

Intervenção social com grupos

Área científica: Estudos Sociais

Grupo disciplinar: Política e Acção Social

Programa, conteúdos e métodos da disciplina

Por

Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Relatório a que se reporta a alínea a) do artº 9º do Decreto Lei 301/72 de 14 de Agosto, para a obtenção do título de Agregado pela Universidade Aberta

Universidade Aberta

Lisboa

2002

Índice

Apresentação.....	4
1. Justificação da criação da disciplina.....	6
1.1. A intervenção social com grupos: génese e rumos actuais.....	7
<i>O caldo de cultura</i>	8
Raízes do presente	15
Evolução recente.....	19
1.2. Rumos da investigação e do ensino da intervenção social com grupos no início do século XXI.....	24
Tendências da investigação	24
Dissertações	25
Monografias e artigos	29
Tendências do ensino.....	32
Em instituições de ensino presencial	32
Em instituições de ensino a distância	40
2. O ensino da Intervenção Social com Grupos na Universidade Aberta.....	43
2.1. A ISG e as missões estratégicas da Universidade Aberta.....	43
2.2. O contexto curricular	44
O curso de Ciências Sociais.....	44
O curso de Acção Social.....	48
2.3. Outros contextos de aprendizagem	50
3. Estratégia de leccionação.....	51
3.1. Moldura estratégica da disciplina	51
Natureza dos conteúdos	51
Regime de ensino.....	52
Públicos-alvo	52
Tempo disponível	53
3.2. O <i>Vê epistemológico</i> da disciplina.....	54
3.2.1. Estrutura de conhecimentos	54
Concepções do Mundo e da Vida do autor	54
Teorias e conceitos	56
Modelos	56
Resultados esperados e valor acrescentado da aprendizagem	57
3.2.2. Sistema de comunicação educacional.....	58
Materiais	58
Interacção.....	59
Avaliação	60
4. Programa, súmula dos conteúdos e indicações para a mediatização	61
4.1. Linhas mestras do programa	61
4.2. Introdução	62
Súmula dos conteúdos	62
Propostas para mediatização.....	63
4.3. Os grupos e a conjuntura social	63
Súmula dos conteúdos	63
Propostas para mediatização.....	66
4.4. A intervenção social com grupos: enquadramento geral.....	67

Súmula dos conteúdos	68
Propostas para mediatização	68
4.5. Psicologia do desenvolvimento e intervenção social com grupos	71
Súmula dos conteúdos	71
Propostas para mediatização	74
4.6. Dinâmica de grupos e intervenção social com grupos	75
Súmula dos conteúdos	75
Propostas para mediatização	78
4.7. Trabalho com grupos de desenvolvimento	78
Súmula dos conteúdos	78
Propostas para mediatização	82
4.8. Trabalho com grupos de acção social	82
Súmula dos conteúdos	83
Propostas para mediatização	85
5. Bibliografia	87
5.1. Bibliografia recomendada por unidade de aprendizagem	87
Introdução	87
Os grupos e a conjuntura social	87
A intervenção social com grupos: enquadramento geral	88
Psicologia do desenvolvimento e intervenção social com grupos	89
Dinâmica de grupos e intervenção social com grupos	89
Trabalho com grupos de desenvolvimento	90
Trabalho com grupos de acção social	91
5.2. Bibliografia de referência	92
Nota prévia	92
Bibliografia	93
5.3. Outros documentos recomendados	110
6. Estratégias de aperfeiçoamento da disciplina	112
Anexo 1 - Dois exemplos de testes formativos	114
Anexo 2 – Exemplos de actividades e de casos	128
Caso 2.1 A propensão para perdoar (Líbano, 1998)	128
Actividade 2.4	128
Actividade 3.2	129
Caso 4.2. – O guiso nas botas	129
Actividade 4.2	129
Actividade 5.1	130
Caso 6.1. – Profissionais em risco	130
Actividade 7.2	130

Apresentação

De acordo com artº 24º do Decreto Lei 301/72 de 14 de Agosto *as provas para a obtenção do título de agregado, bem como as condições de admissão às mesmas, são iguais às regulamentadas neste diploma para o concurso para professor extraordinário.*

O presente relatório destina-se a dar cumprimento à alínea a) do artº 9º do mesmo diploma, que determina a entrega de quinze exemplares, impressos ou policopiados, de um relatório, que inclua o programa, os conteúdos e os métodos do ensino teórico e prático das matérias de uma disciplina de um grupo de disciplinas da Universidade. Enquadra-se de igual modo no estipulado no nº 1 do artº 2 do *Regulamento das provas de agregação da Universidade Aberta*, que refere que *o relatório a elaborar pelo candidato poderá referir-se, por sua livre escolha, a uma disciplina, a um grupo de disciplinas ou a um curso, com vista ao seu lançamento na Universidade Aberta, ou à sua reformulação e revisão, consoante o caso.*

A disciplina que é objecto deste relatório, de cujo manual o signatário é o autor, intitula-se *Intervenção Social com Grupos*, e faz parte do grupo de disciplinas de *Política e Acção Social*, fixadas pelo despacho reitoral 7833/2001 (2ª série), DR 89, de 16 de Abril de 2001.

Trata-se de uma unidade curricular dos cursos de Ciências Sociais e de Acção Social, podendo, à semelhança de outras disciplinas da Universidade Aberta, ser escolhida como cadeira de opção em qualquer dos restantes elencos curriculares.

Dando cumprimento ao nº 4. do artº 2º do supracitado Regulamento, o relatório começará por apresentar uma **justificação da existência da disciplina**, escorado em dois fundamentos:

- Em primeiro lugar na sua **natureza já clássica** em contextos curriculares similares, por lhe haver sido reconhecida desde há várias décadas uma evidente utilidade no campo da metodologia da intervenção social. Este argumento será fundamentado numa breve descrição da evolução da disciplina desde que emergiu sob forma autónoma no domínio da intervenção social.
- em segundo lugar pela sua **actualidade**, no que respeita, quer aos domínios de aplicação, quer aos métodos de intervenção. Para sustentar a afirmação, apresentar-se-ão elementos que comprovam a vitalidade desta estratégia de intervenção social, através da análise das tendências registadas na investigação recente e no ensino.

No segundo ponto do relatório **enquadrar-se-á a disciplina na Universidade Aberta**, defendendo a ideia de se tratar de uma matéria útil ao desenvolvimento das funções sociais desta Universidade, tanto em contexto de cursos formais como não formais ou livres, quer em *curricula* de formação inicial quer em programas de formação contínua, dada a sua evidente utilidade como componente curricular de programas de **educação para a cidadania**.

No terceiro ponto, apresentar-se-á a **estratégia de leccionação**, iniciando com uma reflexão sobre a **moldura estratégica** da disciplina, que lhe desenha um espaço de oportunidades educativas mas também de constrangimentos a não ignorar. Nomeadamente, falar-se-á da natureza dos conteúdos, do regime de ensino, dos públicos-alvo e do tempo disponível para a leccionação. Seguidamente, e partindo de um modelo proposto por Bob Gowin, o *Vê epistemológico*, **operacionalizar-se-á a estratégia de leccionação**, descrevendo a estrutura de conhecimentos que se quer implementar e o sistema de comunicação educacional que se deve criar para o efeito.

O quarto ponto descreve o **programa** e os **conteúdos** da disciplina. Após a apresentação do programa em linhas gerais, cada capítulo será apresentado em secção própria, com os respectivos objectivos, uma súpula dos conteúdos e diversas propostas de mediatização.

No quinto ponto, consagrado à **bibliografia**, apresentar-se-á uma lista de leituras recomendadas aos estudantes, uma bibliografia de referência e uma pequena filmografia e videografia recomendada.

Finalmente numa última secção, apresentar-se-ão algumas **estratégias para o aperfeiçoamento da disciplina**, nomeadamente a necessidade da constituição de uma página na Internet, a realização de sessões presenciais, o fomento de grupos de ajuda mútua entre estudantes e algumas orientações para a primeira validação quinquenal.

Em anexo, figurarão exemplos de testes, actividades e casos propostos aos estudantes pelo autor deste relatório, bem como um breve comentário aos resultados do 1º ano de leccionação da disciplina.

1. Justificação da criação da disciplina

Ao longo dos tempos as Ciências Sociais têm vindo a apresentar duas diferentes perspectivas de produção do Conhecimento, bem sintetizadas por Josué de Castro na introdução de um dos seus livros mais notáveis (1975: 25), em que descreveu e analisou com a profundidade que muitos lhe reconheceram¹ a sociedade do Nordeste brasileiro:

não tencionamos escrever um livro **neutro**. (...) Não é este um ensaio de Sociologia clássica. De uma sociologia académica, espartilhada na camisa de forças de uma metodologia que sempre tentou separar, no sociólogo, o investigador do homem, limitando sempre a função do sociólogo à de um simples inventariante de tudo aquilo que se apresenta aos seus olhos, teleguiados por métodos de trabalho consagrados. O nosso estudo sociológico é o oposto deste género de ensaio. É um estudo de **sociologia participante** ou **comprometida**. De uma sociologia que **não teme interferir no processo** de mudança social com os seus achados e por isto mesmo não tem o menor interesse em encobrir os traços de uma realidade social, cuja revelação possa acarretar prejuízos a determinados grupos ou classes dominantes. (...) No fundo, **a antiga sociologia era mais utópica do que científica**, e a sua utopia consistia exactamente no seu inconsciente desejo de que o processo social se imobilizasse, para ser melhor fotografado. Desta forma, **a antiga sociologia era bem mais comprometida do que a sociologia nova**, cuja validade científica defendemos. Mas **era comprometida com uma ideologia do imobilismo**, de uma imagem estática da sociedade, considerada como uma coisa já feita, definitiva e perfeita, enquanto a nova sociologia considera a estrutura social como um processo em constante e rápida transformação. (negrito nosso) (cit in Carmo, 1999:139).

A perspectiva defendida por este autor enquadra-se naquilo que alguns outros chamam Sociologia de Intervenção (Rémi Hess, 1982), que assume a *virulência* da influência do investigador no seu objecto de estudo e que a utiliza com o intuito explícito de produzir melhorias sociais no quadro de uma ética de liberdade e de solidariedade. Distingue-se, assim, da perspectiva sociológica tradicional que procurava evitar a interferência do investigador no objecto de estudo, de vários modos, buscando, nessa perspectiva distanciada, uma objectividade análoga à que se julgava possível alcançar nas Ciências Físico-Naturais².

Este modo de fazer ciência intervindo, tem assumido uma grande heterogeneidade de formas no terreno. Apesar dessa diversidade, todas as experiências que partilham desta perspectiva partem de uma premissa comum: a constatação de que o saber não é

¹Darcy Ribeiro, por exemplo, essa outra grande figura das Ciências Sociais brasileiras, considerava-o *intelectual mais brilhante que* (havia conhecido) (1997, **Confissões** S. Paulo, Companhia das Letras, p. 122). A sua obra foi difundida por todo o mundo. A *Geopolítica da fome*, por exemplo, segundo o editor (Brasília Editora, Porto) havia sido traduzido em 25 idiomas à data da edição (1974). O reconhecimento das suas capacidades como perito em questões alimentares valeu-lhe o convite para dirigir a Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO) das Nações Unidas durante vários anos.

² Sobre a questão da objectividade da investigação científica e nas Ciências Sociais em particular cfr. Santos, 1991. Depois da revolução introduzida pelo princípio da incerteza de Heisenberg, a comunidade científica tem adoptado uma atitude mais humilde face à **objectividade**: esta passou a ser considerada, **não como um ponto que se alcança mas como uma direcção que é imperioso tomar**.

monopólio do sistema-interventor³ mas que este e o sistema-cliente possuem capitais de informação sobre a realidade social que devem pôr em comum a fim de, juntos, construir um valor acrescentado de conhecimento (Carmo, 1999: 140).

O facto de constituírem modos diferentes de aproximação à realidade social não significa que sejam inconciliáveis, como o demonstraram claramente autores tão diferentes como Jacob Moreno⁴, Kurt Lewin⁵ e Robert K. Merton⁶.

A disciplina que constitui o objecto deste relatório, a *Intervenção Social com Grupos*, foi construída a partir desta perspectiva. Neste primeiro ponto procurar-se-á justificar a sua criação com base em dois tipos de argumentos:

- na constatação dos serviços prestados por esta estratégia de intervenção, como instrumento de desenvolvimento pessoal e social e como ferramenta de intervenção social;
- na legitimação académica observada, tanto pela investigação científica produzida como pelos programas de ensino existentes.

1.1. A intervenção social com grupos: génese e rumos actuais⁷

As ciências sociais e a intervenção social emergem, na sua forma moderna, da tentativa de entender e eventualmente intervir nos grandes processos de mudança ocorridos nos três últimos séculos de que se destacam as revoluções americana e francesa, a revolução industrial, o processo colonial e o posterior processo de descolonização.

São disso exemplo inúmeras obras de grandes figuras da Sociologia e da Ciência Política como Comte, Le Play, Spencer, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto e Max Weber, ou de antropólogos como Evans Pritchard, Malinowski, Nadel, Jomo Kenyata

³ Ao longo deste relatório usar-se-á o **conceito de intervenção social** proposto em trabalhos anteriores (Carmo 1999: 33-42 e 2000: 61): *processo social em que uma dada pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social – a que chamaremos sistema-interventor – se assume como recurso social de outra pessoa, grupo, organização, comunidade ou rede social – a que chamaremos sistema-cliente – com ele interagindo através de um sistema de comunicações diversificadas, com o objectivo de o ajudar a suprir um conjunto de necessidades sociais, potenciando estímulos e combatendo obstáculos à mudança pretendida* (Carmo, 2000: 61).

⁴ A par dos estudos em que desenvolveu a teoria sociométrica e a teoria do papel na formação do ego (1962), Moreno empenhou-se em diversos projectos de intervenção social e psicoterapêutica (Carmo, 2000: 132-138)

⁵ Cfr Lewin (1939, 1964, 1973). Dois exemplos apenas: a crítica epistemológica ao paradigma aristotélico a que opõe o que designa por galilaico, e os projectos de intervenção social para combater comportamentos racistas (Carmo, 2000: 139-146)

⁶ Para além da valiosa contribuição teórica de Merton, Crothers (1994: 19), citando um artigo de Lazarsfeld intitulado *Working with Merton* (1975), refere que aquele autor se envolveu frequentemente em actividades de consultoria, especialmente no Bureau of Applied Social Research e na American Nursing Association, de que resultaram obras como *Practical Problems and the Uses of Social Science* (1964) e *Social Research and Practising Professions*, entre outras.

⁷ O texto desta secção foi elaborado a partir de excertos e resumos de Carmo (2000: 59-87) a que se introduziram as necessárias actualizações.

e Cheikh Anta Diop (Gonçalves, 1969: 5-79 e 325-405; Aron, 1994; Carmo, 1999: 107-174).

O caldo de cultura

Pode portanto afirmar-se que a **evolução social** registada ao longo dos últimos três séculos funcionou como **caldo de cultura** para o **desenvolvimento das ciências sociais** na sua forma moderna. Em paralelo com este processo operou-se uma **autonomização progressiva da intervenção social** como actividade social com um novo status, legitimado pela necessidade de responder de forma sistemática aos **problemas sociais** decorrentes da mudança registada.

Deste último processo emergiu um conjunto de **funções sociais diferenciadas**, que progressivamente se foram **padronizando** sob a forma de **áreas profissionais novas**, todas elas almejando responder de forma eficaz e eficiente às necessidades sociais criadas pela nova conjuntura.

As designações que se foram sedimentando a partir desta dinâmica, nem sempre são consensuais. Assim enquanto expressões como *intervenção institucional e animação sociocultural* fazem referência a abordagens relativamente diferenciadas e herdeiras de tradições académicas bem identificadas⁸, os conceitos de *serviço social, trabalho social e intervenção social* não têm sido entendidos de igual forma pelos diferentes autores, umas vezes sendo tomados como sinónimos adoptados por diferentes tradições académicas, outras vezes com significados claramente diferenciados.

Pela nossa parte, estamos de acordo com Ander-Egg, que defende que os termos *serviço social* e *trabalho social* têm sido utilizados para expressar o mesmo *corpus* conceptual e o mesmo tipo de actividade profissional, só que por comunidades académicas e profissionais distintas.

Nos países de origem germânica predominou a expressão "trabalho social" (*social work*, em inglês; *social arbeit* em alemão), enquanto nos países de língua românica prevaleceu a expressão "serviço social" (*service social*, em francês; *servizio sociale*, em italiano; *serviço social*, em português). Na América Latina ambas as expressões foram usadas: nos países sob influência mais directa dos EUA quase sempre foi usado o termo *trabalho social* (países da América Central, Caribe, Colômbia e Venezuela). Nos países do cone sul predominou a expressão *serviço social*, embora nos últimos anos *trabalho social* se venha impondo. No caso da Espanha a expressão usada foi (...) *trabalho social* (Ander-Egg, 1995: 167).

De acordo com Virgínia Paraíso (1969, *cit* in Ander-Egg, 1995:163) o termo **serviço social** acentua a dimensão de *serviço*, um valor interiorizado ao longo da história desta

⁸ No caso da **intervenção institucional**, decorrente da contribuição da escola francesa, em que avultam nomes como Lapassade, Lourot, Lobrot e Ardoino, (vide bibliografia) caracterizada pela prática da intervenção social, sobretudo em contexto organizacional, marcada pela combinação do marxismo, da psicanálise e da dinâmica de grupo; por seu turno a **animação sócio-cultural**, fortemente influenciada pelas correntes não-directivas da psicoterapia e das ciências da educação.

disciplina profissional⁹, chamando a atenção para uma *acção em proveito de outrem*, sublinhando características profissionais necessárias ao seu exercício, como a sensibilidade aos problemas dos outros e a militância social.

Tem igualmente a ver com os estádios iniciais da história desta disciplina profissional em que os seus agentes actuavam, combinando comportamentos (opiniões e condutas) profissionais com extra-profissionais, estes últimos fundamentados em concepções de natureza filantrópica ou religiosa (Ander-Egg, 1995: 163).

Por seu turno o termo **trabalho social** tem sido mais usado em países de matriz anglo-saxónica, acentuando a componente profissional de quem o pratica como modo de vida (uma actividade remunerada).

Apesar de ambas as designações serem correctas¹⁰ qualquer delas corresponde a uma acepção restritiva deste tipo de prática profissional, podendo conduzir a efeitos perversos de natureza corporativa que limitariam o trabalho (serviço) social à actividade praticada por um grupo fechado de profissionais possuidores de uma formação inicial comum.

Dada a juventude desta área profissional que tem apenas cerca de um século de existência, e a mudança acelerada do ambiente de intervenção, não parece sensato defini-la pela formação inicial dos seus agentes que é muito variada e se encontra longe de estabilizar, mas pelas suas características intrínsecas. É neste contexto que preferimos chamar a esta área profissional **intervenção social**¹¹, assumindo voluntariamente o risco de esbater um pouco as fronteiras corporativas em proveito de uma ambição transdisciplinar de agir na área do *social*¹².

Nesta acepção são profissionais de intervenção social, todos os que têm uma prática profissional de **sistema-interventor**, escorada numa preparação formal (formação inicial e/ou formação contínua) adequada ao tipo de intervenção. Enquadra-se nesta formulação ampla, o trabalho realizado por alguns diplomados em psicologia,

⁹ De acordo com Maria do Carmo Falcão (1979), **o serviço social não é uma ciência** como a Física, a Química ou a Sociologia, cujo objectivo é conhecer um dado objecto de estudo, **mas uma disciplina profissional** como a Medicina ou a Engenharia, cuja meta é transformar uma dada realidade após um adequado estudo de situação, para o qual recorre a um conjunto de ciências auxiliares.

¹⁰ Apesar de correctas não são consensuais: como se disse atrás, enquanto que para a generalidade dos autores têm significados idênticos, para outros correspondem a estádios históricos diferentes desta actividade profissional. Para estes últimos, houve uma primeira fase, a da **assistência social**, fundamentada em concepções de natureza benéfico-assistencial, paramédica e/ou parajurídica, e em ideias chave de filantropia; a segunda fase, correspondente à designação de **serviço social**, tinha como objectivo a integração social dos sistemas-clientes; finalmente num terceiro momento, a que corresponde o conceito de **trabalho social**, o objectivo é a organização, mobilização e consciencialização dos sistemas-clientes. (Ander-Egg, 1995: 188)

¹¹ Vide nota 3

¹² Adota-se aqui a distinção proposta por João Ferreira de Almeida (Almeida, 1994: 31), entre **intradisciplinaridade**, que designa o processo que visa a integração de várias especialidades no interior duma mesma disciplina; **pluridisciplinaridade**, que visa um debate e uma informação recíproca entre diferentes disciplinas; **interdisciplinaridade**, que almeja construir uma abordagem teórica global, entre duas ou mais disciplinas através do seu convívio ocasional, de modo a propiciar pesquisas integradas; e **transdisciplinaridade**, que pretende a estabilização das experiências interdisciplinares em procedimentos estáveis e frequentes.

sociologia, antropologia, política social, serviço social, comunicação social, ciência política e administrativa, ciências da educação e mesmo noutros domínios aparentemente mais distantes como nos das ciências da saúde e da agronomia¹³.

