



## Universidades Lusíada

Martins, Inês Casquilho, 1985-  
Sousa, Maria Isabel de Jesus, 1956-  
Vilar, Duarte, 1954-

### **A promoção de competências transversais na formação em serviço social : uma experiência aplicada no ISSSL**

<http://hdl.handle.net/11067/7022>

<https://doi.org/10.34628/fw1q-n786>

#### **Metadados**

##### **Data de Publicação**

2022

##### **Resumo**

Transversal skills have been a focus of some universities for better integration of students into the labor market. Social Work training develops specific competencies that are essential to professional practice, with the development of other more generic skills an important complement to training. This study aimed to identify the soft skills considered by Social Work students as significant for their academic training and to implement a soft skills program. Thus, we carried out a case study wit...

As competências transversais têm sido uma aposta de algumas universidades para uma melhor integração dos estudantes no mercado de trabalho. Na formação em Serviço Social são desenvolvidas competências específicas essenciais à prática profissional, sendo o desenvolvimento de outras competências mais genéricas um importante complemento à formação. O objetivo deste estudo foi identificar as competências transversais consideradas pelos estudantes de Serviço Social como importantes para a sua formaçã...

##### **Palavras Chave**

Serviço Social - Estudo e ensino (Superior) - Portugal - Lisboa

##### **Tipo**

article

##### **Revisão de Pares**

Não

##### **Coleções**

[ULL-ISSSL] IS, n. 59-60 (2022)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-06-05T02:52:06Z com informação proveniente do Repositório

**A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS  
TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO EM  
SERVIÇO SOCIAL:**

**UMA EXPERIÊNCIA APLICADA NO ISSSL**

**THE PROMOTION OF TRANSVERSAL  
SKILLS IN SOCIAL WORK TRAINING:**

**AN APPLIED EXPERIENCE IN ISSSL**

**Inês Casquilho-Martins**

*Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) - Uni-  
versidade Lusíada*

*ORCID: 0000-0002-7407-848X*

**Isabel de Sousa**

*Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) - Uni-  
versidade Lusíada*

*ORCID: 0000-0001-9448-2714*

**Duarte Vilar**

*Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) - Uni-  
versidade Lusíada*

*ORCID: 0000-0002-5623-7838*

*DOI: <https://doi.org/10.34628/fw1q-n786>*

*Data de submissão / Submission date: 16.02.2022*

*Data de aprovação / Acceptance date: 20.03.2022*



**Resumo:** As competências transversais têm sido uma aposta de algumas universidades para uma melhor integração dos estudantes no mercado de trabalho. Na formação em Serviço Social são desenvolvidas competências específicas essenciais à prática profissional, sendo o desenvolvimento de outras competências mais genéricas um importante complemento à formação. O objetivo deste estudo foi identificar as competências transversais consideradas pelos estudantes de Serviço Social como importantes para a sua formação e implementar um programa de competências transversais. Assim, procedemos a um estudo de caso com a participação de estudantes do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa da Universidade Lusíada, realizando grupos focais e aplicando um questionário que permitisse recolher a opinião dos estudantes sobre a importância da aprendizagem das competências transversais. Procurámos também compreender o seu interesse na aprendizagem de competências transversais no âmbito da formação em Serviço Social, bem como implementar uma oficina experimental com base nos resultados obtidos. Concluímos que os estudantes demonstraram interesse em que a Universidade promovesse um programa de competências transversais destacando-se um conjunto de competências valorizadas pelos estudantes para a sua formação. A principal vantagem indicada é o contributo destas competências para a integração no mercado de trabalho, mas também no desenvolvimento de técnicas de comunicação e no seu próprio desenvolvimento pessoal. Com base neste estudo de caso, foi possível elaborar um diagnóstico utilizando as preferências e perceções dos estudantes, o que apoiou a realização de uma sessão de competências transversais sobre a integração no mercado de trabalho e de promoção de competências para a empregabilidade.

**Palavras-Chave:** Competências transversais; Ensino superior; Formação; Mercado de trabalho; Serviço Social; *Soft skills*.

**Abstract:** Transversal skills have been a focus of some universities for better integration of students into the labor market. Social Work training develops specific competencies that are essential to professional practice, with the development of other more generic skills an important complement to training. This study aimed to identify the soft skills considered by Social Work students as significant for their academic training and to implement a soft skills program. Thus, we carried out a case study with the participation of students from the Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa at Lusíada University, carrying out focus groups and applying a questionnaire that allowed us to collect the students' opinions on the importance of learning transversal competencies. We also sought to understand their level of interest in learning soft skills within the Social Work training, as well as to implement an experimental workshop based on the results obtained. We concluded that students showed interest in the University promoting a soft skills program, highlighting a set of skills valued by students for their training. The main advantage indicated is the contribution of these skills for integration into the labor market, besides the improvement development of communication techniques and personal development. Based on this case study, it was possible to elaborate a diagnosis using the students' preferences and perceptions, which supported the organization of a soft skills session on labor market integration and the promotion of skills to enhance employability prospects.

