

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

***O IMPACTO DOS GRUPOS DE ENCONTRO NOS ALUNOS DA
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE
AUTÓNOMA DE LISBOA***

Tito Rosa Laneiro

Orientador: Professor Doutor João Hipólito

Lisboa
1995

“Achamo-nos, em minha opinião, confrontados com uma situação inteiramente nova na educação, na qual o objectivo desta, se é que desejamos sobreviver, deve ser *a facilitação da mudança e da aprendizagem*. O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de *procurar* o conhecimento fornece a base para a segurança. A qualidade de ser mutável, um suporte no *processo*, mais do que no conhecimento estático, constitui a única coisa que faz sentido como objectivo para a educação no mundo moderno” (Rogers 1983, p. 126).

Introdução	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Capítulo 1: Grupos e Sociedade	5
Evolução Histórica do estudo dos Grupos	5
A família	5
O Clã	6
O <i>Gang</i>	6
A Comunidade	6
<i>A dinâmica da Comunidade</i>	7
O Conceito de Grupo	9
Perspectivas interdisciplinares do estudo dos grupos	10
<i>O estudo dos grupos nas organizações</i>	10
<i>O estudo dos grupos na óptica da psicologia social</i>	12
<i>O estudo dos grupos na óptica da psicologia económica</i>	13
<i>O estudo dos grupos em meio escolar</i>	13
<i>As múltiplas dimensões do estudo dos grupos</i>	14
<i>A abordagem da sociologia ao estudo dos grupos</i>	15
Em Conclusão	15
Capítulo 2: A Dinâmica dos Pequenos Grupos	17
Os grupos psicoterapêuticos e de desenvolvimento pessoal	17
<i>O Psicodrama</i>	19
<i>Os Grupos de Auto-ajuda</i>	20
<i>Os Grupos Balint</i>	23
<i>Os Grupos de Encontro</i>	23
<i>O conceito de grupo de encontro</i>	24
<i>O processo de grupo de encontro</i>	24
<i>O movimento dos grupos de encontro em Portugal</i>	28
Como conclusão	30
Capítulo 3: A Abordagem Centrada na Pessoa	31
Origem de um novo paradigma – a Terapia Centrada no Cliente	31
Uma Psicologia Humanista	32
<i>O conceito de não directividade</i>	34
<i>A tendência formativa e a tendência actualizante</i>	35
<i>A pessoa em funcionamento pleno</i>	36
<i>As condições de valor</i>	37

As atitudes facilitadoras de mudança do terapeuta	39
<i>A Congruência</i>	40
<i>O Olhar positivo incondicional</i>	41
<i>A Compreensão empática</i>	42
A Aprendizagem Centrada no Aluno	42
Em Síntese	44
Capítulo 4: A Instituição onde foi realizado o Estudo	46
Caracterização da instituição	46
<i>Origem da Universidade Autónoma de Lisboa (U.A.L.)</i>	46
<i>Cursos e Estrutura</i>	49
O Departamento de Psicologia e Sociologia	53
Em Conclusão	56
Capítulo 5: O Tratado de Bolonha	57
A declaração de Bolonha	57
<i>História e Objectivos de Bolonha</i>	57
Um outro paradigma de aprendizagem	59
<i>ECTS – European Credit Transfer System</i>	61
<i>Suplemento ao Diploma Legal</i>	62
Em Conclusão	63
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	64
Capítulo 6: Metodologia	64
As variáveis	64
<i>A variável independente</i>	64
<i>As variáveis dependentes</i>	65
<i>A amostra</i>	65
Apresentação dos instrumentos	67
<i>Inventário de Relações Interpessoais</i>	67
<i>Descrição</i>	69
Validação do instrumento de pesquisa	71
<i>Fiabilidade Interna</i>	71
Análise Factorial	72

<i>Comparação de Instrumentos</i>	78
<i>Factor 1 da dimensão positiva – Congruência e Empatia</i>	79
<i>Factor 2 da dimensão positiva – Olhar Positivo Incondicional</i>	80
<i>Factor 3 da dimensão negativa – Aceitação Condicionada</i>	81
As hipóteses operacionais	82
Procedimento	83
Capítulo 7: Análise Comparativa Dos Grupos	85
Comparação entre grupos por factores	85
Comparação entre grupos por itens	89
Capítulo 7: Análise Comparativa Dos Grupos	85
Comparação entre grupos por factores	85
Comparação entre grupos por itens	89
Capítulo 8: Conclusão	91
9: Referências Bibliográficas	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Tabela de frequências dos sujeitos do sexo masculino e feminino no Grupo A e no grupo B	66
Tabela 2. Consistência interna dos itens negativos	72
Tabela 3: Consistência interna dos itens positivos	72
Tabela 4. Factor 1 da dimensão positiva – Congruência e Empatia	73
Tabela 5. Factor 2 da dimensão positiva – Olhar Positivo Incondicional	74
Tabela 6. Factor 3 da dimensão positiva – Afecto Incondicional	75
Tabela 7 Factor 1 da dimensão negativa – Incongruência e Ausência Empática	76
Tabela 8. Factor 2 da dimensão negativa – Incongruência de Ligação	77
Tabela 9. Factor 3 da dimensão negativa – Aceitação Condicionada	77
Tabela 10. Teste T Congruência e Empatia	85
Tabela 11. Teste T Olhar Positivo Incondicional	86
Tabela 12. Teste T Afectividade Incondicional	87
Tabela 13. Teste T Incongruência e Ausência Empática	87
Tabela 14. Teste T Incongruência e Inaceitação	87
Tabela 15. Teste T Aceitação Condicionada	88
Tabela 16. Teste T Conjunto dos Factores Positivos e Negativos	89
Tabela 17. Teste T de todos os Factores e Itens	89

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico de frequências por género

66

INTRODUÇÃO

A quase totalidade dos seres humanos vive em grupos, sendo raros os que vivem separados dos outros ou se recusam a fazer parte de um qualquer agregado.

É nos grupos que acontecem a maioria das actividades sociais. É em grupo que na maioria do tempo trabalhamos, aprendemos, relaxamos, convivemos e nos desenvolvemos.

É no grupo e em que grupo, que se partilham filosofias, formas de estar, aprendizagens e se experimentam as relações interpessoais.

Existem grupos em que os indivíduos são inseridos ainda enquanto crianças, e onde de uma forma evolutiva e adaptativa vão interiorizando normas e funcionamentos. Outros grupos existem, que fazem parte da escolha do indivíduo na adolescência e idade adulta, quando procura outros que partilhem os mesmos valores e ideais.

É também nessa fase da vida que muitas pessoas fazem as suas escolhas sobre as aprendizagens que levarão a uma “ideal” vida profissional, sendo por consequência nesta etapa que se escolhem caminhos, como o de frequentar um curso superior e uma universidade para o frequentar.

No entanto, a aprendizagem que promove o crescimento pessoal e profissional, pode ser fomentada de várias formas, mediante o corpo teórico e a atitude filosófica subjacente. Essa escolha não será certamente inócua para a formação da futura pessoa, e os seus reflexos far-se-ão decerto sentir no indivíduo e na sociedade em que participa.

Este fenómeno torna-se de maior pertinência, se a aprendizagem a desenvolver se encontrar no domínio das ciências sociais e numa área por excelência de reflexão pedagógica, caso da psicologia, e da sua aprendizagem.

Estes tempos que decorrem vão sendo de grande mudança a nível da uniformização das aprendizagens no âmbito da Comunidade Europeia e por consequência em Portugal, com a implementação do acordo de Bolonha. Perante esta convenção que preconiza uma formação centrada na aprendizagem e não no ensino (esta última postura mais comum no nosso país), julgamos de todo pertinente reavivar aspectos da obra de Rogers (1902-1987), e da conceptualização da aprendizagem centrada no aluno.

De acordo com Rogers (1983/1986) uma aprendizagem mais livre e democrática – centrada na pessoa – tem a potencialidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de se tornarem pessoas mais livres, responsáveis e autónomas, por consequência futuros cidadãos mais criativos e realizadores.

O objectivo desta investigação insere-se nesta lógica de aprendizagem, que é facilitada na Universidade Autónoma de Lisboa no Curso de Psicologia. De acordo com esta postura são fomentados no início de cada ano lectivo grupos de encontro para todos os alunos do curso de Psicologia. Segundo Rogers (1970/1986) o grupo de encontro é um instrumento importante para o desenvolvimento das pessoas mas “que requer muito estudo profundamente perceptivo e muita investigação” (p. 53).

Neste trabalho interessa-nos assim verificar o impacto que o grupo de encontro realizado no início do ano lectivo de 2004/2005 teve no aumento das capacidades de congruência, olhar positivo incondicional e compreensão empática no grupo de alunos de psicologia que nele participou.

Na primeira parte foram revistos alguns conceitos e teorias de relevância histórica sobre a evolução do estudo dos grupos numa perspectiva sociológica e psicológica. Foi também revista literatura relativa à Abordagem Centrada na Pessoa e a relevância desta para a pedagogia, relevando a sua pertinência para o contexto actual.

No capítulo um analisámos a evolução conceptual e teórica do estudo dos grupos, relevando a abrangência da constelação de definições e abordagens que se interpenetram nas várias ciências sociais com relevo para a psicologia social e para a sociologia.

No capítulo dois detivemo-nos sobre o contributo que o estudo dos pequenos grupos trouxe para a ciência da psicologia clínica e do seu potencial como meio de intervenção terapêutica e de desenvolvimento pessoal, sublinhando em particular os grupos de encontro e a sua evolução em Portugal.

No capítulo três revisitámos os alicerces da Terapia Centrada no Cliente e como estes foram afirmando a sua pertinência num contexto cada vez mais alargado numa direcção universal dando origem à Abordagem Centrada na Pessoa, com relevância para uma das suas ramificações a Abordagem Centrada no Aluno.

No capítulo quatro caracterizámos a Universidade onde o estudo foi desenvolvido referindo a sua origem e evolução, distinguindo de seguida em maior pormenor a matriz do Departamento de Psicologia e Sociologia.

Finalizando a abordagem teórica deste trabalho, no capítulo cinco debruçámo-nos sobre a proveniência e filosofia subjacente ao Tratado de Bolonha, relevando os paralelismos propostos por este e pela Abordagem Centrada na Aprendizagem como proposta de progresso e desenvolvimento pedagógico e pessoal.

Na segunda parte desta investigação, capítulo seis, delineámos a nossa metodologia, definimos as nossas variáveis e apresentámos e validámos o nosso instrumento de pesquisa.

Na terceira parte do nosso trabalho, capítulo sete, analisámos os resultados obtidos confrontando-os com as hipóteses.

Na última parte fase deste estudo apresentámos as conclusões a que chegámos à luz de diversas possibilidades de compreensão sobre os resultados que foram encontrados.

CAPITULO 1

Grupos e Sociedade

Evolução histórica do estudo dos grupos

Segundo Forsyth e Elliott (1999) quase todas as sociedades humanas estão organizadas em pequenos grupos com por exemplo em famílias, clãs, gangs ou comunidades.

A família

Barata (2002) considera a família como um dos alicerces dos indivíduos em todas as sociedades. É contudo necessário ter em conta a extensão dos laços, na delimitação da rede de relações reconhecidas em que a sua variação possa ser substancial de sociedade para sociedade. A família surge desta forma, como um meio de procriação, de transmissão de herança social (incluindo a material e a cultural), de concessão de qualidade de membro de um grupo e de posição social. Da procriação surgem laços de parentesco partilhados por várias pessoas que possuem um ascendente comum, gerando famílias de parentesco alargado. Constituem-se desta forma, grupos de parentesco consanguíneo mais alargados através da regra uniliniar de agregação de linhagens.

O Clã

O clã surge quando diversas linhagens têm uma tradição de ascendência unilinear comum constituindo um grupo mais vasto, mesmo que esta ascendência não seja claramente demonstrável.

O Gang

Em 1927, Thrasher caracterizou os gangs como grupos que se formam espontaneamente, que se vão integrando através do conflito. São grupos que revelam determinados tipos de comportamento, tais como: o encontro face a face dos seus elementos, a sua interacção, a movimentação através do espaço como uma unidade gerando conflito e planeamento. O resultado deste comportamento colectivo é o de desenvolvimento de uma tradição, de uma estrutura interna, espírito de corpo, solidariedade, moral, sentimento de pertença ao grupo e vínculo a um território.

A Comunidade

Para Nunes (2001) o conceito de comunidade tem diversas definições. Dependendo estas da óptica de cada um dos autores que se debruçaram sobre o seu estudo. Esta autora ressalva no entanto duas características que lhe parecem relevantes: uma diz respeito ao espaço geográfico partilhado por as pessoas que compõem essa comunidade e outra às interacções sociais que aí se desenrolam.

Igualmente para Barata (2002) o conceito de comunidade é muito abrangente. Questionando-se este autor se o conceito só por si continua a ter algum conteúdo específico que justifique o seu uso, dado que é possível encontrá-lo na literatura das ciências sociais para se referir desde a uma pequena aldeia, até a toda a comunidade internacional. Esta ideia assume maior relevância se considerarmos as tendências de globalização planetárias, veiculadas sobretudo pelo *media* e que influenciam de fora para dentro o grupo comunitário as interações sociais. Apesar da pertinência da interrogação, o autor define o conceito de comunidade como aquilo que “envolve simultaneamente a noção de área social e a ideia de uma ligação natural ou espontânea entre as pessoas, de uma relação social assente no sentimento de participação em uma unidade colectiva bem diferenciada. Todavia, tanto a ideia de área social como o sentimento de participação num todo bem individualizado podem formar-se a propósito de unidades de dimensão muito diversas” (p. 245).

A dinâmica da comunidade

Esta complexificação está de acordo com o propósito de Moreno (1934), que enceta o projecto de tentar compreender o funcionamento psicológico dos indivíduos na totalidade de uma comunidade. Na sua opinião se o funcionamento de uma comunidade fosse elaborado e compreendido, seria possível a partir daí desenvolver a estruturação de qualquer comunidade.

O estudo é efectuado numa instituição que se situava perto de Hudson Nova Iorque, nos Estados Unidos da América. Nesse estabelecimento eram reeducadas entre 500 a 600 raparigas de todos os grupos étnicos que haviam sido para aí enviadas por ordem dos tribunais. Para o autor a compreensão dos processos psicológicos das internadas na instituição permitiria humanizar o seu ambiente. Outro dos objectivos do estudo prendia-se com o desenvolvimento da própria metodologia de investigação e seu aperfeiçoamento.

A primeira tarefa que Moreno e a sua equipa decidiram executar, foi a de analisar as relações interpessoais de todos os indivíduos dessa comunidade através de testes sociométricos a fim de elaborar a “ficha sociométrica”.

Um dos testes consistia em analisar as relações de preferência rejeição ou indiferença entre os membros do grupo. Para isso Moreno pede a cada um dos membros do grupo que indicasse de entre um certo número de indivíduos a que estavam associados em várias actividades, aqueles que gostariam que fossem seus companheiros nessas práticas, os que não gostariam de ter por companhia e os que lhes eram indiferentes. Dessa forma era permitido construir o sociograma, um diagrama que revelava as interações entre os vários membros de um grupo. Nesses esquemas eram marcadas por linhas que ligavam os diversos indivíduos as escolhas, rejeições e indiferenças que foram verificadas.

Esta metodologia foi também desenvolvida noutros âmbitos; como no familiar, do trabalho ou com indivíduos considerados retardados a nível mental.

O que Moreno observa nos dados recolhidos, é que existem dois aspectos relevantes; um deles é a existência de uma tendência temporal e o outro de uma tendência espacial. O primeiro corrobora a *lei sociogenética* que se alicerça na constatação de que os grupos sociais evoluem num processo de diferenciação do mais simples para o mais complexo. A outra dimensão é de índole espacial alicerçando a lei da *gravitação espacial*, para Moreno (1934) “ Os mecanismos de expansão psicológica que movem indivíduos, grupos e correntes para uma cada vez maior diferenciação produzem também os seus próprios controlos; um processo, o processo de diferenciação faz afastar os grupos; o outro processo; o processo de transmissão faz com que os grupos se unam. Este ritmo alternado pode ser chamado de *lei da gravitação social*” (p. 266). Este postulado parece-nos próximo com o de Rogers (1983) que reproduz o conceito de “sintropia” de Szent-Gyorgyi (1974) e de “tendência mórfica” de Whyte (1974) definindo a tendência formativa “ como a tendência sempre actuante em direcção a uma ordem crescente e a

uma complexidade interrelacionada, visível tanto ao nível orgânico como ao nível inorgânico. O universo está em constante construção, assim como em deterioração. Este processo também é evidente no ser humano”. (Rogers, 1980/1983, p.45)

Este axioma é igualmente coincidente com o de Morin, (1973) evocado por Nunes (2001) “ De certa forma a Tendência Formativa é uma concepção ampla que apresenta o universo como um todo que funciona através do princípio da auto organização” (p. 94).

O Conceito de Grupo

É possível constatar através da abrangência destes estudos que o conceito de grupo engloba várias dimensões podendo ser abordado através de diversas perspectivas. Importa assim para este trabalho explicitar algumas das diversas definições de grupo que se podem encontrar na literatura, de forma a determinar aquelas que mais se adaptam ao seu propósito.

“Falar de grupo é assaz perigoso. Ou se pende para uma psicologia de base, em que o grupo se reduz a um somatório de indivíduos, ou se propõe-impõe uma psicologia mais absorvente em que o grupo não é mais do que o agrupamento, algo de supra-individual. No entanto se olharmos o grupo como forma de sociabilidade, acontece que, enquanto social, aponta para a sociedade como referência e enquanto sociável, aponta para a personalidade como característica, ou seja a psicossociologia, debruçando-se sobre os grupos (os grupos restritos, por diferença com os agrupamentos), procura enfatizar a vertente vivencial do social, em base experimental, para analisar certas variáveis que não cabem no âmbito da sociologia nem da psicologia. Grupo é uma forma de sociabilidade espontânea, preenchida pelas expressões de interacção entre personalidades, entre cada personalidade e os conteúdos socioculturais, diversos evidentemente, entre as personalidades e as instituições. A sua característica de fundo é ser uma unidade de acção e ou intervenção, através da interdependência dos seus membros na convergência do(s) objectivo(s). A sua dinâmica pode ser adentro e afora do grupo, a partir de conteúdos vivenciais dos seus participantes. O adentro do grupo é vivenciado como o máximo de fusão e o mínimo de pressão. Para quem está fora, por distanciamento ou por exclusão, o grupo pode ser visto como o máximo de pressão. Isto de um modo geral.(...) É na interdependência de funções ou na finalidade do conjunto, à base da iniciativa das personalidades presentes que se pode/deve entender a dinâmica de grupo.” (Enciclopédia Polis, 1999, p.124.).

Como podemos observar, a possibilidade de abrangência conceptual de grupo é transversal a diversas áreas do conhecimento, de entre elas a psicologia nas suas várias vertentes (psicologia organizacional, psicologia social, psicologia educacional) e à sociologia.

Perspectivas interdisciplinares do estudo dos grupos

O estudo dos grupos nas organizações

A par da investigação de Moreno, que se iniciou em 1934, surgiu outra igualmente de grande envergadura liderada pelo sociólogo Elton Mayo. Esta foi levada a cabo entre 1924 e 1940 uma experiência realizada em quatro fases sobre o comportamento de grupos na *Western Electric Company*. Este trabalho, sobre o estudo de grupos, foi realizado numa fábrica de 40.000 empregados e mobilizou várias dezenas de técnicos que efectuaram em determinada altura da investigação 21.126 entrevistas não directivas. Uma das principais conclusões deste estudo reside na compreensão de “que os grupos informais criam e dinamizam tipologias de acção colectiva nas organizações através de um conjunto de valores, normas e regras de características específicas. Por essa razão os grupos são imprescindíveis para o desenvolvimento da coesão do controlo e da integração social nas organizações” (Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p. 48).