Integrar contribuições disciplinares tão diversas numa mesma prática sem qualquer reflexão adicional poderia criar a ilusão de homogeneidade que não existe nem quanto a nós deveria existir. O **valor acrescentado** das acções de natureza transdisciplinar, interdisciplinar e mesmo pluridisciplinar, reside justamente na **diversidade dos contributos**, impossíveis de realizar em acções marcadas por um corporativismo unidisciplinar.

Nesta lógica de diversidade podem identificar-se três diferentes tipos de contributos profissionais em intervenção social:

- contributos especializados na fase de estudo e diagnóstico da realidade social¹⁴;
- contributos especializados na fase de intervenção, nomeadamente na administração e execução de programas de intervenção social¹⁵;
- contributos generalistas¹⁶, não no sentido comum que associa o termo à ausência de especialização, mas querendo com esta designação identificar uma especialização em termos sistémicos ou holísticos¹⁷.

A distinção entre a formação de base e o papel exigido no terreno aos três tipos de profissionais sugere que o conceito de **intervenção social** possa ser usado numa **acepção ampla**, quando nos referimos a processos e pessoas que apresentam a diversidade referida, ou num **sentido restrito**, quando nos reportamos à acção desenvolvida por profissionais generalistas. É neste segundo sentido que se desenvolve o texto que se segue, apesar de se ter consciência que muito do que for afirmado se pode aplicar à intervenção social vista num sentido lato.

Esclarecido o conceito de intervenção social, estamos em condições de aprofundar a reflexão sobre as finalidades, funções básicas, valores e bases da intervenção social, para o que nos socorremos das propostas de alguns autores clássicos desta área profissional.

Parece hoje haver algum consenso em considerar que a intervenção social visa uma **dupla finalidade** (Falcão, 1979:15-29): responder a necessidades de subsistência e de participação.

¹³Em contextos de projectos de saúde pública e extensão rural, por exemplo.

¹⁴Os diplomados em antropologia e em sociologia desempenham frequentemente este papel.

¹⁵Papel usualmente desempenhado por diplomados em psicologia, comunicação social, ciência política e administrativa, ciências da educação, ciências da saúde e agronomia.

¹⁶Este papel é habitualmente desempenhado por diplomados em política social e em serviço social.

¹⁷Nas especialidades médicas esta acepção pode ser exemplificada com a especialidade em medicina interna: o internista é um especialista, com qualificações reconhecidas na área de diagnóstico e na consultoria de colegas, especialistas em subsistemas. Por exemplo, em quadros clínicos complexos é habitual ser consultado por colegas doutras especialidades, para com eles analisar os efeitos colaterais de intervenções específicas, médicas ou cirúrgicas.

Uma das classificações mais conhecidas das necessidades humanas é de Maslow que considera que as pessoas têm cinco tipos de necessidades no seu quotidiano: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização¹⁸.

À medida que uma necessidade inferior é satisfeita, a superior torna-se dominante. De acordo com o autor, para motivar alguém é preciso conhecer onde a pessoa se encontra nesta escala e de seguida proporcionar-lhe a satisfação desse nível ou do nível imediatamente superior.

O autor distingue ainda a satisfação interna da satisfação externa. No primeiro caso, encontram-se as necessidades fisiológicas e as de segurança. No segundo encontram-se as restantes três (Bilhim, 2001: 315-316).

As necessidades fisiológicas (ex: alimentação, saúde e abrigo) e de segurança (ex: trabalho remunerado ou rendimentos que o substituam; vestuário, educação, equilíbrio emocional) integram-se na finalidade acima referida de responder às **necessidades de subsistência**.

Voltando ao que se referiu atrás, a contribuição para a realização desta finalidade por parte dos diversos interventores sociais é diferente, consoante a sua formação de base: enquanto que especialistas, como os médicos os enfermeiros, os engenheiros, os professores ou os técnicos de extensão rural, intervêm nos seus campos específicos (saúde, habitação, educação e agricultura, respectivamente), os generalistas, como os trabalhadores sociais, têm vindo a agir junto das populações mais fragilizadas de uma forma globalizante, tentando otimizar os meios disponíveis.

A focagem da prática profissional em grupos excluídos por parte dos trabalhadores sociais criou frequentemente uma atitude miserabilista quanto aos meios a mobilizar e conferiu-lhes um indesejável estatuto de *amortecedores de tensões sociais*. Nesta **concepção conservadora** de entender a intervenção social a sua única finalidade é a resposta às necessidades de subsistência. Esta concepção tem vindo desde há muito¹⁹ a ser posta em causa, uma vez que cria uma relação de dependência nos sistemas-clientes, não só não tendo qualquer eficácia na sustentabilidade da resolução dos problemas sociais, mas também sendo-lhe reconhecido o efeito pernicioso de eternizar situações de exploração sócio-económica.

Em complemento da necessidade de responder às necessidades de subsistência tem vindo a afirmar-se com cada vez maior clareza a finalidade de responder às **necessidades de participação** (Mouro e Simões, 2001). Esta segunda vertente da intervenção social tem a ver, claramente, com uma **concepção progressista** da mesma, que a concebe como um poderoso instrumento de promoção da cidadania, nomeadamente no que respeita à criação de condições para que cada pessoa possa participar no processo de desenvolvimento e de democratização da sociedade onde

¹⁸ Para aprofundar esta questão vide Neto, Félix, (1998, 2000).

¹⁹ Para esta crítica muito contribuiu o então chamado *movimento de reconceptualização*, (MR) originário da América Latina, que emergiu nos anos sessenta. Como tudo na vida tem verso e reverso, o progressismo do MR tornou-se por vezes prisioneiro ideológico de um marxismo fundamentalista (Ander-Egg, 1984). Para uma discussão mais aprofundada sobre os modelos de intervenção alternativos vide Ander-Egg (1995: 209-221).

vive. Dito de outro modo, para que cada pessoa possa ser sujeito da sua própria história e não mero objecto de uma história construída por outros (Freire, 1972, 1989).

Neste quadro de finalidades, emergem **duas funções básicas** na intervenção social: ajudar os sistemas-clientes a sair da situação de carência em que se encontram e a criar condições sociais para o exercício dos seus direitos cívicos (políticos, económicos, sociais e culturais).

Nas duas funções descritas o conceito de **ajuda** é fundamental: o interventor social não deve funcionar como substituto do sistema-cliente mas como um recurso para que este promova o seu desenvolvimento pessoal e social de forma cada vez mais autónoma. Mesmo em certas circunstâncias extremas em que o sistema-cliente se encontra numa situação particularmente fragilizada e em risco de vida (por exemplo no trabalho social em campos de refugiados) o interventor social deve procurar dar-lhe oportunidade de contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida ou dos seus pares, não sendo tecnicamente correcto atribuir-lhe o mero papel de objecto da intervenção²⁰.

Para a realização das duas funções a intervenção social operacionaliza-se em **três** diferentes **dimensões**:

- uma **dimensão assistencial**, que se traduz no fornecimento de recursos mínimos à subsistência²¹ com contrapartidas muito reduzidas²²;
- uma **dimensão sócio-educativa**, que se concretiza em ajudar o sistema-cliente a encetar um processo de ressocialização, aprendendo a identificar e utilizar recursos próprios e do ambiente em que vive, de modo a desenvolver-se como pessoa, e a descobrir-se ele próprio como recurso para o desenvolvimento dos que o rodeiam²³;
- uma **dimensão socio-política**, que se operacionaliza em ajudar o sistema-cliente a tomar consciência dos seus direitos cívicos²⁴, económicos, sociais, culturais²⁵ e de solidariedade²⁶ e a lutar por eles.

Como qualquer outra actividade humana a intervenção social é orientada por um quadro de valores que lhe define uma **moldura axiológica**, orientadora da acção no

²⁰ No caso referido, é desejável promover a participação de todos os refugiados que se encontrem em condições físicas ou psicológicas mínimas, na organização do campo nas suas múltiplas vertentes.

²¹ Por exemplo, alimentação, serviços sanitários, vestuário e abrigo.

²² Por exemplo, a garantia de cumprimento de regras mínimas de higiene, segurança e convivência.

²³ Para aprofundar o estudo da dimensão sócio-educativa vale a pena conhecer a chamada corrente da pedagogia social. Vide por exemplo, Ibañez, R.M. e Serrano, G. P., 1985

²⁴ Por exemplo, os direitos de opinião, de associação e de escolha de representantes

²⁵ Por exemplo, os direitos a um trabalho remunerado, a uma habitação condigna, à saúde, à segurança social e à educação.

²⁶ Integram-se nos direitos de solidariedade o direito à paz e ao desenvolvimento (solidariedade económica e social), os direitos ambientais (solidariedade entre grupos vivos e entre estes e as gerações futuras). Sobre os direitos humanos vide por exemplo Galtung, Johan (1994), Dimenstein (1996) e relatórios da Amnistia Internacional.

terreno. Isto significa que se reveste de uma evidente intencionalidade o que nega a hipótese ingénua da neutralidade ética e política do interventor:

- a **impossibilidade de uma neutralidade ética**, decorre do facto da intervenção social implicar escolhas entre o que numa dada cultura é considerado Bem ou Mal e ter efeitos considerados benéficos ou maléficos;
- a **impossibilidade de uma intervenção politicamente neutral**, decorre da observação dos seus efeitos objectivos²⁷:
 - o acréscimo de regulação social ou, pelo contrário, de desregulação do *status quo*;
 - a orientação para um ou mais dos *quereres comuns*²⁸ que se apresentam como alternativas em cada conjuntura.

Como vários autores têm sublinhado, o discurso neutral manifesto por alguns interventores sociais disfarça uma prática política conservadora, ainda que por vezes não consciencializada.

A assunção de uma prática política empenhada nada tem a ver com a defesa de um indesejável alinhamento partidário por parte do interventor: como cidadão este tem o direito de optar pelo tipo de organização política com que mais se identifica; como profissional deverá posicionar-se de modo a que as suas escolhas pessoais não limitem o seu campo de actuação.

Reconhecendo a relatividade das categorizações que, obviamente, têm a sua dose de arbitrariedade, podemos dizer que a intervenção social se orienta por três constelações de valores, integrados em torno de três ideias: o personalismo, a solidariedade e a qualidade de vida²⁹.

A tese central do **personalismo** é de que cada ser humano é insubstituível, tendo sempre um potencial de aperfeiçoamento. Trata-se de uma convicção partilhada por diversos sistemas de crenças, religiosas ou profanas³⁰. A convicção contrária, o transpersonalismo, defende que há valores superiores à integridade humana, aos quais o Homem se deve subordinar. Tais convicções constituem orientações de fundo para o comportamento humano. Para entender a centralidade desta opção básica, bastará recordar polémicas de enorme actualidade em torno de questões como a pena de morte, o aborto, o suicídio, o direito à reabilitação dos agressores em situações de violência doméstica e o combate ao terrorismo.

²⁷ Entendendo por efeito objectivo o que ocorre independentemente da vontade de quem o provocou.

²⁸ Aplica-se aqui a noção de *querer comum* no sentido que lhe é dado por Maria de Lourdes Pintasilgo (1980): conjunto de orientações colectivamente expressas por sectores significativos de uma dada sociedade numa dada época.

²⁹ Para uma discussão recente sobre a importância dos valores na prática social, vide Reamer (2001) e Banks (2001)

³⁰ Um exemplo admirável da tese da capacidade humana para o aperfeiçoamento é a conhecida parábola evangélica dos talentos.

A opção pela visão personalista de ver o Mundo e a Vida parece ser uma das raízes fundamentais que orientam a intervenção social, sem a qual não se entenderia a sua existência.

Esta perspectiva básica traduz-se na tese de que o ser humano deve ser senhor do seu próprio destino, o que orienta o interventor social a escolher estratégias de intervenção que permitam ao sistema-cliente libertar-se das dependências que oprimem a sua existência e procurar um contínuo aperfeiçoamento como pessoa e como cidadão, aprendendo a ser cada vez mais autónomo nessa busca.

É esta convicção que preside, por exemplo, a toda a obra do educador brasileiro Paulo Freire, cujo pensamento se enraíza na ideia atrás referida de que o Homem deve ser sujeito da sua própria história (Carmo 1999: 149-159). De igual modo pode encontrar-se esta preocupação com a autonomia do sistema-cliente em David Cooper, a propósito do processo terapêutico:

No início da terapêutica, o quarto pode conter centenas de pessoas, principalmente toda a família do indivíduo, ultrapassando várias gerações, mas também outras pessoas importantes. (...). Em terapêutica, começa-se pouco a pouco a identificar os membros desta vasta família e suas extensões e pede-se-lhes, muito delicadamente, para “sair do quarto”, até que ficamos só com dois indivíduos que têm a liberdade de ir ao encontro do outro ou abandoná-lo. (E nós acrescentaríamos: a terapêutica só pode acabar quando o paciente convida delicadamente o terapeuta a sair porque já não precisa dele para viver consigo) (Cooper, 1971: 9).

Se o personalismo sublinha a condição humana na sua natureza insubstituível e a necessidade de alcançar um nível elevado de autonomia pessoal como condição de aperfeiçoamento, a **solidariedade** confere-lhe um significado gregário.

Considerada até há alguns anos como um valor a defender na esfera da vida privada ou, quando muito, em contextos de cooperação mutualista³¹, a solidariedade ganhou uma dimensão pública, registando-se a consciência crescente da sua indispensabilidade como instrumento de sobrevivência e de desenvolvimento da humanidade vista como um todo.

São em cada vez maior número os autores que chamam a atenção para este facto, argumentando que a sua ausência prejudica a sociedade no seu conjunto e não, apenas, aqueles que dela carecem. Quatro exemplos ajudarão a clarificar o argumento:

- a **solidariedade familiar** estreita os laços afectivos do agregado, aumenta substancialmente a segurança material e psicológica de cada um dos seus elementos e confere-lhe maior eficácia social; a sua ausência enfraquece a família no seu todo;

³¹ Um exemplo: das três ideias centrais da revolução francesa, só a **liberdade** e a **igualdade** foram claramente assumidas como valores sob responsabilidade do Estado. Ao longo do período industrial, a **fraternidade** – o terceiro pilar da revolução francesa hoje crismado com o nome de **solidariedade** – foi remetida para a sociedade civil como *valor privado*. Hoje a consciência da sua posição central na condição humana é indiscutível (Carmo, 1999; Dalai- Lama, 2000).

- a **solidariedade organizacional** permite maior eficácia e eficiência; a sua falta é causadora de tensões desgastantes, reduz a produtividade e prejudica tanto empregadores como empregados;
- a **solidariedade** à escala **regional** e **nacional**, aumenta a coesão social; pelo contrário um baixo nível de solidariedade aumenta a instabilidade de todos pelo acréscimo de insegurança, criminalidade e outros problemas sociais;
- a **solidariedade** a um nível **internacional** e **planetário** aumenta as possibilidades de Paz, de crescimento económico e de desenvolvimento sustentado; pelo contrário, a insularização de cada país no seu pequeno mundo fechado, dá origem a um cortejo de efeitos perversos que prejudicam tanto os países mais pobres como os mais ricos³².

No contexto que acaba de se descrever, a solidariedade constitui um valor central da intervenção social e uma das principais fontes de legitimação das suas finalidades e funções.

O terceiro valor que orienta os processos de intervenção social é a **qualidade de vida**. Ander-Egg (1995:184) caracteriza de forma sugestiva a sua importância:

A produtividade e o consumo conjugam com o verbo *ter*. A qualidade de vida com o verbo *ser*. (...) (O) mais decisivo para sair da crise não é a retomada do impulso da economia dos nossos países, mas procurar um novo estilo de vida nesta espaçonave Terra, na qual todos somos companheiros de viagem e todos nos defrontamos com um destino comum. As mudanças que esta sociedade necessita hoje para sair desta situação só são possíveis se houver mudanças de valores e de atitudes, e sobretudo no modo de viver no que diz respeito aos relacionamentos pessoa-pessoa, pessoa-natureza e pessoa-sociedade, de sorte que possibilite aos seres humanos serem individual e colectivamente construtores do próprio destino. Este é o horizonte utópico para onde aponta a meta da qualidade de vida.

Estreitamente ligado à questão do personalismo e da solidariedade, a qualidade de vida, encarada como valor, alarga e concretiza os horizontes de actuação da intervenção social, conferindo-lhe uma forte legitimidade política que ultrapassa as fronteiras nacionais e ideológicas.

Raízes do presente

É este o quadro conceptual que serviu de contexto ao nascimento e desenvolvimento da intervenção social com grupos (ISG), cujos traços gerais seguidamente se esboçam.

³² Um exemplo apenas: a falta de uma política solidária dos países ricos para com os países menos desenvolvidos aumenta a pressão demográfica das migrações de zonas deprimidas sobre as mais desenvolvidas com efeitos gravíssimos tanto nos países exportadores como nos importadores de gente (Emmerij,1993) e fortalece as correntes fundamentalistas como a actual conjuntura é prova evidente.

Até à **primeira guerra mundial** o trabalho social foi-se definindo progressivamente como disciplina profissional autónoma, ainda que profundamente marcado por uma visão *psicologizante* da intervenção social, decorrente do desenvolvimento entretanto verificado tanto da psicologia como da psicanálise.

Apesar desta tendência, nesta época registaram-se diversas experiências de trabalho com grupos, sobretudo em contexto de **intervenção comunitária com crianças e jovens**, frequentemente com apoio de **voluntários**, numa perspectiva daquilo que hoje se poderia chamar educação para a cidadania (figura 1.1).

Figura 1.1 - Marcos estruturantes da gestação, nascimento e primeiros passos da intervenção social com grupos

1873	<ul style="list-style-type: none"> • Octávia Hill e outros fundam a Sociedade para a Organização da Caridade, (COS) para apoiar a população residente em bairros operários de Londres.
1884	<ul style="list-style-type: none"> • Sammuel Barnett, Jane Adams e Arnold Toynbee, criam um centro social comunitário (settlement) onde, através de experiências de grupo e com auxílio de estudantes voluntários da Universidade de Oxford desenvolvem programas de educação popular.
1898	<ul style="list-style-type: none"> • É criada uma Escola de Trabalho Social em N. York.
1903	<ul style="list-style-type: none"> • A COS cria em Londres uma Escola de Sociologia.
1904	<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade de Liverpool cria um curso de Ciências Sociais no qual se integram matérias de teoria do trabalho social.
1906	<ul style="list-style-type: none"> • Na escola de N. York são realizados cursos sobre clubes infantis e excursões • A Escola de Instrução Cívica de Chicago desenvolve cursos análogos aos de N. York.
1907	<ul style="list-style-type: none"> • Baden Powell (Reino Unido) funda o movimento dos escuteiros. Na metodologia proposta sobressai o uso do grupo como instrumento de desenvolvimento pessoal e social.
1912	<ul style="list-style-type: none"> • Samuel Slavson inicia um projecto com pequenos grupos de crianças e jovens de bairros pobres de N. York, influenciado pelo movimento dos centros comunitários ingleses e pela psicanálise.
1916	<ul style="list-style-type: none"> • Samuel Slavson com Joshua Lieberman criam o Pioneer Youth of America, destinado à organizar programas para crianças e jovens ao ar livre a partir de clubes juvenis³³.
1917	<ul style="list-style-type: none"> • Mary Richmond publica O diagnóstico social, considerado um marco fundamental no desenvolvimento do trabalho social. Apesar de se centrar no método de casos, salienta a importância dos grupos e das comunidades na resolução dos problemas sociais.

Fonte Kisnermann (1980: 18-24, cit in Carmo,2000: 76)

³³ A experiência de Slavson e de Lieberman foi por eles relatada em 1931 em **Creative Camping**.(cit in Kisnermann, 1980:19)

Com o fim do conflito verificou-se que a resposta individualizada preconizada pelo *método de casos* não era suficiente como meio de intervenção social para responder aos desafios da conjuntura económica (aumento brutal do desemprego e da inflação), social (integração de imigrantes e de veteranos, delinquência urbana) e política (explosão de movimentos totalitários).

A complexidade de todos estes problemas sociais emergentes da guerra exigia que se passasse de uma estratégia de *pescar à cana* para uma outra de *pescar à rede*. É neste *caldo de cultura* que a ISG vai nascer, fortemente apoiada no desenvolvimento da Dinâmica de Grupos, da Psicoterapia de Grupos e das Ciências Sociais em geral³⁴, e numa constelação de experiências associativas³⁵ (figura 1.2).