**Keywords:** Transversal skills; Higher education; Training; Labor market; Social Work; Soft skills.

## 1.1. Introdução

As exigências das sociedades contemporâneas tornam imperativo que sejam desenvolvidos, nos planos de estudo, competências que permitam dar resposta aos desafios do mercado de trabalho (Almeida, Casquilho-Martins, Belchior-Rocha & Rocha, 2019). As competências não são capacidades naturais ou inatas, mas um conjunto de habilidades que podem ser moldadas pela prática e desenvolvidas. Assim, sendo uma competência algo que pode ser aprendido, o ensino superior é um espaço importante para que se possam desenvolver competências transversais como suporte aos conhecimentos específicos de cada área de formação (Rocha, Almeida, Casquilho-Martins & Ferreira, 2017). Podemos definir competências como “an action with a specific goal that can be learnt, that involves actions performed in sequence, that can be organized in ways that involve economy of effort and evaluated in terms of its relevance and effectiveness” (Trevithick, 2012, p.155). Trevithick (2012) refere que o conceito de competências não é frequentemente utilizado no Serviço Social de forma isolada e por norma está associado a competências interpessoais: ‘A social worker’s skills include being proficient in communication, assessing problems and client workability, matching needs with resources, developing resources, and changing social structures (Barker 2003, p. 399 cit in Thevithick, 2012, p.155).

No campo das organizações, é relevante entendermos as transformações significativas no mercado de trabalho marcadas pelo processo de globalização. Quando pensamos nas organizações temos de remeter o nosso compromisso com práticas anti discriminatórias e anti opressivas, marcadas por um posicionamento ético, equitativo e justo, que permita maximizar as potencialidades e minimizar as dificuldades que surgem em meio laboral (Costa,

2015). Em Portugal, os assistentes sociais realizam maioritariamente o seu trabalho em contextos organizações, instituições e serviços públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos, sendo em alguns países também uma atividade liberal. Independentemente do setor que o assistente social integra (público, privado ou terceiro setor), o seu papel nas políticas sociais e nas medidas de proteção social é inquestionável e estão vinculados aos profissionais uma especificidade de competências na sua atuação profissional (Casquilho-Martins, 2018).

De acordo com Andrade (1993), estes profissionais ocupam o seu lugar numa hierarquia organizacional, sendo trabalhadores com qualificação técnica, sensibilidade política e capacitação teórica e metodológica. Podem, ainda, ocupar altos cargos de gestão e de direção de serviços e respostas sociais, estabelecendo relações com as pessoas utentes de um determinado serviço ou entidade, outros profissionais qualificados, pessoal administrativo e operacional e, por vezes, trabalhadores da própria comunidade. Esta multiplicidade de relações remete para a necessidade de uma formação completa no que se refere a competências para estabelecer relações em contexto laboral (Zastrow, 2017).

Neste sentido, e observando os programas desenvolvidos já noutras universidades portuguesas, verificou-se a necessidade de promover estratégias que permitam contribuir para desenvolver competências genéricas complementares à formação dos planos de estudo. Estas competências são um eixo central do processo de ensino-aprendizagem, tanto na dimensão técnico-profissional, bem como para a preparação de estudantes com competências transferíveis em contextos que ultrapassam as abordagens das áreas de conhecimento curriculares (Rocha, Almeida, Casquilho & Ferreira, 2017).

O estudo realizado parte de uma análise sobre a importância das competências transversais, na formação em Serviço Social, contribuindo para a implementação de um programa de competências transversais. Considerando, ser um tema pouco explorado no domínio científico em Portugal, e em particular na formação em Serviço Social, procurase que mais do que um conjunto de ações de

formação, este estudo possa contribuir para a investigação na área disciplinar. Por conseguinte, assumiram-se como questões de partida para esta investigação: i) quais as necessidades de aprendizagem dos estudantes da licenciatura em Serviço Social?; ii) que conjunto de competências contribuirá para uma formação mais robusta aos estudantes da licenciatura em Serviço Social?; iii) e qual o interesse e expectativas dos estudantes em desenvolver competências transversais?.

Assim, apresenta-se na próxima secção a estratégia metodológica e procedimentos de recolha e tratamento de dados, seguindo-se um ponto em que se apresentam e discutem os dados obtidos, bem como se apresenta a experiência de formação aplicada com base nos resultados previamente obtidos. Por fim, as conclusões do estudo centram-se na reflexão final sobre as competências transversais dos estudantes de Serviço Social e as expectativas dos estudantes.

## 2. Metodologia

Considerando o objetivo de identificar as principais competências transversais para a formação em Serviço Social, para implementar um programa formativo numa universidade portuguesa, elaboramos um estudo de caso, recorrendo a métodos mistos. Este estudo teve um caráter exploratório, dado que não há um modelo implementado de formação em competências transversais para o Serviço Social. Assim, assumimos que os resultados visam a realização de um diagnóstico através da participação de estudantes como interlocutores privilegiados sobre as suas perceções relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, realizamos dois *focus group* com estudantes de licenciatura e um *focus group* com estudantes de mestrado de modo a compreender as necessidades formativas percebidas pelos estudantes. Após a realização dos *focus group* foi elaborado um questionário com questões que permitiram fazer uma caracterização dos estudantes, bem como fazer um diagnóstico das necessidades e interesse dos estudantes no desenvolvimento de competências transversais. Os



dados foram recolhidos entre janeiro e março de 2021, contando com a participação de três investigadores, tendo sido previamente uniformizados os procedimentos. Durante todo o processo de recolha de dados, os participantes puderam esclarecer as suas questões junto da equipa de investigação. O convite à participação dos estudantes foi realizado diretamente durante o período de atividades letivas, esclarecendo e garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados. Todos os estudantes declararam ter compreendido que a participação do estudo era de caráter voluntário e que não interferia na avaliação letiva, podendo desistir da sua participação a qualquer momento. Após esclarecimento de dúvidas, leitura e declaração de consentimento informado, os estudantes participaram no estudo apresentado.