Rogers (1942/1997), refere-se ao estudo da *Western Electric Company* na óptica da entrevista psicológica e da sua importância para ajudar os colaboradores a resolver seus problemas pessoais. Sublinha também que os aspectos sociais da empresa são mais importantes para o indivíduo que a organização da produtividade. Esta é uma ideia que evidencia a importância do factor humano nas organizações contrapondo-se às motivações Tayloristas

(1856-1915) e Fordistas (1863-1947), que consideravam o factor humano como um recurso de produção sem a relevância e a especificidade que Mayo e Rogers lhe atribuíam.

Estas conceptualizações acerca da importância do factor humano estão de acordo com um artigo publicado em 1920 por Lewin que defende que “as pessoas produzem para viver e não que vivem para produzir. Por isso mesmo o bem estar do trabalhador e a sua satisfação não resultam só da diminuição do número de horas de trabalho e da organização da tarefa, mas, fundamentalmente, da sua postura psicológica, do aumento do valor intrínseco do próprio trabalho” (citado por Pereira 2003, p. 39).

O conflito entre estas perspectivas, uma centrada na produção e outra centrada no bem-estar da pessoa, emergem em termos históricos de uma forma antagónica. São perspectivas que vão atravessar de uma forma mais ou menos conturbada as décadas vindouras até aos nossos dias, alimentando a tensão existente entre os vários interesses económicos, políticos e sociais.

Estas temáticas são pertinentes e transversais para outras organizações que não têm como primeiro objectivo a produtividade industrial, caso dos estabelecimentos de ensino. Estes possuem finalidades semelhantes na criação de valor acrescentado face à sua missão de gerar conhecimento que se pretende de forma exponencial. Englobam-se aqui as posturas perante as políticas educacionais que neste momento se encontram num período crítico de alteração na Comunidade Europeia e por consequência em Portugal. A este assunto voltaremos adiante.

Conforme o ângulo da ciência em que o fenómeno de grupo é considerado, assim se vai colocando o enfoque conceptual na sua definição. Ainda na psicologia desenvolvida nas organizações, são relevantes os estudos e os conceitos ligados a essa área do conhecimento como por exemplo os desenvolvidos por Coch e French (1948) numa fábrica de pijamas. Concluíram estes autores, após algumas alterações nos processos de fabricação, que quando as operadoras eram chamadas a participar na mudança dos mesmos a eficácia na produção

aumentava. Esta técnica de participação que passou a ser conhecida como círculo de qualidade foi de grande relevância, influenciando os funcionamentos individuais de grupos e organizações.

Foi uma metodologia que se generalizou no Japão, começando por ser aplicada na Europa nas indústrias suecas da Volvo. Esta forma de gestão participada, onde os trabalhadores são chamados a tomar decisões que tradicionalmente eram tomadas pela direcção aumenta em simultâneo a produtividade e o grau de satisfação dos trabalhadores. Aparecem assim conceptualizações específicas de grupo que fazem apenas sentido em determinado contexto e sobre determinado ângulo, como no exemplo de grupo de trabalho de alto desempenho que é definido por Holpp (2002) como um “grupo de empregados concentrados na melhoria do desempenho dentro de parâmetros definidos de responsabilidade e autoridade” (p. 21).

É durante o período que antecede a segunda guerra mundial que surge o movimento de grupos. Para Pereira (1993), terá sido Kurt Lewin o impulsionador do estudo da dinâmica de grupos apercebendo-se através das suas experimentações das potencialidades existentes nos grupos. É com base nestas descobertas que os seus discípulos Bavelas e French começam a intervir com êxito nas organizações, criando a partir daí bases sólidas para a *psicologia das organizações*.

O estudo dos grupos na óptica da psicologia social

A partir da década de 30 do século XX e especialmente impulsionada pela segunda guerra mundial o estudo sobre as dinâmicas de grupos floresce com especial relevância no particular e vasto trabalho de Kurt Lewin e da sua equipa. Para este autor “não existe esperança em criar um mundo melhor sem um profundo conhecimento da função da liderança, da cultura e de outros factores essenciais da vida em grupo. Se a vida social não for gerida de uma forma mais conscienciosa o homem destruirá o homem”(Lewin, 1943, p.334). Afirma também este autor que “os vários aspectos da dinâmica de grupos influenciam a nossa vida de forma

determinante, incluindo o nosso carácter, a nossa felicidade e produtividade. Este é um facto que a experimentação não deixa ignorar”(op.cit.).

Em 1938, Lewin, Lippitt e White haviam publicado estudos com “grupos de escoteiros procurando avaliar o papel da liderança e das atmosferas de grupo, marcando a transição e uma psicologia centrada no indivíduo para uma psicologia centrada no grupo. Em vez de se observarem as propriedades dos indivíduos são as propriedades dos grupos que são observadas” (citado por Pereira, 1993, p.41).

O estudo dos grupos na perspectiva da psicologia económica

É privilegiando a investigação que Lewin em 1943, no decorrer da segunda grande guerra, estuda os comportamentos alimentares de um grupo de famílias norte americanas. Referenciou o papel das donas de casa na atribuição de hábitos alimentares e o processo de aculturação de crianças de várias idades no que respeita a adopção desses hábitos. Propôs ainda métodos de intervenção que proporcionariam uma determinada mudança de tendências, usando a influência da rádio, cartazes ou posters, dando com este estudo um contributo fundamental para a *psicologia económica* mais especificamente para o estudo do *comportamento do consumidor*.

O estudo dos grupos em meio escolar

No ano de 1939 seguinte, Lewin, Lippitt e White iniciaram a pesquisa experimental em clubes para crianças. Nesses espaços, investigam os tipos de liderança utilizados pelos professores, caracterizando-as em liderança “autocrática”, “democrática” e “laissez-faire”. Efectuando medições com as pranchas de Rorschach, um questionário de Moreno e analisando

gravações de voz, concluem que a liderança “democrática” era a que provocava nos indivíduos a menor taxa de comportamentos hostis e maior satisfação.

Outras investigações foram desenvolvidas onde contextos e conceitos são comuns a várias vertentes do conhecimento da ciência psicológica como no estudo de Newcomb, evocado por Leyens (2004) que cita um conjunto de experiências com alunas de uma escola. Nesses estudos, foi concluído que uma pessoa adere a um novo grupo de referência quando corta com os seus antigos sistemas de crenças. Foi observado que as pessoas adquirem novas maneiras de pensar e novos esquemas de funcionamento abandonando as antigas concepções quando se afastam fisicamente do antigo grupo de pertença. Este conceito de grupo de referência é originariamente atribuído por Maisonneuve (s.d.) ao psicólogo social americano Hyman.

As múltiplas dimensões do estudo dos grupos

Este contexto transversal a alguns ramos da ciência psicológica ou da psicossociologia também é passível de ser observado no trabalho de Paul Hare referido por Barata (2002) que elaborou dos poucos trabalhos que procuram ordenar e sintetizar os resultados obtidos por vários investigadores que se têm ocupado dos fenómenos de grupo. Segundo o autor estes estudos são dado que se encontram dispersos em publicações periódicas de acesso relativamente difícil. Nesse material é levado a distinguir «seis variáveis que afectam o processo de interacção», isto depois de uma investigação exaustiva, em que Hare considera ter abarcado todos os estudos relevantes até 1959.

Este autor distribui essas dimensões consideradas por si as mais importantes para a compreensão da dinâmica dos grupos em dois conjuntos. Num deles considera as variáveis que pertencem à composição do grupo e no outro as respeitantes à organização do grupo. No primeiro conjunto que abarca a composição do grupo engloba o «processo de interacção»,

englobando aí a personalidade, as características sociais (de entre as quais a idade, o sexo, a classe social, o grupo étnico) e a dimensão do grupo. No segundo conjunto de variáveis referentes á organização do grupo, considera a tarefa, a actividade ou objectivo do grupo e, a comunicação e processo de liderança.

A abordagem da sociologia ao estudo dos grupos

O estudo dos grupos é igualmente central em ciências como a sociologia nas palavras de Agostini (1999) “Entre as formas de interacção que influenciam de modo sensível a nossa vida social e a construção da nossa identidade incluem-se as relações que temos com os outros, na qualidade de membros dos numerosos grupos de que fazemos parte (...) A análise dos grupos é de tal modo relevante para a sociologia contemporânea que a própria sociologia foi definida como «ciência dos grupos” (p. 77).

Ainda segundo a proposta da sociologia moderna Kritner e Kritnic (2004) consideram o grupo em relação à sua composição, estrutura, formalidade/informalidade ou desenvolvimento, definindo grupo como ”duas ou mais pessoas que interagem livremente partilhando normas, objectivos e uma identidade comum.

Nesta proposta o tamanho do grupo fica limitado à possibilidade de mútua interacção e de mútua pertença. Não estarão desta forma aqui considerados meros agregados de pessoas, como por exemplo um grupo de pessoas numa esquina a assistir a um evento.

Em Conclusão

Chegamos desta forma a uma panorâmica sobre a abrangência e riqueza e que o estudo dos grupos proporciona para as ciências sociais.

A abordagem até aqui efectuada inscreve-se no vasto campo das abrangências conceptuais e teorias das várias disciplinas do conhecimento e da hetero e interpenetração entre elas. No próximo capítulo vamos debruçarmo-nos sobre os aspectos destas dinâmicas em ambientes e constructos mais específicos. Nas palavras de Pereira (1993) na “sociopsicologia dos pequenos grupos é particularmente estudado o capítulo denominado *dinâmica de grupos*, que no dizer de Kurt Lewin, «de maneira análoga á da teoria de campo em Física, pressupõe que as propriedades de todo o acontecimento são determinadas pelas suas relações com os sistemas de acontecimentos de que ela faz parte». Abarca por um lado, o conjunto de fenómenos psicossociais que se produzem nos pequenos grupos, assim como as leis que regem esses fenómenos e, por outro lado estudo, o estudo do conjunto dos métodos que permitem agir sobre a personalidade por meio dos grupos, assim como os métodos que permitem aos pequenos grupos agir sobre organizações sociais mais vastas” (p. 40). Esta é uma ideia concordante com a direcção deste trabalho que continuará a reflectir adiante sobre a dinâmica dos pequenos grupos, mais precisamente sobre o estudo dos processos que agem sobre a personalidade por meio dos grupos e a sua contribuição no desenvolvimento individual num dado contexto.

CAPÍTULO 2

A Dinâmica dos Pequenos Grupos

Os grupos psicoterapêuticos e de desenvolvimento pessoal

Englobada na compreensão da importância da dinâmica dos grupos nas várias vertentes das ciências sociais, foi surgindo também nas áreas da psicologia relacionadas com o bem-estar psicológico, um movimento que tem o objectivo de promover esta última dimensão.

A psicoterapia de grupo pode ser designada como “um método de tratamento dos sofrimentos e das perturbações psíquicas patológicas pela acção específica de processos de grupo sobre os indivíduos que o compõem. Trata-se portanto, *strictu sensu*, de uma psicoterapia em grupo ou por meio do grupo” (Dicionário de Psicologia, p. 628).

Na concepção de Bion (1961) “o termo «psicoterapia de grupo» pode ser entendido de duas maneiras. Pode ancorar a sua designação sobre o tratamento de um certo número de indivíduos reunidos com objectivo terapêutico, ou como uma tentativa que visa o desenvolvimento metódico num grupo de forças capazes de facilitar uma actividade de cooperação” (p. 3).

Esta prática pode também ser entendida como um meio onde são facilitadas as capacidades de actualização dos indivíduos através da interacção com o grupo de forma a potencializar o seu máximo grau de funcionamento orgânico.

Apesar das psicoterapias existentes diferirem no seu funcionamento e clima psicológico, mediante o modelo psicoterapêutico que se encontra na sua base (de inspiração centrado na pessoa, dinâmica, cognitivo comportamental de entre outros), muita das psicoterapias de grupo revelam características comuns na sua forma.

Hipólito (2005), considera extremamente interessante que autores tão distantes nas suas abordagens teóricas como Sapiro, da corrente psicanalítica, e Rogers, da terapia centrada na pessoa, tenham chegado a um tipo de funcionamento comum relativamente aos processos de grupo apesar de desconhecerem o trabalho mutuo.

Podem no geral ser observadas semelhanças no processo de grupo relativamente ao número de pessoas que o compõem, às dinâmicas que intervêm num pequeno e num grande grupo, à consistência que deve existir na localização espacial onde se reúne, na sua periodicidade temporal e na presença de um ou dois líderes no seu funcionamento. Estas são características transversais às várias abordagens teóricas, o que reforça a segurança na compreensão de certos aspectos sobre esta dinâmica.

A dinâmica de pequenos grupos revelou ser também um importante instrumento de desenvolvimento pessoal a nível da relação, da comunicação e da obtenção de aprendizagens.

Neste capítulo abordaremos também algumas variantes, que nos parecem com particularidade relevante e específica. Observa-se esta peculiaridade não só no que se refere à facilitação terapêutica proposta, mas também nas potencialidades de desenvolvimento que os grupos podem proporcionar a quem não apresente queixas psicopatológicas específicas de relevância, caso os grupos de encontro propostos por Rogers (1970/1986) em que o único requisito para participar seria o facto de ser pessoa.

O psicodrama

Abreu (2002) atribuiu à data de 1 de Abril de 1921 a realização da primeira sessão de psicodrama, apesar de já anteriormente Levi Moreno ter utilizado a partir de 1908 técnicas grupais com crianças, prostitutas e refugiados. Este autor reivindica também para Moreno o conceito de papel ou “role” em inglês, muitas das vezes reclamado na sua origem pelos antropólogos (p. 45). Watson (1998) refere que foi durante este período, início do século XX, que Moreno criou o Teatro da Espontaneidade estando este autor envolvido nos primórdios da filosofia existencial.

Para Hipólito (2000) “Se cabe a Moreno a honra de ter sido o primeiro nos tempos modernos a descrever e a praticar o psicodrama, numa visão que se poderia chamar existencialista, a corrente psicanalítica em breve se apropriou deste instrumento terapêutico enquadrando-o no seu contexto teórico” (p. 90). Também para Hipólito (2000) este terá sido um modelo que migrou para além das fronteiras destas duas correntes incorporando as particularidades das que as adoptaram.

Foi ao aceitar o convite de Rogers que via neste modelo um grande potencial de desenvolvimento terapêutico, que Hipólito (2000) propõe uma abordagem ao psicodrama alicerçado na filosofia da Abordagem Centrada na Pessoa e mais especificamente na Terapia Centrada no Cliente, corpo teórico que mais adiante abordaremos em maior detalhe. Este autor sublinhando o seu valor como elemento terapêutico e também como meio de formação desenvolve o enquadramento teórico-prático desta ferramenta que passaremos a visitar em termos sintéticos.

O psicodrama insere-se num ambiente onde a experiência pessoal significativa o *experiencing* de Rogers é facilitado através de um jogo de personagens. Esse jogo de

personagens acontece num espaço e num tempo cénico, sendo a dinâmica dos grupos facilitada por um ou dois técnicos que vão acompanhando a compreensão do significado da acção. O grupo evolui baseado por regras que têm a intenção de criar as condições mínimas de funcionamento, o grupo progride num clima de liberdade e respeito pelas dinâmicas e opções individuais.

Os grupos de autoajuda

Os grupos terapêuticos de autoajuda podem funcionar inseridos numa comunidade de autoajuda, como no exemplo dos Alcoólicos Anónimos, em comunidades terapêuticas residenciais, em organizações de saúde ou em qualquer outro local a acordar entre os membros.

No primeiro caso e apesar dos membros não estarem fisicamente juntos durante a maior parte do tempo fora da “reunião de grupo de recuperação”, há como que um sentimento de pertença ao todo mais vasto que alicerça os objectivos da comunidade. Aí não são muito claras as fronteiras temporais entre o início e o fim do grupo terapêutico havendo apesar dos horários marcados para as reuniões um clima anterior e posterior ao da realização dos grupos, uma vasta dinâmica funcional e relacional. Por vezes essas dinâmicas são complementadas com ligações e práticas de suporte (como por exemplo comunicação por telefone ou Internet entre os membros) que visam atingir um objectivo essencial, no caso desta comunidade o propósito fundamental de se manterem sóbrios e ajudarem outros alcoólicos a parar de beber (Alcoólicos Anónimos, 1994, p VI).

Os limites espaciais e temporais que são tão evidentes e determinantes do sucesso em certo tipo de psicoterapia de grupo (caso do psicodrama), parecem dissipar-se ainda mais nas comunidades terapêuticas de carácter residencial em que as diversas actividades e rotinas diárias estão impregnadas de interacção e de sentido “terapêutico”. É o caso das comunidades

terapêuticas que visam a recuperação de pessoas com dependências a substâncias químicas. Nessas comunidades dependendo da sua filosofia ou paradigma de base são estruturados os “tempos” de acordo com as várias actividades que tendem a alcançar esse propósito (Nunes, 2001).

Apesar do contexto ser mais ou menos restrito em termos de contacto pessoal fora das reuniões de grupo, o encontro em grupo assume um relevo particular.

Segundo Alcoólicos Anónimos (1994) em 1935 tem lugar a primeira reunião de grupo entre alcoólicos que dá lugar a um movimento de grupos que em 1955 contava com cerca de 6.000 grupos em 50 países e com 150.000 alcoólicos recuperados. A partir daí floresceram grupos de autoajuda para vários tipos de comportamento sentidos para a pessoa como acarretando algum tipo de sofrimento.

Para Forsyth and Elliott (1999) “os grupos de autoajuda existem para quase todos os problemas médicos, psicológicos, ou relacionados com grande stress. Incluem-se aqui grupos para pessoas doentes do coração, cancro, doenças do fígado e SIDA; grupos para pessoas que apoiam quem sofre de doenças crónicas ou com incapacidades funcionais; grupos para ajudar as pessoas a ultrapassarem adições ao álcool e outras substâncias; e grupos para uma variedade de problemas quotidianos, como por exemplo ajudarem pessoas com problemas monetários ou de gestão do tempo” (p.347).

Existem autores que sem retirar o mérito que estes grupos detêm, consideram que a focalização num comportamento ou num sintoma se pode revelar demasiadamente redutora da condição humana. Para esses autores como adiante veremos, centrar a pessoa numa conduta em vez de compreender que esse comportamento é um entre outros que fazem parte do todo que é a pessoa, pode mudar irremediavelmente o sentido do percurso do seu desenvolvimento.

Tal como Rogers escreve relativamente à abordagem das crianças consideradas problemáticas “existem crianças - meninos e meninas – com *backgrounds* e personalidades

diferentes, e algumas dessas crianças roubam, algumas fogem da escola, outras têm prazer ao chuchar no dedo, proferir palavrões, ou desafiar os pais. Mas, em cada caso, é com a criança que devemos lidar, não com a generalização que fazemos do seu comportamento” (Carl Rogers, 1939/1994, p.19).

Mearns (1994) refere a experiência de uma mulher que fora vítima de abuso sexual incestuoso e que reivindicava o direito de ser tratada como uma pessoa no seu todo por parte do terapeuta. Para ela era importante que o terapeuta aceitasse a particularidade dos seus sentimentos relativamente ao sucedido sem interpretação do especialista em abuso sexual. O autor rejeita assim as abordagens focalizadas num tipo de conduta, de sintomatologia, ou de grupo de pares afastando o perigo do que chama a ”moda de estereotipagem” das pessoas. “Não importa quanto conhecimento o Counsellor possui acerca do grupo a que o cliente pertence ou ao assunto em questão, o ponto de partida é sempre o mesmo: o empenho em compreender como este cliente particular experiencia o seu próprio mundo” (p. 53).