Figura 1.2 - Marcos estruturantes do desenvolvimento da ISG no período entre guerras

1923	<ul style="list-style-type: none"> • E criado um curso de trabalho social com grupos na Western Reserve University (Cleveland).
Anos 30	<ul style="list-style-type: none"> • Wilbur Newsletter em colaboração com Theodore Newcomb desenvolve projectos de trabalho com grupos de jovens em acampamentos e grupos de vizinhança e lecciona cursos de trabalho social com grupos na Western Reserve University e em Pittsburg.
1935	<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho com grupos é reconhecido como um dos ramos do trabalho social, na National Conference of Social Work
1936	<ul style="list-style-type: none"> • É fundada a American Association of Group Work • Grace Coyle, professora da Western sistematiza o método na Conferência Nacional de Trabalho Social
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Gertrude Wilson divulga na NASW diversos estudos feitos por <i>group workers</i>
1943	<ul style="list-style-type: none"> • Samuel Slavson cria a Group Therapy Association com objectivos de pesquisa-acção

Fonte Kisnermann, 1980: 18-24 e Ander-Egg, 1995: 100, cit in Carmo, 2000: 77

Nesta atmosfera favorável, a ISG afirma-se como uma resposta institucional para a necessidade de educação social e cívica, com o objectivo de ajudar a construir uma sociedade democrática, pouco a pouco legitimado pela Academia através do seu **reconhecimento como domínio específico da leccionação** (1923, 1935), pela **criação**

³⁴ A Escola de Chicago, no que respeita à Sociologia, e a Universidade de Colúmbia (N. York) no que concerne à Antropologia e, mais tarde, também à Sociologia, deram contributos relevantes para a sedimentação teórica e metodológica do trabalho social. Apenas um exemplo: entre 1942 e 1971 a direcção do Bureau of Applied Social Research foi garantida por Robert Merton, uma das grandes figuras da Sociologia teórica, a que atrás foi feita referência, ele próprio casado com uma assistente social. Nesse papel desenvolveu e orientou inúmeras investigações em que procurou relacionar os problemas sociais contemporâneos com a teoria sociológica (ex: 1976, **Contemporary social problems**, N. York, Harcourt Brace Jovanovich, 1ª ed. de 1961, cit in Crothers, 1994).

³⁵ Para além das influências referidas, o seu corpo conceptual foi também fortemente devedor do pensamento pedagógico de John Dewey e de outros cientistas sociais e da educação, alguns dos quais leccionaram nas primeiras escolas de trabalho social.

de associações profissionais (1936, 1943), pela **publicação de vários trabalhos** (1936, 1937) e pela **extensão do seu domínio à intervenção terapêutica** (1943).

A consciência do poder do grupo como instrumento de educação política era cada vez maior, tanto mais que na mesma época se assistia ao seu uso para a doutrinação da juventude em diversos regimes não democráticos na Alemanha, Itália e União Soviética.

Após a segunda guerra mundial a intervenção social com grupos sofre um novo processo de expansão, iniciada com a publicação de diversas obras sobre o assunto (Coyle, 1948; Wilson e Ryland, 1961; Trecker, 1966; Konopka, 1972). Dessa diversidade de contribuições pode dizer-se que foi criado um lastro de experiência valiosa, de que se sublinha um duplo papel desempenhado pelos grupos, e três princípios de actuação, considerados como determinantes para qualquer boa prática.

Quanto ao primeiro aspecto, tornou-se progressivamente consensual que o grupo podia desempenhar tanto um **papel de instrumento de desenvolvimento pessoal e social** como de **meio de intervenção sócio-educativa e sócio-política**.

Por outro lado, da avaliação das *boas práticas* de ISG, foram emergindo **três princípios comuns**:

- o **princípio da homocronia**, pelo qual se devia registar uma sintonia de tempos e ritmos de actuação entre interventor e grupo. Isto significava iniciar qualquer processo de ajuda a partir do estágio de desenvolvimento em que se encontrava o grupo, o que obrigava a um cuidadoso diagnóstico sobre a sua estrutura e potencial. Significava igualmente respeitar o seu ritmo e dinâmica, adequando a intervenção às motivações e expectativas dos elementos que o integravam;
- o **princípio da experimentação**, pelo qual se devia incentivar o grupo a aprender a fazer, fazendo, o que aconselhava ao fomento da participação e do protagonismo do grupo e à adopção de estratégias não directivas por parte do interventor;
- finalmente o **princípio da informalidade** que sugeria a preferência por padrões informais de relacionamento, em alternativa a sistemas de interacção mais ritualizados.

Se o princípio da **homocronia** era comum a toda a intervenção social e estava claramente presente no chamado *método de casos*, o mesmo não se podia dizer dos outros dois.

Relativamente ao princípio da **experimentação** observava-se uma diferença de grau, uma vez que, apesar da estratégia de intervenção psicossocial almejar em última análise uma autonomização do sistema-cliente, ela exigia frequentemente do sistema-interventor uma postura inicial directiva, correspondente à assimetria do *saber*, do *saber fazer* e do *saber situar-se* de cada um dos protagonistas no processo. Na estratégia de ISG, pelo contrário, o interventor contava com o grupo como recurso adicional no acto da intervenção, podendo e devendo tirar partido desse facto para

possibilitar ao sistema-cliente uma maior autonomia inicial. Por seu turno, o facto de cada um dos elementos do grupo não se encontrar sozinho, frente a frente com um técnico que o intimidava, mas ter consciência que a relação entre os dois era mediada por um grupo de *iguais*, possibilitava-lhe uma segurança emocional suficiente para encetar novas experiências com um certo grau de autonomia.

Foi, todavia, quanto ao **princípio da informalidade**, que as duas abordagens se diferenciavam mais: enquanto o *método de casos* exigia uma relação bastante formal, ritualizada e distanciada, ainda que temperada por uma atitude empática por parte do interventor, na ISG, pelo contrário, a informalidade era um imperativo de eficácia, uma vez que toda a intervenção punha a tónica numa relação simétrica em termos de poder, entre os protagonistas do processo de ajuda.

Evolução recente

Nos últimos trinta anos tem vindo a observar-se uma diversificação progressiva das aplicações da intervenção social com grupos, resultante de factores exógenos como as novas necessidades de reorganização social decorrentes da emergência da sociedade de informação e de circunstâncias endógenas como o desenvolvimento das ciências, particularmente nos domínios do social, da educação e da saúde.

Uma circunstância que veio, sem dúvida, conferir maior importância à ISG foi o movimento da **reconceptualização** do trabalho social: este movimento surge como um despertar crítico da *mediocridade dourada* (Ander-Egg, 1984a, 1984b) em que se havia tornado grande parte do serviço social latino-americano. Tal movimento surgiu de diversas circunstâncias:

- da consciência da situação de subdesenvolvimento em que se encontrava a América Latina e das gritantes assimetrias sociais e económicas dela resultantes³⁶;
- tal situação confrontava quotidianamente os profissionais de serviço social, obrigando-os a tomarem posições concretas, com implicações políticas evidentes;
- as escolas de serviço social começaram a ser influenciadas por novas correntes doutrinárias, nomeadamente pelo marxismo, a que não terá sido alheio o processo político cubano e o próprio desenvolvimento das ciências sociais na Europa;
- o movimento estudantil a que pertenciam também os estudantes de serviço social foi ganhando consciência crescente do isolamento em que a Universidade se encontrava face à sociedade envolvente.

³⁶ Para tal consciência muito contribuiu a corrente mais progressista da Igreja Católica (Câmara, 1968; Fragoso, 1973) e a obra produzida por diversos cientistas sociais (Castro, 1966, 1974, 1975) e da educação (Freire, 1972, 1989).

Todos estes factores sublinhavam a **dimensão política e ideológica da acção social** e a necessidade de que a **prática** da intervenção fosse fortemente emoldurada por uma **teoria** que a legitimasse e por uma **metodologia** que lhe desse consistência.

Como refere Ander-Egg, apesar destes aspectos comuns, o *movimento da reconceptualização* apresentou uma grande diversidade de contribuições. Alguns autores como o argentino Natalio Kisnerman, sublinharam a necessidade de escorar a prática da intervenção numa mais sólida preparação científica; outros como os brasileiros J. Paulo Neto e Vicente de Paula Faleiros ressaltaram a dimensão metodológica do trabalho social; outros ainda como o chileno René Salinas puseram o acento tónico do trabalho político.

Anos volvidos, Ander-Egg (1984b) observou alguns exageros do movimento a que chamou *doenças e manias*:

- o uso não marxista (não dialéctico) do marxismo, o que deu origem a sectarismos e a dogmatismos de vária natureza, próprios de um infantilismo revolucionário³⁷;
- teoria sem prática, o que levou frequentemente à ilusão de que se poderia transformar a realidade apenas através de um discurso revolucionário³⁸;
- confusão entre prática profissional e militância política, com efeitos perversos de descredibilização da profissão, pela frequente demagogia e desvalorização da qualificação profissional a que por vezes conduziu.

Apesar dos exageros a que ocasionalmente se chegou, o *movimento da reconceptualização* teve o mérito de chamar a atenção para a ligação do trabalho social a uma educação para a cidadania e de o associar firmemente a uma fundamentação científica, quer no plano teórico quer metodológico. Dada a vertente educativa e cívica que desde então se observou nas estratégias de intervenção social, podemos afirmar que este movimento dos anos sessenta e setenta ajudou a legitimar a ISG como técnica de educação cívica por excelência.

Com as duas crises do petróleo ocorridas no início e no fim da década de setenta, registou-se uma crise paralela do modelo de Estado Providência, que tinha como referências uma perspectiva keynesiana de intervencionismo económico e uma política social assente nas concepções universalistas de Beveridge (Rosanvallon, 1984, Mishra, 1995). A política de contracção de despesas públicas, de desresponsabilização do Estado face aos problemas sociais que daí decorreu e a necessidade de criar mecanismos de co-regulação na sociedade civil, teve reflexos imediatos nas preocupações dominantes da intervenção social, que se começaram a apresentar de forma bem diferente da referida para a América Latina.

³⁷ Encontra-se recorrentemente este tipo de crítica no próprio interior do pensamento marxista: Lenine chamava-lhe *a doença infantil do comunismo*; Álvaro Cunhal, mais recentemente, apelidava esse tipo de comportamento, de *radicalismo pequeno-burguês de fachada socialista* (1974, Lisboa, Edições Avante).

³⁸ Ironicamente Ander-Egg fala na ilusão da *fecundidade autónoma da tinta de escrever*, aludindo à moda gramsciana que tem perdurado nas escolas de serviço social latino-americanas.

As conclusões da Conferência de Castaglione (1984) sobre as tendências europeias do ensino do serviço social, reflectem a crise então vivida. Partindo de um diagnóstico relativamente consensual sobre a conjuntura³⁹, os participantes da conferência dividiram-se entre os que preconizavam um regresso da intervenção social ao *casework*, posição do prof. Pinker do Reino Unido, e aqueles que advogavam que, justamente por causa da crise, se deveria apostar decisivamente no ensino e na prática do *group work e do community work* pelos efeitos de bola de neve que qualquer destas abordagens teria na revitalização da sociedade civil. Esta posição foi defendida pelo *Relatório Barclay* de 1980, pelo Instituto de Trabalho Social de Veneza e por outros.

Na mesma linha de preocupações as escolas gregas e jugoslavas acentuaram a importância de uma boa prática em trabalho social com grupos e comunidades. As instituições irlandesas, convergiram também com este ponto de vista introduzindo-lhe no entanto algumas alterações resultantes da sua própria experiência, nomeadamente a tese da necessidade de uma boa preparação inicial em termos teóricos e metodológicos, que possibilitasse a autonomização do futuro profissional face a situações novas, desconhecidas e ameaçadoras⁴⁰.

A Conferência de Turku (Finlândia, Agosto de 1985) sobre *A segurança social numa sociedade pós-industrial* reforçou estes pontos de vista, ao reconhecer a importância de estratégias de intervenção que apostassem na participação dos cidadãos para combater os problemas sociais mais urgentes da Europa de então: o desemprego, a habitação social e a reorganização de padrões de lazer.

Na mesma altura, a análise macrossociológica de autores como Pierre Rosanvallon (1984) sobre a crise do Estado Providência apontava no mesmo sentido. De acordo com este investigador a crise observada era fundamentalmente uma crise das bases contratuais em que havia sido edificado o Estado Providência, exigindo a convergência de três estratégias para a sua solução:

- uma política de redução da procura de Estado, o que implicava o fortalecimento da sociedade civil;
- uma política de fomento da solidariedade, valor diluído com a excessiva valorização do individualismo;
- uma política de desenvolvimento da visibilidade social sobre as necessidades e sobre a articulação dos recursos para lhes fazer face.

Para a efectivação destas três políticas a figura do interventor social surge como um organizador de esforços colectivos para além da sua tradicional missão de apoio

³⁹ Houve convergência entre os participantes no reconhecimento dos traços dominantes da conjuntura: uma mudança social acelerada, o desemprego de jovens e mulheres, a crescente proporção de idosos no total da população, a mistura de serviços sociais públicos e privados e uma inquietante redução de verbas disponíveis, resultante das políticas neoliberais.

⁴⁰ Aos trabalhadores sociais irlandeses era exigida uma graduação inicial em Ciências Sociais, seguida de uma especialização em trabalho social.

individual. Parecendo dar razão a este autor, observou-se ao longo da **década de noventa** um acréscimo substancial de utilizações do grupo, tanto como instrumento de desenvolvimento pessoal e social como de *ferramenta* de acção social. De acordo com Kelley (1996: 299-310), a diversidade dos modos como o grupo é usado, varia habitualmente de acordo com a **combinação de três modelos** (figura 1.3)⁴¹:

- o **modelo dos objectivos sociais** (*social goals model*), herdeiro do movimento dos centros sociais comunitários (*settlements*);
- o **modelo curativo** (*remedial model*), que importou muitos dos procedimentos do movimento psicoterapêutico;
- o **modelo da reciprocidade** (*reciprocal model*), que se alicerça sobretudo no movimento da dinâmica de grupos.

Figura 1.3 – Modelos actuais de ISG

Factores distintivos	M o d e l o s		
	<i>Objectivos sociais</i>	<i>Curativo</i>	<i>Reciprocidade</i>
Antecedentes	Séc. XIX, movimento dos centros sociais (Grace Coyle, Jane Adams,...)	Movimento da Psicoterapia (Freud, Moreno, Foulkes,...)	Movimento da dinâmica de grupos (Kurt Lewin)
Principal objectivo	Ensinar responsabilidade social (perspectiva socio-educativa)	Contribuir para a cura dos clientes	Criar um clima grupal de auto-ajuda com sistemas sólidos de liderança
Papel atribuído ao interventor	Líder, educador, organizador, facilitador de aprendizagem	Conselheiro, facilitador terapêutico, agente de mudança em ambiente institucional ou não institucional (hospitais, centros de saúde)	Dinamizador não-directivo.
Aplicações mais frequentes	Escuteiros, clubes de jovens, centros comunitários, educação intercultural, (hispano-americanos, asiáticos, outras minorias,...), promoção da saúde, grupos de formação, grupos tarefa.	Aconselhamento em grupo (presencial e telefónico), psicoterapia com crianças e adolescentes (em fase terminal, vítimas de maus tratos, vítimas de incesto e de outros abusos sexuais, filhos de drogados), adultos (doentes mentais com neuroses ou psicoses, alcoólicos, delinquentes, com SIDA, com cancro, toxicodependentes), mulheres (vítimas de maus tratos, mães com HIV, em situação de pós-parto) psicoterapia familiar, psicoterapia com idosos.	Fortalecimento de grupos preexistentes, grupos de auto-ajuda ou de ajuda mútua (desabrigados, homossexuais, grupos minoritários, veteranos, familiares de militares da Guerra do Golfo,...)

Fonte: Carmo (2000: 84), inspirado em Kelley (1996)

⁴¹ Cada um destes modelos apresenta-se como um *tipo puro* no sentido que Max Weber dá a este conceito. A tipologia adoptada por Patricia Kelley havia sido proposta por Catherine Papell e por Beulah Rothman em 1966 no artigo **Social group work models: possession and heritage**, in “Education for social work”, s.l., Fall: 66-77 (Kelley, 1996: 303-304).

Reconhecendo que na actividade prática as estratégias de ISG combinam muitas vezes elementos dos três modelos, é útil entender as suas diferenças. Na figura 1.3 procura-se justamente compará-los de acordo com quatro factores distintivos: os antecedentes, o principal objectivo, o papel atribuído ao interventor e as suas aplicações mais frequentes.

A par das estratégias de **trabalho social presencial**, acabadas de referir, desde meados da década de noventa começaram a registar-se na literatura de especialidade relatos de experiências de ISG que tiravam partido de tecnologias de informação e comunicação: **intervenções mediatizadas** pelo telefone (Conte et al, 1996), por redes de rádio amadores, pela combinação de telefone e radiodifusão e pelo recurso à telemática (Weinberg et al, 1996), têm vindo a tornar-se cada vez mais frequentes.

A conjuntura de anomia planetária que se vive no início do milénio, decorrente da planetarização prevista há várias décadas por Teillard de Chardin, por Lebreton e por outros pensadores mais ou menos negligenciados⁴², tem sido recentemente analisada por diversos autores.

Fukuyama (2000), por exemplo, sugere que nas últimas décadas do século XX os alicerces da sociedade contemporânea foram seriamente danificados por aquilo a que chama *a grande ruptura*, cujos efeitos se observam sobretudo em três domínios: no acréscimo da delinquência⁴³, na desagregação da família nuclear e no declinar da confiança. De acordo com este autor, as três tendências conjugadas têm vindo a baixar perigosamente o *capital social*⁴⁴ com evidentes efeitos desagregadores, urgindo reconstruir a ordem social do século XXI na base da confiança entre os seres humanos.

Outros autores têm vindo a defender vigorosamente a necessidade de combater as *identidades assassinas* (Malouf, 1999), valorizando as múltiplas pertenças de cada ser humano sem as amputar, na consciência da unidade do género humano e na convicção dos seus objectivos comuns (Dalai-Lama, 2000) e da eficácia de uma colaboração pacífica na resolução dos problemas (Muller, 1997, 1998).

Recentemente, Hans-Peter Martin e Harald Schumann (1998) procurando analisar o fenómeno da *glocalização*⁴⁵ estimam que, a manterem-se as macrotendências actuais,

⁴²Como se sabe, Chardin esteve diversos anos impedido de publicar pela Igreja Católica, só o podendo fazer após o Concílio Vaticano II. A obra de Lebreton, apesar de legitimada por João XXIII que o convidou para conselheiro dos padres conciliares, nunca foi suficientemente debatida. No mesmo grupo dos *profetas negligenciados*, Toffler tem vindo a ser considerado um sociólogo menor por uma certa Academia que tem dificuldade em sair da sua cómoda fortaleza e dialogar com os comuns mortais. Curiosamente, este último autor tem sido levado muito a sério por outros sectores sociais, nos domínios económico, político e militar.

⁴³ Esta tendência não é, no entanto, tão evidente como o alarmismo da comunicação social faria supor: entre nós, vide Lourenço, N. e Lisboa, M., (1998).

⁴⁴ *O capital social pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas (Fukuyama, 2000: 36)*

⁴⁵ Alguns autores designam por *glocalização* o processo simultâneo e de forças opostas a que as sociedades contemporâneas (e os seres humanos individualmente considerados) estão sujeitas, de *globalização* e de *localização*

dentro de algumas décadas apenas dois décimos da humanidade terão possibilidades de ter uma vida com a qualidade exigida pelos direitos humanos internacionalmente consagrados. Para prevenir a consolidação desta catastrófica *sociedade dos dois décimos*, propõem 10 medidas de fundo, algumas das quais exigem uma sociedade civil forte, organizada e informada.

Na mesma linha de raciocínio, Alvin e Heidi Toffler (1995: 175-215), consideram indispensável desenvolver três estratégias globais para fazer face aos novos desafios: **dar maior poder às minorias** que o não têm, **criar uma *democracia semi-directa***, tirando partido das novas tecnologias de informação e comunicação, e **promover novas regras de distribuição das decisões**.

Os exemplos poderiam multiplicar-se. Estes parecem-nos suficientes para salientar a necessidade de uma gigantesca ressocialização no sentido da construção daquilo que Adriano Moreira recentemente designou por **cidadania cosmopolita** (Moreira, 2001), isto é uma consciência planetária de direitos e de deveres Universais que possam reconstruir o tal *capital social* acima referido.

Para tal tarefa, o grupo afigura-se um instrumento indispensável que já deu provas no Passado, quer como meio de desenvolvimento pessoal e social, quer como instrumento de intervenção para melhorar a vida das populações.

1.2. Rumos da investigação e do ensino da intervenção social com grupos no início do século XXI

A importância dada pela Academia ao estudo e ensino deste processo de intervenção social é retratada pela **investigação publicada** e pelos **programas lectivos oferecidos** nas várias instituições de ensino.