## 2.1 Amostra, instrumentos e procedimentos

O *focus group* teve o objetivo de analisar a perceção dos estudantes relativamente às competências transversais na formação universitária em Serviço Social. Recorremos a uma amostra por conveniência selecionando 12 estudantes de 2.º e 3.º ano da licenciatura para cada *focus group*. Optámos por não incluir no *focus group* estudante do 1.º ano de licenciatura, considerando que têm um domínio básico sobre a profissão e sobre a formação em Serviço Social. Todos os participantes estavam inscritos no curso de Serviço Social da universidade acima mencionada e manifestaram interesse prévio em colaborar neste estudo. Realizamos, ainda, um terceiro *focus group* com 8 estudantes de mestrado da mesma universidade, licenciados em Serviço Social. Cada *focus group* seguiu o mesmo guião e teve uma duração aproximada de 60 minutos. O guião previamente elaborado centrou-se em quatro pontos principais: a identificação e relevância das competências transversais no ensino superior, e em particular na formação em serviço social; as principais necessidades formativas sentidas pelos estudantes no domínio das competências transversais; as razões, bem como a sua motivação, para aprender competências transversais; e os cursos de competências transversais que gostariam de ter como complemento à sua formação no ensino

superior. De acordo com o discurso dos participantes, através dos *focus group* realizados foram identificadas 11 competências transversais consideradas importantes na formação em Serviço Social.

Posteriormente, aplicamos um questionário ao universo de 76 estudantes da mesma universidade, inscritos no 1º e 2º Ciclo de estudos em Serviço Social. Na seleção dos participantes para a amostra, procurou-se a participação de estudantes de todos os anos letivos, durante o período letivo. O questionário foi elaborado com base nos contributos do *focus group* e da revisão de literatura sobre a temática, contando com a verificação das questões por dois professores universitários com experiência no ensino de competências transversais a estudantes de serviço social. Considerando que o contexto pandémico criou restrições à assiduidade dos estudantes às atividades letivas, obteve-se um total de 56 respostas válidas nos questionários. Os estudantes de Serviço Social participantes neste estudo através do questionário foram na sua maioria mulheres (91,1%), com idades compreendidas entre os 18 e 48 anos (mean = 23,16). A maioria dos estudantes estava inscrito em tempo integral (83,9%), 35,7% são trabalhadores-estudantes e 57,1% frequentavam o primeiro ano da licenciatura. Quanto à experiência escolar anterior à frequência da licenciatura, terminaram a sua formação escolar maioritariamente em 2020 (25%) e 48,2% frequentou o curso de línguas e humanidades no ensino secundário.

O questionário reuniu um conjunto de questões abertas e fechadas, realizando uma caracterização sociodemográfica geral dos participantes e o diagnóstico das perceções sobre a necessidade e desenvolvimento de competências transversais no ensino superior. Utilizámos os 11 itens identificados no *focus group* relativamente à necessidade de incluir estas competências transversais na formação em serviço social, que foram respondidos numa escala de tipo Likert de cinco pontos, em que 1 significa 'Discordo totalmente' e 5 'Concordo totalmente'. Procurámos, ainda, analisar as expectativas dos estudantes em relação à formação em competências transversais, pedindo que identificassem as vantagens e desvantagens deste tipo de formação, e qual o seu grau de interesse em frequentar um programa de formação de curta duração em competências trans-

versais, com base nas opções possíveis. Para o levantamento de interesse num programa de competências transversais, recorreremos também a uma escala de Likert em que 1 significa 'Nada interessado' e 5 'Bastante interessado'.

## 2.2 Análise e tratamento dos dados

No que se refere ao tratamento de dados, o *focus group* foi realizado através de análise categorial, transformando-a do texto dos discursos em bruto para o texto representativo das categorias analíticas (Bardin, 2009; Guerra, 2006). Deste modo, foi construída uma tabela de dimensões e categorias que permitiram sistematizar as informações transmitidas pelos estudantes dos três *focus group*. Quanto aos dados do questionário, procedeu-se a tratamento estatístico efetuado através do programa IBM - SPSS versão 27.0 para Windows. Por ser um estudo de caso, com uma abordagem exploratória, inicialmente utilizámos a estatística descritiva, univariada e bivariada, como o cálculo de frequências e de médias e desvios-padrão, até porque considerando ser um caso de estudo com um único caso e com uma amostra reduzida, este estudo não permite realizar inferências (Vilelas, 2020). No que se refere aos 11 itens identificados no *focus group*, procedemos a uma análise fatorial, utilizando a medida de adequação da amostragem de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e ao teste de Bartlett e verificação do Alpha de Cronbach. O principal objetivo desta análise foi criar sub-escalas através dos itens interrelacionados, que facilitasse a interpretação dos dados.

## 3. Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção apresentam e discutem-se os resultados obtidos através da metodologia aplicada e descrita no ponto anterior. Assim, dedicamos uma primeira sub-secção à abordagem dos dados referentes ao diagnóstico de necessidades de aprendizagem de competências transversais dos estudantes de Serviço Social e uma segunda subsecção (em português de Portugal, 'subsecção') sobre as

expectativas e interesse dos estudantes em frequentar um programa de curta formação em competências transversais e que permitiram a realização de um projeto experimental.

### 3.1 Diagnóstico de necessidades de aprendizagem de competências transversais dos estudantes de Serviço Social

De um modo geral, as competências transversais foram identificadas como necessárias à formação dos estudantes em Serviço Social. Com base nos três *focus group* realizados, os estudantes indicaram como competências principais a desenvolver um conjunto de competências transversais, nomeadamente gestão de conflitos, técnicas de comunicação interpessoal, trabalho em equipa, entre outras (Tabela 1), como resultado da sua experiência de estágio e de contacto com experiências em contexto profissional. As competências identificadas com base nos discursos foram referidas pelo menos em dois dos três *focus group*, pela maioria dos participantes em cada sessão.