Igualmente Shlien (1987) refere o seu desconforto na utilização de certa terminologia como o termo psicótico. Para o autor é uma palavra que não é por si usada com “convicção ou bem-estar. É errado dizer que uma pessoa com diabetes – uma entidade de doença bem definida – é um diabético. Isto está longe de ser tudo o que ela é. Tem diabetes, mas quando o seu equilíbrio de insulina está normal nessa dimensão é normal. A psicose pode apresentar apenas uma forma de ajustamento a um domínio flutuante da vivência de todos, de maneira que, a existência de a existência de um estado psicótico seja inegável por definição, a palavra psicótico é muito discutível” (p. 174).

Como é possível verificar pelo transcrito assistiu-se durante o século passado um movimento de grupos que se difunde não só geograficamente mas também em modalidades diferentes. Rogers (1970/1986) caracteriza-os em: “grupos de treino de capacidades (Grupo T), grupo de encontro, grupo de treino de sensibilidade, grupo centrado na tarefa, grupos de

percepção sensorial, grupos de criatividade, grupo de desenvolvimento da organização, grupo de formação de equipe, grupo gestáltico e grupo synanon” (p. 17).

Os grupos Balint

Outra das cambiantes de relevo que surge no movimento de grupos é modelo proposto por Balint.

Para Balint (1998) “a substância de longe mais usada em medicina geral era o próprio médico”(p. 21). Sublinhando a importância da relação entre médico e paciente este autor desenvolve a partir dos anos 50 do século passado na Tavistock Clinic em Londres um modelo de formação e investigação alicerçado na dinâmica de grupo.

Esta modalidade de grupo tem como principal objectivo o desenvolvimento de grupos específicos de profissionais (originariamente médicos) através da formação na sua relação com os pacientes. Partindo da premissa de que a “substância” médico deve ter em consideração o doseamento, a frequência e os efeitos secundários faz emergir através da linguagem da medicina a importância da dimensão da “pessoa-médico”, da “pessoa-paciente” e da relação entre esses dois agentes. Segundo Balint esta substância tão pouco investigada (o médico) deve ser prescrita com muito cuidado e a atenção que deve ser dada a um fármaco que não passou o crivo da testagem científica, não bastando para o autor a ideia que o tempo e o bom senso farão com que o médico conheça as indicações da sua utilização.

Os grupos de encontro

É neste crescente interesse sobre o funcionamento dos indivíduos em grupo e das potencialidades dos grupos enquanto grupo que se desenvolvem os grupos de encontro.

Para Hipólito (2005), “os grupos de encontro não se encontram na linha dos grupos terapêuticos como se encontram por exemplo os grupos psicanalíticos de Bion e outros, mas numa outra linha um pouco diferente. Existiam grupos terapêuticos dos quais Carl Rogers nos fala por exemplo, no livro *Terapia Centrada no Cliente*, mas nos grupos de encontro estamos ao nível de pessoas (...) que não têm patologia particular ou específica, ou não se queixam pelo menos, ou que não se nomeiam clientes, mas por outro lado querem fazer essa experiência para melhor se conhecerem e conhecerem os outros”.

O conceito de grupo de encontro

Os grupos de encontro “consistem, habitualmente, num pequeno grupo de pessoas em que, com um facilitador ou líder, num clima de liberdade de expressão, cada participante é encorajado a deixar cair as suas defesas e fachadas e a relacionar-se mais aberta e directamente com os outros. A experiência fundamental do grupo consiste naquilo a que Rogers chama o encontro básico, a relação imediata, de pessoa-a-pessoa” (Proença, 1986, p. 7).

Para Rogers (1970/1986) um grupo de encontro consiste num grupo que “pretende acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experiencial”. Adoptaremos a definição conceptual de Rogers, para o objectivo deste trabalho.

O processo de grupo de encontro

Os grupos podem ser formados por indivíduos que são desconhecidos uns dos outros, por conjugues, por famílias, por estudantes, ou por profissionais.

Relativamente ao processo pelo qual o grupo evolui Rogers (op. cit.) descreve 15 fases em que normalmente os grupos evoluem numa: fase de hesitação, de andar à volta (*milling around*), resistência à expressão ou exploração pessoais, descrição de sentimentos passados, expressão de sentimentos negativos, expressão e exploração de material com significado pessoal, expressão de sentimentos interpessoais imediatos no grupo, desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo, aceitação do eu e começo da mudança, o estalar das fachadas, fase em que o indivíduo é objecto de reacção por parte dos outros, confrontação, relações de ajuda fora das sessões de grupo, o encontro básico, expressão de sentimentos positivos e intimidade, mudanças de comportamento no grupo. Estas etapas podem não aparecer por esta ordem ou com fronteiras muito definidas mas são normalmente observáveis nos grupos de encontro. Vamos abordá-las de seguida com um maior pormenor.

A fase de hesitação, de andar à volta (*milling around*) – é aquela que surge no princípio, quando o grupo se apercebe que não há estrutura no grupo e que também não existe uma apresentação de objectivos. Esta liberdade invulgar, provoca períodos de alguma confusão dando normalmente lugar a conversas cerimoniosas ou a longos períodos de silêncio. É uma fase em que os participantes vão tacteando os caminhos possíveis de percorrer pelo grupo.

Resistência à expressão ou exploração pessoais – é uma fase em que alguns participantes vão arriscando mostrar alguns sentimentos pessoais. É um período em que alguns indivíduos vão mostrando o seu eu exterior transitando com algum cuidado para a revelação do que lhes é mais íntimo embora muitas vezes de forma ambígua. É um período onde ainda se está a experimentar a confiança que se pode ter no grupo.

Descrição de sentimentos passados – é uma fase sobretudo caracterizada pela manifestação de sentimentos. Começa-se a explorar de uma forma mais consistente a confiança que pode ser construída no grupo.

Expressão de sentimentos negativos – normalmente é nesta fase que surgem os primeiros sentimentos do “aqui e agora”, os primeiros sentimentos pessoais na actualidade do percurso do grupo. São na maioria das vezes sentimentos negativos dirigidos aos membros do grupo ou ao líder. Esta é uma das melhores maneiras de testar a liberdade e a confiança que se pode ter face ao grupo. A manifestação de sentimentos negativos pode ser uma forma menos arriscada da pessoa se mostrar ao grupo. Se houver alguma rejeição desses sentimentos por parte de algum elemento do grupo, é mais fácil ao indivíduo defender-se, do que na expressão de sentimentos positivos, caso estes não sejam aceites há maior risco de humilhação.

Expressão e exploração de material com significado pessoal – nesta etapa o indivíduo começa a perceber que a exposição ao grupo dos sentimentos não teve resultados catastróficos, que pode começar a confiar num grupo que apesar de tudo é o seu. Um grupo que começa a ter um percurso uma história. Começa a verificar que existe liberdade, embora esta também compreenda risco, no entanto começa a construir-se a confiança e a solidariedade nessa partilha de intimidade. É permitido o começo da “viagem ao centro do eu”.

Expressão de sentimentos interpessoais imediatos no grupo – no processo de grupo verifica-se que mais cedo ou mais tarde se revela a expressão de sentimentos “aqui e agora” de elementos do face a outros. Este fenómeno pode ser explicado pelo aumento do clima de confiança que está a ser construído. Eventualmente até como uma validação dessa confiança que permitirá arriscar algo mais.

Desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo – é uma fase em se verifica a emergência de capacidades terapêuticas em certos elementos do grupo. Alguns dos indivíduos revelam uma capacidade intuitiva de compreensão sobre o que está para além do que é explícito na pessoa. Instintivamente captam o que está implícito ajudando o desenvolvimento do outro, facilitando também o movimento do grupo.

Aceitação do eu e começo da mudança – é muitas vezes durante o processo de grupo que os indivíduos na sua viagem ao “centro do eu”, fazem um percurso de autoconhecimento e se começam a aceitar como as pessoas que realmente são. Ultrapassando as máscaras e as fachadas detectam o seu verdadeiro “eu”, possibilitando que essa descoberta um movimento para um “eu” organicamente mais livre e mais capaz de mudar a um patamar mais elevado de funcionamento.

O estalar das fachadas – é uma etapa por vezes de alguma tensão no grupo motivada pela falta de aceitação de alguns elementos face às fachadas de outros que ainda se mantêm. Muitas vezes é um período que não aparece muito bem definido aparecendo entrelaçado ou sobreposto. Pode ser explicado por uma tentativa de conhecimento mais profundo dos elementos do grupo que não se querem expor, num esforço de construir a confiança no grupo em que todos estejam a um mesmo nível.

Fase em que o indivíduo é objecto de reacção por parte dos outros - é um período em que o grupo tenta aferir um patamar de funcionamento comum, procurando um conforto no seu funcionamento. Normalmente existem reacções sobre a dinâmica de alguns dos elementos com um *feedback* regulador desse movimento.

Confrontação – por vezes verifica-se que existem no grupo verdadeiras fases de confrontação entre os seus elementos. Podem ser positivas mas manifestam-se muitas vezes de forma negativa. Por ser entendidas como a expressão de valores pessoais muito fortes que se colocam frente a frente.

Relações de ajuda fora das sessões de grupo – como atrás foi referido muitas pessoas possuem uma grande capacidade terapêutica necessitando apenas de oportunidade para as revelar. A experiência num grupo de encontro proporciona que isto aconteça, sendo possível verificar que nos espaços entre as sessões de grupo existam pessoas que continuem a desenvolver com outras este movimento que é por vezes partilhado posteriormente nas sessões.

O encontro básico – o autor chama a este aspecto “central, intenso e determinante da mudança na experiência de grupo”. São ocasiões onde os participantes mergulham na proximidade dos sentimentos mais arrebatadores e profundos dos outros. Onde os indivíduos experienciam o encontro do outro ser humano naquele “aqui e agora”.

Expressão de sentimentos positivos e intimidade – com a continuação das sessões de grupo se vai fortalecendo o clima de calor humano e confiança. A partilha da intimidade vai criando laços que possibilitam uma maior expressão dos sentimentos quer positivos quer negativos num cada mais elevado grau de autenticidade.

Mudanças de comportamento no grupo – é uma fase em que ao nível da expressão verbal e não-verbal existe uma mudança para um comportamento mais harmonioso em relação ao outro.

O movimento dos grupos de encontro em Portugal

Segundo Hipólito (2005), o movimento dos grupos de encontro chega a Portugal no final da década de 70 do século XX pela mão de Carlos Caldeira, através de um trabalho desenvolvido em escolas e hospitais.

A partir dos anos 80 equipas lideradas por João Hipólito e Raul Guimarães Lopes realizam grupos Balint na zona norte do país em primeiro lugar no Porto e em seguida em Braga.

Nessa mesma década de 80 uma equipa liderada por Hipólito realiza perto de Lisboa um grupo com o enquadramento conceptual dos grupos de encontro com a tónica no encontro e na relação interpessoal. Esses *workshops* de grupos de encontro após uma pausa inicial têm sido realizados anualmente dando consistência ao movimento iniciado há duas décadas.

Para além desses *workshops* propostos periodicamente outros começaram a ser desenvolvidos numa instituição escolar a Universidade Autónoma de Lisboa a partir de 2002 enquadrados no início do ano lectivo do curso de psicologia e sociologia.

Para Hipólito (op. cit.) a pertinência destes grupos enquadra-se no próprio objecto da aprendizagem da psicologia, da sociologia e na sua prática. Para o autor este profissional, vai ser muito rapidamente confrontado com o estudo da dinâmica de grupo, do ponto de vista prático e teórico em vários modelos. A possibilidade de fazer parte de um processo de grupo que evolui em pequeno e em grande grupo vai permitir que experiencie desde o início essas diferenças. A experienciação de estar inserido num grupo que assenta na liberdade e autonomia vai oferecer-lhe uma melhor compreensão teórica sobre as dinâmicas de grupo nas várias vertentes onde também irá obter esse tipo de formação permitindo-lhe a comparação. Neste caso ter a experiência e poder reflectir sobre ela confrontando-a com o que foi escrito pelos vários autores.

Uma outra intenção parte das premissas propostas desde Kurt Lewin a Carl Rogers que demonstraram que os grupos de encontro eram um bom instrumento para desenvolver a capacidade relacional. Esta especialização relacional é intrínseca à prática da psicologia pelo que deve ser facilitada na sua aprendizagem.

Um outro aspecto que os grupos de encontro podem facilitar numa organização prende-se com a criação de uma cultura institucional de comunicação e, de criação e comunhão de um sistema de valores. Estes valores embora sejam sentidos de uma forma individual podem ser facilitadores de uma formação que seja a mais rica possível e que actualize ao máximo as potencialidades dos alunos. O respeito do outro, a preocupação ética e deontológica, a escuta empática a congruência e um olhar incondicionalmente positivo sobre os outros são alicerces importantes que os grupos de encontro podem ajudar a desenvolver.

Como conclusão

Neste capítulo abordámos as dinâmicas dos pequenos grupos numa dupla perspectiva.

Em primeiro lugar analisámos as suas possibilidades na intervenção face ao sofrimento psicológico e seguidamente referimos as suas potencialidades no desenvolvimento de um adequado funcionamento aos níveis intra e heterorelacional. Nesta última dimensão foi dada relevância a um tipo específico de grupo, o grupo de encontro com base na Abordagem Centrada na Pessoa que assume características concordantes com essa postura conceptual. No próximo capítulo iremos visitar as premissas desta Abordagem de forma a clarificar o potencial e alcance da sua essência.

CAPÍTULO 3

A Abordagem Centrada na Pessoa

Origem de um novo paradigma – a Terapia Centrada no Cliente

Carl Rogers desenvolveu nos Estados Unidos da América, no final da década de 30 princípio da década de 40 do século XX, uma teoria que se iria ser conhecida como Terapia Centrada no Cliente (Wood, 1994).

Segundo Thorne (1991), as novas ideias surgem da necessidade expressa de dar uma resposta mais eficiente às crianças e aos seus pais enquanto trabalhava como psicólogo no *Child Study Department of the Rochester Society for the Prevention of Cruelty to Children*, período em que Carl Rogers foi bastante influenciado pelo trabalho de Otto Rank, e Jessie Taft. É também durante essa época que no contacto com uma jovem mãe, que Rogers se apercebe que as interpretações que fazia acerca do seu comportamento eram constantemente recusadas. Constata assim que existe em cada cliente uma forma particular de sentir e de proceder fazendo com que o mesmo comportamento possa ser vivido de uma forma diferente mediante a sua individualidade. Perante tal facto ao terapeuta seria atribuído o papel de ajudar o cliente no seu próprio direccionamento, através da construção de uma relação de confiança facilitadora dessa evolução, reservando o papel de especialista do movimento terapêutico para a pessoa em estado de incongruência.

Em 1939, Rogers escreve o livro “O Tratamento Clínico da Criança Problema”, onde coloca o foco na compreensão da criança como uma individualidade e não sobre os sintomas comportamentais que a podem estereotipar. Lenta mas seguramente começavam a surgir os alicerces da Terapia Centrada no Cliente a que pode ser atribuído um nascimento mais concreto em Dezembro de 1940 na Universidade de Minnesota. Nessa apresentação Rogers critica os antigos métodos terapêuticos e apresenta as “novas práticas”, sublinhando a importância do pensamento de Rank, Taft, Horney, Allen e Horney, referindo também a importância das emergentes formas de terapia através do jogo e em grupo (Thorne, 1991).

Para Prouty (1994/2001), as ideias de Rogers transportam o impulso de individualização para a psicoterapia através da postura não-directiva, tendo o cliente o direito de escolher o que melhor se adapta à sua realidade. A importância dada ao fenómeno, ao aqui e agora, ao apontar ao concreto, tornam-se igualmente alicerces para este movimento terapêutico.

Uma psicologia humanista

É uma postura que radica numa psicologia humanista influenciada pela fenomenologia, proposta por Husserl e Buber e pelo existencialismo de Kierkegaard, Heidegger, Nietzsche e Sartre.

Rogers (1987) citando Frankl referindo-se ao período que este passou nos campos de concentração nazi e quando tudo era retirado aos prisioneiros desde os bens até à sua identidade sublinha, “que tudo pode ser retirado a um homem menos uma coisa: a última das liberdades humanas – de escolher a sua atitude em qualquer conjunto de circunstâncias, a escolha do seu caminho” (p. 59). Citando Buber “Aquele que esquece tudo o que é causado e toma a decisão a partir das profundezas... é um homem livre e o destino encara-o como complemento da sua

liberdade, não é o seu limite, mas a sua realização. Estamos assim perante um paradigma que radica na escolha do homem e do seu caminho, na liberdade do “ser” e do “vir a ser”.

Mas para Rogers (1974), a afirmação de que é o indivíduo que deve escolher, que deve decidir, não torna essa escolha indiferente. A escolha de uma filosofia humanista defendida por Rogers alicerça-se no desejo e na potencialidade do Homem para chegar às mudanças sociais através de uma política profundamente democrática, ao invés da administração a cargo de uma elite. É uma escolha de consequências. Esta escolha é transversal a todos os aspectos da vida do dia a dia, seja na forma de sentir do próprio indivíduo, nas famílias, nas comunidades, nas escolas, nas outras organizações, enfim em todas as áreas que fazem parte da sociedade. É pois uma filosofia que se opõe a determinismo proposto pelas correntes comportamentalistas que dominavam a ciência da psicologia nos EUA.

Para Rogers (1983) “ A psicologia não deveria ser a ciência que prediz e controla o comportamento humano (...) mas seria mais uma ciência de compreensão do que de predição, uma análise da licitude do que ocorreu, ao invés de primariamente, um controle do que está a ponto de ocorrer” (p. 312). Para o autor o organismo é confiável, por vezes difícil de prever mas sendo aí que reside a liberdade para a criatividade e para a abertura ao processo de “vir a ser”.

Surgem com este paradigma emergente e revolucionário um conjunto de noções que o alicerçam, como por exemplo a não directividade, a tendência formativa e a tendência actualizante, a pessoa em funcionamento pleno, as condições de valor, e as atitudes três atitudes que promovem crescimento e mudança (congruência, olhar incondicionalmente positivo, compreensão empática) que abordaremos de seguida.

O conceito de não directividade

Rogers (1983) refere-se à incompreensão que o conceito de não directividade, suscita nas pessoas que não possuem um conhecimento sustentado do que consiste a orientação não directiva também chamada (mais a propósito) terapia centrada no cliente. Uma das críticas reside na ideia de estaticidade que esta abordagem possui para alguma dessas pessoas. Refere o autor que contrariamente a essas ideias, esta orientação tem sobretudo um carácter dinâmico, sendo precisamente esse carácter activo um das suas pedras basilares. Sublinha que não se trata de uma postura técnica, mecânica ou rígida mas que a terapia centrada no cliente se alicerça na fluência da mudança testada por todos aqueles que trabalham e investigam este paradigma. “é a mudança, e não a rigidez, que caracteriza o domínio terapêutico (...) esta característica de desenvolvimento, de reformulação, de mudança, surge como uma das qualidades mais evidentes”(p. 7).

Kinget (1977) distingue a noção de não directividade de *laisser-faire*. Para a autora a primeira alicerça-se em contexto terapêutico, numa postura de confiança por parte do terapeuta na capacidade de autorealização das potencialidades do cliente. A segunda pode ser uma atitude de indiferença ou de tolerância próxima do desprezo. A atitude não directiva reside desta forma na confiança que o cliente tem uma direcção que não deve ser obstruída pelas avaliações ou interpretações do terapeuta.

Nas palavras de Nunes (2001) “o conceito de não directividade implica uma atitude não dirigista de uma pessoa face a outra. No caso de uma situação terapêutica, a atitude não directiva traduz-se pelo respeito que o terapeuta comprova ao olhar do paciente, aceitando e dando-lhe a possibilidade de escolher e de tomar as decisões em consonância com o seu próprio projecto pessoal” (p. 95).

