, Vol. 9, nº 2, pp. 141-157.

Montaño, Carlos (2009), *A Natureza do Serviço Social: Um ensaio sobre sua gênese, a "especificidade" e sua reprodução* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.

Moreira, Carlos Diogo (1994), *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, Carlos Diogo (2007), *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mouro, Helena (2001), "Serviço Social: Um século de existência" *in* Mouro, Helena e Simões, Dulce (coords.), *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, pp. 23-60.

Mouro, Helena (2006), *Serviço Social e Modelos de Intervenção: Da sociedade industrial à sociedade do risco.* (Tese de Doutoramento em Ciências do Serviço Social), Porto: Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.

Mouro, Helena (2009), *Modernização do Serviço Social: Da sociedade industrial à sociedade do risco*. Coimbra: Almedina.

Munro, Eileen (2011), *The Munro Review of Child Protection: Final report - a child-centred approach* (Vol. 8062). The Stationery Office.

NASW e ASWB (2013), *Best Practice Standards in Social Work Supervision*. National Association of Social Workers & Association of Social Work Boards.

NCH (2016), *NCH Software: Express Scribe Transcription*. Acedido em 2016-02-10, de www.nch.com.au/scribe

Neri, Anita (2000), "Qualidade de Vida na Velhice e Atendimento Domiciliário" *in* Duarte, Yeda e Diogo, Maria José (coords.), *Atendimento Domiciliar - Um Enfoque Gerontológico*. São Paulo: Atheneu, pp. 33-47.

Netto, José Paulo (1992), *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo: Cortez.

Nodari, Felipe *et al.* (2014), "Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo". *ENANPAD, Rio de Janeiro*.

Nosich, Gerald (2011), *Aprender a Pensar Criticamente*. Porto: Universidade Católica Editora.

Nóvoa, António (2015), "Carta a um jovem investigador em Educação". *Investigar em Educação*, nº 2(3), pp. 13-21.

Núncio, Maria José (2010), *Introdução ao Serviço Social : História, teoria e métodos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nunes, Maria Helena (1995), "A Prática dos Assistentes Sociais: Uma conversa heurística". *Intervenção Social*: Lusíada, nº 11/12, pp. 109-121.

Nunes, Maria Helena (2004), *Serviço Social e Regulação Social: Agência do assistente social*. Porto: Estratégias Criativas.

Nunes, Maria Helena (2005), "Serviço Social e agência do assistente social ". *Katálysis*. Florianópolis: UFSC, Vol. 8, nº 2, pp. 167-184.

Nunes, Maria Helena (2010), "Serviço Social em contexto: Política social e Serviço Social". *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, Vol. 1, nº 1, pp. 59-79.

Olabuénaga, José (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Oliveira, Ana Maria (2016), *A Teoria das Forças: Um referencial para a prática na intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

OTSTCFQ (2016), *Ordre de Travailleurs Sociaux et des Thérapeutes Conjugaux et Familiaux du Québec*. Acedido em 2016-05-20, de http://www.otstcfq.org/

Pallares-Burke, Maria Lúcia (2004), "Entrevista com Zigmunt Bauman". *Tempo Social*, Vol. 16, pp. 301-325.

Parton, Nigel (1994), "«Problematics of government», (Post) Modernity and Social Work". *British Journal of Social Work*, Vol. 24, nº 9-32.

Parton, Nigel (2000), "Some thoughts on the relationship between Theory and Practice in and for Social Work". *British Journal of Social Work*, Vol. 30, nº 449-463.

Passarinho, Isabel (2008), "Assistente Social: Percursos e construção identitária". *Sísifo - Revista de Ciência da Educação*, nº 6, pp. 21-34.

Passarinho, Isabel (2012), *As Formigas e os Carreiros: Uma abordagem de inspiração biográfica aos percursos de aprendizagem e à construção identitária de assistentes sociais.* (Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Formação de Adultos), Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Payne, Malcolm (1991), *Modern Social Work Theory - A Critical Introduction*. Chicago: Lyceum Books.

Payne, Malcolm (2002a), "Social Work theories and reflective practice" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Social work: Themes, issues and critical debates* (2nd ed.). New York: Palgrave, pp. 123-138.

Payne, Malcolm (2002b), *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto.

Payne, Malcolm (2006), *What is Professional Social Work?* (2ª ed.). Bristol: BASW.

Payne, Malcolm (2009), "Critical reflection and Social Work theories" *in* Adams, Robert *et al.* (coords.), *Critical Practice in Social Work* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan, pp. 91-104.