**Tabela 1.** Principais de competências transversais percecionadas como necessárias à formação

Principais atividades ou competências específicas	
Comunicação Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de diferentes tipos de comunicação; Utilização adequada da comunicação verbal e não verbal; Capacitação para informar e dar feedback.</li> </ul>
Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das características das equipas; Eficácia do Trabalho em Equipa; Participação e relações dentro de grupos de trabalho; Utilização de instrumentos facilitadores do trabalho em equipa virtuais.</li> </ul>
Pensamento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa e identificação de fontes de informação fidedignas; Exposição de argumentos orais e escritos; Desenvolvimento de raciocínios lógicos; Análise de argumentos e evidências.</li> </ul>
Gestão do Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação de barreiras à gestão do tempo; Elaboração de objetivos e metas pessoais, académicas e profissionais; Preparação e planificação de atividades e tarefas; Utilização de instrumentos para uma melhor gestão do tempo.</li> </ul>
Integração no mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de currículos e cartas de motivação; Utilização de redes sociais para promoção profissional; Preparação para entrevistas e processos de recrutamento; Gestão da imagem pessoal em contextos profissionais.</li> </ul>
Escrita científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de documentos académicos e científicos; Utilização de normas bibliográficas; Redação de uma escrita cuidada e rigorosa.</li> </ul>
Escrita Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração de documentos técnicos e científicos; Formatação e apresentação de documentos escritos; Redação de uma escrita clara, objetiva e cuidada.</li> </ul>
Falar em público	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeamento e estruturação de apresentações orais; Organização e elaboração de apresentações profissionais; Utilização de recursos digitais; Utilização de técnicas de interação e comunicação.</li> </ul>
Línguas (não materna)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de línguas estrangeiras nas relações académicas e profissionais; Comunicação oral e escrita em línguas estrangeiras; Conversação, compreensão e produção de textos em inglês; Comunicação e compreensão da língua gestual portuguesa.</li> </ul>
Gestão de Conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomada de decisão adequada aos processos inerentes às situações de conflito; Identificação de diferentes tipos de conflitos; Utilização de estratégias individuais de gestão de conflitos.</li> </ul>
Negociação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de técnicas de negociação nas relações laborais.</li> </ul>

Fonte: Elaboração dos autores; com base na análise semântica dos *focus group* realizados.

Para os estudantes, a complexidade de situações que são objeto de intervenção social, levam a que seja necessário desenvolver uma série de competência, que embora sejam transversais, assumem maior relevância na formação e prática do Serviço Social. Estas competências foram referidas como fundamentais considerando a diversidade de contextos em que trabalham os assistentes sociais

“Lidar com pessoas em situação de vulnerabilidade exige competências para arranjar boas soluções” (S3 – FG1).

“É importante desenvolver competências profissionais mediante a análise reflexiva sobre os desafios que se colocam à profissão” (S10 - FG2).

“A intervenção do Serviço Social baseia-se em competências e capacitação no acesso a benefícios e recursos sociais para ultrapassar uma determinada situação ou problema” (S6 – FG3).

Em todos os *focus group*, a comunicação interpessoal e o trabalho em equipa foram diversas vezes afirmados pelos estudantes como competências essenciais no estabelecimento de relações com diferentes públicos (indivíduos, famílias, grupos, comunidades e organizações). Os participantes justificaram a sua relevância, dado que em Portugal o Serviço Social não é uma profissão liberal, ou seja, é desempenhada em organizações e em equipas, muitas vezes interdisciplinares (FG1; FG2; FG3). A gestão de conflitos e as técnicas de negociação surgem como competências relevantes naquilo que foi denominado como “competências de mediação” (FG3), nos domínios de maior proximidade (interpessoal), mas também na relação com parceiros e *stakeholders* em contextos organizacionais e políticos (FG2).

O pensamento crítico apresentou-se como uma competência sistémica, muito relevante para os estudantes que afirmam que nas sociedades contemporâneas a capacidade de analisar e avaliar argumentos fidedignos é cada vez mais necessária, perante o aumento da quantidade informação e de falsa informação (FG1; FG2). Também foram referidas como necessidades, competências instru-

mentais, a necessidade de melhorar a escrita científica e técnica, considerando que os assistentes sociais trabalham com documentos técnicos complexos e que necessita de produzir conhecimento científico.

Foi, ainda, mencionada a dificuldade em compreender outras línguas como o inglês (FG1; FG2; FG3) e o espanhol (FG2) e a língua gestual portuguesa (FG1), o que se manifestou uma necessidade na sua formação. Os estudantes sentem que não têm autonomia no domínio das línguas, recorrendo a ferramentas de tradução online quando necessário. Os estudantes consideram que é relevante compreender informação noutras línguas para poder acompanhar estudos e publicações internacionais.

O questionário permitiu-nos complementar o diagnóstico de necessidades formativas e ter outra leitura mais abrangente dos dados, considerando a participação de um maior número de estudantes dos diferentes anos. O cálculo do Alpha de Cronbach demonstrou que os itens identificados apresentam uma alta consistência interna ( $\alpha = 0,819$ ). Como podemos verificar na Tabela 2, todas as competências transversais identificadas através do *focus group* apresentam uma média superior a 4, o que significa que os estudantes concordam ou concordam bastante com a necessidade de desenvolvimento destas competências na sua formação.