A tendência formativa e a tendência actualizante

Rogers (1983) defende como tese principal na sua abordagem uma força que existe no universo a que chama “tendência formativa que pode ser observada a qualquer nível” (p. 44) essa é uma fonte de energia que tende à plenitude e autorealização, uma tendência que se actualiza de realização em realização. Esta tendência à actualização (ou tendência actualizante) é considerada por Bozarth (2001) a pedra angular da terapia centrada no cliente. Citando Rogers “tanto a prática, como a teoria, como a investigação revelam que a abordagem na pessoa assenta numa confiança básica na pessoa ... depende da tendência actualizante presente em todos os organismos vivos, tendência par crescer, desenvolver-se realizar plenamente as suas potencialidades. Esta maneira de ser confia no fluxo direccional construtivo do ser humano em direcção a um desenvolvimento mais completo e complexo. É este fluxo direccional que nós pretendemos libertar”. (p. 8)

Segundo Thorne (1991) a tendência actualizante é a força comum que existe em todos os organismos, por inerência nos seres humanos, por um lado para se manterem a si próprios e por outro lado para se moverem no sentido de alcançarem o máximo do seu potencial. Para este autor a tendência a actualizante é uma força integradora e agregadora dos organismos e também uma meta-motivação dinâmica no sentido da autorealização e crescimento.

Prouty (1994) coloca a tónica também nesta fonte de energia que nos organismos que se encontram em estado deficitário por não terem encontrado as condições ideais de desenvolvimento podem encontrar na tendência actualizante o motor energético que promove a cura.

A pessoa em funcionamento pleno

Rogers (1983) constrói a partir desta força motivacional, desta ideia de direcção do organismo no sentido do crescimento máximo do seu potencial autorealizador a concepção da pessoa em funcionamento pleno.

Este conceito afigura-se como utópico na sua possibilidade de realização máxima, revelando no entanto um sentido nuclear do processo da expansão sistémica do universo, daí em harmonia com essa existência processual que faz parte de “um tudo” e de “um todo”.

Esta pessoa em potência fazendo uso de todo o seu equipamento orgânico seria capaz de sentir tão exactamente quanto possível, a sua situação vital tanto interna como externa., sendo capaz de viver integralmente com todos e cada um dos seus sentimentos e reacções. Esse organismo em pleno funcionamento poderia fluir livremente alicerçado nessa consciência, originando uma pessoa completamente comprometida no processo de ser e tornar-se a própria, descobrindo assim que pode ser sadia e verdadeiramente social.

Esta pessoa seria aberta à sua experiência em oposição a uma postura defensiva, vivendo sem incongruência nem distorção para se adaptar a uma imagem premeditada ou pressuposta. Adoptaria uma postura de total confiança no seu organismo como o meio mais fidedigno de chegar a uma forma de comportamento o mais satisfatório possível para se situar em cada situação existencial. Fluiria nesse modo existencial, onde cada momento é novo e emerge de em acordo com a sua experiência. Haveria nessa pessoa ausência de rigidez estando aberta à mudança e à flexibilidade e mutabilidade do eu vivendo cada momento no imediato como um guia competente de confiança.

Segundo Thorne (1991), a pessoa em funcionamento pleno é uma pessoa a quem foram sendo facilitados no seu percurso de vida a emergência de autoconceitos que lhe permitiram

estar em contacto, pelo menos em parte do tempo com as mais profundas experiências e sentimentos.

A par desta força agregadora e congregadora que flui na direcção do crescimento, outras forças “entrópicas” existem que foram criando condições de oposição ao desenvolvimento pleno, as condições de valor.

As condições de valor

Para Mearns (1994) a abordagem centrada na pessoa não tem objectivos para o cliente que ele já não possua para si próprio. Sobre determinadas condições fornecidas por esta abordagem o cliente tem a possibilidade de melhor compreender o seu passado e o seu presente, o que lhe confere um maior poder pessoal para tomar as melhores decisões acerca do seu futuro. Existem no entanto outras condições que têm exactamente o papel oposto, o de “deformar” e impedir o desenvolvimento. Esta noção de obstrução à dinâmica de um desenvolvimento saudável do organismo é para este autor tão relevante que chega a colocar este conceito como provavelmente a noção central desta abordagem contrariamente a todos os outros estudiosos que consideram a tendência actualizante o conceito mais importante. Debrucemo-nos então sobre a compreensão conceptual das condições de valor e da sua dinâmica.

Rogers (1964) assume os valores de Charles Morris e a sua divisão de valores em, “operativos”, “pensados” e “objectivos”.

Os “valores operativos” são orientados por um comportamento de preferência que o ser vivo manifesto para desenvolver determinadas acções “quando uma minhoca colocada num labirinto simples em forma de Y, escolhe a parte lisa do Y, em vez do caminho revestido por lixa, revela um valor operativo.

Os “valores pensados” um indivíduo patenteia um valor pensado quando dá preferência a um objecto simbolizado. A escolha de que “a honestidade é a melhor política é um valor pensado”.

Os “valores objectivos” são valores objectivamente preferíveis sem ser no sentido desejado ou pensado. “As pessoas usam a palavra desta maneira quando querem falar do que é objectivamente, seja ou não sentido de facto como desejável”.

Para Rogers são os valores operativos e pensados que mais interessam para a sua reflexão. Para o autor a observação da criança fornece dados importantes para a compreensão do que chama de sabedoria organísmica. Para ele todos os indivíduos têm a noção sobre aquilo que gostam e do que não gostam, todos sabem o que lhes faz bem e o que lhes faz mal.

Os estudos realizados com crianças em que eram postas à disposição duas dezenas de pratos de alimentos naturais mostravam que durante algum tempo tendiam a valorizar os pratos que lhe permitiam a sobrevivência, o crescimento e o desenvolvimento. Se por algum motivo a dieta se tornava desequilibrada, a sabedoria do seu organismo orientava os comportamentos para a homeostase fisiológica.

Baseando-se nestas constatações, Rogers observa que as crianças acolhem as experiências que valorizam o que é positivo para o organismo e evitam as que podem ser danosas para esse mesmo organismo, para si, para o seu self.

Observou também que o seu *self* tem necessidade de um *olhar positivo* por parte das pessoas que lhe são significativas. As crianças que vão tendo essas necessidades preenchidas desenvolvem-se de acordo com a tendência autoreguladora do seu organismo em crescimento. Por outro lado se tal não se verifica e se a criança só recebe esse olhar positivo por parte das pessoas significativas mediante certas condições que podem ser contrárias às de actualização do organismo a pessoa sente um conflito entre a valorização que quer das pessoas significativas e a valorização do seu saber organísmico (Thorne, 1991).

Segundo Thorne (op. cit.) as pessoas que na procura de um olhar positivo sobre si próprias, interiorizaram numerosas condições de valor e terão pouca confiança nos seus julgamentos.

Outro conceito considerado muito importante na abordagem centrada na pessoa por parte de Mearns (1994) e que de certa forma vem no encadeamento das condições de valor é o locus de avaliação.

Normalmente o cliente que pede ajuda para o seu estado de incongruência experienciou através do seu projecto passado que não se bastava a si próprio para resolver as suas próprias dificuldades. Logo a confiança em si próprio encontra-se enfraquecida, assim como a sua capacidade para encontrar internamente soluções para a sua própria vida. Procura encontrar externamente ajuda para lidar com esse estado de interno de incongruência, portanto o seu locus de controlo sobre os acontecimentos e a sua capacidade de ultrapassar aqueles que lhe causam inquietação é externo. Se o indivíduo que procura ajuda para o seu desenvolvimento encontrar a nível externo uma ajuda que não desenvolva condições de autonomia entrará num circuito de dependência de um locus de controlo que lhe é exterior para resolver dificuldades que são internas o que perpetuará esta vivência. O contrário acontecerá se essa liberdade for promovida.

A abordagem centrada na pessoa na sua postura filosófica de índole humanista alicerça-se em valores de liberdade, de autoresponsabilização, de promoção de autonomia, de acreditar que cada homem é o construtor do seu destino, conseqüentemente que cada um possui dentro de si as capacidades de se potencializar no caminho da sua realização, o que significa que para que tal se verifique a pessoa deve sentir esse locus de controlo sobre esse destino seja interno. Mas, a distância que separa estes dois pontos para que esse locus de controlo externo passe a interno diminuindo o estado de incongruência e aumentando o poder pessoal é percorrido mediante a presença de certas condições.

Hipólito (1991) evocando Rogers propõe seis condições necessárias e suficientes para que a mudança psicológica se produza. “ Destas seis condições, três são da «responsabilidade» do terapeuta: a congruência do aqui e agora do encontro terapêutico, o seu olhar incondicional positivo sobre o cliente e a sua compreensão empática dos quadros de referência do cliente. Duas destas condições dependem simultaneamente do cliente e do terapeuta: o estar em contacto psicológico e o conseguir minimamente comunicar ao cliente a compressão empática e o olhar incondicionalmente positivo. Finalmente uma condição depende, pelo menos à partida, exclusivamente do cliente: estar em incongruência, estando vulnerável ou ansioso” (p. 76).

Para o objectivo deste trabalho considerámos apenas os conceitos da responsabilidade do terapeuta, que de seguida analisaremos em maior pormenor.

As atitudes facilitadoras de mudança do terapeuta

A congruência

Tap e Oubrayrie-Roussel (1999) evocam o termo de Rogers de “correspondência exacta” para definir a congruência. Continuam estes autores por referir que “o colocar em correspondência é um dos processos importantes, materiais ou simbólicos, no esforço de articulação dos diferentes campos de um sistema. Ele pode também aplicar-se à personalidade como sistema complexo. Ela seria o produto funcional da busca constante de coerência interna e de unificação empreendida pela pessoa” (p. 46).

Para Hipólito (2001) “ a congruência é a coerência consigo mesmo no espaço-tempo da relação, no aqui e agora da intervenção, coerência com a experiência própria, numa totalização desta, da sua tomada de consciência e da sua comunicação, numa abertura que não precisa ser explicada” (p. 76).

Bozarth (1994) evocando Rogers refere-se à congruência do terapeuta dentro da relação quando “é profunda e livremente ele mesmo, com a sua verdadeira experiencição representada com exactidão pela consciência de si próprio (...) e ele é o que verdadeiramente é naquele preciso momento (...)” (p.11).

O Olhar positivo incondicional

Rogers (1967) define o olhar positivo incondicional como a capacidade do terapeuta em aceitar “qualquer sentimento que o paciente vivencia no momento: medo, confusão, orgulho, cólera, ódio, amor, coragem ou espanto. Significa que o terapeuta se interessa pelo cliente de maneira não possessiva. Quer dizer que valoriza o cliente de maneira total, não condicional” (p. 61)

Segundo Mearns (1994) “O olhar positivo incondicional concerne à valorização do cliente na sua totalidade. (...) é neste conceito que radica o poder central da terapia: esta falta de condições sobre o cliente contradiz as condições de valor que restringiram o crescimento do cliente”

Para Bozarth (2001) “o olhar incondicionalmente positivo é o factor curativo na teoria centrada no cliente” (p. 133). Prossegue o autor chamando a atenção para o facto que não devem ser ignoradas as condições de congruência e compreensão empática através do quadro de referências do cliente como indispensáveis para a mudança. No entanto ao reforçar a noção de que a condicionalidade é a origem na teoria de Rogers da patologia e que no impulso motivacional da tendência actualizante reside na promoção dessa mesma actualização, torna-se necessário que o cliente tenha um olhar incondicional positivo sobre si próprio no sentido de estar em maior comunhão com essa tendência.

A Compreensão empática

Nunes (2001) define a atitude de compreensão empática como “a capacidade que o terapeuta tem de estar em sintonia com o sentir e o pensar do cliente, numa atitude de abertura e numa tentativa de perceber o mundo do cliente tal como este o percebe, guardando no entanto a distância suficiente que lhe permite continuar a perceber-se como pessoa distinta”.(99)

Bozarth (1994) sustenta que a “compreensão empática do quadro de referências do cliente seja encarado como a actividade do terapeuta através do qual o mundo do cliente é aceite, tal como este o experiencia em determinado momento. Esta é a forma a forma do cliente experienciar o olhar incondicionalmente positivo”. (76)

Dito e uma outra forma, a compreensão empática é o movimento que permite ao terapeuta estar em presença com o cliente na harmonia expressa do aqui e agora, não perdendo a noção da sua identidade como pessoa distinta. Nesse exercício evolutivo vai tornando comuns os conteúdos percebidos que são propostos de uma forma livre pelo cliente posicionando-se no quadro de referência deste e no respeito da sua individualidade.

A Aprendizagem Centrada no Aluno

Shlien (1961) considera que a influência da terapia centrada no cliente “passou para o campo da orientação, e do aconselhamento, da educação, da religião, da sociologia e do serviço social, bem como da psicologia industrial e clínica e recentemente no campo da psiquiatria” (p.173)

Esta ideia é coincidente com a de Wood (1994) que observa que nos 30 anos que se seguiram ao seu nascimento, a terapia centrada no cliente foi dando lugar a um paradigma mais

abrangente começando a ser “aplicada à educação, a pequenos grupos de encontro, à psicoterapia de pequenos grupos e à de grandes grupos, para facilitar a compreensão transaccional, a resolução de conflitos, a aprendizagem, a natureza da cultura e dos seus processos de formação, tendo sido chamada de Abordagem Centrada na Pessoa” (p. III).

Para Rogers (1983) “a melhor educação produziria uma pessoa muito semelhante à melhor terapia” (p. 300). Ou seja uma pessoa plenamente funcionante na sua finalidade.

É assim partindo do paradigma da Abordagem Centrada na Pessoa que nasce a aprendizagem centrada no aluno. Este tipo de aprendizagem está de acordo com o pensamento de Martin Heidegger revelando-se igualmente de grande importância na promoção de uma escola do futuro de uma escola onde nada é aprendido senão a aprendizagem.

Segundo Thorne (1991) a visão otimista da natureza humana nuclear na Abordagem Centrada na Pessoa é suportada pela postura progressiva de educadores como John Dewey e do seu discípulo William Kilpatrick que acreditavam que aquilo as crianças que necessitavam de aprender era a melhor forma de fazer essa aprendizagem.

Atendo ao exposto anteriormente seria uma educação em que o aluno teria um papel central. Um papel que segundo Gordon (1998) é cada vez mais autenticado entre os professores e educadores escolares. O reconhecimento da importância da participação do aluno na sua aprendizagem estaria de acordo com a sua motivação e potencialidade de desenvolvimento.

Outros intervenientes assumem no contexto educacional os papéis de relevo face ao que se passava na originária terapia centrada no cliente, o professor assume o papel de facilitador e o aluno de cliente. No entanto a particularidade do processo torna as fronteiras entre professor e aluno bem menos definidas.

Rogers (1983) evocando Paulo Freire suporta que “através do diálogo, o professor-dos-estudantes e os estudantes-do-professor deixam de existir, e um novo nome surge: professor-estudante com estudantes-professores. O professor já não é só, o que simplesmente ensina, mas

alguém que se ensinou a si mesmo no diálogo com os estudantes, os quais, por sua vez enquanto são ensinados também ensinam. Eles tornam-se conjuntamente responsáveis por um processo em que todos crescem”. (p. 90)

Para Rogers (op.cit.) existem aprendizagens que são para a pessoa como sílabas sem sentido que não têm pertinência para as suas motivações de compreensão do mundo que a rodeia. E aprendizagem significativa que ao invés “combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado” (p. 29).

Para Rogers (1967) o núcleo para a educação moderna pode residir no que o autor presenciou nas vivências da psicoterapia individual e de grupo. A libertação do “eu” que ocorre veiculada pelas atitudes de congruência aceitação incondicional e compreensão empática, potencia nas pessoas o que o autor chama de “cidadão valioso de um universo que se expande extraordinariamente”. (p. 301) Pessoas que fazem escolhas responsáveis, pessoas autónomas, criativas e abertas à mudança. Será através dessa postura a adoptar pelas escolas profissionais e universitárias que o indivíduo poderá crescer livre.

Rosenberg (1977) descreve a experiência de um director de uma escola que participou nalgumas actividades de aprendizagem que combinam o nível cognitivo, o afectivo, o vivencial, o intelectual e o visceral. Nessa aprendizagem estavam incluídos experiências de fim-de-semana de grupos de encontro, reforçando a ideia que a liberdade sentida nos grupos de encontro pode promover os aspectos ligados a este tipo de aprendizagem, ideia coincidente com a matriz deste trabalho.

Em síntese

A terapia centrada no cliente embrionária nos anos 40 do século passado desenvolve-se numa postura confiante e de actualização face a outras correntes dominantes da psicoterapia

construída a partir dos corpos teóricos existentes na psicologia da época, sobretudo de carácter dinâmico e comportamentalista.

A sua visão positiva do homem, a confiança no organismo e na sua sabedoria energética e direccional, tornam-na livremente revolucionária, combativa e autónoma na sua essência colocando em equação conceitos de pólo radical aos existentes até então.

Na sequência do desenvolvimento da terapia centrada no cliente, dá-se uma evolução dos seus princípios para várias áreas, de entre elas para a educação.

Alicerçando-se nessa filosofia, nasce a aprendizagem centrada na pessoa que partilhando da mesma atitude revolucionária se vai opor a uma formação tradicionalista e centrada no ensino para uma formação centrada na aprendizagem. Como podemos verificar esta é uma postura que mantém toda a sua actualidade e em nosso entender um crescendo na sua pertinência.

A proposta do Rogers numa aprendizagem auto-dirigida e experiencial, não assenta numa mera proposta de intenções, mas radica no seu conhecimento que a investigação lhe tem fornecido ao longo do seu trabalho. Desta forma actualiza os conceitos já abordados de: confiança no saber organísmico, não directividade, as condições de valor, as atitudes que promovem a mudança terapêutica, a pessoa em funcionamento pleno, a importância do relacionamento interpessoal, e com base em sustentação científica coloca-os ao serviço da educação em que acredita e defende.

CAPÍTULO 4

A Instituição onde foi realizado o Estudo

Caracterização da instituição

Na primeira parte deste capítulo iremos descrever de forma sintética a Universidade Autónoma de Lisboa, instituição onde decorreu o estudo.

Origem da Universidade Autónoma de Lisboa (U.A.L.)

Segundo documento do Gabinete de Autoavaliação da U.A.L. (2005), a Universidade Autónoma de Lisboa foi fundada pela Cooperativa de Ensino Universitário (CEU), no ano de 1985. Esta Cooperativa maioritariamente constituída por professores universitários, tinha o objectivo de dar resposta a uma encomenda social na área da Educação Superior em grande carência de instituições universitárias.

A criação da Universidade materializa um projecto pedagógico baseado na garantia constitucional da liberdade de ensinar e de aprender enquadrada no sistema nacional de educação. A CEU, cujos Órgãos Sociais são a Assembleia-geral, a Direcção e o Conselho Fiscal é desde o início a responsável pela gestão económica e financeira da Universidade que visa a formação cultural, científica e técnica, bem como a investigação científica aplicada e a cooperação com a comunidade nacional e internacional.

Reconhecida pelo Ministério da Educação como um organismo de interesse público, a sua actividade iniciou-se no ano lectivo de 1986-1987 no Palácio dos Condes Redondo, a Santa Marta, Lisboa.

Ao longo dos anos 80 a UAL consolidou-se, procurando fornecer os mais modernos equipamentos de apoio à docência, ao estudo e investigação. Assim é inaugurada em 1989 a biblioteca da Autónoma. Este espaço, localizado no edifício de Santa Marta, veio a reflectir também o desenvolvimento da instituição.