Pena, Maria João (2012), "Da construção do conhecimento ao processo metodológico em Serviço Social". *Intervenção Social*. Lisboa: Lusíada, nº 40, pp. 77-94.

Peretz, Henri (2000), *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.

Pimentel, Alessandra (2007), "A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional". *Estudos de psicologia*, Vol. 12, nº 2, pp. 159-168.

Pinto, Carla (2011), *Representações e Práticas do Empowerment nos Trabalhadores Sociais.* (Tese de Doutoramento em Ciências Sociais), Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, ISCSP.

Pires, Álvaro (2008), "Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais" *in* Poupart, Jean *et al.* (orgs.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, pp. 43-94.

Poirier, Jean *et al.* (1999), *Histórias de Vida: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta.

Pombo, Olga (2004), *Interdisciplinaridade: Ambições e limites*. Lisboa: Relógio d'Água.

Ponticelli, Maria (1994), "Problemas de definición y referencias teóricas" *in* Bianchi, Elisa (coord.), *El Servicio Social como Proceso de Ayuda* (2nd ed.). Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 23-35.

Porto Editora (2017), *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*. Acedido em 2017-03-22, de https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/

Poupart, Jean (2008), "A entrevista de tipo qualitativo: Considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas" *in* Poupart, Jean *et al.* (orgs.), *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metedológicos*. Petropólis: Vozes, pp. 215-253.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Lucvan (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ranquet, Mathilde Du (1996), *Los Modelos em Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A.

Ray, Mo *et al.* (2009), *Critical Issues in Social Work with Older People*. New York: Palgrave Macmillan.

Reamer, Frederic (2001), "Ética do Trabalho Social nos Estados Unidos" *in* Mouro, Helena e Simões, Dulce (coords.), *100 Anos de Serviço Social*. Coimbra: Quarteto, pp. 61-100.

Restrepo, Olga (2003), *Reconfigurando el Trabajo Social: Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ribeirinho, Carla (2005), *Concepções e Práticas de Intervenção Social em Cuidados Sociais no Domicílio.* (Dissertação de Mestrado em Serviço Social), Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa.

Ribeirinho, Carla (2013), "Serviço Social Gerontológico: Contextos e práticas profissionais" *in* Carvalho, Maria Irene (coord.), *Serviço Social no Envelhecimento*. Lisboa: Pactor.

Richmond, Mary Ellen (1917), *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation.

Robertis, Cristina De (2011), *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.

Rodríguez, Alfonsa (2008), "La supervisión como espacio de reflexión: Una experiencia". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 75-92.

Sá-Chaves, Idália e Amaral, Maria João (2000), "Supervisão reflexiva: A passagem do eu solitário ao eu solidário." *in* Alarcão, Isabel (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*: Porto Editora, pp. 79-85.

Santos, Boaventura Sousa (1989), *O Estado e os Modos de Produção de Poder Social*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Santos, Boaventura Sousa (1991), *Um Discurso Sobre as Ciências* (5ª ed.). Porto: Afrontamento.

Santos, Clara (2008), *Retratos de uma Profissão: A identidade do Serviço Social*. Coimbra: Quarteto.

Santos, Cláudia dos (2013), *Na Prática a Teoria é Outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Santos, Cláudia dos *et al.* (2012), "A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: Questões para reflexão" *in* Santos, Cláudia Mônica dos *et al.* (orgs.), *A Dimensão Técnico-operativa no Serviço Social: Desafios contemporâneos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, pp. 15-38.

Sarmento, Hélder (2013), "Instrumental técnico e o Serviço Social: É preciso continuar o debate". *Revista Conexão Geraes*. Minas Gerais: CRESS-MG, nº 3 Ano 2, pp. 19-24.

Schön, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.

Schön, Donald (1998), *El Profesional Reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Schön, Donald (2000), *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed.

Schön, Donald e Rein, Martin (1994), *Frame Reflection*. New York: Basic books.

Serés, Maria Victòria (2011), *Desarrollo Profesional del Maestro: La competencia reflexiva.* (Thesis Doctoral), Lleida: Universidad de Lleida, Facultad de Educación.

Setubal, Aglair (2002), *Pesquisa em Serviço Social: Utopia e realidade*. São Paulo: Cortez.

Shohet, Robin (2008), *Passionate Supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Sicora, Alessandro (2012), "Practica reflexiva y profesiones de ayuda". *Alternativas*, Vol. 19, pp. 45-58.