Temos consciência que o levantamento dum e doutros não pode ser exaustivo, dada a velocidade com que a produção de informação ocorre (Câmara, 1986) e tendo em conta a sua dimensão planetária. No entanto pode fazer-se uma ideia aproximada dos rumos que actualmente se desenham através da consulta de algumas bases de dados disponíveis.

Tendências da investigação

Para colher indicadores sobre a importância conferida à investigação neste domínio recorreu-se a duas bases de dados:

- a primeira, intitulada *Dissertations abstracts*, é editada *on line* pela Universidade de Michigan (<http://www.lib.umi.com/dissertations/>) e integra resumos de dissertações de Mestrado e de Doutoramento produzidas nos últimos anos; nela foram seleccionados títulos de 2000 e 2001 através dos descritores *Social Work e Group*⁴⁶;

⁴⁶ As operações efectuadas para seleccionar o corpus de análise foram as seguintes:

- a outra, é a *Social Sciences Index*, (editada por H. W. Wilson Company), em suporte CD Rom que compila registos de cerca de 250 revistas de Ciências Sociais; foram seleccionados 253 títulos de artigos e monografias disponíveis, publicados nos cinco anos mais recentes (1996-2000), com o descritor *social group work*.

Para efeitos de análise, **os títulos foram classificados** em quadros de acordo com a **temática dominante**. Da sua leitura podem extrair-se algumas **linhas de tendência** referidas nos parágrafos que se seguem.

Dissertações

Quanto aos **trabalhos académicos** visando o doutoramento (mais raramente o mestrado) podemos agrupar a temática escolhida em quatro tipos de preocupações (quadro 1.1):

Quadro 1.1 - Tendências actuais da investigação sobre intervenção social com grupos: dissertações por objecto de estudo

Campos temáticos	Áreas-chave	Nº de títulos	%
Estudos de natureza geral	Teoria, metodologia, ensino e ética da ISG	17	39
Grupos de apoio⁴⁷ sócio-educativo	Grupos de apoio a famílias em risco	7	16
	Grupos de apoio em contexto escolar	2	5
	Grupos de idosos	5	11
	Grupos de apoio multiculturais	5	11
	Grupos de apoio a adolescentes em alto risco	4	9
Grupos de apoio psicoterapêutico	Doentes com distúrbios alimentares	1	2
	Doentes mentais	1	2
	Profissionais que trabalham em psicoterapia	1	2
Grupos de acção social	Grupos-tarefa em contexto organizacional	1	2
	Total	44	100

Fonte: classificação de 44 títulos dissertações publicados em 2000 e 2001 in Digital Dissertations, Proquest, UMI, <http://www.lib.umi.com/dissertations/>

1. Grupos de apoio sócio-educativo. É a categoria em que se registam mais trabalhos académicos, com mais de metade do corpus analisado⁴⁸. Integram-se neste cacho de preocupações estudos sobre cinco tipos de grupos de apoio:

1. Selecção das dissertações com o descritor *Social work* em toda a base de dados, que revelou haver **11430 títulos**.
2. Selecção das dissertações com o descritor *Social work* apenas nos anos 2000 e 2001, que indicou a ocorrência de **215 títulos**.
3. Selecção das dissertações, para esses dois anos, com os descritores *Social work e Group* que apresentou **44 títulos**

O número de títulos encontrado num campo tão restrito parece indiciar o grande interesse da comunidade científica por esta temática.

⁴⁷ A designação *grupos de apoio* em vez de *grupos de desenvolvimento* justifica-se, na tipologia adoptada, pelo facto de o *grupo de apoio* ter por objectivos, não só o suporte dos seus membros (grupo de desenvolvimento), mas também por vezes a realização de acções exteriores ao próprio grupo, utilizando-o como instrumento (grupo de acção social).

- **Famílias em risco** devido à ocorrência de situações de **violência doméstica** (sobretudo sobre mulheres, crianças e idosos), ou ao facto de possuírem **membros dependentes** e que constituem um encargo adicional para o grupo familiar, devido a doença mental, a deficiência, ou a comportamentos desviados.
- **Grupos em contexto escolar**, nomeadamente de estudantes com problemas de **comportamento** e de **aproveitamento**
- **Grupos de idosos**. Encontrámos nesta subcategoria dissertações sobre trabalho com grupos de idosos **doentes**, com grupos de idosos **autónomos** carentes de apoio para manterem a sua autonomia, e grupos de **cônjuges** de mulheres que haviam contraído a doença de Alzheimer.
- **Grupos de natureza multicultural**, tais como **minorias étnicas** (judeus, imigrantes de variada origem e refugiados), ou minorias portadoras de **subculturas** específicas como desalojados⁴⁹ e deficientes⁵⁰.
- **Grupos de adolescentes em alto risco**, como **bandos** de adolescentes, adolescentes em fase de **reinserção** social e em situação de **institucionalização**.

Conforme já havíamos notado numa investigação anterior relativamente aos estudos sobre minorias (Carmo, 1998: 69), *provavelmente esta preferência deve-se à visibilidade do fenómeno das minorias e ao seu posicionamento como problema no imaginário social, assumindo-se como tema prioritário da comunidade científica ligada às Ciências Sociais*. Qualquer dos grupos referidos apresenta-se numa situação de risco social, quer para si próprios, quer para a sociedade envolvente, constituindo um tema actual, não só cientificamente interessante mas também susceptível de financiamento para quem o queira estudar.

2. **Estudos de natureza geral**. Nesta categoria foram integradas dez dissertações sobre questões de **desenvolvimento curricular** e **formação contínua** dos cursos de Trabalho Social, quatro que testavam **novas práticas** de intervenção e três sobre

⁴⁸ Com o intuito de não sobrecarregar excessivamente o relatório, optou-se por não apresentar a identificação bibliográfica dos 44 títulos encontrados nesta base de dados nem dos 253 títulos a que adiante se faz referência, uma vez que eles apenas nos serviram para fornecer uma visão exploratória sobre as grandes tendências da investigação e que a sua consulta é de acesso fácil, ou pela internet ou nos CD Roms atrás referidos.

⁴⁹ Os desalojados ou *sem abrigo* podem considerar-se integrados na subcultura da pobreza, no sentido que lhe é dado por Oscar Lewis, 1968, **A cultura da pobreza**, in Blaustein, A. e Woock (organizadores), 1968, **O homem contra a pobreza: III guerra mundial**, Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, pp 353-369. As preocupações dos investigadores com estes grupos giram em torno de estratégias de empowerment, visando a sua autonomização, traduzidas por exemplo no apoio à constituição de microempresas.

⁵⁰ Os deficientes, particularmente algumas categorias como os surdos, devido à conjugação de factores inerentes ao seu handicap com razões decorrentes de situações de exclusão social, constituem por vezes autênticas subculturas, no sentido antropológico do termo.

atitudes e valores profissionais, correspondendo a quase 40 % do *corpus* analisado. A preocupação dos académicos com esta categoria parece indiciar o reconhecimento da necessidade de reformular a formação profissional (inicial e contínua) bem como algumas práticas no terreno, no domínio da intervenção social com grupos. A verificar-se, trata-se de uma tendência interessante, pois frequentemente, a estratégia hegemónica das instituições formadoras de trabalhadores sociais tem sido o *case work*, em detrimento do *social group work* e do *community work*.

3. **Grupos de apoio psicoterapêutico.** Nesta categoria encontraram-se só três dissertações, o que poderia levantar a hipótese de se tratar de um domínio negligenciado pelos interventores sociais. Em nosso entender tal interpretação não é correcta, como se procurará mostrar adiante, na análise do quadro 1.2, podendo dever-se apenas ao facto de, normalmente, os candidatos a doutoramento nos domínios da intervenção social não possuem os pré-requisitos necessários a investigações deste teor, nomeadamente no que respeita à posse de qualificação pós-graduada em psicoterapia.
4. **Grupos de acção social.** Esta categoria encontra-se de igual modo quase deserta, parecendo-nos no entanto que por motivos diferentes. Poder-se-á aqui levantar a hipótese de que o estudo dos grupos-tarefa e dos grupos em contexto organizacional têm sido temas de estudo preferenciais da Psicologia Social. Para os académicos ligados ao Trabalho Social parece que este domínio não lhes tem suscitado interesse como tema de investigação ou porque a teoria e a metodologia existentes lhes parece suficiente, ou porque não estão particularmente motivados para estudos que usam, frequentemente, aproximações experimentais que lhes são menos familiares.

Relativamente a **Portugal**, procurou-se indagar algumas tendências quanto a teses produzidas, tendo-se recorrido aos dois relatórios que procuram descrever o perfil da investigação científica portuguesa nas áreas de Antropologia, Demografia, Geografia e Sociologia, e nos domínios das Ciências da Educação e da Psicologia, publicados pelo Observatório das Ciências e das Tecnologias (Almeida, et al, 1999; Ambrósio et al, 1998)⁵¹.

Da lista de 49 dissertações de doutoramento em **Antropologia**, apresentadas entre 1986 e 1996, apenas duas se inclinam para a problemática dos grupos: a de Susana Pereira Bastos (1994) sobre grupos excluídos durante o período do Estado Novo, e a de Viegas Tavares (1996) sobre grupos de minorias étnicas. De um modo geral, todas as outras apresentam uma focagem mais *macro*, coerente aliás com a perspectiva antropológica clássica.

No que respeita às teses de **Sociologia** produzidas no mesmo período, observa-se que em 79 trabalhos, apenas 6 apresentam um enfoque mais evidente sobre a problemática de vários tipos de grupos, ainda que não se debrucem especificamente sobre a ISG:

⁵¹ Fez-se também uma consulta à base de dados da Biblioteca Nacional sobre Dissertações e Teses Digitais: <http://dited.bn.pt>, infelizmente sem êxito, uma vez que está em fase de construção do site.

- Sobre elites, facções e conflito intra-partidário, de Maria José Stock (1989), analisando especificamente o processo ocorrido no interior do PPD/PSD entre 1974 e 1989.
- Sobre famílias operárias no Barreiro, de Ana Nunes de Almeida (1990).
- Sobre a dinâmica de poder no interior de dois serviços hospitalares, de Graça Carapinheiro (1990).
- Sobre a estrutura e dinâmica de grupos de jovens na transição para a vida adulta, de José Machado da Silva Pais (1991)
- Sobre a inserção de grupos de imigrantes portugueses em Paris, de Maria Engrácia Leandro (1992)⁵²
- Sobre a dinâmica intra-familiar, de João Arriscado Nunes (1993)

No que concerne às **Ciências da Educação** e à **Psicologia**, das teses produzidas no período em questão (152 e 110 respectivamente) não foram encontrados títulos que indicassem conteúdos específicos relativamente à ISG⁵³. No entanto, vários trabalhos referem indirectamente a importância dos grupos na intervenção (Ambrósio et al, 1998: 178-189). Apenas três exemplos para as C. Educação: a tese de Anne Fontaine (1987) sobre o processo de formação da motivação para o sucesso escolar dos adolescentes em função dos seus grupos de pertença; a de António Candeias (1993) sobre as actividades da escola oficina nº1 de Lisboa; e a de Lídia Resendes (1994) sobre o modelo pedagógico de Sérgio Niza. Para a Psicologia dois exemplos enquadram-se nesta preocupação: as teses de Maria das Dores Simões (1988) que aborda a questão da comunicação entre crianças e a de Maria Luisa Barros sobre a intervenção junto de mães de bebés em risco.

Não havendo ainda doutoramentos em **Serviço Social** concedidos por Universidades portuguesas, há no entanto um número reduzido de Doutores neste ramo, que obtiveram o grau na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (PUC-SP). Nenhuma das sete teses encontradas, no entanto, versa directamente sobre a ISG⁵⁴.

Para além dos trabalhos académicos de doutoramento, vale a pena referir que, desde a primeira metade dos anos oitenta tem sido produzida em Portugal diversa investigação para obtenção do grau de Mestre, incidindo o seu olhar na problemática dos grupos. É o caso de diversas dissertações em campos disciplinares das Ciências Sociais, de Psicologia e de Ciências da Educação e de domínios interdisciplinares como os da comunicação educacional multimedia, da comunicação em saúde ou das relações interculturais, apenas para dar exemplos observados na Universidade Aberta.

⁵² Este trabalho é particularmente interessante pois permite observar a evolução dos grupos de portugueses em França a uma distância de vinte anos, relativamente ao estudo pioneiro de Maria Beatriz Rocha-Trindade (1970)

⁵³ O nosso objectivo era procurar indícios de estudos sobre a ISG através dos títulos sem proceder a uma análise exaustiva. É muito provável que tal análise viesse a revelar que diversos investigadores tenham usado os grupos como instrumentos de intervenção. A questão que se põe é que não foram encontrados indícios de que o tenham eleito como objecto de estudo.

⁵⁴ Os sete trabalhos são da autoria de Francisco Branco (exclusão social), Marília Andrade (habitação e mediação), Rosário Serafim (serviço social e tecnologias de informação), Marlene Rodrigues (violência), Maria Augusta Negreiros (formação e profissionalização em serviço do serviço social), Fernanda Rodrigues (políticas sociais) e Alcina Martins (história do serviço social)

Seria desnecessário fazer uma lista exaustiva desses trabalhos, numa secção que apenas pretende fazer referência à importância que tem sido dada à ISG pela investigação académica. Bastará dizer a título de exemplo que, da lista de 99 dissertações de mestrado em Relações Interculturais defendidas entre 1991 e Outubro de 2001, no âmbito do Mestrado com o mesmo nome desta Universidade, encontramos 33 que abordam explicitamente a problemática da intervenção com grupos, sobretudo de minorias e em contexto escolar.

Em suma, dos elementos coligidos sobre as dissertações, **parece evidente o interesse que as comunidades académicas têm consagrado ao estudo da ISG**. Se compararmos esses elementos com os *modelos puros* de Kelley (1996) sintetizados na Figura 1.3, parece em todo o caso que o interesse não tem sido idêntico para cada um deles, registando-se uma particular **apetência pelo modelo dos objetivos sociais, de incidência sócio-educativa**, em detrimento do *modelo curativo*, praticamente não se observando trabalhos académicos sobre o *modelo da reciprocidade*.

Monografias e artigos

A análise dos 253 trabalhos publicados sob o formato de monografias ou artigos, parece indiciar uma maior diversidade de interesses⁵⁵, ainda que possamos agrupar as temáticas escolhidas nas mesmas quatro categorias (quadro 1.2):

1. **Aspectos gerais** (98 títulos). Esta categoria abrange trabalhos diversos cujo principal objetivo é produzir **conhecimento teórico e metodológico** sobre a intervenção social com grupos (*social group work*) e divulgar conhecimentos, técnicas e atitudes consideradas adequadas à boa prática de intervenção. A abundância de títulos nesta categoria – com quase 40 % do *corpus* - parece confirmar a tendência já observada nas dissertações, no sentido de aprofundar este domínio e de reconhecer a sua importância instrumental. Um aspecto interessante é a ocorrência ainda que em número reduzido (4 títulos) de **estudos comparados**, o que parece mostrar a necessidade de inserir a ISG e o seu ensino num contexto multicultural.
2. **Grupos de apoio sócio-educativo** (73 títulos). Esta categoria desce para segundo lugar em termos de ocorrências, correspondendo no entanto a quase um terço do *corpus*, o que confirma a tendência já observada. Para além das preocupações pelos grupos de **adolescentes em alto risco**, pelos **grupos multiculturais**, pelas **famílias em risco**⁵⁶ e pelos **grupos em contexto escolar**⁵⁷, todas elas já observadas nas dissertações, as monografias e artigos apresentam outras temáticas, seguidamente sumariadas:

⁵⁵ Já havíamos notado esta tendência aquando do estudo análogo que desenvolvemos sobre a temática do Desenvolvimento Comunitário (Carmo, 1998: 71-74)

⁵⁶ Devido à ocorrência de situações de droga, divórcio, maus tratos, membros reclusos, doença mental, etc.

⁵⁷ Nomeadamente de grupos de estudantes com problemas de comportamento e de aproveitamento, grupos de pais e grupos de professores

Quadro 1.2. - Tendências actuais da investigação sobre intervenção social com grupos: monografias e artigos por objecto de estudo

Campos temáticos	Áreas-chave	Nº de títulos	%
Aspectos gerais		98	39
	Teoria, metodologia, ensino e ética da ISG	75	
	Boas práticas (técnicas presenciais e a distância)	19	
	Estudos comparados de ISG (diacrónicos e sincrónicos)	4	
Grupos de apoio sócio-educativo		73	29
	Grupos de apoio a adolescentes em alto risco	14	
	Grupos de apoio a situações de risco social	10	
	Grupos de apoio multiculturais	9	
	Grupos de apoio a crianças em risco	8	
	Grupos de apoio a famílias em risco	8	
	Grupos de apoio a gays e lésbicas	8	
	Grupos de apoio em contexto escolar	6	
	Grupos de apoio à mediação de conflitos	3	
	Grupos de apoio a famílias de doentes	3	
	Grupos de apoio a vítimas da competição	2	
	Grupos de apoio a cônjuges de enfermeiros residentes	1	
Grupos de apoio ao desenvolvimento da espiritualidade	1		
Grupos de apoio psicoterapêutico		59	23
	Doentes mentais, alcoólicos, toxicodependentes	16	
	Crianças e adolescentes em risco	11	
	Grupos de ajuda mútua	10	
	Doentes crónicos	9	
	Mulheres maltratadas	3	
	Homens maltratantes	3	
	Pais e mães de luto	3	
	Grupos de apoio a mulheres (obstetrícia, menopausa)	2	
Deficientes em processo de reabilitação	2		
Grupos de acção social		23	9
	Grupos tarefa em serviços sociais	20	
	Grupos-tarefa em contexto organizacional	3	
Total		253	100

Fonte: classificação de 253 títulos de artigos e monografias publicados entre 1996 e 2000 in Social Sciences Index, H. W. Wilson Company em CD Rom

- **Grupos de apoio a situações de risco social**, nomeadamente, a **doentes com SIDA** vítimas de exclusão pela sua doença estigmatizante, a **mulheres sós**, a **desabrigados**, a **reclusos** e a **prostitutas**.
- **Grupos de apoio a crianças em risco**, como **crianças de rua**, crianças em situação de **adopção** (nacional e internacional), crianças em grupos de **recuperação escolar**, e **filhos de pais em situação problemática** (cujos pais são toxicodependentes ou doentes mentais).
- **Grupos de apoio a gays e lésbicas**. Nesta subcategoria encontraram-se tanto relatos de **grupos de discussão** em torno da condição homossexual, como de grupos com problemas específicos ligados à questão da SIDA, nomeadamente, grupos de **sero-positivos** e grupos de **sero-negativos**.
- **Outros grupos com menor representação no corpus**. Enquadram-se nesta subcategoria diversos trabalhos sobre variados grupos de apoio, nomeadamente a **vítimas da competição** - por exemplo, empregados de empresas e atletas de

alta competição vítimas de stress - à **mediação de conflitos**, a **famílias de doentes** - tanto em tratamento ambulatorio como hospitalar - a **cônjuges** de enfermeiros residentes e a grupos religiosos votados ao desenvolvimento da **espiritualidade**.

3. **Grupos de apoio psicoterapêutico** (59 títulos). Esta categoria regista uma representação significativamente superior à que apresentava na base de dados das dissertações, com 23 % do *corpus* e integra monografias e artigos sobre uma variada gama de situações:

- **Grupos carecendo de intervenção psiquiátrica**, como **doentes mentais**, **alcoólicos**, **toxicodependentes** e adultos com **traumatismo de abuso infantil**.
- **Crianças e adolescentes com a saúde mental em risco**, nomeadamente, **crianças abusadas**, **adolescentes** em crise de identidade, **filhos** de doentes com SIDA e de alcoólicos.
- **Grupos de ajuda mútua**. Nesta subcategoria que podemos enquadrar no *modelo da reciprocidade* de Kelley (vide fig. 1.3), integram-se relatos de intervenções com grupos de ajuda mútua de **minorias**, (por exemplo crianças hispânicas com pais reclusos), de **mulheres maltratadas**, de **toxicodependentes**, de **doentes mentais**, de **grupos intergeracionais** para resolução de problemas e, de **grupos on-line**. Apesar de serem em número reduzido (10) relativamente ao *corpus* analisado, os artigos sobre grupos de ajuda mútua indiciam uma preocupação que temos observado em vários *fora* (Ornelas e Maria, 2000, 2001), em dotar a sociedade civil de mecanismos de auto-regulação a fim de fazer face à tendência global para descentralização (Naisbitt, 1988, Naisbitt e Aburdene, 1990). De igual modo, a alusão aos grupos de ajuda mútua on-line, particularmente com deficientes e com doentes com SIDA residentes em regiões periféricas⁵⁸, revela uma tendência crescente para conjugar as estratégias de ISG com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs).
- **Doentes crónicos, cardíacos** e do foro **oncológico**⁵⁹.
- **Vítimas e agressores de violência doméstica**. Nesta subcategoria, integram-se grupos de **mulheres maltratadas** – por vezes em situação agravada por traumatismos de guerra como refugiadas cambodjianas, vítimas de violação – e grupos de **homens maltratantes**. A ocorrência de artigos sobre esta última

⁵⁸ Numa pesquisa bibliográfica feita anteriormente na mesma base de dados acerca de artigos publicados entre 1995 e 1996 (Carmo, 2000), já havíamos encontrado este tipo de utilização dos grupos *on-line*, a propósito do apoio a famílias de veteranos da guerra do Golfo (Parker, 1995).