**Tabela 2** – Estatística descritiva das competências transversais identificadas

	N	Mean	Median	Mode	St. Deviation	Min.	Max.
Trabalho em equipa	56	4,86	5,00	5	0,483	2	5
Comunicação interpessoal	56	4,82	5,00	5	0,543	2	5
Escrita Científica	56	4,73	5,00	5	0,486	3	5
Pensamento Crítico	56	4,71	5,00	5	0,594	2	5
Gestão do Tempo	56	4,68	5,00	5	0,468	1	5

	N	Mean	Median	Mode	St. Deviation	Min.	Max.
Candidatura a empregos	56	4,68	5,00	5	0,690	1	5
Escrita técnica	56	4,66	5,00	5	0,581	3	5
Falar em Público	56	4,43	5,00	5	0,931	1	5
Gestão de conflitos	56	4,36	5,00	5	1,069	1	5
Línguas (não materna)	56	4,27	4,50	5	0,904	1	5
Negociação	56	4,16	4,00	4	0,848	2	5

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do questionário

No topo da tabela encontramos como competências principais o trabalho em equipa (mean = 4,86) e a comunicação interpessoal (mean = 4,82), o que reforça os resultados obtidos através do *focus group*. Conforme referido por Zastrow (2017), os assistentes sociais que não compreendam, ou que tenham pouco conhecimento, sobre o funcionamento e interação nas organizações e como estas influenciam a sua prática, têm a sua eficiência limitada. Assim, estas competências permitem melhorar práticas de trabalho colaborativo, quer através da comunicação para públicos mais restritos ou alargados, quer através do próprio trabalho em equipa. Os resultados confirmaram que para os estudantes a comunicação interpessoal é uma competência fundamental em profissões que se baseiam nas relações humanas. As competências neste domínio centram-se na comunicação, tanto verbal como não verbal, como ferramenta essencial para a compreensão do outro (Trevithick, 2012). De acordo com Simões (2015), as competências de comunicação eficazes visam a transmissão de mensagens entre partes, mas permitem também estabelecer e restabelecer relações com os outros, fortalecer as relações com os outros, influenciar, conduzir a uma ação ou até por prazer. O trabalho colaborativo implica que se relacionem pressupostos éticos, que exigem estilos de liderança adequados e comunicação dentro e entre organizações, nomeadamente através do trabalho em parceria (Esgaio e Carmo, 2010). É importante também referir que a comunicação interpessoal envolve comunicar com um público abrangente,



desde profissionais e altos cargos institucionais a pessoas com acentuadas vulnerabilidades sociais (Trevithick, 2012). Assim, a capacidade de encontrar respostas alternativas para novos problemas é de fundamental desenvolvimento neste domínio.

A escrita científica (mean = 4,73) e o pensamento crítico (mean = 4,71) confirmam também os resultados obtidos anteriormente, bem como as competências de gestão do tempo (mean = 4,68), procura de emprego (mean = 4,68) e escrita técnica (mean = 4,66), o que demonstra a sua forte relevância para os estudantes de Serviço Social. A comunicação escrita é uma competência essencial para a elaboração de suportes documentais e instrumento de trabalho como informações e relatórios sociais (Hernández, 2009). A escrita científica e técnica exige rigor e competências académicas que contribuem para o exercício profissional (Ray & Lillis, 2013). Os resultados demonstram que o pensamento crítico se assume como uma competência essencial em qualquer área académica e profissional. Para os assistentes sociais, contribui para uma prática informada e para desenvolvimento da capacidade de argumentação sustentada nos fundamentos e princípios da profissão (Belchior-Rocha e Casquilho-Martins, 2019). A gestão do tempo é uma estratégia que se apresenta como um fator de eficácia e eficiência e que contribui para o bem-estar dos profissionais (Bradley, 1992).

Já no que se refere aos resultados com uma média arredondada mais próxima de 4, encontram-se competências como apresentações em público (mean = 4,43), a gestão de conflitos (mean = 4,36), as línguas (mean = 4,27) e a negociação (mean = 4,16). Embora estas competências apareçam no fundo da tabela, podemos ver através da mediana e da moda que ainda se encontram numa posição em que os estudantes concordam com a sua necessidade de desenvolvimento na sua formação. Muitas vezes surgem conflitos nas organizações que obrigam os seus membros a encontrar estratégias de gestão e resolução de conflitos (Neves, 2015). Situações de conflito e tensões entre a racionalidade técnico-institucional e o referencial teórico-metodológico, cultural, ético e político, atravessadas pelos paradigmas da regulação/controle e da emancipação/autonomia (Andrade, 1993). Thompson (2009) reforça que os assistentes sociais

são detentores de um perfil deontológico próprio, que não deve ser confundido com outras profissões ou funções que prestam “ajuda social”, reforçando a prática profissional a par do das normas legais. Neste sentido, a profissão vive numa dicotomia entre o cuidado e o controlo social, mesmo que não sendo manifesta na sua ação, o que implica fortes competências na gestão e resolução de conflitos. As questões linguísticas não têm sido centrais no ensino em serviço social. A gestão da diversidade nas organizações tem apresentado resultados positivos no seu desempenho e numa maior cooperação entre os seus elementos (Costa, 2015). Mesmo os assistentes sociais bilingues enfrentam dificuldades na comunicação com pessoas e comunidades de outras culturas, sendo a sua aprendizagem considerada relevante para uma prática crítica (Hall & Valdiviezo, 2020). As estratégias de negociação assumem importância na formação em Serviço Social, porque se verifica maior falta de segurança e confiança quando é necessário comunicar com pessoas em cargos superiores, o que afeta a eficácia nos processos de persuasão (Trevithick, 2012).