Sociedad Española De Geriatria Y Gerontologia (1997), *El Servicio de Ayuda a Domicílio - Programación del Servicio. Manual de Formación para Auxiliares*. Madrid: Médica Panamericana.

Soulet, Marc-Henry (2003), "Penser l'action en contexte d'incertitude: Une alternative à la théorisation des pratiques professionelles?". *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 16, nº 2, pp. 125-141.

Soulet, Marc-Henry (2005), "Une solidarité de responsabilisation?" *in* Ion, Jacques (coord.), *Le Tavail Social en Débat(s)*. Paris: Éditions La Découverte, pp. 86-103.

Souza, Tatiana *et al.* (2010), "Políticas de estágio e o contexto do Serviço Social". *Serviço Social e Saúde*, Vol. 9, nº 1, pp. 131-156.

Suguihiro, Vera (1999), "A ação investigativa na prática cotidiana do Assistente Social". *Serviço Social em Revista*, Vol. 2, nº 1, pp. 29-38.

Taylor, Carolyn e White, Susan (2000), *Practising Reflexivity in Health and Welfare: Making knowledge*. Buckingham: Open University Press.

Tellaeche, Amaya (2012), "Una reflexión sobre los modelos de intervención de los trabajadores sociales desde la experiencia de la supervisión" *in* Mendicuti, Emma (coord.), *Epistemología, Teoría y Modelos de Intervención en Trabajo Social: Reflexión sobre la construcción disciplinar en España* Universidad de Deusto, pp. 191-204.

Tello, Tomasa (2005), "Comunidades Científicas y Redes de Investigación de las Escuelas en el Ámbito Europeo". *Humanismo y Trabajo Social*. León, España: Universidad de León, nº 4, pp. 117-130.

Thompson, Neil (2010), *Theorizing Social Work Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Trevithick, Pamela (2013), *Social Work Skills & Knowledge: A practical handbook* (3rd ed.). London: Open University Press.

Tschopp, Françoise *et al.* (2008), "Supervisión e Intervención: Espacio de reflexión para los profissionales". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 29-41.

Tsui, Ming-Sum (2005), *Social Work Supervision: Contexts and concepts*. London: Sage.

Utz, Peter (2008), "Un etiquetaje profesional para una consultoría de calidad". *Políticas Sociales en Europa*, nº 23, pp. 119-122.

Varela, Ida (2006), "Desafiando la formación de los trabajadores sociales desde un curriculum basado en las competencias profesionales.". *Cuaderno de Trabajo Social*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, Vol. 3.

Vieira, Balbina (1981), *Modelos de Supervisão em Serviço Social*. Rio de Janeiro: Livraria Agir.

Vieira, Balbina (1988), *Serviço Social: Processos e Técnicas* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Vieira, Balbina (1989), *Supervisão em Serviço Social*. Rio de Janeiro: Livraria Agir.

Vieira, Isabel (2015), *A Participação: Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Vilbrod, Alain (2006), "Las competências profesionales de los trabajadores sociales: Algunas precauciones frente al riesgo del fetichismo de la técnica". *Cuaderno de*

Trabajo Social. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, Vol. 3, pp. 5-16.

Webb, Stephen (2006), *Social Work in a Risk Society: Social and political perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.

Weld, Nicki (2012), *A Practical Guide to Transformative Supervision for the Helping Professions Amplifying Insight*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wenger, Etienne (2002), *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Wonnacott, Jane (2012), *Mastering Social Work Supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Yin, Robert (1989), *Case Study Research: Design and methods*. USA: Sage Publications Inc.

Zamanillo, Teresa (dir.) (2011), *Ética, Teoría y Técnica: La responsabilidad política del Trabajo Social.* Madrid: Talasa.

Zueras, Irene (2012), "La supervisión profesional: Más allá de la suma de oportunidades" *in* Valero, Josefa (coord.), *El Trabajo Social y sus Instrumentos: Elementos para una intervención a piacere*. Valencia: Ed. Nau Llibres, pp. 191-208.

Documentos consultados:

- Estatutos da instituição onde decorreu o processo de supervisão
- Manual de Procedimentos do SAD (2015)
- Portaria nº 38 (2013), *Condições de Instalação e Funcionamento do Serviço de Apoio Domiciliário*, publicado no Diário da República, 1ª Série - Nº 21 a 30 de Janeiro.
- Protocolo de Supervisão estabelecido entre a Universidade e a Instituição (2008)
- Referencial de funcionamento do SAD da instituição em estudo (2014)