⁵⁹ Incluiu-se também nesta subcategoria o artigo de Chong, Alice (2000), **Reminiscence group for chinese older people**, “Journal of Gerontological Social Work” (34), que relata uma experiência com grupos de idosos para prevenção da senilidade.

situação parece indiciar uma nova linha de intervenção, até há pouco estigmatizada⁶⁰.

- **Outros grupos com menor representação no *corpus*.** Integram-se nesta subcategoria um pequeno conjunto de títulos sobre grupos de apoio psicoterapêutico a situações muito particulares como **pais e mães de luto** pela perda precoce de seus filhos, **pais de soldados** israelitas, mulheres fragilizadas por questões de **saúde** e deficientes em processo de **reabilitação**.
4. **Grupos de acção social** (23 títulos). Tal como a categoria anterior, esta regista uma representação bastante superior à que observámos na base de dados das dissertações (9 % do *corpus*), integrando monografias e artigos sobre dois conjuntos de situações:
- **Grupos-tarefa em serviços sociais**, com missões ligadas à **integração comunitária** – como o realojamento de ex-institucionalizados e a reintegração na comunidade de mulheres com SIDA – ou à **acção política**⁶¹ junto de movimentos sociais, do poder local e em campanhas pela defesa de direitos humanos.
 - **Grupos-tarefa em contexto organizacional**, com objectivos ligados ao fomento da **coesão** organizacional ou à melhoria do seu **desempenho**.

Tendências do ensino

As tendências do ensino da Intervenção Social com Grupos podem inferir-se da abundância de **materiais educativos produzidos**, sob a forma de artigos, monografias ou manuais, e pela **diversidade dos programas lectivos oferecidos** nas várias instituições de ensino⁶². Tendo em conta, como atrás se referiu, que é impossível fazer um levantamento exaustivo duma situação em permanente mudança, apresentam-se seguidamente alguns elementos que indiciam a importância dada a esta área disciplinar.

Em instituições de ensino presencial

As instituições de ensino presencial que mais frequentemente integram a Intervenção Social com Grupos nos seus programas são, como seria de prever, as que preparam quadros para a intervenção social, nomeadamente nas áreas da **intervenção sócio-**

⁶⁰ A este propósito vale a pena contar que o autor deste relatório ainda há pouco tempo, na 1ª Conferência sobre Saúde Mental e Desenvolvimento Comunitário, ocorrida em Lisboa em 1999, num debate sobre violência doméstica, encontrou uma surpreendente reacção negativa por parte da assembleia, quando em certo momento referiu a necessidade de se criarem programas de reabilitação para os agressores, independentemente da sua sanção criminal.

⁶¹ Como referimos noutro trabalho (Carmo, 1999: 160-162), este tipo de intervenção visa sobretudo a autonomização do sistema-cliente na defesa dos seus interesses (*empowerment*) ou a sua representação quando este se encontra impossibilitado de o fazer (*advocacy*)

⁶² Tanto as que usam métodos presenciais como as que adoptam modelos de leccionação flexível, com diversas combinações de ensino presencial e a distância.

educativa, terapêutica ou sócio-política, que dispõem de saberes nos domínios das **Ciências Sociais** e da **Educação**.

A fim de identificar as principais instituições que leccionam actualmente estas matérias em Portugal, recorreu-se ao *site* da Direcção Geral do Ensino Superior de onde se elaboraram os quadros 1.3 a 1.5 que passamos a comentar.

Quadro 1.3 - O ensino da intervenção social em Portugal por sector

Área dominante	Curso	Sector Público	Sector Particular e Cooperativo
Sócio Educativa (11 cursos) (32% da oferta de cursos)	Animação	4	3
	Educação e Intervenção Comunitária	1	
	Educação social	2	1
Terapêutica (2 cursos, 6 %)	Desenvolvimento Comunitário e saúde Mental		1
	Reabilitação e Inserção Social		1
Psicossocial e Sócio-Política (21 cursos, 62 %)	Antropologia Aplicada ao Desenvolvimento	1	
	Aconselhamento Psicossocial		1
	Intervenção Social e Comunitária		1
	Investigação Social Aplicada		3
	Política Social	1	
	Serviço Social	1	9
	Sociologia Aplicada		3
	Trabalho Social	1	
	Total	11	23

Fonte: <http://www.desup.min-edu.pt>, acedido em 5-10-2001

Em Outubro de 2001 eram 36 os cursos que se enquadravam directamente no conceito de intervenção social atrás definido⁶³, oferecidos pelo sistema de ensino superior português. Deste número, 34 eram oferecidos em regime presencial e dois a distância⁶⁴.

O primeiro aspecto que sobressai da análise do quadro 1.3 é o da **maior oferta por parte do ensino superior particular e cooperativo** (23 cursos) em detrimento do ensino superior público (11 cursos). Isto deve-se, sem dúvida, a razões de natureza histórica, uma vez que durante muitos anos, a oferta de cursos nesta área se circunscreveu aos cursos de serviço social oferecidos por instituições directa ou indirectamente ligadas à igreja católica⁶⁵, à excepção do curso de serviço social criado no ISCSPU em 1964⁶⁶.

⁶³ Utiliza-se aqui a acepção restrita do conceito, ou seja, a que confere um saber generalista, no sentido que lhe foi atrás indicado.

⁶⁴ Os dois leccionados em regime de ensino a distância pela Universidade Aberta serão detalhadamente descritos no ponto 2 deste relatório, pelo que a análise que se segue apenas se reporta aos do regime presencial.

⁶⁵ Sobre a História do Serviço Social em Portugal vide Carvalho e Mouro (1987). (...) *Em 1935, sob o patrocínio da A.C.P. (Acção Católica Portuguesa) é fundado em Lisboa o Instituto de Serviço Social, e dois anos mais tarde Bissaya Barreto em Coimbra, funda através da Junta da Beira Litoral a Escola Normal Social* (Carvalho e Mouro, 1987: 69).

⁶⁶ *Em 1964, no seguimento da experiência adquirida com o estabelecimento em Angola e Moçambique dos Institutos de Educação e Serviço Social, (Adriano Moreira) propôs a criação no Instituto (ISCSPU) de um Curso Superior de Serviço Social, a título de experiência pedagógica, com o apoio do Centro de*

Os títulos dos cursos indiciam a sua vocação principal. Podemos agrupá-los em três categorias: cursos de dominante sócio-educativa, terapêutica ou psicossocial/sócio-política.

Os **cursos de dominante sócio-educativa**, em número de 11, correspondendo a perto de um terço do total da oferta, apresentam uma tónica curricular nas Ciências da Educação e são direccionados para a preparação de profissionais da área de educação extra-escolar, nomeadamente nas áreas da animação⁶⁷, da intervenção comunitária e da educação social, sendo claros os indícios do reconhecimento social da nova equação educativa (Carmo, 2001: 243-251).

Os **cursos de dominante terapêutica** apresentam-se em número reduzido - dois apenas - ambos pretendendo fazer a ligação entre a tradicional vocação clínica dos cursos de Psicologia e os novos desafios de inserção comunitária dos doentes mentais e dos deficientes. É significativo, por isso, que os dois únicos cursos sejam oferecidos pela mais antiga escola de Psicologia do país, o ISPA, que também aqui parece ter sido pioneira.

Os **cursos de dominante psicossocial e sócio-política** constituem a maioria da oferta existente (21 cursos correspondendo a 62 % do conjunto). Isto deve-se, sobretudo, ao peso dos cursos de Serviço Social atrás referido, a que se juntou o reconhecimento, por parte das novas instituições de ensino superior, da necessidade crescente de preparar profissionais de intervenção social para fazer face aos problemas da conjuntura. Os nomes dos diversos cursos parecem indicar a preponderância da intervenção social leccionada: mais *sócio-política* (Antropologia Aplicada ao Desenvolvimento, Intervenção Social e Comunitária, Investigação Social Aplicada, Política Social, Sociologia Aplicada) ou mais *psicossocial* (Aconselhamento Psicossocial, Serviço Social, Trabalho Social). No entanto, do nosso ponto de vista a diferença não é suficiente para os inserirmos em categorias diferenciadas.

Um segundo elemento significativo (Quadro 1.4) é a **preponderância de cursos leccionados pelo subsistema de Ensino Superior Politécnico** (26) relativamente ao que é oferecido pelas Universidades (8). Esta assimetria deve-se sobretudo à natureza profissionalizante dos *curricula*, estruturalmente mais próxima do que é comum no primeiro do que nas segundas.

Apesar deste argumento, diversas Universidades apostaram neste tipo de cursos, quer porque correspondia à sua vocação específica – caso das Universidades Técnica de Lisboa e Católica que sempre estiveram vocacionadas para as questões do desenvolvimento sócio-económico - quer porque se tratava de Universidades localizadas em zonas periféricas com tais problemas muito visíveis – caso das

Estudos de Desenvolvimento Comunitário (...) tendo o primeiro ano do plano de estudos começado a funcionar no ano lectivo de 1964/65.

Novo despacho de 7 de Março de 1967 (...) criou o Curso Complementar de Serviço Social, destinado à obtenção do grau de licenciado nesta especialização (...) (Barata, 1995 :80).

⁶⁷ Contabilizaram-se aqui os seguintes cursos: *Animação Cultural, Animação Cultural e Educação, Animação Educativa e Sociocultural, Animação Socioeducativa; Animador(es) Sociocultural(is)*.

Universidades dos Açores, do Algarve, de Trás-os Montes e Alto Douro e da Beira Interior – quer ainda porque se tratava de Universidades particulares que vislumbraram correctamente este domínio como um nicho do mercado, dadas as necessidades sociais detectadas – caso da Universidade Moderna.

Quadro 1.4 - O ensino da intervenção social em Portugal por subsistema de ensino superior

Área dominante	Curso	Universitário	Politécnico
Sócio Educativa	Animação		7
	Educação e Intervenção Comunitária	1	
	Educação social		3
Terapêutica	Desenvolvimento Comunitário e saúde Mental		1
	Reabilitação e Inserção Social		1
Psicossocial e Sócio-Política	Antropologia Aplicada ao Desenvolvimento	1	
	Aconselhamento Psicossocial		1
	Intervenção Social e Comunitária		1
	Investigação Social Aplicada	3	
	Política Social	1	
	Serviço Social	1	9
	Sociologia Aplicada		3
	Trabalho Social	1	
Total		8	26

Fonte: <http://www.desup.min-edu.pt>, acedido em 5-10-2001

Quanto ao grau académico oferecido (Quadro 1.5), observa-se que ele é predominantemente de **Licenciatura** (27 cursos em 34), ainda que as razões anteriormente referidas tenham condicionado, em nove casos, a estruturação dos programas em duas etapas.

Do que se acaba de referir pode concluir-se que o ensino da intervenção social em Portugal é leccionado há várias décadas (desde 1935 para os Institutos de Serviço Social e desde 1964, para o então Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina). No entanto, só recentemente se registou um aumento do número de cursos e, à excepção da Licenciatura do ISCSP⁶⁸ (ISCSP desde 1974), só há poucos anos este domínio viu reconhecida a formação dos seus profissionais com o grau de licenciado.

Provavelmente por este motivo e porque a única licenciatura existente desde os anos sessenta estava mais vocacionada para o Desenvolvimento Comunitário que para a intervenção psicossocial⁶⁹ (Carmo, 1998; Barata, 1995), regista-se pouca produção de trabalhos no domínio da ISG.

⁶⁸ Como se infere do que se disse atrás, a primeira Licenciatura em Serviço Social foi criada em 1967 no ISCSPU da UTL. Esta licenciatura foi suspensa em 1969 pelo então Ministro da Educação Hermano Saraiva por razões políticas, ressuscitando em 1980 com o Decreto 29/80 de 17 de Maio com o mesmo nome, sendo mais tarde crismada com a designação de Licenciatura em Política Social (Portaria 541/84 de 31 de Julho), mantendo a mesma estrutura curricular.

⁶⁹ Recordar-se que o Curso de Serviço Social foi criado em 1964, a partir do *Centro de Estudos de Desenvolvimento Comunitário* surgido em 1963, que, no ano da fundação do curso se passaria a chamar *Centro de Estudos de Serviço Social e Desenvolvimento Comunitário* (Carmo, 1998).

Quadro 1.5 - O ensino da intervenção social em Portugal por grau académico

Área dominante	Curso	Bacharelato	Licenciatura ⁷⁰
Sócio Educativa	Animação	3	4
	Educação e Intervenção Comunitária		1
	Educação social		3
Terapêutica	Desenvolvimento Comunitário e saúde Mental		1
	Reabilitação e Inserção Social		1
Psicossocial e Sócio-Política	Antropologia Aplicada ao Desenvolvimento		1
	Aconselhamento Psicossocial		1
	Intervenção Social e Comunitária	1	
	Investigação Social Aplicada		3
	Política Social		1
	Serviço Social		10
	Sociologia Aplicada	3	
	Trabalho Social		1
Total		7	27

Fonte: <http://www.desup.min-edu.pt>, acessido em 5-10-2001

No ISCSP, por exemplo, a produção é substancialmente inferior à que registámos para o domínio do Desenvolvimento Comunitário (Carmo, 1998). À excepção das lições policopiadas de Óscar Soares Barata para a disciplina *Serviço Social de Grupos* (Barata, 1966), não se encontram trabalhos exclusivamente direccionados para este objecto de estudo.

No entanto alguns estudos, publicados em formato autonomizado ou inseridos na revista *Estudos Políticos e Sociais*, merecem a atenção pela sua preocupação indirecta com a problemática da estrutura e dinâmica dos grupos sociais:

- Óscar Barata (1964) discorrendo sobre a questão racial numa perspectiva *macro*, discute com profundidade a génese e a dinâmica das estruturas sócio-raciais⁷¹ constituindo, em Portugal, um estudo pioneiro sobre a formação de atitudes raciais; mais tarde (1974) este autor consagra uma secção da sua *Introdução às Ciências Sociais* ao estudo dos grupos.
- Silva Cunha (1956 e 1958), apresenta um estudo precursor sobre os movimentos associativos da África Negra, que procura descrever e interpretar de acordo com um modelo de análise que sugere.
- Com foi atrás referido, Maria Beatriz Rocha-Trindade escolhe como tema de investigação os grupos de migrantes portugueses em Paris, constituindo também este, um estudo pioneiro sobre o comportamento de grupos minoritários.

⁷⁰ Nove dos cursos de licenciatura têm uma estrutura bi-etápica

⁷¹ Consagra especificamente a esta temática o segundo capítulo da sua tese de doutoramento ao qual consagra setenta páginas (pp 200-270)

- Hermano Carmo (1983), descreve e avalia a eficácia e a eficiência da estratégia de não violência activa desenvolvida por diversos grupos de militantes dos direitos humanos.

A **organização curricular** das três licenciaturas criadas nos anos sessenta - Ciências Sociais e Política Ultramarina, Serviço Social e Ciências Antropológicas e Etnológicas - espelha igualmente uma menor preocupação pela ISG, daquela que se havia registado com o Desenvolvimento Comunitário. Com efeito, esta matéria apenas é leccionada na disciplina *Serviço Social de Grupos*, sendo no entanto afluída em cadeiras de natureza geral como *Introdução à Sociologia*, *História da Sociologia*, e mais tarde, em *Introdução às Ciências Sociais*.

Com a reforma curricular de 1980, o ensino desta matéria manteve-se presente na licenciatura em Política Social, bem como nalgumas das disciplinas e seminários do Mestrado em Sociologia.

Desde então o estudo e a aplicação da ISG mantiveram-se presentes na vida académica do Instituto, revelados sob a forma de várias dezenas de **relatórios de estágio** de Política Social realizados em meio rural e urbano⁷².

Se a formação inicial neste domínio parece não ter contado com significativa produção de trabalhos em seu apoio, registou-se **alguma iniciativa em matéria de formação contínua**.

Um exemplo interessante é o da revista *Informação Social*, da Direcção Geral de Assistência Social, publicada entre 1966 e 1970, destinada a difundir investigações e experiências que tivessem relevância para as actividades desenvolvidas por aquela Direcção Geral e para a formação contínua do seu pessoal⁷³.

Durante esse período foram publicados vinte números, a partir dos quais seleccionámos os artigos mais directamente ligados à Intervenção Social com Grupos que coligimos na figura 1.4.

Dos quinze artigos seleccionados, quatro registam a preocupação de fornecerem informação geral sobre a ISG, seis revelam uma intencionalidade sócio-educativa e cinco apresentam uma problemática de dominante psicoterapêutica.

Em todos eles é notória a intenção dos artigos se situarem numa perspectiva prática, uma vez que a revista se dirigia a trabalhadores da área da assistência social.

⁷² Numa breve pesquisa efectuada na biblioteca do ISCSP utilizando o descritor *trabalho social* contabilizaram-se 97 relatórios de estágio da licenciatura em Política Social, muitos dos quais utilizaram estratégias de ISG combinadas com técnicas de intervenção psicossocial e de desenvolvimento comunitário.

⁷³ Recordar-se que nessa época ocorreu uma abertura política com efeitos imediatos na intervenção social, particularmente nas experiências de intervenção comunitária.

Figura 1.4 – Contribuição da revista *Informação Social* para a ISG

Aspectos gerais

1. Góis, Maria Nasciolinda, 1966, **Elementos de psicologia dos grupos**, (2), PP 5-20
2. Marvão, Josefina, 1966, **Liderança: um conceito em evolução**, (3), PP 5-17
3. Ataíde, Isabel Maria, 1966, **Trabalho social de voluntários**, (4), PP 92-103
4. Imperatori, Emílio, 1970, **Testes sociométricos e crianças em internatos**, (20), PP 5-23

Intervenção com dominante sócio-educativa:

5. Góis, Maria Nasciolinda, 1966, **Escolas de pais – o exemplo francês**, (2), PP 98-102
6. Costa, Ana M.^a Benard da, 1966, **A criança cega a família e a escola**, (2), PP 38-50
7. Guerreiro, Óscar, 1966, **Papel do assistente social junto das comissões de desenvolvimento comunitário** (2), PP 68-79
8. Esteves, Maria Fernanda, 1967, **Os conselhos matrimoniais na moderna problemática conjugal**, (6), PP 62-85
9. Giraldes, Maria do Rosário, 1967, **Animação de base e desenvolvimento**, (8), PP 66-74
10. Soares, Maria Clara, 1969, **A animação no meio urbano**, (13), PP 86-91

Intervenção com dominante psicoterapêutica:

11. Vieira, J. M. Bracinha, 1967, **Bandos de adolescentes**, (6), PP 106-112
12. Vieira, J. M. Bracinha, 1967, **A colocação em família**, (7), PP 23-47
13. Townsend, Peter, 1967, **Internatos para pessoas idosas: sua problemática**, (7), PP 48-64
14. Benard, Denise, 1968, **Formas de assistência à mãe solteira**, (10), PP 63-70
15. Ruivo, J. Bairrão, 1969, **O trabalho de equipa na infância desadaptada**, (13), PP 86-91

Fonte: *Informação Social*, (1-20), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, de 1966 a 1970

Também a revista *Análise Social*, desde a sua criação, registou alguma preocupação com a problemática dos grupos. Na figura 1.5, regista-se um conjunto de artigos seleccionados de um *corpus* constituído por 714 artigos, correspondentes aos primeiros cem números publicados entre 1963 e 1987.

Aqui o teor dos artigos é mais académico, na linha de trabalho do Instituto de Ciências Sociais, repartindo-se pelas seguintes categorias:

- **contribuições de natureza geral** (5 artigos) que procuram fazer luz sobre diversos tipos de grupos (grupos organizados em associações, grupos domésticos e grupos feministas);
- **intervenção com dominante sócio-educativa** (3 artigos), sobre grupos em contexto organizacional e escolar, e junto de grupos de mulheres;
- **intervenção com dominante sócio-política** (8 artigos), em contexto profissional e laboral

É interessante notar que a maior parte dos artigos seleccionados foram publicados depois de 1974, o que parece confirmar a hipótese de que este tipo de trabalhos só tem condições objectivas para poder ser realizado em conjunturas de abertura democrática.