Para procedermos a uma mais fácil organização para leitura dos resultados e a sua adaptação ao programa formativo a implementar, calculamos a medida de consistência e a identificação de subescalas. O cálculo do Alpha de Cronbach demonstrou que os itens identificados apresentam uma alta consistência interna ( $\alpha = 0,819$ ). Efetuou-se, também, uma análise fatorial pelo método de extração de componentes principais, validados pelo teste de medida de adequação de amostragem KMO de 0,745 e pelo teste de esfericidade de Bartlett ( $< 0,05$ ). Na Tabela 3, apresentamos a análise do método de análise de componentes principais que revelou a presença de quatro fatores, da extração de fatores seguido método de rotação varimax com normalização de Kaiser.

**Tabela 3** - Matriz de componente rotativa

	Componente			
	1	2	3	4
Línguas (não materna)	<b>,846</b>	,018	,095	-,004
Gestão do tempo	<b>,766</b>	,316	,111	,147
Candidatura a empregos	<b>,591</b>	,454	,180	,093
Falar em público	-,025	<b>,848</b>	,092	,086
Comunicação interpessoal	,351	<b>,800</b>	,218	,182
Trabalho em equipa	,571	<b>,711</b>	,092	,046
Escrita técnica	,094	,164	<b>,902</b>	-,030
Escrita científica	,135	,101	<b>,847</b>	,263
Gestão de conflitos	-,191	,252	,168	<b>,826</b>
Negociação	,507	-,136	-,045	<b>,734</b>
Pensamento Crítico	,359	,389	,347	<b>,549</b>

Método de Extração: análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.  
a. Rotação convergida em 7 iterações.

Com base nas subescalas obtidas, podemos então encontrar no primeiro componente as competências linguísticas e de organização pessoal. Este agrupamento de competências apresenta consistência interna ( $\alpha=0,729$ ). Aqui incluem-se competências como a utilização e comunicação em diferentes línguas, a gestão de tempo e competências de candidatura e inserção no mercado de trabalho. O segundo componente remete para um conjunto de competências de trabalho colaborativo ( $\alpha=0,777$ ), onde se encontram associadas as competências relacionadas como o falar em público, as técnicas de comunicação interpessoal e o trabalho em equipa. Uma terceira subescala reúne apenas as competências de escrita ( $\alpha=0,772$ ), nomeadamente as competências referentes à escrita técnica e escrita científica. Por último, encontramos o conjunto das competências de resolução de problemas, relacionadas com competências de gestão de conflitos, negociação e pensamento crítico, considerando que se verifica a consistência interna ( $\alpha=0,638$ ) ape-

sar de inferior às anteriores subescalas.

### 3.2 Expectativas e interesse dos estudantes em frequentar um programa de curta formação em competências transversais

Nos *focus group* pudemos identificar quais os tipos de cursos que os estudantes gostariam de ver implementados como complemento à sua formação, tendo sido identificados os seguintes:

- a) técnicas de comunicação interpessoal (verbal e não verbal);
- b) escrita profissional, incluindo a escrita de textos técnicos e científicos;
- c) estratégias de gestão de conflitos, nas quais incluíram técnicas de negociação;
- d) estratégias de gestão do tempo;
- e) línguas estrangeiras, em particular o inglês;
- f) língua gestual portuguesa;
- g) pensamento crítico, com enfoque nas competências de argumentação;
- h) técnicas de apresentação em público, com recursos à utilização de ferramentas digitais;
- i) técnicas de inserção no mercado de trabalho, nomeadamente como elaborar currículos e entrevistas de emprego;
- j) estratégias de trabalho em equipa.

Com base nestes itens do questionário, os estudantes demonstraram o seu grau de interesse relativamente à frequência em programas de formação de curta duração, a ser lecionadas na universidade como complemento à sua formação específica (Tabela 4).

**Tabela 4** – Interesse dos estudantes em frequentar um programa de competências transversais de curta duração

	N	Mean	Median	Mode	St. Deviation	Min.	Max.
Técnicas de candidatura a empregos	56	4,52	5,00	5	0,894	2	5
Técnicas de apresentação em público	56	4,50	5,00	5	0,661	2	5
Estratégias para o trabalho em equipa	56	4,48	5,00	5	0,831	2	5
Pensamento crítico	56	4,48	5,00	5	0,713	2	5
Estratégias de gestão de tempo	56	4,46	5,00	5	0,914	2	5
Técnicas de comunicação interpessoal	56	4,41	5,00	5	0,804	2	5
Estratégias de gestão de conflitos e negociação	56	4,38	5,00	5	0,776	3	5
Técnicas de escrita profissional	56	4,34	5,00	5	0,815	3	5
Língua gestual portuguesa	56	4,07	4,00	5	1,042	2	5
Inglês profissional	56	3,77	4,00	5	1,175	2	5

Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do questionário

Recorrendo às médias e medianas obtidas, os dados permitem verificar que existe um manifesto interesse por parte dos estudantes em frequentar programas de competências transversais. Todas as propostas de formação identificadas apresentam uma mediana de 5 (bastante interessado), com exceção dos cursos de línguas em que a mediana é de 4 (muito interessado). Além das respostas às perguntas fechadas, o questionário permitiu também registar que a gestão do stress foi uma das competências referidas como importantes na formação e que não tinha sido mencionada nos *focus group*. No que se refere à gestão do stress, inicialmente não foi mencionada, mas

o seu surgimento permite-nos cruzar a sua importância com a formação em Serviço Social conforme refere Bradley (1992). A gestão do stress e do tempo são competências que têm uma menor abordagem na formação em Serviço Social (Bradley, 1992), mas que foram também identificadas como relevantes pelos estudantes.