O crescimento natural da universidade, potenciado pela procura dos alunos pela instituição mas também da gradual expansão do seu corpo docente conduziram a UAL a procurar novos espaços para as suas actividades. Nos anos 80, ultrapassada a fase de instalação, foram fundados os “Pólos” da Boavista e de Campo de Ourique, ainda hoje activos. À semelhança do que acontece em Lisboa a UAL aposta no aproveitamento e remodelação de estruturas já existentes

Nesta linha de desenvolvimento dá-se em 1990 a inauguração das instalações nas Caldas da Rainha, correspondendo a uma solicitação da autarquia, tendo ali sido ministrados durante alguns anos os cursos de Ciências Sociais, Direito, Gestão e Línguas e Literaturas Modernas (<http://www.universidade-autonoma.pt/>, 2005; Estatutos, 1992).

Segundo documento do Gabinete de Autoavaliação da U.A.L.(2005) na caracterização da U.A.L., podem ser considerados três períodos fundamentais na história da Universidade:

1. O primeiro período relaciona-se com o seu aparecimento que está intimamente relacionado com uma maior democratização do ensino superior nacional. Este factor potenciou a constituição da UAL e o arranque dos seus Cursos de Licenciatura em diversas áreas científicas, respondendo a uma crescente necessidade de acesso a formação universitária expresso por amplas camadas da população portuguesa.

2. Uma segunda fase, de consolidação do projecto pedagógico e científico de qualificação e aprofundamento, que teve lugar entre 1993-1994, ficou marcada por alterações qualitativas de diversa ordem. Neste período assumem principal destaque a qualificação do corpo docente próprio, através da obtenção dos graus de Mestre e Doutor, o início dos Cursos de Mestrado e Pós-Graduação e o arranque de cursos especializados que visam dinamizar as tarefas de investigação científicas.

3. Numa recente terceira fase, iniciada em 1998-1999, é de destacar a estabilização e inovação no quadro universitário nacional. São, nesta etapa, relevantes dois elementos: a Universidade Autónoma fica oficialmente autorizada a atribuir o grau de Doutor, iniciando-se assim um programa de doutoramentos que inclui a leccionação de Seminários doutorais; é também neste período criado o *Instituto Sócrates para a Formação Contínua*, direccionado para a formação destinada a profissionais do mundo empresarial e da administração pública, os quais têm necessidades próprias de formação contínua ao longo da vida.

Aos longos destes três momentos, cruciais para o desenvolvimento e consolidação da organização e dos seus vinte anos de presença no panorama educacional português, a UAL formou milhares de alunos em variadas áreas de conhecimento científico, tendo actualmente cerca de 4100 alunos e 405 professores – mais de 265 com o grau de Doutor e Mestre.

Em 2005, a UAL conta um conjunto de dezassete licenciaturas, cinquenta e oito Cursos de Pós-Graduação e especialização, sete Cursos de Mestrado, quatro áreas de Doutoramento e variadíssimos cursos livres nas mais diferentes áreas do saber.

Cursos e Estrutura

A estrutura de uma organização é determinante para as suas actividades quotidianas e reflecte-se nos seus *outputs*. É assim pertinente explicitar a forma como a UAL se organiza a nível estrutural.

O Órgão supremo na supervisão e orientação das actividades escolares, a Reitoria da Universidade Autónoma de Lisboa sendo esta eleita por períodos de quatro anos. No que respeita à gestão económica e financeira a entidade responsável, é, como foi já referido a CEU.

A orgânica da Universidade Autónoma assenta em Departamentos que não correspondem a diversas áreas científicas estanques baseados numa articulação vertical dos diversos Cursos de Licenciatura.

Devido á sua área de actividade (o ensino superior universitário), o núcleo das suas actuações são os Cursos de Licenciatura de que dispõe. A sua estrutura permite que actualmente a UAL leccione um total de dezassete Cursos de Licenciatura, disponíveis para consulta em <http://www.universidade-autonoma.pt>, (2005) são eles:

Licenciatura em Arquitectura; Licenciatura em Ciências da Informação; Licenciatura em Ciências da Comunicação; Licenciatura em Direito; Licenciatura em Economia; Licenciatura em Engenharia Informática; Licenciatura em Geografia e Gestão do Território; Licenciatura em Gestão; Licenciatura em História; Licenciatura em Informática; Licenciatura em Informática de Gestão; Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas; Licenciatura em Matemática Aplicada e Computação; Licenciatura em Psicologia; Licenciatura em Relações Internacionais; Licenciatura em Sociologia; Licenciatura em Tradutores e Intérpretes.

Além dos Cursos de Licenciatura a UAL oferece também um conjunto de Cursos de Mestrado e Doutoramento, sendo que esta é uma área que merece especial destaque na medida em que permite a expansão do património de saber da Universidade, nomeadamente através da investigação científica desenvolvida no âmbito destes cursos. Neste sentido existem um conjunto de Pós-graduações leccionadas na sequência e como complemento aos cursos de Licenciatura acima referidos.

Como foi anteriormente referido, a actividade lectiva da Universidade não se restringe aos Cursos de Licenciatura, tendo desde o ano lectivo de 1999-2000, ao abrigo da Portaria nº 180/99 de 19 de Março, do Ministério da Educação, a Universidade Autónoma de Lisboa passado a oferecer programas de Doutoramento em quatro áreas científicas distintas:

- Doutoramento em Economia
- Doutoramento em Línguas e Literaturas Modernas
- Doutoramento em Direito
- Doutoramento em História

Ainda no âmbito da formação académica são disponibilizados pela UAL mestrados nas seguintes áreas: Direito (Ciências Jurídicas); MBA/Mestrados no âmbito do IDIA; Estudos Portugueses; Estudos Britânicos; Ciências da Comunicação; Ciências Documentais; Mestrado em Estudos da Paz e da Guerra nas Novas Relações Internacionais - 3ª Edição.

Importa referir os onze Departamentos que constituem a Universidade e os Cursos leccionados de forma a ilustrar a abrangência da sua área de actuação. Começaremos por referir os diversos Departamentos:

Departamento de Arquitectura; Departamento de Ciências da Comunicação; Departamento de Ciências e Tecnologias; Departamento de Economia; Departamento de Direito; Departamento de História; Departamento de Línguas e Literaturas Modernas; Departamento de Psicologia e Sociologia; Departamento de Relações Internacionais.

([http:// www.ual.pt](http://www.ual.pt), 2005; Brochura Institucional, 2004)

Sendo que os departamentos acima mencionados são centrais para a actividade lectiva e de investigação desenvolvida no seio da Universidade é imprescindível fazer referência a um outro conjunto de órgãos que se desenvolveram paralelamente, permitindo assim criar sinergias. Estas são então uma forma de capitalizar os recursos de que a UAL dispõe e também um modo de criar mais-valia para a organização e para aqueles que dela fazem parte. Assim destacam-se os Centros de Estudos, cujo objectivo é aproximar a Universidade e os universos institucional e empresarial. De entre estas entidades, que se dedicam a áreas tão distintas como a gestão e a arte podemos referir de entre outros o Instituto para o Desenvolvimento e Investigação da Administração (IDIA), o Instituto de Formação Continuada em Saúde e o Instituto de Artes e Ofícios e a Unidade de Formação e Investigação em Psicologia (UFIP).

É através destes agentes que se torna possível alargar a área de actuação da Universidade Autónoma de Lisboa através de um maior contacto com realidades que se afastam mas coexistem e atribuem sentido ao ensino académico. Nesta perspectiva, de interligação com as realidades que lhe são contíguas a UAL disponibiliza um conjunto de cursos em variadas áreas, como por exemplo o Curso de Especialização em Actualidade da Ásia: Civilizações, Economia e Geoestratégia, o Curso Livre de Genealogia, ou o Curso de Especialização em Violência Religiosa na situação Internacional Contemporânea.

Numa lógica de interacção com a envolvente que a rodeia a UAL tem vindo a construir uma rede de interacção com varias instituições. A nível nacional podemos referir, entidades

como a IBM Portugal, o Ministério da Justiça, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, o Sindicato Nacional do Corpo da Guarda Prisional, os Correios de Portugal ou a Academia Militar. Contudo estes acordos de cooperação não se restringem apenas ao universo empresarial estendendo-se também a outras entidades de ensino, de entre as quais podemos referir a Universidade Católica Portuguesa, o I.S.C.T.E. – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, a Universidade de Stuttgart, ou a Universidade de Maastricht.

Como podemos verificar em alguns dos acordos acima mencionados a área de actuação da Universidade Autónoma de Lisboa não se restringe apenas ao território nacional,. Contudo além destas parcerias a nível internacional a Universidade integra um conjunto de redes internacionais, procurando alargar horizontes académicos. Assim a UAL é membro das seguintes Redes Internacionais:

- E.U.C.E.N. – European Universities Continuing Education Network
- E.A.I.E. – European Association for International Education
- I.I.R.A. – International Industrial Relations Association
- S.C.I.C. – Serviço Comum de Interpretação-Conferências da Comissão Europeia
- Projecto Erasmus
- Projecto Robert Schuman
- Projecto Sócrates
- Projecto Tempus

Este posicionamento revela um interesse de integração a nível europeu, que assenta na partilha de conhecimentos e saberes dentro desta comunidade. Esta postura de homogeneizar o ensino dentro do espaço europeu é concordante com o espírito proposto pelo Tratado de Bolonha que adiante abordaremos em maior detalhe ([http:// www.ual.pt](http://www.ual.pt), 2005; Brochura Institucional, 2004).

O Departamento de Psicologia e Sociologia

O Departamento de Psicologia e Sociologia (D.P.S.) surge em 2001 tendo como objecto a formação a investigação em psicologia e em sociologia, evoluindo do Departamento de Sociologia que dedicava os seus esforços à formação e investigação apenas nesta última área. Para o objectivo deste estudo iremos apenas considerar a primeira área do conhecimento acima focada nas suas diversas vertentes.

O D.P.S. é dirigido pelo Prof. Doutor João Hipólito (Director) e Prof.^a Doutora Odete Nunes (Directora Adjunta). Este Departamento contempla a Unidade de Formação e Investigação em Psicologia (UFIP).

A Unidade de Formação e Investigação em Psicologia “é constituída por um conjunto de unidades de formação e investigação que têm como objecto de estudo a Pessoa, nas suas dimensões pessoal, interpessoal, grupal, organizacional, institucional-societária e noética.

Deste modo, integra vários níveis de aprendizagens que vão desde a licenciatura em Psicologia e conseqüente investigação até à formação e actualização de competências profissionais.

Considera, também, que actualmente a Universidade não pode ser entendida como mero local de transmissão de conhecimentos, mas como sendo uma verdadeira "comunidade de aprendizagem" centrada no desenvolvimento harmonioso da pessoa. Neste sentido privilegia acções de “intervenção psicológica e promoção da saúde”.

Como tal é nesta Unidade inserida no Departamento de Psicologia que é promovida a licenciatura de Psicologia, âmbito no qual foi desenvolvido este trabalho.

A licenciatura em Psicologia alicerça-se numa estrutura de variantes que procuram dar aos discentes uma visão global da pessoa contextualizada a partir do seu funcionamento

psíquico, procurando igualmente na sua oferta preparar os alunos para uma adequada integração no mercado de trabalho. Como tal aponta como objectivos gerais:

” Estudar a complexidade da Pessoa, considerando-a nas dimensões pessoal, interpessoal, grupal, organizacional, institucional societária e espiritual.

Desenvolver competências que ajudem a minimizar o disfuncionamento pessoal e/ou grupal na vivência das diferentes situações existenciais.

Aprofundar os meios de intervenção ao nível socioprofissional.”

E para objectivos específicos:

“Considerando-se como objectivos específicos a qualidade e a diversidade da informação e da formação dos profissionais de psicologia, realçamos os seguintes parâmetros:

- Aprofundamento da estrutura e do funcionamento da dimensão psicológica
- Desenvolvimento de processos que facilitem o autoconhecimento
- Desenvolvimento de competências relacionais interpessoais e grupais
- Aprendizagem de meios de diagnóstico psicológico e sua aplicação
- Preparação para a prática de Aconselhamento Psicológico
- Especializações adaptadas às diferentes dificuldades de aprendizagem
- Desenvolvimento de competências de ajuda específicas no acompanhamento clínico de doentes hospitalizados e em regime ambulatório
- Contacto com a especificidade do acompanhamento da pessoa com comportamentos desviantes
- Organização de programas de prevenção e promoção da saúde, enfatizando a singularidade e complexidade cultural da pessoa
- Conhecimento de estratégias na área dos recursos humanos aplicáveis às organizações e instituições
- Desenvolvimento de competências na mediação de conflitos

- Desenvolvimento de medidas facilitadoras da gestão do *stress*
- Desenvolvimento do espírito científico”.

Sendo uma licenciatura que pretende promover a integração profissional estrutura-se em oito ramos que se direccionam para o “saber fazer” em várias áreas de actividade do mundo do trabalho.

Dando apoio a esta licenciatura surge o Centro Universitário de Psicologia e Logopedia (C.U.P.L.) que tem como objectivos proporcionar aos alunos uma aprendizagem centralizada na prática da psicologia e da logopedia a partir do 1º ano da licenciatura, através de um complemento de aprendizagem experiencial.

Tal como atrás foi referido o D.P.S. para além do intuito de promoção da licenciatura tem outros objectivos de carácter formativo e de investigação. Nestes considera-se o Centro de Investigação em Psicologia e Estudos Pós-Graduados – CIPEP. Este Centro “é constituído por um conjunto de núcleos de estudos cujos interesses se diversificam pelo desenvolvimento de projectos de investigação na área da psicologia, pela realização de cursos de pós-graduação em colaboração com instituições nacionais e estrangeiras e pela organização periódica de cursos de actualização profissional.

É ainda um órgão que desenvolve “actividades que se inserem no âmbito do acompanhamento psicológico e promoção da saúde destinadas a docentes, discentes, colaboradores da universidade e seus familiares”. http://dps.ual.pt/licenciatura_ufip.htm (2005).

Para além da promoção das pós-graduações já citadas engloba o Centro de Investigação em Psicologia (C.I.P.), o Centro de Actualização Profissional (C.A.P.) o Gabinete de Aconselhamento e Promoção da Saúde (G.A.P.S.).

O C.I.P. tem por missão “incentivar, promover e coordenar actividades de investigação no âmbito da psicologia com vista ao aprofundamento dos fenómenos humanos em relação com os contextos sociais e diversidade das culturas”. O C.A.P. é um órgão que “foi criado com o

objectivo de aproveitar o potencial científico e pedagógico da UAL e dos seus docentes em benefício de todas as comunidades (científicas, profissionais, empresariais, privadas, etc.) com que a Universidade interage. A sua missão é a organização e promoção de cursos de formação e actualização nas mais diversas áreas científicas da Psicologia e da Sociologia”. (op.cit.) O G.A.P.S. tem o objectivo de prestar apoio psicológico e psiquiátrico individual e em grupo, a alunos professores e outros colaboradores da U.A.L.

Em conclusão

Podemos verificar pela sua diversidade e património de conhecimento que a Universidade Autónoma de Lisboa procura, através de uma postura de interacção com a comunidade científica e organizacional próxima e alargada, encontrar caminhos que a potenciem numa conjuntura que é cada vez mais globalizante.

O Departamento de Psicologia e Sociologia revela pelas iniciativas atrás consideradas, uma postura activa face à comunidade académica em que está inserido, à aprendizagem e à produção de conhecimento científico.

De acordo com esta filosofia e com a perspectiva de um futuro de Ensino Superior mais homogeneizado e versátil na Europa que visa uma formação centrada na aprendizagem e no aluno, actualiza as práticas da pedagogia centrada no aluno propostas por Rogers (1983) com um Curriculum na sua licenciatura humanista e eclético.

È nesta ambiência proposta pela vindoura Declaração de Bolonha que no próximo capítulo abordaremos em maior pormenor e no paradigma da Abordagem Centrada na Pessoa que decorreu este trabalho.

CAPÍTULO 5

O Tratado de Bolonha

A Declaração de Bolonha

O presente capítulo visa clarificar o processo da Declaração de Bolonha, os seus objectivos e quais as principais mudanças que a entrada de Portugal para este novo modelo europeu de educação acarretam a nível metodológico, mas principalmente na forma como o ensino/educação é encarado neste novo prisma.

Comecemos então por perceber as origens da Declaração de Bolonha.

História e Objectivos de Bolonha

O Tratado de Bolonha pretende dar resposta a uma necessidade emergente de vários sectores da sociedade dos diversos países que compõem a Comunidade Europeia (C.E.). Na constituição deste espaço surgem a educação e o conhecimento com papel relevante, pelo que a sua harmonização surge como papel facilitador de mobilidade entre os vários actores da sua promoção. Foi desta forma que emergiu “uma consciencialização crescente em largas faixas da esfera política, académica e da opinião pública, da necessidade de criar uma Europa mais completa e abrangente, em especial no que respeita à construção e ao reforço das suas dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (Declaração de Bolonha, 1999, p. 1).

É pois como resposta a esta necessidade expressa de criar Europa através da educação e do intercâmbio que o Processo de Bolonha ganha sentido. É porém um processo constituído com base em concordâncias precedentes.

As bases para o que é actualmente o processo de Bolonha foram lançadas em Maio de 1998, quando os Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido, assinaram em 1998 em Paris a Declaração da Sorbonne, http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf (2005). Esta perspectivava já a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

Posteriormente, em Junho de 1999, os Ministros da Educação de 29 Estados Europeus, entre os quais Portugal, subscreveram a Declaração de Bolonha que contém, como objectivo central, o estabelecimento, até 2010, do Espaço Europeu de Ensino Superior. Procura-se que esta seja um campo coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, para que se possa futuramente garantir um crescimento económico sustentável a nível do espaço europeu. (http://www.crup.pt/Processo_Bolonha.htm, 2005)

No sentido de alcançar os objectivos acima enunciados são definidas linhas orientadoras de acção, que permitam a implementação dos princípios de Bolonha. Assim ficou definido que os vinte e nove países envolvidos têm de adoptar e promover:

1. Um sistema de graus comparável e legível;
2. Um sistema de ensino superior fundamentalmente baseado em dois ciclos – pré e pós-graduado;
3. Um sistema de créditos – ECTS;
4. A mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e outro pessoal;
5. A cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade;
6. A dimensão europeia no Ensino Superior.

Tendo ficado definidas as primeiras linhas orientadoras para a implementação do acordo de Bolonha, os Ministros da Educação europeus voltaram a reunir em Maio de 2001. Deste encontro, que decorreu em Praga, resultou um comunicado http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Prague_communicuTheta.pdf (2005) que reconhece a importância de mais três linhas de acção para o evoluir do processo iniciado em Bolonha:

7. Promoção da aprendizagem ao longo da vida;
8. Maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de Ensino Superior;
9. Promoção da atractibilidade do Espaço Europeu do Ensino Superior.

No decurso do processo de Bolonha, em Setembro de 2003 os Ministros responsáveis pela área do Ensino Superior de 33 Países Europeus reuniram-se em Berlim (http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Berlim_Comunicado.pdf (2005), com o objectivo de avaliar o processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior. Ficou estabelecido que, até 2005, seriam adoptados o sistema de ECTS (European Credit Transfer System) e Suplemento ao Diploma bem como reforçadas as sinergias entre Espaço Europeu do Ensino Superior e Espaço Superior de Investigação (Ministério da Ciência e Ensino Superior http://www.mces.pt/?id_categoria=12&id_item=1029&action=2, 2005)

Um outro paradigma de aprendizagem

A implementação do acordo de Bolonha começa por reconhecer a necessidade de adaptação do actual processo de aprendizagem a uma nova realidade. Assim procurou também através deste processo adequar o ensino aos conceitos e meios tecnológicos de sociedade moderna, bem como o facto de que o conhecimento é um bem universal.