Figura 1.5 – Contribuição da revista *Análise Social* para a ISG

Aspectos gerais

1. Rocha-Trindade, M.^a Beatriz, 1986, **Do rural ao urbano: o associativismo como estratégia de sobrevivência**, 22 (91), PP 313-330
2. Rocha-Trindade, M.^a Beatriz, 1987, **As micropátrias do interior português**, 23 (98), PP 721-732
3. Medeiros, Fernando, 1987, **Grupos domésticos e habitat rural no Norte de Portugal: o contributo da escola de Le Play 1908-34**, 23 (95), PP 97-116
4. Belo, Maria, 1986, **Grupos sexualistas de mulheres**, 22 (92-93), PP 707-714
5. O'Neill, Brian, 1982, **Trabalho cooperativo numa aldeia do Norte de Portugal**, 18 (70), PP 7-34

Intervenção com dominante sócio-educativa:

6. Vala, Jorge; Lima, M.^a Luisa; Monteiro, M.^a Benedita, 1987, **Conflitos intergrupais em contexto organizacional: problemas de investigação e de intervenção – estudo de um caso**, 23 (99), PP 801-814
7. Moura F. P. e Filipe, C., 1968, **Uma experiência de colaboração de professores-alunos**, 6 (22-23-24), PP 510-525
8. Detry, Brigitte, 1986, **A intervenção psicológica (de prevenção) junto de mulheres: análise de uma experiência realizada no âmbito da delegação da CCF do Porto – aspectos metodológicos**, 22 (92-93), PP 787-793

Intervenção com dominante sócio-política:

9. Grácio, Rui, 1983, **O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo**, 19 (77-78-79), PP 757-791
10. Lima, Marinús P., 1977, **A acção operária da Lisnave: análise da evolução dos temas reivindicativos**, 13 (52), PP 829-899
11. Patriarca, Fátima; Lima, Marinús P. e Miranda, José, compil. 1976, **Controlo operário em Portugal (I)**, 12 (47), PP 765-816
12. Patriarca, Fátima; Lima, Marinús P. e Miranda, José, compil. 1976, **Controlo operário em Portugal (II)**, 12 (48), PP 1049-1146
13. Pais, Teresa et al, 1973, **Breve análise do protesto social contra o projecto de Sines**, 10 (40), PP 812-826
14. Montuclard; Maurice, 1965, **Os comités de empresa: uma análise da sua dinâmica**, 3 (12), PP 501-516
15. Pereira, J. P., 1980, **As lutas sociais dos trabalhadores alentejanos: do banditismo à greve**, 16 (61-62), PP 135-156
16. Mónica, M.^a Filomena, 1981, **Poder e saber: os vidreiros da Marinha Grande**, 17 (67-68-69), PP 505-571

Fonte: *Análise Social*, (1-100), Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1963-1987)

Como se disse atrás, esta breve apresentação não tem o propósito de ser exaustiva mas apenas de fornecer ao leitor informações que lhe permitam comprovar o interesse que a comunidade científica tem tido por este objecto de estudo.

Duas contribuições, no entanto, é necessário sublinhar, pela importância de que se revestem: em primeiro lugar aos trabalhos de Correia Jesuíno sobre processos de liderança (1987) e estratégias e tácticas de negociação (1992), e ao trabalho pioneiro de Manuel Tavares da Silva, precocemente desaparecido e, por essa razão com obra publicada (Silva, 1971ab, 1977, 1978, 1979abcd, 1982,1983) inferior à imensa influência que teve sobre colegas e discípulos, quer pela originalidade da sua concepção teórica e metodológica de intervenção social quer pela sua intervenção no

terreno, que contribuiu decisivamente para a formação de uma geração de profissionais, entre os quais se conta o autor deste relatório⁷⁴.

Em instituições de ensino a distância

Nas instituições de educação aberta e a distância (EAD) o ensino das técnicas de intervenção social com grupos (ISG) tem vindo a ser praticado desde há bastante tempo, normalmente incluído em programas de intervenção social, tanto na vertente do **trabalho social** como da **educação para a cidadania**, esta sob a forma de programas de formação contínua.

Para ilustrar a situação actual⁷⁵, vejamos a figura 1.6, em que se registam alguns indicadores significativos a partir da base de dados *on-line* do International Centre for Distance Learning da Open University do Reino Unido, (<http://icdl.open.ac.uk/cgi-bin/isearch>), consultada em 1 de Agosto de 2001.

Como se observa estima-se em cerca de **36**, o número de unidades, disciplinas e cursos sobre Intervenção Social com Grupos oferecidos em regime singular ou integrados em programas de estrutura curricular mais ampla, assim distribuídos:

- uma instituição, a Memorial University of Newfoundland do Canadá, oferece um **curso inteiro (*degree*) dedicado** a este domínio, sob o título *Social Work with Groups*.
- a maior parte das instituições integram o ensino da ISG em **programas formais de graduação e pósgraduação** (*BA, degree, postgraduate*), e em **programas não formais** (*certificate, diploma, continuing education, training*).
- 17 instituições de 6 países integram a Intervenção Social com Grupos como **disciplina curricular** ou como **módulo de aprendizagem**, sob diversas designações, tanto **genéricas** (*Social Group Work, Groupwork, Social Work, Social Welfare, Theory and Practice, etc*), como **específicas**, ligadas ao **apoio a idosos, crianças, famílias ou comunidades** (*Caring for the Psycho-geriatric Client; Social Work with Children and Families; Child abuse; Provision of Community Care*), **protecção civil** (*Disaster Support and Recovery*), **gestão da mudança** (*Management and Social Change*), e **apoio a toxicodependentes** (*Addiction Careworker*).

⁷⁴ Por este facto, dedicámos-lhe o manual *Intervenção social com grupos* (2000).

⁷⁵ Os números aparecem com erro por defeito em virtude da rapidez com que o ensino a distância se tem vindo a expandir e das diferentes designações dadas à intervenção social com grupos. Na nossa pesquisa limitámo-nos a cruzar os descritores *social work* e *group*. Apesar do erro, permite-nos sugerir que esta matéria é ensinada em Universidades Abertas de vários Continentes. Esta hipótese é confirmada indirectamente por outra consulta feita na mesma data a esta base de dados: pedindo apenas para seleccionar o descritor *social work*, encontramos 233 títulos, de muitas outras instituições e países aqui não referidos.

Figura 1.6 - O ensino da Intervenção Social com Grupos (ISG) em organizações de Ensino a distância (EAD)

Fonte: International Centre for Distance Learning/ UKOU, 2001, <http://icdl.open.ac.uk/cgi-bin> (consultado em 01-08-01)

Países	Instituições de EAD	Programas, disciplinas e unidades menores
Oceânia 1. Austrália	1. Charles Sturt University 2. Curtin University of Technology 3. University of New England 4. University of South Australia 5. Monash University 6. Deakin University	1. Bachelor of Social Work, Degree, (<i>Groupwork</i>) 2. Social Work, Degree (<i>Theory and Practice I</i>), 3. Social Work, Degree (<i>Theory and Practice II</i>) 4. Social Welfare, Bachelor of Social Science, Degree, (<i>group work</i>) 5. Caring for the Psycho-geriatric Client, Degree) 6. Social Welfare 2, Diploma, Degree 7. Bachelor of Social Work, Degree, (<i>Groupwork</i>) 8. Disaster Support and Recovery, Diploma, postgraduate, continuing education 9. Diploma of University Studies, Predegree, diploma, degree 10. Bachelor of Social Work, Degree, (<i>Groupwork</i>) 11. Welfare Methods, Degree 12. Bachelor of Social Welfare, Diploma, Degree 13. Bachelor of Social Work, Degree, (<i>Groupwork</i>) 14. Social Work, Degree (<i>Theory for Practice</i>)
2. N. Zelândia	7. Massey University	15. Management and Social Change, Diploma, postgraduate
Europa: 3. Portugal 4. Reino Unido	8. Universidade Aberta 9. Open Learnig Foundation 10. Borders College 11. Stevenson College	16. Curso de Ciências Sociais, Bacharelato, Licenciatura (<i>Intervenção Social com Grupos</i>) 17. Curso de Acção Social, Bacharelato (<i>Intervenção Social com Grupos</i>) 18. Social Work with Children and Families, Diploma, continuing education 19. Social Work with and within Groups, Diploma, continuing education 20. Investigating Skills for Caring, Training 21. Provision of Community Care, Training 22. Social Care, National Certificate, Certificate, Training, continuing education
África: 5. África do Sul	12. University of South Africa 13. Home Study College	23. Social Sciences, Degree, continuing education (<i>Social Work-Practical</i>) 24. Social Sciences, Degree, continuing education (<i>Social Work II</i>) 25. Social Sciences, Degree, continuing education (<i>Social Work IV</i>) 26. Social Sciences, Degree, continuing education, (<i>Practical s 1</i>) 27. Social Sciences, Degree, continuing education, (<i>Practical s 2</i>) 28. Social Sciences, Bachelor of Arts, Degree, postgraduate, 29. Non-Governmental Studies, Diploma
America : 6. Canadá	14. University of Waterloo 15. Memorial University of Newfoundland 16. University of Victoria 17. McMaster University 18. University of Manitoba	30. Social Work (Child abuse), Certificate 31. Social Group Work, Certificate, Degree 32. General Social Work, Certificate 33. Social Work with Groups, Degree 34. Social Work Field Practice 1, Degree, continuing education 35. Social Work Field Practice 2, Degree, continuing education 36. Addiction Careworker, Diploma , Continuing education 37. Bachelor of Social Work 38. Interpersonal Communication Skills, Degree

- a maior parte das instituições sinalizadas oferece **unidades não formais** nesta área do conhecimento, revelando uma evidente preocupação com a formação contínua, numa perspectiva de **educação para a cidadania**.

Tal como anteriormente havíamos notado para o domínio curricular do Desenvolvimento Comunitário (Carmo, 1998b), observa-se que é em **países de influência anglo-saxónica** que se regista maior diversidade de oferta de cursos e cadeiras, tanto em regime de ensino a distância como misto: na Oceânia, a **Austrália** com 6 instituições e 14 programas e a **Nova Zelândia** com uma instituição e um programa; em **África**, a **República da África do Sul** com 2 instituições e 7 programas; na **Europa**, o **Reino Unido** com 3 instituições e 5 programas; e na **América**, o **Canadá** com 4 instituições e 7 programas, são indicadores claros desta tendência.

Tal como já havíamos verificado para o domínio do Desenvolvimento Comunitário (Carmo, 1998a:25), um dado a registar é que **não existe qualquer relação entre a oferta deste tipo de matéria disciplinar e estágio de desenvolvimento do respectivo país** o que leva a crer que a Intervenção Social com Grupos é reconhecida como uma técnica de intervenção social aplicável universalmente, e não circunscrita a segmentos sociais excluídos.

2. O ensino da Intervenção Social com Grupos na Universidade Aberta

2.1. A ISG e as missões estratégicas da Universidade Aberta

Os elementos expostos no ponto anterior permitem afirmar que a Intervenção Social com Grupos se tem vindo a assumir como **uma das áreas cruciais da intervenção social**, tanto para aqueles e aquelas que desempenhem papéis profissionais em domínios do trabalho social clássico, como para todos os que, profissionais ou voluntários, exerçam funções sociais em que tenham de usar o grupo como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, ou como meio de intervenção social.

Neste contexto, o domínio da doutrina e da técnica da intervenção social com grupos afigura-se indispensável em qualquer estratégia de **educação para a cidadania**. É justamente por esta razão que o autor deste relatório está convicto da importância desta disciplina no elenco curricular da Universidade Aberta. E isto por três razões: por se tratar de uma Universidade, porque é uma Universidade Aberta e pela sua condição de instituição ao serviço da comunidade lusófona:

- Em primeiro lugar, e conforme afirmámos em texto anterior, “*a ideia de Universidade tem a ver (...) com a de uma comunidade de aprendentes⁷⁶ (chamem-se eles estudantes ou professores) que de comum partilham, quer uma curiosidade insaciável que os impele a procurar entender o mundo em que estão imersos sem outros limites que não sejam os da ética, quer um conjunto de estratégias e de táticas de captura de informação e de produção, difusão e aplicação dos conhecimentos construídos. Esta ideia de Universidade ultrapassa, por considerar absurda, qualquer concepção institucional de tendência autista, que circunscrevesse a sua missão a uma busca de saber sem sentido ou, quando muito, à formação inicial de uma reduzida elite, para que esta viesse a exercer papéis de regulação e de orientação na sociedade global*” (Carmo, 2001b: 49).

Nesta concepção de Universidade, faz sentido uma disciplina que permita aprender a usar o grupo como instrumento de intervenção, uma vez que tal qualificação **potencia as capacidades de comunicação e de trabalho colectivo**.

- Em segundo lugar, a experiência da Universidade Aberta ao longo destes doze anos confirma o **contributo do ensino a distância**, também verificado noutros países: o de ser “*um objectivo produtor de autonomia, uma competência indispensável ao exercício da cidadania*” (Carmo, 2001b: 53).

Também neste domínio a aprendizagem da ISG se revela interessante, pelos **efeitos metacognitivos** que evidencia (Freire, 1996).

⁷⁶ À semelhança do que temos feito noutros trabalhos (1997, 1999, 2000) preferimos a designação *aprendente* à de *estudante* ou *aluno*, a fim de com ela abranger também o *formando* em situação de educação contínua.

- Em terceiro lugar, as **missões estratégicas** definidas tanto nos **Estatutos** e nos **Planos**, como nas **atividades** desenvolvidas ao longo destes anos, apontam claramente para a **vocação social** desta instituição, concretizada na **realização das três funções** que a lei da Autonomia determina para as universidades - o ensino, a investigação e o serviço à comunidade – ao serviço de aprendentes que residam, quer em território nacional quer em comunidades lusófonas, que dificilmente teriam acesso a um ensino superior de qualidade sem ser por este meio.

Também esta circunstância legitima o ensino da disciplina, dadas as consequências positivas que tal aprendizagem poderá ter no **apoio ao desenvolvimento do movimento associativo em zonas periféricas**, pilar indispensável à construção de uma sociedade civil susceptível de garantir um processo de **desenvolvimento sustentável** (VVAA, 1989).

Tal como foi referido para outra unidade lectiva (Carmo, 1998a: 27) uma disciplina com este tipo de conteúdos enquadra-se num de três contextos curriculares:

- Como componente **de cursos formais, de nível graduado ou pós graduado**, nas áreas de Ciências Sociais, de Gestão ou de Ciências da Educação;
- Como **módulo de programas não formais** de cariz profissionalizante;
- Como **curso autónomo, em regime livre**, num contexto de educação cívica, para a Democracia e para o Desenvolvimento

2.2. O contexto curricular

Em consonância com este quadro estratégico, a cadeira *Intervenção Social com Grupos* foi criada na Universidade Aberta em 1999, como disciplina da área vocacional de *Política Social* do Curso de Ciências Sociais (Bacharelato e Licenciatura)⁷⁷ e como unidade curricular obrigatória do Bacharelato em Acção Social⁷⁸.

O curso de Ciências Sociais

A criação do curso de Ciências Sociais da Universidade Aberta foi a sequência lógica de um processo de diversificação progressiva desta área, que havia iniciado com o lançamento da Licenciatura em História e do Mestrado em Relações Interculturais. Com esta iniciativa, pretendeu-se preencher um significativo espaço curricular, ainda por cobrir, o da formação graduada no domínio das Ciências Sociais de vertente nomotética (Piaget, 1976).

⁷⁷ Criado pelo Despacho n° 10793/99 (2ª série) da Reitora da Universidade Aberta, DR n° 127 de 1 de Junho de 1999, p. 8120

⁷⁸ Despacho n° 11008/99 (2ª série) da Reitora da Universidade Aberta, DR n° 131 de 7 de Junho de 1999, p. 8253

Na concepção da estrutura curricular procurou-se conciliar a inter-relação das diversas disciplinas que integram este domínio, com a identidade de cada uma, decorrente do seu desenvolvimento histórico (Wallerstein, 1996).

Em termos de **objectivos profissionais**, pretendeu-se com tal currículo contribuir para a formação de quadros e especialistas, qualificando-os com adequados conhecimentos de natureza teórica e técnica, capazes de interpretar e de poder intervir na sociedade contemporânea a diferentes níveis de decisão (macro, meso e microssocial) e em espaços de actuação diversificados.

Na tradição da **flexibilização curricular** adoptada pelo ensino a distância, desenhou-se o curso em **dois níveis académicos** – o **bacharelato** e a **licenciatura** – e em **duas modalidades possíveis** – a **generalista** e a **especializada** – permitindo, deste modo ao estudante, optar pelo trajecto académico que melhor lhe conviesse, de acordo com a sua formação de base, com a sua experiência de vida e com as suas necessidades específicas de formação.

À semelhança de outros cursos da Universidade Aberta, o curso foi organizado em unidades de crédito, seguindo a convenção da European Association of Distance Teaching Universities (EADTU)⁷⁹, de acordo com que se apresenta no quadro 2.1.:

Quadro 2.1. - Unidades de crédito do Bacharelato e Licenciatura em Ciências Sociais

Grau	Total	Obrigatórias	Vocacionais	Opcionais ⁸⁰
Bacharelato em Ciências Sociais (generalista)	150	125	-	25
Bacharelato Ciências Sociais (especialidade de ...)	150	125	25	-
Licenciatura em Ciências Sociais (generalista)	240	145	-	95 ⁸¹
Licenciatura em Ciências Sociais (especialidade de ...)	240	145	50	45

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11 de Março de 1998

O agrupamento de disciplinas num **tronco comum** (quadro 2.2.), seguiu a tradição dos cursos em Ciências Sociais da Universidade portuguesa e pretendeu dar uma sólida formação de base nas suas principais vertentes.

Para além das disciplinas obrigatórias que integram o tronco comum, os estudantes dispunham de um conjunto de disciplinas agrupadas em **áreas vocacionais** (quadros 2.3. a 2.8.) de entre as quais podiam escolher aquela em que tencionavam completar a sua formação (especializada ou generalista).

⁷⁹ Para explicitação desta convenção vide o ponto 3.3. Por agora bastará recordar que 240 UC equivalem a cerca de 24 disciplinas anuais ou equivalentes e 150 a 15, o que corresponde a um esforço de trabalho semelhante ao do ensino presencial.

⁸⁰ Escolhidas entre o conjunto de disciplinas oferecidas pela Universidade Aberta

⁸¹ Destes 95 créditos, 60 seriam escolhidos entre três áreas vocacionais.

As especialidades então criadas foram as seguintes:

- A. Antropologia
- B. Sociologia
- C. Psicologia Social
- D. Ciência Política e Administrativa
- E. Política Social
- F. Gestão do Património e de Organizações Culturais

Quadro 2.2.
Disciplinas de tronco comum

Identificação	Nº de créditos
Introdução às Ciências Sociais	5
Antropologia Geral	10
História do Pensamento Antropológico ⁸²	5
Sociologia Geral	10
Teorias Sociológicas Contemporâneas ⁸³	10
Introdução à Ciência Política	5
Problemas Sociais Contemporâneos	5
Demografia	10
Geografia Humana	10
Psicologia Geral	5
Psicologia Social	10
Macro-Economia	5
Micro-Economia	5
Princípios de Gestão	5
Introdução ao Estudo do Direito	5
História Económica e Social	10
Metodologia das Ciências Sociais	10
Estatística para as Ciências Sociais ⁸⁴	5
Informática para as Ciências Sociais	5
Lingua Estrangeira	10
Total: 125 unidades de crédito para o Bacharelato e 145 para a Licenciatura	

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

Quadro 2.3.
Disciplinas vocacionais da área de Antropologia

Identificação	Nº de créditos
1. Antropologia Social	10
2. Genética e Cultura	5
3. Etnografia Geral Portuguesa	5
4. Introdução aos Estudos Linguísticos	10
5. Antropologia Económica	5
6. Antropologia das Religiões	5
7. Métodos e Técnicas de Investigação Antropológica	10

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

⁸² Obrigatória só para a Licenciatura

⁸³ Obrigatória só para a Licenciatura

⁸⁴ Obrigatória só para a Licenciatura

Quadro 2.4.
Disciplinas vocacionais da área de Sociologia

Identificação	Nº de créditos
1. Socialização Desvio e Controlo Social	10
2. Sociologia da Migrações	10
3. Sociedade Portuguesa Contemporânea	5
4. Sociologia da Família	5
5. Socio-Antropologia da Saúde	5
6. Sociologia da Educação	5
7. Sociologia da Empresa ⁸⁵	5
8. Sociologia Urbana	5

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

Quadro 2.5.
Disciplinas vocacionais da área de Psicologia Social

Identificação	Nº de créditos
1. Psicologia Social Aplicada	10
2. Intervenção psicossocial	5
3. Psicologia da Família	5
4. Psicologia Intercultural	5
5. Intervenção Social com Grupos	5
6. Desenvolvimento Comunitário	5
7. Cognição e Vida Quotidiana	5
8. Comportamento Organizacional	5
9. Marketing	5

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

Quadro 2.6.
Disciplinas vocacionais da área de Ciência Política e Administrativa

Identificação	Nº de créditos
1. Doutrinas e Teorias Políticas	10
2. Política Internacional	5
3. Ciência da Administração	5
4. Introdução ao Direito Administrativo	5
5. Economia Regional	5
6. Introdução às Finanças Públicas	10
7. Movimentos Sociais e Elites	5
8. Organizações Políticas	5

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

Quadro 2.7.
Disciplinas vocacionais da área de Política Social

Identificação	Nº de créditos
1. Política Social	10
2. Planeamento e Administração Social	10
3. Intervenção psicossocial	5
4. Intervenção Social com Grupos	5
5. Desenvolvimento Comunitário	5
6. Sociologia do Desenvolvimento	5
7. Psicologia da Família	5
8. Noções de Psicopatologia	5

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

⁸⁵ No currículo inicial chamava-se Sociologia das Organizações, nome que corresponde mais correctamente aos seus conteúdos. No entanto, como já existia uma disciplina no curso de Gestão com o nome referido, adoptou-se este último por razões meramente logísticas.