Quanto às vantagens em frequentar este tipo de programas, sendo uma questão aberta, validámos 54 respostas. Assim, identificámos como principais vantagens mencionadas pelos estudantes: desenvolver competências que facilitem a transição da universidade para o contexto laboral e integração no mercado de trabalho, contribuindo para um melhor desempenho profissional (30); conseguir comunicar melhor, gerir conflitos e interagir melhor com os outros e falar em público (10); desenvolvimento pessoal, melhoria da autoestima e gestão emocional (9); desenvolver a escrita, como forma de comunicação e de recolha de informação e o uso de raciocínios lógicos (5); melhorar a perceção e capacidade de análise dos problemas sociais existentes na sociedade (3); ganhar mais autonomia através da organização pessoal e gestão do tempo (2). No que se refere às desvantagens, obtivemos 52 respostas válidas das quais 45 indicam não encontrar nenhuma desvantagem (86,5%). Entre os 7 estudantes que referem desvantagens, registase: o não haver contacto (2), o que se pode referir ao facto de as aulas presenciais estarem suspensas durante a pandemia; a exigência que pode trazer aos estudantes (1); o excesso de pesquisa adicional (1); não adquirir tanto a parte técnica da profissão (1); e o facto de poder ser um processo demorado (1).

Um dos aspetos importantes para preparação da integração dos estudantes no mercado de trabalho passa pelo reconhecimento das diferenças entre pessoas no espaço organizacional e pela gestão da diversidade como uma via para estabelecer um clima de bem-estar (Costa, 2015). Estas questões relacionam-se com a necessidade dos futuros assistentes sociais estarem preparados para lidar com as diferenças de idades, com as diferenças entre sexos e géneros e com as diferenças culturais. Neste sentido, há uma convergência entre estes aspetos e as principais vantagens identificadas pelos estudantes quanto à aprendizagem de competências transversais. Isto implica

que a formação prepare os estudantes com sólidas competências. A capacitação organizacional e dos agentes envolvidos contribui para o competências individuais e organizacionais e na descoberta de soluções flexíveis (Esgaio e Carmo, 2010).

#### **4. Uma experiência de formação em competências transversais no ISSSL**

Com base no estudo realizado, procedeu-se à criação das “Oficinas sobre soft skills – projeto experimental” que no plano de atividades anual do ISSSL teve como objetivo programático contribuir para a promoção do sucesso escolar e para melhoria do desempenho dos estudantes. Estas oficinas assentaram em temas resultantes de um estudo do CLISSIS que procedeu ao diagnóstico das necessidades formativas em soft skills dos estudantes de Serviço Social e de um processo colaborativo com os estudantes através do envolvimento do Núcleo de Estudantes de Serviço Social da Universidade Lusíada (NESS-UL).

No seguimento das reuniões com o NESS-UL e com a equipa do CLISSIS responsável pelo projeto de investigação “Competências transversais na formação em Serviço Social”, foi definida a área em que os estudantes consideraram mais importantes para a concretização da atividade. Assim, elegeram-se como conteúdos fundamentais para o seu sucesso académico dos estudantes quer na licenciatura, quer para o prosseguimento de estudos de 2.º ciclo, as questões de integração no mercado de trabalho e de promoção de competências para a empregabilidade. Esta também tinha sido a competência que tinha reunido maior interesse dos estudantes que participaram no estudo, face à possibilidade de frequentarem um programa de competências transversais de curta duração.

A atividade realizou-se entre 30 de maio de 2022 e 2 de junho de 2022, tendo sido organizada em torno do tema “Estratégias de promoção da empregabilidade e integração no mercado de trabalho”. Verificando-se a necessidade de que estas oficinas permitissem aos estudantes exercitar as suas competências de uma forma

ativa, o modelo de dinamização das atividades seguiu uma lógica de workshops composto por três sessões: i) Técnicas de Procura de emprego; ii) Gestão da imagem profissional; iii) Processos de seleção e recrutamento. O número limite de inscrições foi de 15 vagas, de forma a permitir um acompanhamento mais próximo e uma tutoria complementar de análise curricular a cada participante que desejasse ter apoio individual e personalizado. Esta ação contou com a participação de 13 estudantes, ao longo dos três dias de atividades, que no final avaliaram as sessões através de um questionário de participação anónima. Validaram-se 11 respostas ao questionário de avaliação da atividade dos quais se apurou o seguinte:

- Todos os estudantes classificaram com a pontuação máxima (5 pontos, numa escala de 1 a 5) o desempenho da dinamizadora das sessões e a apreciação geral das atividades.
- No que se refere à importância dos conteúdos apresentados para o futuro académico e profissional; à pertinência dos temas abordados em cada sessão; à pertinência dos exercícios práticos realizados em cada sessão; e ao ambiente e dinâmica entre participantes e dinamizadora nas sessões, a média das respostas foi de 4,91 (numa escala de 1 a 5). Destaca-se que a mediana e moda das respostas foi de 5 pontos, em que 10 participantes dos 11 participantes deram pontuação máxima relativamente a estes aspetos de avaliação.
- Todos os participantes responderam afirmativamente que recomendariam a frequência destas sessões a outros estudantes e que gostariam de frequentar outras sessões no âmbito das Oficinas sobre Soft Skills organizadas pelo ISSSL.

Por fim, foram recolhidas as sugestões e contributos dos participantes para novas sessões sobre esta e outras temáticas no domínio das Oficinas Soft Skills do ISSSL e realizado um balanço das aprendizagens.