Responde também o presente acordo à necessidade de “tornar o ensino superior mais atractivo, permitindo aos jovens uma escolha que lhes traga maior satisfação pessoal e maior capacidade competitiva no mercado europeu.” (D.R., 2005, p.1494 - Anexo A).

Manifesta-se já, na detecção desta necessidade de proporcionar a possibilidade de uma maior realização pessoal através do ensino superior, uma viragem no sentido de colocar o aluno/pessoa no centro do processo de aprendizagem, afastando-nos assim de uma lógica que preconiza métodos que relegam a pessoa para um plano secundário, enfatizando desta forma os métodos de ensino em detrimento da aprendizagem.

Esta ideia encontra-se reforçada na lei base que refere que “o estudante desempenha o papel central quer na organização das unidades curriculares (...) quer na avaliação e creditação...” (op.cit). Esta orientação é reforçada no Artigo 5º nas alíneas abaixo transcritas:

- “ a) O trabalho é medido em horas estimadas de trabalho do estudante;
- b) O número de horas de trabalho do estudante a considerar inclui todas as formas de trabalho previstas (...)”(op.cit).

Podemos desta forma constatar que passa a existir uma maior responsabilização e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, simultaneamente deixando espaço para que cada aluno encontre os mecanismos mais adequados à aprendizagem.

Contudo será errado assumir que há um afastamento e desresponsabilização dos estabelecimentos de ensino superior com a entrada neste novo modelo. Apresentaremos de seguida, de forma sumária, dois conceitos centrais para compreender a Declaração de Bolonha: Sistema de Créditos ECTS e Suplemento ao Diploma (que será um segundo ciclo de graduação após licenciatura).

ECTS – European Credit Transfer System

O conceito de Espaço Europeu de Ensino preconizado pela Declaração de Bolonha compreendeu desde cedo a necessidade de uniformizar e de definir uma medida unívoca para a ponderação curricular. Como resposta a estas preocupações foi criado o sistema de ECTS. Tal como referido em http://www.mces.gov.pt/docs/ficheiros/processo_bolonha_3.pdf (2005) o sistema de créditos assume relevância na flexibilização da organização curricular, na transferência de créditos e na acumulação progressiva de créditos correspondentes a qualificações e níveis de formação diferenciados. Este sistema permite ainda promover a mobilidade de formandos.

Através deste novo método são introduzidas alterações não só ao nível da organização curricular e pedagógica mas também no que concerne os sistemas de avaliação e de acreditação no ensino superior europeu.

Fundamentalmente o ECTS surge como novo paradigma preconiza a organização do ensino centrado no aluno e nos objectivos de formação. Deste modo dá-se a passagem de um sistema curricular tradicional baseado na sobreposição de conhecimentos para um sistema centrado no desenvolvimento de áreas curriculares alargadas, desenhadas em função dos objectivos de formação a prosseguir.

Simultaneamente, com a introdução deste sistema, ocorre uma transformação na metodologia de aprendizagem, tornando-a mais activa e participativa. Procuram aliar-se as competências específicas da profissão a outras competências, nomeadamente de inovação, integração em equipa e adaptação à mudança.

A tónica é colocada na pessoa, na medida em que esta pode traçar o seu rumo na definição e gestão das suas aprendizagens, gerindo o seu tempo e os seus interesses em prol dos seus objectivos e bem-estar enquanto indivíduo.

Suplemento ao Diploma Legal

O Suplemento ao Diploma (op.cit.), que consiste numa formação posterior à licenciatura é uma adenda á licenciatura, visa essencialmente promover a mobilidade a nível do Espaço Europeu de Ensino, utilizando também o sistema de ECTS para uma ponderação curricular uniforme. Este elemento tem sido desenvolvido com vista à promoção da transparência e do reconhecimento internacional de qualificações para fins académicos e profissionais. Ao descrever a natureza e o conteúdo dos programas curriculares, o nível de qualificações e fornecendo informação sobre o sistema do ensino superior assume um papel fundamental como instrumento de mobilidade.

A aplicação e utilização do ECTS e o Suplemento ao Diploma tornam-se fundamentais para a consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior

Para que Portugal participe plenamente neste processo, são necessárias reformas profundas no sentido de uma maior eficácia, modernização e simplificação das instituições de ensino superior, tendo como objectivo ultimo atingir níveis de superioridade.

Neste sentido há que melhorar os níveis de participação e de certificação em termos de ensino, formação e aprendizagem ao longo da vida, tarefa em que todas as instituições de ensino superior devem estar activamente envolvidas. Para a prossecução do sucesso este envolvimento não se deve limitar á implementação desgarrada dos princípios da Declaração de Bolonha, mas sim passar pela interiorização de um novo paradigma voltado para a aprendizagem, para o aluno,

colocando-o no centro de todo processo. Isto porque o ensino superior contribui activamente para a concretização da Aprendizagem ao Longo da Vida.

A Declaração de Bolonha impõe um processo de reestruturação da formação superior, aproximando-a dos interesses da sociedade e permitindo escolhas mais amplas, maior realização profissional e satisfação pessoal. Aposta ainda na importância da criação e da implementação de estruturas escolares onde se crie o gosto pelo saber, pela aprendizagem de valores e pela aquisição de uma metodologia de trabalho.

Em conclusão

Como podemos verificar as prerrogativas da Declaração de Bolonha assentam em princípios desejados de uma formação superior centrada na aprendizagem e no aluno.

Estas são premissas coincidentes com a obra de Rogers (1983), que retomam a sua actualidade como paradigma central numa Europa em construção no século XXI. É pois com base na liberdade do pensamento, na confiança numa aprendizagem que constantemente se renova, que se procura harmonizar uma rota e descobrir uma direcção alicerçada na confiança e sabedoria das pessoas que a traçam.

CAPÍTULO 6

METODOLOGIA

As variáveis

O nosso trabalho de pesquisa procurou investigar se os sujeitos que tiveram uma presença de pelo menos 80% no grupo de encontro (*variável independente*) realizado na Universidade Autónoma de Lisboa na abertura do ano de 2004/2005 na licenciatura de psicologia e sociologia, perceberam o aumento das suas atitudes de congruência, olhar incondicional positivo e compreensão empática (*variáveis dependentes*) relativamente às restantes pessoas do grupo. Também gostaríamos de compreender se os mesmos sujeitos perceberam o aumento dessas atitudes (congruência, olhar incondicional positivo e compreensão empática) por parte das pessoas do grupo relativamente a eles próprios.

A variável independente

Foi considerada como variável independente a presença em pelo menos 80% do *workshop* de grupo de encontro realizado nos dias 11,12,13,14,15,18,19,20,21 e 22 de Outubro de 2004, entre as 17h e as 18h30m e as 19h e as 20h30m. Este *workshop* estava estruturado em sessões de grande grupo e de pequeno grupo.

As variáveis dependentes

Como variáveis dependentes considerámos o aumento da percepção que sujeitos tinham das atitudes de congruência, do olhar incondicional positivo e da compreensão empática face aos restantes indivíduos do grupo.

Examinámos também a percepção que os sujeitos tinham nas mesmas dimensões (congruência, olhar incondicional positivo e compreensão empática), por parte dos membros do grupo face aos sujeitos.

A amostra

Nesta pesquisa foram considerados dois grupos

O grupo A foi composto por 103 sujeitos, 80 do sexo feminino e 23 do sexo masculino que estavam presentes no início da 2ª sessão do *workshop* de grupo de encontro e que se encontravam matriculados no 1º, 2º, 3º e 4º ano do curso de psicologia da UAL.

O grupo B era composto por 61 sujeitos, 50 do sexo feminino e 11 do sexo masculino que também estavam matriculados no 1º, 2º, 3º e 4º ano do curso de psicologia da UAL e que haviam efectuado um mínimo de 16 sessões de grupo (80%). Estas frequências foram controladas através de folhas de presença.

Tabela 1

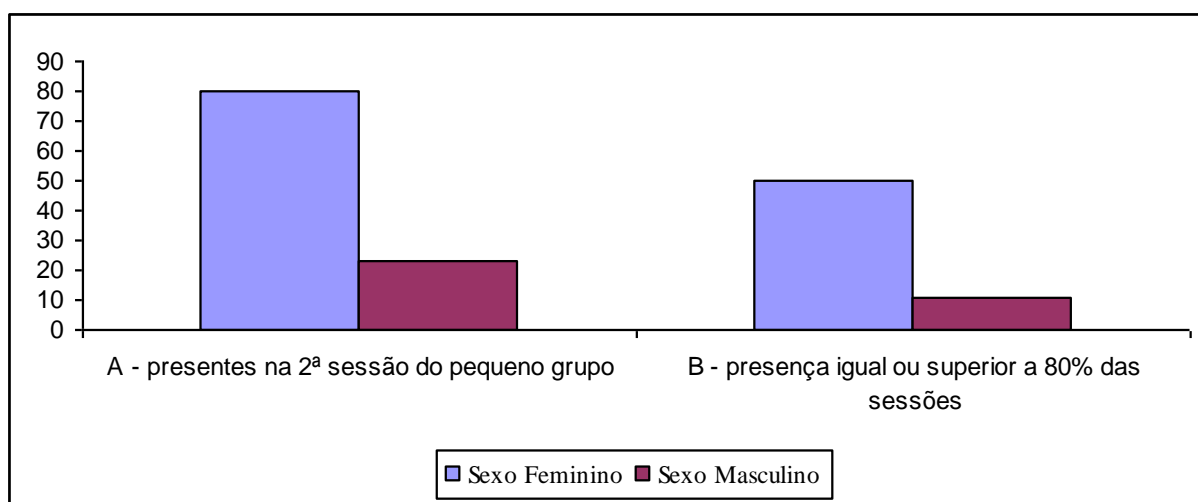
Tabela de frequências dos sujeitos do sexo masculino e feminino no Grupo A e no grupo B

Grupo	A - presentes na 2ª sessão do pequeno grupo	B - presença igual ou superior a 80% das sessões
Sexo Feminino	80	50
Sexo Masculino	23	11

É possível verificar através da Tabela 1 e do Gráfico 1, a variação destas frequências.

Gráfico 1

Gráfico de frequências por género



Podemos verificar que no grupo A se verifica uma percentagem bastante elevada de sujeitos do sexo feminino 77,67%, para 22,33% do sexo masculino. Tendência que aumentou no grupo B, onde se registou uma percentagem de presenças de 81,97% do sexo feminino para 18,03% do sexo masculino.

Apresentação dos instrumentos

Inventário de Relações Interpessoais

A fim de avaliarmos se as atitudes de congruência, do olhar incondicional positivo e da compreensão empática dos sujeitos face aos restantes membros do grupo e destes face aos sujeitos, nas mesmas dimensões, sofria uma evolução positiva utilizámos um questionário de relações interpessoais.

O instrumento de medida empregue foi inspirado no questionário de Relações Interpessoais utilizado por Melo (2003), que por sua vez tinha baseado o seu trabalho de construção do seu instrumento no questionário de Barrett-Lennard cuja primeira versão data de 1964.

Este questionário de Lennard (citado por Melo, 2003, p.101) foi criado para fins terapêuticos baseando-se nas atitudes necessárias à mudança terapêutica: congruência, compreensão empática e olhar positivo incondicional.

A dimensão relativa ao olhar positivo incondicional aparece desdobrada neste instrumento em duas outras: nível de estima e aceitação incondicional para o propósito deste trabalho considerámos apenas os itens referentes ao nível do olhar positivo incondicional.

Existem duas escalas deste questionário, uma de 40 itens e outra de 64, considerando cada uma delas a percepção “do outro perante mim” e de “eu perante o outro”.

No estudo de Melo (2003, pp. 152-153) o questionário utilizado foi traduzido para português pela própria, sendo revisto por Hipólito.

Melo aplica este questionário a 20 sujeitos, apurando uma consistência interna através da análise estatística Alfa de Cronbach de $\alpha = ,81$, o que permite considerar o instrumento internamente fiável nesta amostra.

A partir deste instrumento, foi construído o Inventário de Relações Interpessoais utilizado no presente estudo. Este Inventário é composto por 24 afirmações propostas e revistas por Hipólito e Tap 2004 que resultaram do anterior questionário de 40 itens utilizado por Melo (op.cit.).

Esta estruturação de 24 itens permitiu uma maior facilidade de obter respostas fidedignas do sujeito face ao preenchimento de um instrumento que leva pouco tempo a preencher, diminuindo dessa forma algumas variáveis estranhas que por vezes emergem em questionários mais longos.

Foi também decidido para este estudo a anulação de qualquer variável demográfica que poderia ser sentida por os alunos como potencialmente ameaçadora da quebra de anonimato, dado que a aplicação e recolha dos instrumentos foi efectuada por os facilitadores dos grupos que são docentes na Universidade.

Aos sujeitos era pedido que se posicionassem numa escala tipo Likert de 1 a 5, em que 1 correspondia a: Não, discordo totalmente e 5 equivalia a: Sim, concordo totalmente.

Destes 24 itens 12 são positivos e 12 são negativos, referindo-se 4 deles (dois positivos e dois negativos) a cada uma das dimensões (congruência, compreensão empática e olhar positivo incondicional) em duas possibilidades de percepção de “mim para os outros “e “dos outros para mim”

Descrição

Este questionário mede os três níveis de relações interpessoais nas atitudes supracitadas com itens positivos e negativos com percepção do sujeito para os outros sujeitos do grupo e destes para ele próprio.

De mim para os outros

Congruência

Afirmações positivas (itens 13, 24):

Sinto que sou genuíno com os membros do grupo.

Estou disposto a dizer tudo o que penso aos membros do grupo, incluindo a percepção que tenho sobre nós e o nosso relacionamento.

Afirmações negativas (itens 21, 22):

Às vezes sinto que respondo aos membros do grupo de maneira diferente do que estou a pensar.

Não comunico as minhas verdadeiras impressões ou sentimentos aos membros do grupo.

Compreensão empática:

Afirmações positivas (itens 14, 15):

Normalmente sinto ou percebo o que os membros do grupo estão a sentir.

Percebo o que os membros do grupo querem dizer mesmo quando têm dificuldade em se exprimir.

Afirmações negativas (itens 16, 17):

Não percebo o quanto os membros do grupo são sensíveis a certas coisas que falamos.

Não compreendo os membros do grupo.

Olhar positivo incondicional

Afirmações positivas (itens 18, 20):

O que sinto pelos membros do grupo, não é afectado pelo facto de se sentirem felizes ou infelizes consigo próprios.

Gosto, (ou não gosto) dos membros do grupo independentemente do que disserem de si próprios (as).

Afirmações negativas (itens 19, 23):

O interesse que tenho pelos membros do grupo depende das coisas que dizem ou fazem.

Quero que os membros do grupo sejam um determinado tipo de pessoas.

Dos outros para mim

Congruência

Afirmações positivas (itens 1, 12):

Sinto que os membros do grupo são genuínos comigo.

Os membros do grupo estão dispostos a dizer o que pensam, incluindo a percepção que têm sobre nós e o nosso relacionamento.

Afirmações negativas (itens 9, 10):

Às vezes sinto que os membros do grupo me respondem de maneira diferente do que estão a pensar.

Os membros do grupo não comunicam as suas verdadeiras impressões ou sentimentos.

Compreensão empática

Afirmações positivas (itens 2, 3):

Os membros do grupo normalmente sentem ou percebem o que estou a sentir.

Os membros do grupo percebem aquilo que quero dizer, mesmo quando tenho dificuldade em me exprimir.

Afirmações negativas (itens 4, 5):

Os membros do grupo não percebem o quanto sou sensível a certas coisas que falamos.

Os membros do grupo não me compreendem.

Olhar positivo incondicional

Afirmações positivas (itens 6, 8):

O que os membros do grupo sentem por mim, não é afectado pelo facto de me sentir feliz ou infeliz comigo próprio.

Os membros do grupo gostam (ou não gostam) de mim, independentemente daquilo que lhes disser sobre mim próprio (a).

Afirmações negativas (itens 7, 11):

O interesse que os membros do grupo têm por mim depende das coisas que digo ou faço.

Os membros do grupo querem que eu seja um determinado tipo de pessoa.

Validação do instrumento de pesquisa

Utilizámos como instrumento de pesquisa um inventário de relações interpessoais inspirado no Inventário de Relações Interpessoais de Barrett-Lennard que foi aplicado directamente na população estudada. Abaixo expressa-se a validação obtida

Fiabilidade Interna:

Através de procedimentos estatísticos foi possível constatar que a consistência interna dos 12 itens negativos através da análise do Alfa de Cronbach foi de $\alpha = .80$.

Os valores são apresentados na Tabela nº 2.

Tabela 2

Consistência interna dos itens negativos

Coeficiente de Fiabilidade Interna dos 12 itens negativos		
Nº de Casos	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
164	12	$\alpha = .80$

A verificação estatística relativa à consistência interna dos itens negativos através da análise do Alfa de Cronbach foi de $\alpha = .76$, tal como podemos verificar na Tabela 3.

Tabela 3

Consistência interna dos itens positivos

Coeficiente de Fiabilidade Interna dos 12 itens positivos		
Nº de Casos	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
164	12	$\alpha = .76$

A verificação estatística relativa à consistência interna dos itens positivos através da análise do Alfa de Cronbach foi de $\alpha = .80$

Como ambos os coeficientes de alfa são superiores a $.75$, podemos considerar o questionário como internamente fiável.

Análise Factorial

Foi efectuada uma análise dos componentes principais (ACP) com base na rotação varimax, sobre os 164 sujeitos (103 do grupo A e 61 do grupo B). Esta ACP foi efectuada em separado aos itens positivos e aos itens negativos revelando uma estruturação de 3 factores em

cada grupo. Os 3 factores referentes aos itens positivos são explicados por 53,21% da variância possível e os restantes 3 factores pertencentes aos itens negativos estão compreendidos em 53,72% da variância dos 100% possíveis na dimensão negativa.

Os 6 factores encontrados foram denominados da seguinte forma:

Dimensão Positiva - Factor 1: Congruência e Empatia; Factor 2: Olhar Positivo Incondicional; Factor 3: Afecto Incondicional;

Dimensão Negativa - Factor 4: Recusa Interpessoal; Factor 5: Incongruência e Inaceitação; Factor 6: Aceitação Condicionada.

* Factor 1 positivo: Congruência e Empatia

Os itens obtidos no primeiro factor da dimensão positiva assim como as respectivas correlações axiais são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 4

Factor 1 da dimensão positiva – Congruência e Empatia

Factor 1 positivo – Itens	31,11 %VT VP: 3.73
12. Os membros do grupo estão dispostos a dizer o que pensam, incluindo a percepção que têm sobre nós e o nosso relacionamento.	.68
14. Normalmente sinto ou percebo o que os membros do grupo estão a sentir.	.68
13. Sinto que sou genuíno com os membros do grupo	.68
15. Percebo o que os membros do grupo querem dizer, mesmo quando têm dificuldade em se exprimir.	.67
3. Os membros do grupo percebem aquilo que quero dizer, mesmo quando tenho dificuldade em me exprimir	.64
1. Sinto que os membros do grupo são genuínos comigo	.64
2. Os membros do grupo normalmente sentem ou percebem o que estou a sentir.	.63
24. Estou disposto a dizer o que penso aos membros do grupo, incluindo a percepção que tenho sobre nós e o nosso relacionamento.	.60

O primeiro factor da dimensão positiva engloba 8 itens que explicam 31,11% da variância da dimensão positiva. Este grupo de itens revela uma consistência interna (alfa de Cronbach) satisfatória, $\alpha = .81$.

Este factor engloba itens relacionados com a congruência e a empatia. O sujeito e os restantes membros do grupo revelam níveis de congruência no contacto entre eles desenvolvendo entre si uma forma de comunicação genuína com níveis elevados de compreensão empática num clima de liberdade no encontro.