Quadro 2.8.
Disciplinas vocacionais da área de Gestão de Património e de Organizações Culturais

Identificação	Nº de créditos
1. Introdução à Museologia	5
2. História do Teatro Português	10
3. História da Música Portuguesa	5
4. Uma História da Arte Portuguesa	5
5. Animação Cultural e Gestão do Património	5
6. Contabilidade Geral	5
7. Planeamento e Gestão Estratégica	5
8. Gestão de Recursos Humanos	5
9. Marketing	5

Fonte: Proposta aprovada na especialidade em sessão do Conselho Científico de 11/03/98

Conforme se pode observar, a disciplina *Intervenção Social com Grupos* integra as listas das especialidades em Psicologia Social e em Política Social. Deste facto decorre uma consequência importante para a estruturação dos seus conteúdos e para a estratégia de leccionação: é a necessidade de **ancorar os conhecimentos** transmitidos por esta disciplina **na estrutura cognitiva** constituída pelo conjunto das disciplinas de **tronco comum** e pelas que integram a respectiva **especialização, de modo a aumentar as possibilidades de aprendizagem significativa**⁸⁶.

Isto não significa, naturalmente, que não haja necessidade de algumas sobreposições temáticas com conteúdos leccionados noutras disciplinas, se for considerado pedagogicamente adequado⁸⁷. Significa apenas que o docente deve tirar partido desse facto nos actos tutoriais e que os materiais de aprendizagem deverão conter as necessárias remissões, a fim de se evitarem repetições desnecessárias.

O curso de Acção Social

A criação do curso de Acção Social obedeceu à intenção de propiciar uma qualificação sólida a profissionais que já trabalhassem nesse terreno, mas que não possuíssem habilitações específicas para o efeito. Encontram-se nessas condições dois grupos de pessoas

- as que não têm quaisquer habilitações superiores e que desempenham papéis não técnicos em instituições de acção social públicas ou privadas;
- as que tendo habilitações superiores e desempenhando funções técnicas, não possuem qualificações na área específica da acção social.

⁸⁶ Seguiu-se aqui o conceito de aprendizagem significativa sugerido por Ausubel, de acordo com o qual esta se dá quando o aluno escolhe relacionar novas informações com as ideias que já conhece (cit in Novak, 2000: 19)

⁸⁷ Dois exemplos apenas: como se verá adiante defendemos a necessidade de introduzir unidades lectivas em que o estudante entenda a contribuição da psicologia do desenvolvimento e da dinâmica de grupos para a intervenção social com grupos. Apesar de parte destes conteúdos serem abordados noutras disciplinas (ex: Psicologia Geral e Psicologia Social) a perspectiva com que são leccionados é predominantemente analítica, enquanto que neste contexto é claramente instrumental.

Em qualquer dos casos, haveria que estruturar o curso de modo a contar com a experiência daqueles profissionais que em muitos casos é considerável, procurando ancorar os novos conhecimentos nesse capital cognitivo prévio. De acordo com estes pressupostos, o curso foi desenhado em **dois níveis de aprofundamento**:

- um nível básico essencialmente **profissionalizante**, para os que apenas ambicionassem auferir de formação profissional sem quererem obter um grau académico. Estariam nesta situação, por exemplo, aqueles que já possuíssem graus académicos superiores e precisassem apenas de uma componente específica de acção social; este programa integra 100 unidades de crédito obrigatórias, ao fim das quais o estudante tem direito a um **Certificado de Estudos Universitários**, para efeitos profissionais;⁸⁸
- Um nível de **Bacharelato** para os que sentissem necessidade de alcançar um grau académico que lhes permitisse aceder à carreira técnica, ou que ambicionassem torná-lo um degrau para concluírem mais tarde uma licenciatura⁸⁹.

O seu elenco curricular foi desenhado, por estas razões, em dois conjuntos de disciplinas que se observam nos quadros 2.9 e 2.10:

Quadro 2.9
Bacharelato em Acção social: disciplinas obrigatórias

Identificação	Nº de créditos
1. Introdução à Sociologia	10
2. Introdução à Psicologia Social I	5
3. Introdução ao estudo do Direito	5
4. Introdução à Sociologia das Migrações	5
5. Introdução à Educação sexual	5
6. Educação Intercultural	5
7. Intervenção Psicossocial	5
8. Intervenção Social com Grupos	5
9. Desenvolvimento Comunitário	5
10. Introdução à Educação para a Saúde	10
11. Acção Social na área da família	10
12. Acção Social na área da deficiência	5
13. Acção Social na área da saúde mental	5
14. Acção Social na área da gerontologia	5
15. Acção Social na área da reinserção social	5
16. Acção Social na área da exclusão social	5
17. Acção Social na área do emprego e formação profissional	5

Fonte: Proposta aprovada em sessão do Senado de Abril de 1999

- **Disciplinas obrigatórias** quer para o Certificado de Estudos universitários quer para o Bacharelato

⁸⁸ Artº 10º do regulamento do Bacharelato em Acção Social, aprovado pelo despacho reitoral nº 11008/99 supracitado.

⁸⁹ Neste âmbito, está em vias de criação um sistema de creditação bastante favorável para os bacharéis em Acção Social que pretendam transitar para a Licenciatura em Ciências Sociais.

- **Disciplinas opcionais**, de entre as quais os estudantes que pretendessem obter o bacharelato teriam de escolher 50 créditos.

Quadro 2.10
Bacharelato em Acção social: disciplinas opcionais

Identificação	Nº de créditos
Sociologia da Empresa	5
Comportamento Organizacional	5
Psicologia Educacional	10
Comunicação Educacional	10
Introdução à Psicologia Social II	5
Introdução ao Direito do Ambiente	5
Nutrição	5
Segurança e Higiene no Trabalho	5
Introdução à metodologia das Ciências Sociais	5
Problemas sociais contemporâneos	5
Sociologia da família	5
Sociologia urbana	5
Psicologia geral	5
Psicologia Clínica e da Saúde	5

Fonte: Proposta aprovada em sessão do Senado de Abril de 1999

Como se observa, a disciplina *Intervenção Social com Grupos* encontra-se aqui num contexto curricular diferente daquele em que se integra no quadro do Curso de Ciências Sociais. Com efeito, constitui uma **disciplina obrigatória** tanto para o programa do Certificado de estudos Universitários como para o do Bacharelato. Desta constatação decorre a **necessidade de a conceber também, para indivíduos com menores qualificações teóricas** que as exigidas no curso de Ciências Sociais.

2.3. Outros contextos de aprendizagem

À semelhança do que se passa com outras disciplinas da Universidade Aberta, esta disciplina ainda pode ser escolhida por estudantes de outros cursos formais, como **disciplina opcional**, ou ainda por formandos em contexto de **formação contínua**, nomeadamente em programas de educação para a cidadania.

Esta diversidade potencial de públicos-alvo, obriga a uma grande prudência na escolha das estratégias de leccionação, de modo a que esta unidade lectiva cumpra os vários objectivos para que foi concebida, apresentando-se com a **versatilidade** necessária **sem**, no entanto, fazer **concessões em matéria de rigor científico**.

É sobre essa questão que se debruça o ponto seguinte deste relatório.

3. Estratégia de leccionação

Para definir qualquer estratégia de actuação educativa é necessário identificar, em primeiro lugar, as variáveis que constroem essa mesma actuação, que lhe emolduram um **quadro estratégico de ameaças e oportunidades** e em seguida, definir os **principais rumos**. É o que se fará nas duas secções que se seguem.

3.1. Moldura estratégica da disciplina

Conceber uma estratégia de leccionação para uma disciplina desta natureza constitui um sério desafio, tanto pela **natureza dos conteúdos** a transmitir, como pela **forma** de o fazer.

Natureza dos conteúdos

Como referimos no primeiro ponto deste relatório, a **ISG** constitui um **domínio complexo**, com cerca de **um século de sedimentação empírica**, ao longo do qual recebeu **variadas contribuições teóricas e metodológicas**, acompanhadas de **pressões ideológicas** de origens variadas. Esta situação cria um quadro de **ameaças** de vária ordem a quem vai desempenhar o papel de ensinante, devendo este obrigar-se a uma constante **vigilância epistemológica**, de modo a conseguir manter os seguintes equilíbrios (sempre instáveis):

- **entre teoria, metodologia e prática**: se uma prática social sem teoria e metodologia, conduz frequentemente a padrões de actuação ineficientes e ineficazes, propiciadores de erros recorrentes e a esbanjamento de recursos, uma teoria social e uma metodologia de intervenção sem prática, resulta demasiadas vezes em especulações mais ou menos narcísicas, frequentemente desprovidas de fundamentação científica, e perigosamente reféns de ideologias e preconceitos (Ander-Egg, 1984a);
- **entre teoria, metodologia e prática social, por um lado, e ideologia, por outro**: o *paradigma neopositivista-funcionalista* de encarar a intervenção social (Kisnermann, 2001: 19) bem como os excessos ideológicos observados em alguns autores da corrente da *reconceptualização* (Ander-Egg, 1984 a b), são exemplos extremos de **práticas profissionais ideologicamente alienadas e ideologicamente seguidistas**, respectivamente, qualquer delas conduzindo frequentemente a situações de *miopia tecnocrática*.

Em suma, toda a estratégia de leccionação deverá ter em conta que **uma disciplina desta natureza deve apresentar uma estrutura de conteúdos equilibrada**⁹⁰, **no que respeita à relação entre teoria, prática, metodologia e ideologia**⁹¹.

⁹⁰ Como se infere do que atrás foi referido, **a noção de equilíbrio de conteúdos** não se aplica apenas ao programa e ao modo de funcionamento **interno** da disciplina, apesar de ser determinante: tem também a

Regime de ensino

Para além do desafio constituído pela natureza dos conteúdos, o facto desta disciplina ser leccionada em **regime de ensino a distância** constitui um problema adicional, apesar de não se afigurar como obstáculo intransponível, como os exemplos apresentados no ponto 1.2. deste relatório confirmam.

Ensinar técnicas de intervenção em grupos, sem proporcionar experiências práticas de trabalho nesse *caldo de cultura* parece, à partida, ignorar a importância do envolvimento emocional e cognitivo do aprendente, no processo de aprendizagem. No entanto, como veremos adiante, nem é evidente que as práticas tenham de estar ausentes da leccionação em regime de ensino a distância, nem está provado que sejam frequentes no ensino presencial.

Públicos-alvo

Conforme referimos no ponto anterior para o caso em análise e já observámos noutra altura e para outra unidade lectiva, *uma disciplina desta natureza tem certa facilidade em captar a atenção de públicos bastante heterogéneos* (Carmo, 1998a: 32), particularmente agentes de mudança social, incluindo-se nesta designação ampla

- **dirigentes e quadros de organizações públicas** (administração central, regional e local e sector público empresarial), **do sector de economia social** (associações, instituições particulares de solidariedade social, cooperativas e outras organizações não governamentais) e **do sector privado**;
- **professores e formadores**, tanto pela circunstância de terem frequentemente de trabalhar com grupos, como pelo *efeito de cascata* que tal conhecimento possa ter nos seus aprendentes (estudantes e formandos);
- **jovens estudantes do ensino superior**, sobretudo nos ramos das Ciências Sociais e da Educação, bem como aqueles que frequentam cursos cujos profissionais vão frequentemente lidar com grupos⁹².
- **cidadãos com empenhamento cívico**, particularmente militantes de movimentos sociais, associações cívicas, religiosas ou profanas, grupos de interesse e partidos políticos.

ver com o grau de consistência que esse programa tem, como um todo, relativamente aos **contextos curriculares em que está inserido**, referidos no ponto anterior.

⁹¹ Entendendo aqui por ideologia o quadro axiológico de concepções do mundo e da Vida que condiciona as opções estratégicas e práticas da intervenção social e que lhe conferem legitimidade

⁹² Rara será hoje a profissão que não exija alguma capacidade de trabalho em e com grupos. Daí que os materiais desta disciplina possam ser úteis a um leque extremamente amplo de estudantes. Como se sabe, uma das funções sociais das Universidades Abertas tem sido o de editoras de produtos educativos para toda a sociedade envolvente.

A multiplicidade de públicos potenciais, levanta um novo desafio à leccionação, o do **estilo de discurso** a adoptar nos materiais escritos, audiovisuais e informáticos: este deverá ser suficientemente **claro e apelativo**, de modo a permitir a aprendizagem de um público heterogéneo; mas simultaneamente deverá ser **rigoroso**, sem concessões populistas. Trata-se de uma unidade lectiva universitária que deverá obedecer disciplinadamente aos cânones estabelecidos pela academia.

Tempo disponível

O tempo é dos recursos mais importantes, porque é normalmente escasso relativamente às necessidades e porque é frequentemente negligenciado por quem tem de planear ou de executar qualquer acção humana.

Esta *invisibilidade do tempo* que temos observado noutros domínios⁹³ para além do desenvolvimento curricular, tem efeitos extremamente negativos na leccionação, uma vez que retira a autenticidade (relação entre o *dever ser* e o *ser*) à disciplina. É, portanto fundamental que no acto de planear um dado programa, haja coerência entre os objectivos de aprendizagem e o tempo disponível para esse processo.

Desde há bastantes anos que as instituições de ensino a distância (EAD) se preocupam com esta questão, sendo hoje relativamente consensual o regime de créditos adoptado no seio da European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), a que atrás fizemos referência.

Tal sistema assenta na ideia básica de que a carga de trabalho necessária para aprender qualquer unidade de ensino deverá, em média, corresponder a uma hora por dia durante cinco dias por semana, ao longo do processo de aprendizagem. Daqui resulta que uma cadeira trimestral corresponda a 55 horas (11 semanas) de aprendizagem, uma semestral necessite de 110 horas (22 semanas) e uma anual de 220 (44 semanas).

Como se convencionou considerar um crédito equivalente a 22 horas de esforço de aprendizagem (não de aulas), isto significa que uma disciplina anual tem 10 créditos, uma semestral cinco, etc.

A disciplina que constitui objecto deste relatório está prevista como **semestral**. Isto implica que tanto a **estratégia de ensino** como a **carga curricular** deve prever um esforço médio⁹⁴ do estudante equivalente a cerca de **cento e dez horas de**

⁹³ Um exemplo típico é o que se passa com a **investigação científica**: a não consideração (ou a pouca consideração por) esta variável, tem conduzido a tempos excessivos de realização de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento, com evidentes efeitos negativos para a comunidade científica nacional (Carmo e Ferreira, 1998: 41-43). Como é sabido, esta questão está na ordem do dia na União Europeia como o provam as recentes declarações de Bolonha e de Paris.

⁹⁴ Naturalmente que também deverá conter **desafios** (integrados em algumas actividades facultativas que apelem a trabalho adicional, como a consulta de bibliografia de referência ou a realização de trabalhos práticos) destinados a estudantes que, ou por serem mais rápidos ou mais motivados queiram aprofundar os conteúdos básicos. **O que deverá evitar-se é a desproporção entre os objectivos de aprendizagem e o tempo disponível para os atingir.**

aprendizagem em regime de ensino a distância, ou o seu equivalente em termos de ensino presencial⁹⁵.

3.2. O *Vê epistemológico* da disciplina

Em consequência do quadro complexo que se acaba de expor, decorrente de **constrangimentos estratégicos** como a **natureza dos conteúdos, o regime de leccionação, os públicos-alvo e o tempo disponível**, recorreremos ao modelo do *Vê epistemológico de Gowin*, que nos servirá de instrumento orientador para enunciar as principais linhas integradoras da estratégia de leccionação desta disciplina (fig. 3.1.).

Como se sabe⁹⁶, este instrumento metacognitivo permite seleccionar, de forma sintética, os principais elementos em presença, na produção de um dado conhecimento, sublinhando a complementaridade dos domínios teórico-conceptual e metodológico.

3.2.1. Estrutura de conhecimentos

Como atrás foi referido os contextos em que esta disciplina se insere podem ser vários. Daqui decorre que a estrutura de conhecimentos a transmitir deva apresentar-se sem quaisquer pré-requisitos para além dos decorrentes da formação secundária completa do agrupamento de Ciências Económico-Sociais. Isto implica apenas uma formação mínima no domínio das Ciências Sociais, correspondente à exigida para acesso aos cursos superiores com *curricula* nesses domínios⁹⁷.

Concepções do Mundo e da Vida do autor

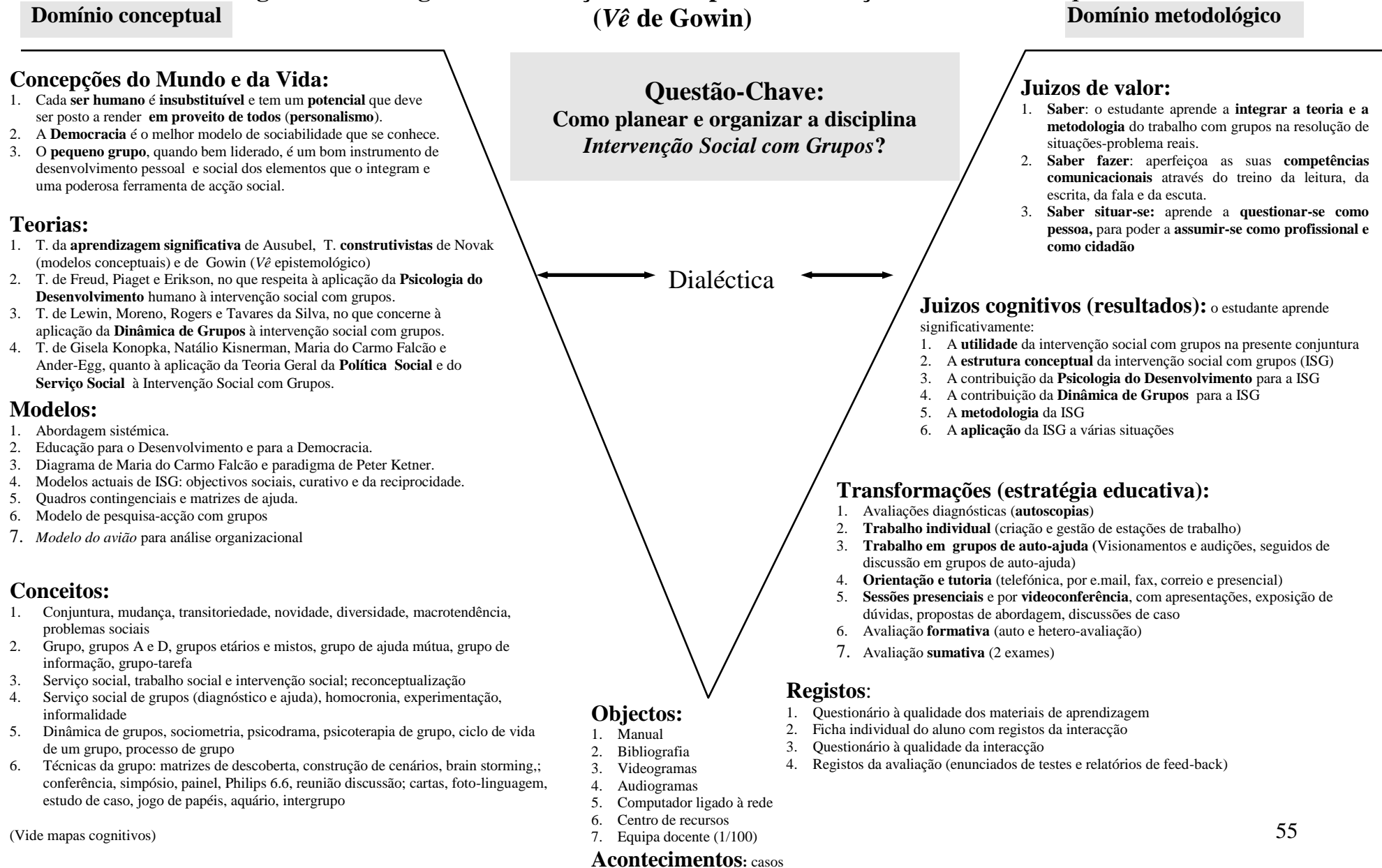
Foi feita anteriormente referência ao cuidado epistemológico necessário tanto no acto de planear como de leccionar uma disciplina desta natureza. Tal precaução deve traduzir-se, antes de mais, na explicitação das concepções axiológicas de quem prepara os materiais educativos e de quem vai leccionar a disciplina, fornecendo ao aprendente os elementos informativos que lhe permitam analisar criticamente os conteúdos de aprendizagem contextualizando-os à luz do quadro axiológico partilhado.