Quanto à avaliação da formadora sobre a participação dos estudantes, observou-se que os estudantes não apresentavam um domínio de competência no que se refere aos instrumentos e procedi-



mentos de procura de emprego e candidatura a ofertas de trabalho. Existiu uma dificuldade expressa pelos participantes em elaborar uma carta de motivação e um currículo vitae, quer no que se refere aos conteúdos, quer no que se refere à forma de apresentação formal dos documentos. Relativamente à simulação da entrevista de emprego, apesar de alguns constrangimentos iniciais (e.g. ter de realizar a simulação de entrevista em frente aos outros participantes), os estudantes demonstraram maior segurança e capacidade de expressão oral. Os resultados desta atividade apontam que é necessária uma maior preparação dos estudantes para a entrada no mercado de trabalho, sendo esta competência fundamental para a sua integração laboral.

### **Considerações finais**

O local de trabalho é entendido pelos seus atores como uma fonte de realização e resultado de um bom trabalho de equipa (Costa, 2015). As organizações mais eficazes têm os seus trabalhadores integrados em equipas de trabalho ao longo dos diferentes níveis hierárquicos, com diferentes funções e dimensões. Como assistentes sociais, os nossos papéis e funções são desempenhados em interação. O trabalho e o exercício profissional não dependem apenas do assistente social, mas também da forma como as organizações veem o papel do Serviço Social. Torna-se fundamental em contextos que articulam objetivos (comuns ou não) de diferentes atores, defender o interesse das pessoas com quem intervirmos, mantendo a estabilidade na organização e no contexto de intervenção em que se exerce a profissão (Thompson, 2009). Deste modo, é preciso desenvolver competências para encontrar um ponto de equilíbrio entre os diferentes intervenientes no processo.

Com base no estudo de caso, foi possível elaborar um diagnóstico recorrendo à perceção e domínio destas competências pelos estudantes, que se mostrou relevante para identificar necessidades de aprendizagem específicas. Por outro lado, permitiu desenhar um programa de competências transversais, a ser implementado

no próximo ano letivo, que complemente e prepare melhor os estudantes na sua formação e para as exigências do mercado de trabalho. Considerando que este estudo se reporta a um caso único e com uma amostra reduzida, não se podem inferir resultados, pois os mesmos não podem ser generalizados. Não obstante, apresenta-se como contributo à produção científica sobre competências transversais no ensino superior, nomeadamente em Portugal e na área específica do Serviço Social.

### **Agradecimentos**

Agradecemos a todos os estudantes que participaram neste estudo e ao CLISSIS, cujo projeto de investigação contou com o financiamento da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (UIDB/04624/2020).

### **Referências bibliográficas**

- Almeida, F., Casquilho-Martins, I., Belchior-Rocha, H. & Rocha, A. (2019). Habilidades emocionais: Competências para o sucesso. In C. Machado and P. Davim (coords.) *Resiliência e Inteligência Emocional* (pp. 15-40). Actual Editora.
- Andrade, M. (1993). Serviço social, habitação e autarquias: movimento e liames da prática e da teoria, *Intervenção Social*, 7, 35-44.
- Belchior-Rocha, H. & Casquilho-Martins, I. (2019). Critical Thinking in Social Work Training. In M. Kondo (Ed.) *Empathy Study*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.89538>
- Bradley, G. (1992). Stress and time management workshops for qualifying social workers. *Social Work Education*, 11(1), 5-15,. <https://doi.org/10.1080/02615479211220021>
- Costa, P. (2015). Lidar com a diversidade nas organizações. In J. Neves, M. Garrido & E. Simões, Orgs., *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática*, 3ª Ed. (pp. 337-363). Edições Silabo.

- Esgaio, A. & Carmo, H. (2010). *Intervenção local e gestão de parcerias*. <http://hdl.handle.net/10400.2/1838>
- Hall, J. & Valdiviezo, S. (2020) The Social Worker as Language Worker in a Multilingual World: Educating for Language Competence, *Journal of Social Work Education*, 56(1), 17-29. <https://doi.org/10.1080/10437797.2019.1642275>
- Hernández, M. H. (2009) Comunicación y trabajo social. In T. F. García and C. A. Bracho (Eds.), *Introducción al trabajo social* (pp.555-596). Alianza Editorial.
- Neves, J. (2015). Trabalhar em equipa. In J. Neves, M. Garrido & E. Simões (Eds.), *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática*, 3ª Ed. (pp. 253-280). Edições Sílabo.
- Neves, J., Garrido, M. & Simões, E. (2015). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática*, 3ª Ed. Edições Sílabo.
- Rai, L. & Lillis, T. (2013). Getting it Write' in social work: Exploring the value of writing in academia to writing for professional practice, *Teaching in Higher Education*, 18(4), 352-364. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719157>
- Rocha, H, Almeida, F., Casquilho, I. & Ferreira, J. (2017). Preparing students to apply transversal skills - a case study in higher education". In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *Edulearn17 Proceedings* (pp. 4156-4163). Barcelona: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1893>
- Simões, E. (2015). Gerir conflitos. In J. Neves, M. Garrido & E. Simões (Eds.), *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática*, 3ª Ed. (pp. 209-228). Edições Sílabo.
- Thompson, N. (2009). *Understanding Social Work*. Palgrave Macmillan.
- Trevithick, P. (2012). *Social Work Skills and Knowledge: a practice handbook*. Open University Press
- Zastrow, C. (2017). *Introduction to Social Work and Social Welfare: Empowering people*. Brooks-Cole - CENGAGE Learning.
- Vilelas, J. (2020). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.