* Factor 2 positivo: Olhar Positivo Incondicional

Os itens obtidos no segundo factor da dimensão positiva e as respectivas correlações axiais são apresentadas na Tabela 5:

Tabela 5

Factor 2 da dimensão positiva – Olhar Positivo Incondicional

Factor 2 positivo - Itens	12,73% VT VP: 1,52
6. O que os membros do grupo sentem por mim, não é afectado pelo facto de me sentir feliz ou infeliz comigo próprio.	.88
18. O que sinto pelos membros do grupo, não é afectado pelo facto de se sentirem felizes ou infelizes consigo próprios	.74

O segundo factor da dimensão positiva é composto por 2 itens que explicam 12.73% da variância da dimensão positiva. Este grupo de itens revela uma consistência interna (alfa de Cronbach) satisfatória, $\alpha = .63$.

Neste factor podemos constatar um olhar positivo incondicional do sujeito para os restantes elementos do grupo e, destes em relação ao sujeito em que os sentimentos experienciados são acolhidos entre os vários actores da relação independentemente da congruência que sentem.

* Factor 3 positivo: Afecto Incondicional

Na Tabela 6 são apresentados os itens obtidos no terceiro factor da dimensão positiva, assim como as respectivas correlações axiais:

Tabela 6
Factor 3 da dimensão positiva – Afecto Incondicional

Factor 3 positivo - Itens	9,36% VT VP: 1,12
20. Gosto, (ou não gosto) dos membros do grupo independentemente daquilo que disserem de si próprios	.87
8 .Os membros do grupo gostam, (ou não gostam) de mim, independentemente daquilo que lhes disser sobre mim próprio(a).	.62

O terceiro factor da dimensão positiva é composto por 2 itens que explicam 9.36% da variância. Este grupo de itens revela uma consistência interna (alfa de Cronbach) pouco satisfatória, $\alpha = .35$.

Neste factor é possível encontrar um afecto incondicional do sujeito para os restantes elementos do grupo, assim como destes para com o sujeito, sendo os afectos pessoais positivos, independentemente da forma como os diferentes sujeitos se percebem.

* Factor 1 negativo: Incongruência e Ausência Empática

Os itens obtidos no primeiro factor da dimensão negativa assim como as respectivas correlações axiais são apresentadas na Tabela 7:

Tabela 7

Factor 1 da dimensão negativa – Incongruência e Ausência Empática

Factor 1 negativo – Itens	33,47 VT VP:4.01
5. Os membros do grupo não me compreendem	0,76
9. Às vezes sinto que os membros do grupo me respondem de maneira diferente do que estão a pensar	0,69
11. Os membros do grupo querem que seja um determinado tipo de pessoa	0,68
4. Os membros do grupo não percebem o quanto sou sensível a certas coisas que falamos.	0,63
10. Os membros do grupo não comunicam as suas verdadeiras impressões ou sentimentos.	0,51
17. Não compreendo os membros do grupo	0,46
16. Não percebo o quanto os membros do grupo são sensíveis a certas coisas que falamos.	0,44

O primeiro factor da dimensão negativa engloba 7 itens que explicam 33,47% da variância da dimensão positiva. Neste grupo de itens verifica-se uma consistência interna (alfa de Cronbach) satisfatória, $\alpha = .66$.

Neste factor encontramos uma incongruência e ausência empática que se expressa em sentimentos de incompreensão do sujeito para com os membros do grupo e por parte destes para com o sujeito. O sujeito sente que os elementos do grupo não comunicam de forma congruente com ele e também que ele próprio tem dificuldade em compreender e alcançar o âmago dos membros do grupo, o que lhe provoca uma sensação de recusa da sua pessoa perante este e de falta de empatia entre eles.

* Factor 2 negativo: Incongruência e Inaceitação

Os itens obtidos no segundo factor da dimensão negativa e as respectivas correlações axiais são apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8

Factor 2 da dimensão negativa – Incongruência de Ligação

Factor 2 negativo - Itens	10,43% VT VP: 1,25
22. Não comunico as minhas verdadeiras impressões ou sentimentos aos membros do grupo	0,81
21. Às vezes sinto que respondo aos membros do grupo de maneira diferente do que estou a pensar	0,80
23. Quero que os membros do grupo sejam determinado tipo de pessoas	0,67

O segundo factor da dimensão negativa é composto por 3 itens que explicam 10,43% da variância da dimensão positiva. Este grupo de itens revela uma consistência interna (alfa de Cronbach) satisfatória, $\alpha = .73$.

Neste factor encontra-se uma incongruência e inaceitação do sujeito face aos elementos do grupo. O sujeito não comunica com autenticidade os sentimentos e/ou impressões aos elementos que compõem o grupo não os aceitando na sua individualidade.

* Factor 3 negativo: Aceitação Condicionada

Os itens obtidos no segundo factor da dimensão negativa assim como as respectivas correlações axiais são apresentadas na tabela seguinte:

Tabela 9

Factor 3 da dimensão negativa – Aceitação Condicionada

Factor 3 negativo - Itens	9,81% VT VP: 1,17
19. O interesse que tenho pelos membros do grupo depende das coisas que dizem ou fazem	0,87
7. O interesse que os membros do grupo têm por mim depende das coisas que digo ou faço.	0,66

O terceiro factor da dimensão negativa engloba 2 itens que explicam 9,81% da variância da dimensão positiva. Este grupo de itens revela uma consistência interna (alfa de Cronbach) pouco satisfatória, $\alpha = .51$.

Este factor corresponde a uma aceitação condicionada, onde o sujeito e os restantes membros do grupo estão sujeitos a um olhar condicionado entre eles sobre o que comunicam e realizam.

Como podemos verificar através do tratamento estatístico surge um agrupamento factorial, diferente do questionário de Relações Interpessoais em que foi inspirado com duas dimensões, uma positiva e outra negativa compostas por 3 factores em cada uma.

Cada uma destas dimensões a positiva com $\alpha = .76$ e a negativa com $\alpha = .80$ revelam uma fiabilidade interna bastante aceitável, mostrando cada um dos dois primeiros factores de cada uma dessas dimensões uma fiabilidade próxima destes valores. Para os factores positivos (genuinidade empática e aceitação incondicional) $\alpha = .81$; e $\alpha = .63$ respectivamente e $\alpha = .66$; e $\alpha = .73$ para os dois primeiros factores negativos (recusa interpessoal e incongruência de ligação), também por a ordem apresentada. Beneficiaria no entanto em nosso entender esta escala se fosse melhorado o terceiro factor da dimensão positiva (afecto condicional) com $\alpha = .35$ e o terceiro factor da dimensão negativa (aceitação condicional), com $\alpha = .51$.

Comparação de Instrumentos

O Inventário utilizado neste estudo que foi revisto por Hipólito e Tap 2004 e é composto 24 itens. Destes 24 itens 12 são positivos e 12 são negativos, referindo-se 4 deles (dois positivos e dois negativos) a cada uma das dimensões (congruência, compreensão empática e olhar positivo incondicional) em duas possibilidades de percepção de “mim para os outros” e “dos outros para mim”.

Analisaram-se as dimensões do agrupamento inicial proposto com os factores encontrados no tratamento estatístico deste trabalho de forma a perceber as suas semelhanças e diferenças.

Abaixo serão expressos os itens de cada uma das dimensões propostas e as encontradas ordenadas pelos factores estruturados estatisticamente.

Factor 1 da dimensão positiva – Congruência e Empatia

12. Os membros do grupo estão dispostos a dizer o que pensam, incluindo a percepção que têm sobre nós e o nosso relacionamento.

14. Normalmente sinto ou percebo o que os membros do grupo estão a sentir.

13. Sinto que sou genuíno com os membros do grupo

15. Percebo o que os membros do grupo querem dizer, mesmo quando têm dificuldade em se exprimir.

3. Os membros do grupo percebem aquilo que quero dizer, mesmo quando tenho dificuldade em me exprimir

1. Sinto que os membros do grupo são genuínos comigo

2. Os membros do grupo normalmente sentem ou percebem o que estou a sentir.

24. Estou disposto a dizer o que penso aos membros do grupo, incluindo a percepção que tenho sobre nós e o nosso relacionamento.

Quando observamos o factor 1 da dimensão positiva denominado de congruência e empatia constatamos que nele estão englobados os itens positivos referentes à congruência de mim para os outros (itens 13 e 14), e dos outros para mim (itens 1 e 12) e à compreensão empática de mim para os outros (itens 14 e 15) e dos outros para mim (itens 2 e 3), existentes na escala em que nos inspirámos.

Factor 2 da dimensão positiva – Olhar Positivo Incondicional

6. O que os membros do grupo sentem por mim, não é afectado pelo facto de me sentir feliz ou infeliz comigo próprio.

18. O que sinto pelos membros do grupo, não é afectado pelo facto de se sentirem felizes ou infelizes consigo próprios

No Factor 2 positivo que denominámos de olhar positivo incondicional encontramos a dimensão composta pelos itens positivos de mim para os outros (item 18) e dos outros para mim (item 6) do olhar positivo incondicional da escala de base.

Factor 3 da dimensão positiva – Afecto Incondicional

20. Gosto, (ou não gosto) dos membros do grupo independentemente daquilo que disserem de si próprios

8. Os membros do grupo gostam, (ou não gostam) de mim, independentemente daquilo que lhes disser sobre mim próprio(a).

No factor 3 da dimensão positiva intitulada afecto incondicional engloba o item 20 das afirmações positivas do olhar positivo incondicional de mim para os outros, e o item 8 dos outros para mim da mesma dimensão nas afirmações positivas da escala que serviu de base.

Factor 1 da dimensão negativa – Incongruência e Ausência Empática

5. Os membros do grupo não me compreendem

9. Às vezes sinto que os membros do grupo me respondem de maneira diferente do que estão a pensar

11. Os membros do grupo querem que seja um determinado tipo de pessoa

4. Os membros do grupo não percebem o quanto sou sensível a certas coisas que falamos

10. Os membros do grupo não comunicam as suas verdadeiras impressões ou sentimentos.

17. Não compreendo os membros do grupo

16. Não percebo o quanto os membros do grupo são sensíveis a certas coisas que falamos.

A análise do Factor 1 da dimensão negativa intitulado de incongruência e ausência empática agrupa os itens negativos de compreensão empática de mim para os outros (itens 16 e 17) e dos outros para mim (4 e 5) e de congruência dos outros para mim (itens 1 e 12) e também de olhar positivo incondicional dos outros para mim (item 11), da escala que serviu de base.

Factor 2 da dimensão negativa – Incongruência e Inaceitação

22. Não comunico as minhas verdadeiras impressões ou sentimentos aos membros do grupo.

21. Às vezes sinto que respondo aos membros do grupo de maneira diferente do que estou a pensar.

23. Quero que os membros do grupo sejam determinado tipo de pessoas.

No Factor 2 da dimensão negativa que intitulámos de incongruência e inaceitação, encontrámos os itens negativos de congruência de mim para os outros (itens 21 e 22) e de olhar positivo incondicional dos outros para mim (item 23) da escala de partida.

Factor 3 da dimensão negativa – Aceitação Condicionada

19. O interesse que tenho pelos membros do grupo depende das coisas que dizem ou fazem.

7. O interesse que os membros do grupo têm por mim depende das coisas que digo ou faço.

O Factor 3 da dimensão negativa denominado aceitação condicionada engloba o item 19, das afirmações negativas do olhar positivo incondicional, de mim para os outros e o item 7, dos outros para mim também negativo, da escala de partida.

As hipóteses operacionais

Para dar resposta á hipótese genérica foram operacionalizadas três hipóteses que passamos a apresentar:

Hipótese 1: Os sujeitos que estiveram presentes em pelo menos 80% do grupo de encontro perceberam um aumento da sua congruência na relação com os restantes elementos do grupo e destes para com o sujeito.

É esperado que a presença consistente e assídua no grupo de encontro aumente a percepção que o indivíduo tem sobre a sua congruência e acerca da presença da congruência dos restantes membros do grupo. À medida que o grupo evolui poderá ser experienciada no aqui e agora uma coerência e uma tendência á unificação por parte da pessoa que num espaço de liberdade e confiança pode ser dada a conhecer à consciência.

Hipótese 2: Os sujeitos que estiveram presentes em pelo menos 80% do grupo de encontro perceberam um aumento da sua compreensão empática para com os restantes elementos do grupo, assim como destes para com o sujeito.

Prevê-se que a presença constante e contínua no grupo de encontro promova no sujeito a percepção e a comunicação de atitudes de empatia relativamente aos outros membros do grupo e destes para com o sujeito. Na interacção que se vai produzindo o sujeito percebe-se como uma pessoa distinta dos restantes membros, tomando consciência da sua própria

individualidade e das particularidades de cada um dos membros do grupo como pessoa distinta com quadros de referência próprios através dos quais experienciam o mundo.

Hipótese 3: Os sujeitos que estiveram presentes em pelo menos 80% do grupo de encontro perceberam um aumento do seu olhar positivo incondicional para com os restantes elementos do grupo, assim como dos elementos do grupo para com eles.

É esperado que a assiduidade e a consistência da presença do sujeito no grupo de encontro se venha a traduzir na percepção de um aumento do seu olhar incondicional positivo face aos restantes elementos do grupo e destes para com o sujeito. Os sujeitos à medida que vão percebendo um clima de maior segurança e confiança, vão gradualmente retirando as suas máscaras e fachadas mostrando-se como as pessoas que verdadeiramente são. Vão percebendo gradualmente que podem aceitar e acolher sem julgamento todos os sentimentos expressos pelos restantes elementos do grupo, comungando numa cada vez maior tendência à actualização.

Procedimento

Esta investigação decorreu no *workshop* de grupo de encontro realizado entre o dia 11 e 22 de Outubro de 2004, cujas sessões se realizavam entre as 17h e as 20h30m com intervalo entre elas das 18h30 às 19h. Este *workshop* estava estruturado em sessões de grande grupo e de pequeno grupo. A 1ª, 8ª, 12ª e 20ª sessões foram efectuadas em encontro de grande grupo, e as remanescentes dezasseis em reuniões de pequeno grupo. O seu funcionamento de calendário era coincidente com o do início do ano lectivo para os referidos cursos. O seu horário foi escolhido tendo em atenção a possibilidade de englobar até onde possível as disponibilidades dos alunos que frequentavam os turnos de dia e o turno da noite.

Este grupo de encontro era aberto (as pessoas podiam entrar em qualquer momento em que a sessão de grupo estivesse a decorrer, assim como em qualquer sessão), podendo ser

integrado pelos alunos das duas licenciaturas acima citadas, mediante a sua disponibilidade e vontade.

O local da realização situou-se no “Edifício do Palácio” da UAL e no “Edifício administrativo também desta Universidade onde normalmente funcionam as aulas curriculares.

Foi solicitado aos facilitadores dos pequenos grupos que pedissem aos alunos aí presentes que preenchessem os questionários de relações interpessoais no início da primeira sessão de pequeno grupo. Resultaram desta recolha 103 questionários relativos ao grupo A.

Na última sessão de pequenos grupos foi igualmente pedido aos participantes pelos facilitadores dos grupos que fossem preenchidos os instrumentos de medição pelos 61 elementos que compunham o grupo B.

Em cada uma das 20 sessões foi elaborada uma lista de presenças que permitiu o controlo das comparências de cada sujeito.

CAPÍTULO 7

Análise Comparativa Dos Grupos

Neste Capítulo são apresentados os resultados obtidos através da comparação dos dois grupos A e B utilizando a análise estatística denominada Teste T. Na nossa análise será considerado um coeficiente de significância de $p < .05$.

Comparação entre grupos por factores

Na Tabela 10 são apresentados os resultados apurados após ser verificada a comparação entre os grupos A e B relativos ao aumento da congruência e empatia.

Tabela 10
Teste T Congruência e Empatia

	Grupos	Média	Valor do F	Proba.
Congruência e Empatia (factor 1 positivo)	A	28,33	1,05	.30 NS
	B	30,25		

Como podemos observar apesar de existir um ligeiro aumento na média das respostas no grupo B comparativamente ao grupo A no Factor que contempla a congruência e empatia os valores não são significativos ($t = 1,05$; NS).

Na Tabela 11 são apresentados os resultados obtidos após ser efectuada a comparação entre os grupos A e B relativos ao aumento do olhar positivo incondicional.

Tabela 11
Teste T Olhar Positivo Incondicional

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Olhar Positivo Incondicional (factor 2 positivo)	A	6,03	,46	.49
	B	6,18		

Como podemos verificar apesar de existir um ligeiro aumento na média das respostas no grupo B comparativamente ao grupo A no Factor que considera a aceitação incondicional os valores não são significativos ($t = ,46$; NS).

Na Tabela 12 são mostrados os resultados aferidos após ser efectuada a comparação entre os grupos A e B relativos ao aumento da afectividade incondicional .

Tabela 12
Teste T Afectividade Incondicional

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Afectividade Incondicional (factor 3 positivo)	A	5,71	1,61	.20
	B	5,72		

Tal como podemos verificar ao compararmos o grupo B com o grupo A no Factor que considera a afectividade incondicional os valores não são significativos ($t = 1,61$; NS).

Na Tabela nº 13 são apresentados os resultados para verificar a hipótese expressa na análise ao factor 1 negativo incongruência e ausência empática.

Tabela 13
 Teste T Incongruência e Ausência Empática

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Incongruência e Ausência Empática (factor 1 negativo)	A	15,21	,00	.95
	B	13,92		

Como podemos verificar existe uma ligeira diminuição da média nas respostas no grupo B comparativamente ao grupo A, tal como seria de esperar dado que este factor é negativo, esta diminuição não é no entanto significativa para considerar que existiu uma diminuição da incongruência e ausência empática ($t = ,001$; NS).

Na Tabela 14 são apresentados os resultados para verificar a hipótese expressa na análise ao factor 2 negativo incongruência e inaceitação.

Tabela 14
 Teste T Incongruência e Inaceitação

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Incongruência e Inaceitação (factor 2 negativo)	A	5,83	1,63	.20
	B	5,15		

Podemos verificar que existe uma ligeira diminuição da média nas respostas no grupo B comparativamente ao grupo A, tal como seria de desejável face a um factor negativo. No entanto a diferença ainda é insuficiente para ser considerada como significativa para afirmar que existiu uma diminuição da incongruência e ausência empática ($t = 1,63$; NS).

Na Tabela nº 15 são apresentados os resultados obtidos para verificar a hipótese expressa na análise ao factor 2 negativo aceitação condicionada.

Tabela 15
Teste T Aceitação Condicionada

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Aceitação Condicionada (factor 3 negativo)	A	5,69	2,13	.14
	B	5,43		

Também aqui podemos observar uma ligeira diminuição da média nas respostas no grupo B relativamente ao grupo A, tal como seria de desejável perante um factor negativo. Apesar desse facto, a diferença ainda é insuficiente para ser considerada como significativa para afirmar que existiu uma diminuição da aceitação condicionada ($t = 2,13$; NS).

Na Tabela nº 16 são apresentados os resultados obtidos para verificar se existem diferenças quando estão englobados todos os itens pertencentes aos factores positivos e negativos.

Tabela 16
Teste T Conjunto dos Factores Positivos e Negativos

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
Factores Positivos	A	40,07	1,93	.16
	B	42,15		
Factores Negativos	A	26,74	,026	.87
	B	24,49		

Tal como podemos verificar existe um aumento da média quando comparamos o grupo B com o grupo A no conjunto dos factores positivos. Esta é no entanto insuficiente para a considerarmos significativa ($t = 1,93$; NS).

Relativamente ao conjunto dos factores positivos do grupo podemos observar uma ligeira diminuição da média nas respostas no grupo B relativamente ao grupo A, tal como seria de desejável. No entanto essa alteração não pode ser considerada significativa ($t = 2,13$; NS). As Médias por item dos factores positivos revelam uma evolução do grupo A para o grupo B.

Enquanto que no grupo A a $M= 3.34$, no grupo B é de $M= 3.51$. Quanto aos factores negativos sofre uma diminuição de A, $M=2.23$ e no grupo B, $M= 2.04$, valores que apesar de evoluírem na direcção das hipóteses não são suficientemente significativos.

Comparação entre grupos por itens

Na Tabela 17 apresentam-se os valores relativos a cada um dos 24 itens analisados. Serão expressos em primeiro lugar os itens positivos e em seguida os itens negativos pela mesma ordem encontrada nos factores.

Tabela 17

Teste T de todos os Factores e Itens

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
12. Os membros do grupo estão dispostos a dizer o que pensam, incluindo a percepção que têm sobre nós e o nosso relacionamento. Factor 1 positivo	A	3,37	2,83	.09
	B	3,43		
14. Normalmente sinto ou percebo o que os membros do grupo estão a sentir. Factor 1 positivo	A	3,66	1,09	.29
	B	3,92		
13. Sinto que sou genuíno com os membros do grupo. Factor 1 positivo	A	3,92	0,95	.32
	B	4,26		
15. Percebo o que os membros do grupo querem dizer, mesmo quando têm dificuldade em se exprimir. Factor 1 positivo	A	3,57	2,29	.13
	B	3,79		
3. Os membros do grupo percebem aquilo que quero dizer, mesmo quando tenho dificuldade em me exprimir. Factor 1 positivo	A	3,27	,20	,64
	B	3,48		
1. Sinto que os membros do grupo são genuínos comigo Factor 1 positivo	A	3,27	,23	,62
	B	3,89		
2. Os membros do grupo normalmente sentem ou percebem o que estou a sentir Factor 1 positivo	A	3,19	,11	,73
	B	3,66		
24. Estou disposto a dizer o que penso aos membros do grupo, incluindo a percepção que tenho sobre nós e o nosso relacionamento. Factor 1 positivo	A	4,07	,92	,33
	B	3,84		

Tabela 17 (continuação)
 Teste T de todos os Factores e Itens

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
6. O que os membros do grupo sentem por mim, não é afectado pelo facto de me sentir feliz ou infeliz comigo próprio. Factor 2 positivo	A	3,08	,16	,68
	B	3,02		
18. O que sinto pelos membros do grupo, não é afectado pelo facto de se sentirem felizes ou infelizes consigo próprios Factor 2 positivo	A	2,95	,62	,43
	B	3,16		
20. Gosto, (ou não gosto) dos membros do grupo independentemente daquilo que disserem de si próprios Factor 3 positivo	A	3,01	,04	,82
	B	2,93		
8 .Os membros do grupo gostam, (ou não gostam) de mim, independentemente daquilo que lhes disser sobre mim próprio(a). Factor 3 positivo	A	2,70	,36	,54
	B	2,79		
5. Os membros do grupo não me compreendem Factor 1 negativo	A	1,86	,97	,32
	B	1,80		
9. Às vezes sinto que os membros do grupo me respondem de maneira diferente do que estão a pensar Factor 1 negativo	A	2,35	1,33	,25
	B	2,23		
11. Os membros do grupo querem que seja um determinado tipo de pessoa Factor 1 negativo	A	1,78	,15	,69
	B	1,67		
4. Os membros do grupo não percebem o quanto sou sensível a certas coisas que falamos. Factor 1 negativo	A	2,48	1,12	,29
	B	2,31		
10. Os membros do grupo não comunicam as suas verdadeiras impressões ou sentimentos. Factor 1 negativo	A	2,57	,03	,84
	B	2,16		
17. Não compreendo os membros do grupo Factor 1 negativo	A	1,76	,75	,38
	B	1,52		
16. Não percebo o quanto os membros do grupo são sensíveis a certas coisas que falamos. Factor 1 negativo	A	2,42	,96	,32
	B	2,21		
22. Não comunico as minhas verdadeiras impressões ou sentimentos aos membros do grupo Factor 2 negativo	A	2,07	,00	,98
	B	1,79		
21. Às vezes sinto que respondo aos membros do grupo de maneira diferente do que estou a pensar Factor 2 negativo	A	2,09	,40	,52
	B	1,89		
23. Quero que os membros do grupo sejam determinado tipo de pessoas Factor 2 negativo	A	1,68	5,92	,01
	B	1,48		

Tabela 17(continuação)
 Teste T de todos os Factores e Itens

	Grupos	Média	Valor do F	Prob.
19. O interesse que tenho pelos membros do grupo depende das coisas que dizem ou fazem Factor 3 negativo	A	2,56	,01	,91
	B	2,51		
7. O interesse que os membros do grupo têm por mim depende das coisas que digo ou faço. Factor 3 negativo	A	3,13	2,77	,09
	B	2,92		

Nesta Tabela podemos observar que apenas o item número °12, dos itens respeitantes aos factores positivos possui uma tendência significativa ($t = 2,83$; $p < .09$) e que relativamente aos itens que estão englobados nos factores negativos, tal tendência se verifica nos itens nº 23 e 7.

Da análise estatística foi possível verificar que existiu uma evolução dos valores no sentido das hipóteses apresentadas. No entanto essa evolução não se mostrou suficientemente significativa para podermos confirmar as nossas hipóteses das possíveis razões para tal acontecimento foi elaborada uma reflexão no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 8

Conclusão

A Licenciatura em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa promove no início de cada ano lectivo um *workshop* de duas semanas de grupo de encontro alicerçado nos fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa.

Esta actividade tem por objectivos colocar os alunos desta área do saber com uma experienciação pertinente na sua aprendizagem, com o contacto da formação centrada na aprendizagem e na pessoa proposta pelo Tratado de Bolonha, com a construção de uma cultura transversal a todos os anos do curso e com um meio de desenvolvimento pessoal imprescindível à prática da Psicologia.

Neste trabalho foi estudado se esta ultima dimensão se pronunciaria de uma forma estatisticamente significativa nos sujeitos que integraram o *workshop* realizado no início do ano lectivo de 2004/2005.

Partimos das hipóteses de que esse *workshop* de grupo de encontro iria promover uma mudança positiva no desenvolvimento das atitudes de congruência, compreensão empática e olhar positivo incondicional do sujeito para com os restantes membros do grupo e destes para com o sujeito.

Os resultados obtidos infirmaram as nossas hipóteses, apesar de ser perceptível uma evolução estatística no sentido do que era esperado. Não nos é assim permitido afirmar que a presença em mais de 80% do grupo de encontro estudado, aumentou a percepção das atitudes referidas por entre os seus membros.

Estes resultados merecem uma reflexão a três níveis. Em primeiro lugar sobre as fragilidades encontradas em dois dos factores do instrumento de medição, em segundo sobre o contexto em que decorre, seguidamente sobre as premissas do processo de mudança da direcção promotora do crescimento. Estas duas últimas dimensões aparecem por vezes interligadas.

Como já foi abordado o instrumento construído apresenta algumas fragilidades em dois dos seis factores encontrados. Esta circunstância não permite aferir com o maior rigor os resultados encontrados, colocando a tónica na necessidade de desenvolvimento futuro das suas capacidades métricas. Há que referir apesar de tudo, que duas terças partes do instrumento apresentem uma fiabilidade bastante satisfatória não sendo possível explicar por este facto toda a margem de significação que não foi constatada.

Debrucemo-nos então sobre as duas outras possibilidades de compreensão sobre os resultados encontrados.

Relativamente à contextualização, importa referir que o *workshop* de grupo de encontro se realizou durante o período de aulas e fazendo parte do seu Curriculum. Embora esta actividade não tivesse sido de presença obrigatória, fazia parte do clima de aprendizagem o que podia ter levada de alguma forma alguns dos participantes a não estarem presentes com o mesmo objectivo que normalmente leva as pessoas a tomarem parte deste tipo de grupos, ou seja a vontade de realizar uma experiência de contacto e comunicação em grupo num clima de total liberdade. O espaço onde se realiza esta acção pode reforçar ainda mais esta ideia proporcionando com maior facilidade o aparecimento de conteúdos ligados à vida académica. Os papéis podem ser difusos devido ao próprio contexto, confundindo-se os papéis de membros do grupo com os de alunos, os de facilitadores com os de docentes. Outro dos factores que pode influenciar o impacto que os grupos de encontro podem provocar prende-se com a intensidade temporal. Rogers 1972 (p.128), evocando Gib, um autor que fez uma revisão importante sobre investigação de grupos de encontro, refere que a experiência de muitos facilitadores confirma

que se conseguem maiores mudanças em grupos intensivos de vinte ou quarenta horas de sessões num fim-de-semana, ou numa semana, do que em grupos com sessões espaçadas. Refere ainda que a investigação demonstra que existe maior impacto nos grupos que se prolongam no tempo e que fica a percepção que os grupos deveriam ter um tempo mais alargado do que normalmente ocorre. Estas são constatações concordantes com a percepção desta investigação, ou seja, provavelmente o aumento sentido nas médias dos valores obtidos na análise estatística seriam poderiam ser superiores e tornar-se significativos se algumas destas variáveis fossem alteradas. Premissas que poderão ser avaliadas em investigações posteriores.

No que respeita ao segundo nível de considerações desta conclusão, que concerne às particularidades do processo de mudança, é colocada também a questão da motivação para participar em grupos e a temporalidade para que se dê esta mudança. Tal como já foi referido, para que o processo de mudança terapêutica ocorra, é necessário que a pessoa sinta algum nível de incongruência e que peça “ajuda” para mudar. Embora este *workshop* de grupo de encontro não tivesse à partida um objectivo terapêutico, tinha tal como todos os *workshops* de grupo de encontro como um dos intuitos a criação de “efeitos psicológicos promotores do crescimento 1972, p.126 “expressão que Rogers prefere utilizar relativamente à de mudança terapêutica quando fala da mudança em grupos de encontro. Em nosso entender estes efeitos psicológicos promotores do crescimento acontecerão se estiverem reunidas as mesmas condições para que se dê a mudança terapêutica. No grupo de encontro onde foi realizada a nossa investigação pelo contexto já especificado poderão existir vários tipos de motivações para a sua participação. A existência de alunos nos vários anos da licenciatura poderá levar a nível de motivação diferente. Os que participavam pela primeira vez e que estavam a iniciar a licenciatura poderiam estar motivados para um nível maior de informação sobre o contexto escolar, como por exemplo ao nível do funcionamento curricular ou sobre características dos professores, mas também com necessidade de integração e afiliação. Este grupo de membros estaria com curiosidades e

preocupações que poderiam influenciar a algum nível o desenvolvimento do processo de grupo agindo através da deseabilidade social que é própria dessa necessidade de ser aceite neste novo contexto procurando ajustar-se a valores mais longínquos do seu “self real”. Paralelamente, a ocorrência de conteúdos avaliativos relativamente às Cadeiras do curso, poderiam ter agido como factores de dispersão perante motivações de livre desenvolvimento pessoal, face à presença de facilitadores que serão os futuros professores durante o curso.

Os membros que já tinham experiência de grupos de encontro poderiam também ter-se situado no papel de “especialistas” da experiência de grupo perante os “novatos” deste tipo de experiência, mas também de “professores” no que concerne ao ensino do que se irá passar durante o curso e também eles por sua vez com preocupações “avaliativas” face aos facilitadores/professores.

Quanto ao outro aspecto do processo de mudança em direcção ao crescimento tal como já foi exposto, Rogers identificou 15 fases que ocorrem nos grupos de encontro. Embora estas fases não sejam estanques e não ocorram obrigatoriamente por esta ordem, será também compreensível que a fase que intitula de “Mudanças de comportamento no grupo” apareça em último lugar porque é uma fase ulterior no processo de desenvolvimento de grupo. Nesta fase são observados mais comportamento de solicitude e ajuda entre os participantes e um relacionamento mais harmonioso entre os vários membros do grupo. Perante o que foi anteriormente expresso relativamente aos vários factores que podiam ter fragilizado as condições para o progresso psicológico, retirando as que seriam ideais (as que não teriam valorizações), torna a dimensão da temporalidade ainda mais pertinente. Esta premissa pode ser ainda mais relevante no constatado pelos estudos de Gib, (op.cit.) assumindo-se assim que os membros do grupo poderiam ter ficado em fases anteriores do processo de grupo não atingindo os valores considerados como significativos para afirmar as hipóteses iniciais.

Também em nosso entender o que esta investigação pode expressar é que a experiência única ou muito esporádica em *workshops* de grupo de encontro pode ser uma das ferramentas para o crescimento psicológico da pessoa em grupo, sendo uma opção com um impacto mediado pelas condições individuais e situacionais, este desenvolvimento fará assim parte global de projecto da própria pessoa aparecendo os *workshops* de grupo de encontro como um meio para atingir esse objectivo e não como uma finalidade em si própria.

Referências Bibliográficas

- Abreu, P. (2002). *O Modelo de Psicodrama Moreniano (2ªed.)* Coimbra: Quarteto Editora..
- Alcoólicos Anónimos (1994). *Alcoólicos Anónimos (3ªed.)*. Escritórios de Serviços Gerais. Lisboa. (Obra original publicada em 1939).
- Balint, M. (1998). *O Médico O Seu Doente e a Doença*. Lisboa: Climepsi..
- Barata, O. (2002). *Introdução às Ciências Sociais (6ªed.)*. Lisboa: Bertrand: (Obra original publicada em 1974).
- Bion, W. (1972). *Recherches sur les petits groups (4ªed.)*. Presses Universitaires de France (Obra original publicada em 1961).
- Bozarth, J. (2001). *Terapia Centrada na Pessoa: Um Paradigma revolucionário*. Lisboa: Ediaul Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Comunicado de Berlim (2005). Consultado em 12 de Maio de 2005 através de http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Berlim_Comunicado.pdf.
- Comunicação de Praga (2005). Consultado em 12 de Maio de 2005 através de http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Prague_communicuTheta.pdf.
- Declaração da Sorborne (2005). Consultado em 7 de Maio de 2005 através de http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Declaracao_da_Sorbonne.pdf.
- Diário da Republica (2005) Decreto-Lei n.º 42/2005, I série – A, 1494-1499.
- Doron, R.; Françoise, P. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi.

- Ferreira, J.; Neves, J.; Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Forsyth, Donelson, R.; Elliott; Timothy, R. (1999). Group dynamics and psychological well-being: the impact of groups on adjustment and dysfunction. In Kowlski , Robin, M.; Leary, Mark, R. (1999). *The social psychology of emotional and behaviour problems: Interfaces of social and clinical psychology*. (pp. 339-361). Washington, DC, US: American Psychological Association. x, 403 pp.
- Gordon, T. (1998). Contra a Disciplina na Escola ou em Casa. *A Pessoa como Centro*, 2, 16-28.
- Hipólito, J. (1991). Processo Autónomo de Ligação? *Colectânea de Textos, IV Vol., Centro das Taipas*.
- Hipólito, J. (2000). A Terapia Centrada na Pessoa e a Abordagem do Corpo pelo Psicodrama. *A Pessoa como Centro*, 5, 89-96.
- Hipólito, J. (2005). Entrevista gravada em vídeo em 3 de Setembro de 2005. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Holp, L. (2002). *Gerir Equipas*. Amadora: Macgraw – Hill.
- Kreitner, R.; Kinicki A. (2004). *Organizational Behavior* (6ª ed.). New York: Macgraw – Hill ..
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. Lewin, K.; Gold Martin (Ed).(1999). *The complete social scientist: A Kurt Lewin Reader*. (pp. 333-345). Washington, DC, US: American Psychological Association. xi, 363 pp.
- Leyens J.; Yzerbyt, V. (2004). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Maisonneuve, J. (sd). *Introdução Á Psicossociologia*. Porto: Presses Universitaires de France.

- Mearns, D. (1995). *Developing Person-Centred Counselling*. (2ªed.). Londres: Sage: (Obra original publicada em 1994).
- Melo, C. (2003). *A Relação de Ajuda com Doentes com uma Doença Grave, Evolutiva ou Terminal*. (Monografia de Pós-Graduação em Relação de Ajuda). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ministério da Educação (2005). Consultado em 12 de Maio de 2005 através de http://www.mces.pt/?id_categoria=12&id_item=1029&action=2.
- Moreno, L. (1934). Part III: Sociometry of Groups. In Moreno. *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations. Nervous and mental disease monograph series, no 58 (pp. 68-266)*. Washington, DC, US: Nervous and Mental Disease Publishing Co.. xvi, 441 pp..
- Nunes, O. (2001). *Drogues, Valores et Communautés*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Toulouse- Le Mirail. Toulouse.
- Pereira, O. (1993). *A emergência do paradigma americano*. In Vala, J. Monteiro, M. (1993). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Caulouste Gulbenkian.
- Polis: *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (4 vols.) (1999). Lisboa: Verbo:
- Processo de Bolonha (2005). Consultado em 11 de Maio de 2005 através de http://www.crup.pt/Processo_Bolonha.htm.
- Proença, J. (1986). *Nota à Edição Portuguesa*. In *Grupos de Encontro* (6ª ed.). Lisboa: Moraes Editores. (Obra original publicada em 1970).
- Prouty, G. (2001). *Evolução Teórica na Terapia Experiencial Centrada na Pessoa*. Loures: Encontro (Obra original publicada em 1994).
- Quintas, C. (2005). *Apresentação da Universidade Autónoma de Lisboa*.

- Rogers, C. Kinget, G. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas (2ª ed.)*. Belo Horizonte: Interlivros, Vol. I & II.
- Rogers, C., Rosenberg, R. (1977). *A Pessoa como Centro*. São Paulo: E.P.U.
- Rogers, C. (1983). *Um Jeito de Ser*. (4ª ed.). S. Paulo: EPU. (Obra original publicada em 1980).
- Rogers, C. (1983). *Um Jeito de Ser*. (4ª ed.). S. Paulo: EPU. (Obra original publicada em 1980).
- Rogers, C. (1986). *Grupos de Encontro (6ª ed.)*. (J. Proença, Trad.) Lisboa: Moraes Editores. (Obra original publicada em 1970).
- Rogers, C. (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1983).
- Rogers, C. (1994). *O Tratamento Clínico da Criança-Problema (2ª ed.)*. São Paulo: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1939).
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia e Consulta Psicológica*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1942).
- Schien, J. (1987). *O Estudo da Esquizofrenia pela Terapia Centralizada no Cliente (3ªed.)*. In Rogers, C.; Stevens, B. (1987) *De Pessoa para Pessoa*. São Paulo: Pioneira. (Obra original publicada em 1967).
- Tap, P., Oubrayrie-Roussel, N. (1999). Personalização e Dinâmica Relacional. *A Pessoa como Centro*, 4, 41-86.
- Thorne, B. (1991). *Key Figures in Counselling and Psychotherapy*. Londres: Sage Publications.
- Universidade Autónoma de Lisboa (1992). *Estatutos da Universidade Autónoma de Lisboa*. Lisboa: UAL.

Universidade Autónoma de Lisboa (2004). *Entre e descubra a Universidade Autónoma*. Brochura Institucional. Lisboa: UAL.

Universidade Autónoma de Lisboa (2005). Consultado em 4 de Maio de 2005 através <http://www.universidade-autonoma.pt/>

Universidade Autónoma de Lisboa (2005). Consultado em 19 de Maio de 2005 através http://dps.ual.pt/licenciatura_ufip.htm.

Watson, M.; Holmes, P.; Karp, M.; (1994). *O Psicodrama Após Moreno*. São Paulo: Agora.. (Obra original publicada em 1947).

Wood, J. & al. (1994). *Abordagem Centrada na Pessoa*. Vitória: Ed. Ceciliano.