⁹⁵ Se considerarmos que o esforço deverá ser idêntico, em regime presencial o estudante deverá ter cerca de 45 horas de aula mais 65 horas de estudo o que perfaz as 110 horas estimadas.

⁹⁶ Cfr. Novak, 2000, Novak e Gowin, 1996 ou Moreira e Buchweitz, 1993. Em Setembro de 2000, realizou-se o **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa**, Peniche, em cujas actas se podem também observar diversas aplicações do *Vê Epistemológico*.

⁹⁷ No caso particular dos estudantes de Ciências Sociais é evidente que, apesar de dispensável, uma preparação prévia nas disciplinas de Psicologia Geral, Psicologia Social e Metodologia das Ciências Sociais permitir-lhes-á ancorar melhor os conhecimentos desta disciplina.

Fig. 3.1 - Estratégia de leccionação da disciplina *Intervenção Social com Grupos* (Vê de Gowin)



De acordo com esta lógica, é imperioso referir que as estratégias de organização curricular e de leccionação desta disciplina são fortemente condicionadas por quatro convicções do autor:

- a **crença personalista** de que o ser humano é insubstituível e de que tem um potencial que deve ser posto a render para proveito de todos;
- a convicção de que a **Democracia** é o melhor modelo de sociabilidade que se conhece;
- a certeza vivenciada de que o **pequeno grupo**, quando bem liderado, constitui um excelente **instrumento de desenvolvimento pessoal e social** dos elementos que o integram, bem como uma **ferramenta poderosa de acção social**.

Teorias e conceitos

Como decorre da fundamentação atrás efectuada, a disciplina *Intervenção Social com Grupos* enquadra-se num **contexto teórico-conceitual interdisciplinar** que recorre, com frequência, à **Psicologia**, à **Sociologia** e às **Ciências da Educação**.

No que respeita a estas últimas, escora-se sobretudo numa perspectiva construtivista, sendo tributária das teorias de Ausubel, Novak e Gowin, e das concepções andragógicas de Knowles e Paulo Freire.

No que concerne à **psicologia do desenvolvimento**, socorre-se nomeadamente das perspectivas de Freud, Piaget e Erikson; as principais figuras de referência no campo da **dinâmica de grupos** serão Moreno, Lewin e Rogers. No espaço português um psicossociólogo, Manuel Tavares da Silva, serve de referência principal, pelo seu contributo original para a formação de um pensamento integrado neste domínio.

Para além disso fará naturalmente apelo ao contributo das **Teorias Gerais da Política Social e do Serviço Social** e às suas aplicações ao Serviço Social de Grupos, sobretudo através das obras de Ander-Egg, Gisela Konopka, Maria do Carmo Falcão e Natalio Kisnerman.

Os principais conceitos que integram a ossatura da disciplina⁹⁸ serão gradualmente introduzidos e discutidos, apresentando-se sempre que for considerado necessário sob a forma de mapas cognitivos⁹⁹, de modo a fornecer ao aprendente uma ferramenta de aprendizagem adicional.

Modelos

Com alguma frequência os conteúdos de aprendizagem serão apresentados sob a forma diagramada, a fim de facilitar a interiorização de uma abordagem sistémica, complementar da apresentação linear e analítica clássica da realidade social e

⁹⁸ Vide a listagem inserta no Vê

⁹⁹ Adiante, no ponto 4, utilizar-se-á esse tipo de diagramas como apoio à apresentação do programa da disciplina.

conceptual. Deste modo procurar-se-á proporcionar ao aprendente diversas leituras da realidade, tanto por via dedutiva como indutiva, assim como desafiá-lo a construir os seus próprios modelos de entendimento e de intervenção¹⁰⁰.

Resultados esperados e valor acrescentado da aprendizagem

Ao terminar o ciclo de aprendizagem proporcionado pela disciplina, pretende-se que o estudante aprenda *significativamente*¹⁰¹ a

- identificar alguns dos principais problemas sociais na actualidade e explicitar a utilidade do grupo para lhes fazer face, nomeadamente como instrumento de desenvolvimento pessoal e social do ser humano e como meio de intervenção social;
- descrever a génese do trabalho social com grupos enquanto estratégia de intervenção sócio-educativa e sócio-política, no contexto de uma teoria geral da intervenção social, enquadrá-lo na actual conjuntura e identificar os seus principais campos de aplicação;
- reconhecer a contribuição da Psicologia do Desenvolvimento e da Dinâmica de Grupo para o escoramento teórico da intervenção social com grupos;
- descrever e discutir diversas técnicas de trabalho com grupos, discriminando-as em função dos objectivos de intervenção;
- aplicar as técnicas de trabalho com grupos a várias situações.

Como **valor acrescentado** da aprendizagem, pretende-se que o estudante (formando) venha a atingir três objectivos:

- no domínio do *saber* que aprenda a integrar a teoria e a metodologia do trabalho com grupos na resolução de situações-problema reais;
- no domínio do *saber fazer* que aprenda a aperfeiçoar as suas competências comunicacionais em grupo, através do treino da leitura, da escrita, da fala e da escuta;
- no domínio do *saber situar-se* que aprenda a questionar-se como pessoa para poder assumir-se como profissional no domínio da intervenção social em grupos.

¹⁰⁰ Vide alguns exemplos de modelos listados no *Vê* e desenvolvidos no manual já publicado.

¹⁰¹ Conforme foi atrás referido o conceito de *aprendizagem significativa* que se contrapõe ao de *aprendizagem mecânica* (Ausubel, cit in Novak e Gowin, op. cit.), supõe uma interiorização de conhecimentos novos por associação ou ancoragem a estruturas cognitivas pré-existentes. Em termos práticos, obriga a uma estratégia de ensino que faz apelo à experiência anterior do aprendente, tese muito defendida pelas correntes andragógicas.

3.2.2. Sistema de comunicação educacional

Como já foi referido noutros lugares¹⁰², é actualmente consensual entre os investigadores que se têm debruçado sobre os factores de qualidade do ensino a distância¹⁰³ seleccionarem três, que constituem factores estratégicos para a eficácia deste tipo de ensino:

- **materiais de boa qualidade científica e educativa**, preparados para serem usados em regime de auto-aprendizagem, em suportes diversificados (scripto, audio, video, informático e multimedia);
- **sistemas de interacção** (informação, aconselhamento e tutoria) adequados à população-alvo e aos objectivos de aprendizagem;
- **sistemas de avaliação rigorosos e transparentes**, tanto no que diz respeito à avaliação dos aprendentes (estudantes e formandos) como no que concerne ao controlo de qualidade do próprio sistema ensinante.

Vejamos pois como é que cada um desses elementos se operacionaliza em termos de planeamento desta unidade lectiva.

Materiais

O instrumento fundamental de aprendizagem é o **manual**¹⁰⁴, tanto para os estudantes que trabalham em regime de ensino presencial como para aqueles que estão inscritos em programas de ensino a distância. Para estes constitui também material básico o conjunto dos **testes formativos** e respectivos relatórios de correcção¹⁰⁵.

À semelhança do que se passa com outras disciplinas da Universidade aberta, todo este material deverá ser gradualmente complementado com **material audio-visual** ou **informático**, de acordo com as disponibilidades logísticas da Universidade e com as necessidades educativas identificadas pela equipa docente.

Para além do material criado propositadamente para servir de elemento de estudo da disciplina, é imperioso que a equipa docente proceda ao levantamento de documentação disponível na Universidade Aberta¹⁰⁶ ou noutros locais, de modo a propiciar ao aprendente uma lista seleccionada de documentos complementares, susceptíveis de o ajudar a aprofundar certas partes da matéria.

¹⁰² Por exemplo em Carmo, 2001b

¹⁰³ Vide, por exemplo, Trindade, Bidarra e Carmo, 2000; Reddy e Manjulika, 2000; e Trindade, 2000 e 2001

¹⁰⁴ Vide Carmo, 2000, **Intervenção social com grupos**, Lisboa Universidade Aberta

¹⁰⁵ Vide em anexo, dois exemplos de testes formativos concebidos para esta disciplina

¹⁰⁶ Diversos programas produzidos para outras disciplinas podem ser utilizados nesta, desde que devidamente enquadrados do ponto de vista educativo. Por outro lado, a recomendação de visionamento crítico de certos filmes existentes no circuito comercial poderá ter o mesmo efeito, sobre o aprendente, de certas aulas práticas no ensino presencial. Por exemplo, *Os amigos de Alex, Voando sobre um ninho de cucos* e outras excelentes obras existentes no mercado, apresentam situações de grupo susceptíveis de ser analisadas com proveito por quem está a estudar esta matéria.

Interação

Numa situação de ensino a distância, **o aprendente deve ser incentivado a ser o gestor da sua própria aprendizagem que deverá ser realizada com autonomia crescente.** Daqui decorre que, a primeira recomendação a fazer-lhe será que crie, em sua casa ou no local onde exerce a sua ocupação profissional, uma **estação de trabalho**¹⁰⁷ que lhe permita **estudar** os materiais de aprendizagem de modo eficiente, assim como **comunicar** facilmente com a equipa docente e com colegas de disciplina.

Apesar dos métodos de estudo dos adultos variarem muito, uma vez que cada um tem tendência (e bem) para neles integrar a sua experiência de vida e os conhecimentos que ela lhe facultou, alguns procedimentos têm-se revelado facilitadores da aprendizagem. Assim, relativamente à abordagem de cada unidade lectiva, recomenda-se a execução das seguintes rotinas:

- fazer uma **primeira leitura** com o intuito de apreender na generalidade a sua estrutura (conceitos principais, sua relação e hierarquização), procurando **apontar à margem** o resultado desse trabalho;
- proceder a uma **segunda leitura**, dando particular atenção a palavras e frases que se encontrem escritas em **negrito** e **itálico**, realizando as **actividades** propostas, estudando com mais detalhe os **casos** apresentados e procedendo a **revisões**, tendo como referência os objectivos de aprendizagem explicitados no início de cada capítulo;
- organizar um **dossier** com os apontamentos pessoais, que poderão integrar **sínteses** do manual, **actividades** realizadas, **leituras adicionais**¹⁰⁸, **mapas conceptuais**, e **outros documentos** que personalizem o estudo;
- incluir no dossier os resultados do trabalho realizado sobre **material** em suporte **vídeo, audio** ou **informático**;

Para além do indispensável trabalho individual, recomenda-se a cada aprendente que utilize os recursos proporcionados pela Universidade, tirando deles o melhor partido. Nomeadamente sugere-se-lhe que

- contacte, por sua iniciativa, com a **equipa docente** - de quem poderá colher serviços de **orientação e tutoria** pelo telefone, por correio electrónico, por fax e, com menos frequência pelo correio - ou com o **centro de recursos** da sua zona, sempre que necessite de apoio presencial;

¹⁰⁷ Entendendo-se por **estação de trabalho** um espaço próprio, com fácil **acesso aos materiais** de aprendizagem e **ao equipamento de visionamento** (leitores de vídeo e áudio e computador) e **de comunicações** (telefone e, se possível, correio electrónico e sites relevantes para complemento da aprendizagem).

¹⁰⁸ Apesar do manual integrar a informação considerada adequada para a obtenção de um bom resultado académico, devem procurar-se facultar pistas para o aprofundamento dos conteúdos da disciplina, através de *leituras complementares* e de uma *bibliografia geral*, as quais poderão constituir pontos de partida interessantes para a continuação das investigações pessoais.

- crie e trabalhe em **grupos de auto-ajuda** com colegas inscritos na disciplina, para estudo e discussão dos conteúdos, bem como para execução das actividades propostas, podendo fazê-lo presencialmente¹⁰⁹ ou a distância¹¹⁰;
- participe em eventuais **sessões presenciais** ou por **videoconferência** promovidas pela equipa docente, em que se procurará fazer apresentação de conteúdos mais problemáticos, responder a dúvidas e discutir casos.

Avaliação

A **avaliação nos sistemas de ensino a distância**, apresenta normalmente duas vertentes: a avaliação do desempenho **de quem aprende** e a avaliação do desempenho **de quem ensina**.

A primeira integra elementos de auto-avaliação, de avaliação formativa e sumativa:

Auto-avaliação. Ao longo do manual encontram-se diversas propostas de *actividades*¹¹¹, assim como propostas de *revisões* (no fim de cada capítulo). A sua resolução, isoladamente ou em grupo, permitirá ao aprendente criar rotinas de monitorização, o que decerto facilitará a aprendizagem tanto pela confirmação de que interiorizou a informação inserta no manual, como pela ajuda que lhe dará a equacionar as dúvidas que queira apresentar ao docente da disciplina.

Avaliação formativa e sumativa. A execução e correcção dos dois testes formativos propostos pela equipa docente¹¹², permitir-lhe-á treinar-se para a realização do exame final que apresentará uma estrutura análoga à daqueles.

Para avaliar o **desempenho do sistema ensinante**, tem sido rotina da Universidade Aberta lançar questionários, tanto à qualidade dos materiais de aprendizagem produzidos, como à qualidade da interacção operada. Neste contexto deve ser recomendado ao aprendente que responda prontamente a esses inquéritos, a fim de contribuir com a sua experiência pessoal para o melhoramento das condições de ensino. Para além disso, deve ser-lhe recomendado que tome a iniciativa de contactar a Universidade, sempre que considerar que uma sugestão ou uma crítica poderão ajudar a melhorar as condições de ensino.

¹⁰⁹ Uma sugestão a dar aos estudantes será criação de uma rotina de encontros com uma periodicidade regular. A experiência tem demonstrado que tal procedimento tem um duplo efeito: ajuda cada um a aprofundar o estudo da matéria e cria um ritmo de trabalho auto-motivador. No caso desta disciplina acresce a importância da vivência de uma situação de trabalho em grupo, da qual poderá tirar-se partido como elemento de reflexão adicional.

¹¹⁰ É desejável que o estudante aprenda a tirar partido das tecnologias de informação e comunicação para trabalhar em grupo, nomeadamente através do uso de meios telemáticos.

¹¹¹ Ver anexo 2

¹¹² Ver anexo 1

4. Programa, súmula dos conteúdos e indica es para a mediatiza o

Na presente sec o, apresentar-se-  o programa, uma súmula dos conteúdos ¹¹³, bem como indica es para a sua mediatiza o, de acordo com os objectivos educativos pretendidos.

Começar-se-  por descrever e justificar as linhas mestras do programa, seguindo-se-lhe a apresenta o de cada uma das unidades. Cada uma delas será acompanhada de um mapa conceptual de suporte, a fim de permitir ao leitor identificar de forma sint tica os principais conceitos em jogo bem como a sua articula o.

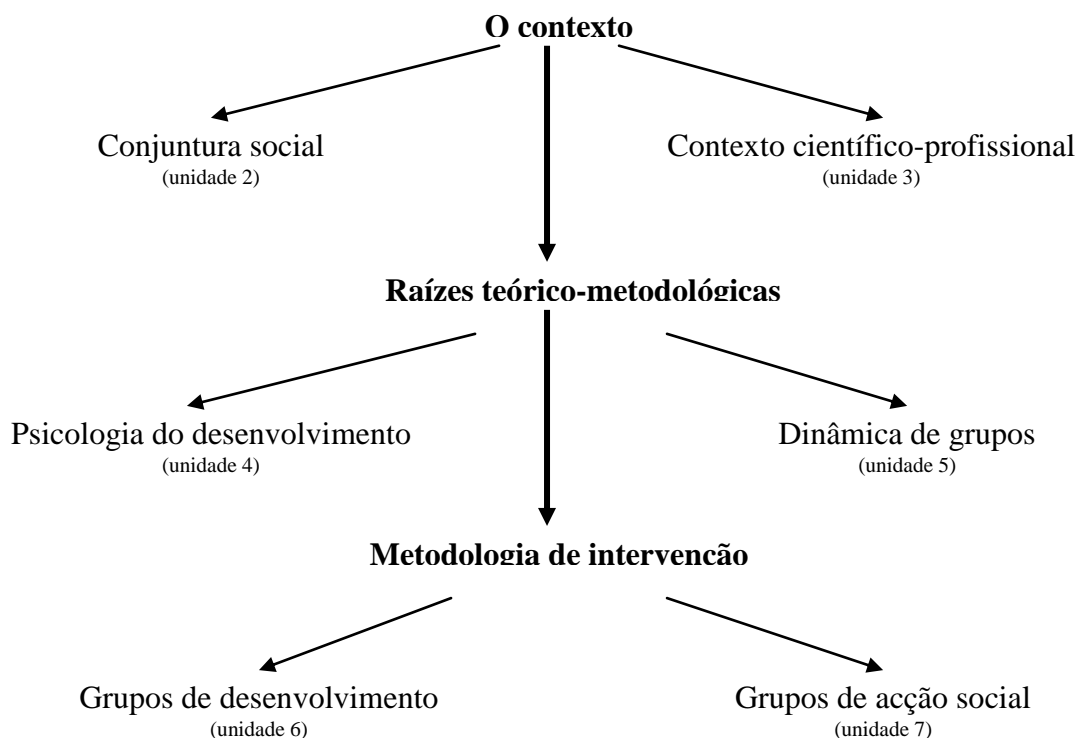
4.1. Linhas mestras do programa

A sequência temática do programa tem uma evidente intencionalidade metacognitiva (figura 4.1), pretendendo que o aprendente interiorize um paradigma de interven o social com grupos, assente nos seguintes princípios:

- **Qualquer situa o-problema deve ser sempre contextualizada**, tanto no que diz respeito às suas **componentes históricas** (intervir em e com grupos hoje pode ser bem diferente do que no início do século XX) e **culturais** (a ISG deverá adaptar-se aos condicionalismos culturais do sistemas-clientes), como no que concerne ao conjunto de **conhecimentos disponíveis** pelo sistema interventor.
- Em qualquer situa o de ISG, **o sistema-interventor deverá tirar partido das duas grandes fontes de conhecimento** que fundamentam a sua eficácia e a sua eficiência: a **Psicologia do Desenvolvimento** e a **Dinâmica de Grupos**.
- **Cada grupo tem uma identidade própria** que configura um **sistema de ajuda** diferente. Deste modo, compete ao sistema-interventor, no seu papel de **recurso** do sistema-cliente, **diagnosticar correctamente** a situa o identificando as **necessidades** e **recursos** em presença, e **conceber estratégias adequadas** de interven o. Nesse sentido necessita estar familiarizado com a metodologia de trabalho com **grupos de desenvolvimento** (grupos D) e com **grupos de ac o social** (grupos A) e com as diversas **técnicas disponíveis**, a fim de **escolher a combina o adequada** para cada caso.

¹¹³ Os conteúdos encontram-se desenvolvidos no manual que escrevemos para a disciplina. O que aqui se pretende   traçar as suas linhas de força e enunciar propostas de aperfei amento relativamente ao mesmo, de acordo com o estipulado no regulamento das provas de agrega o (n  1 do art  2 ).

Fig. 4.1 – Linhas mestras do programa



4.2. Introdução¹¹⁴

O objectivo da unidade 1, intitulada *Introdução*, é fornecer informações ao aprendente que lhe permitam situar a disciplina no seu contexto de aprendizagem (programa formal, não formal ou livre), compreender os pressupostos do autor, identificar os principais autores e correntes que servem de referências à disciplina, entender o que se espera dele em matéria de resultados esperados, introduzi-lo aos processos de aprendizagem a distância.

Súmula dos conteúdos

Deste modo, a unidade começa com a explicação da razão de ser da disciplina nos *curricula* da Universidade Aberta. Seguidamente, fornecem-se ao aprendente elementos sobre o tempo exigível para a sua aprendizagem a estrutura de conhecimentos da disciplina e os públicos-alvo que estavam na mente do autor quando concebeu esta unidade lectiva.

¹¹⁴ Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 15-25) e nos pontos 2 e 3 deste relatório.

A primeira unidade de aprendizagem termina com a apresentação do sistema de comunicação educacional adoptado, indicando ao aprendente os recursos educativos que estão à sua disposição (materiais e equipa docente) e o modo de melhor tirar partido deles.

Propostas para mediatização

Na linha de aproveitamento de recursos que defendemos no ponto 3., não nos parece necessário elaborar material audiovisual novo, podendo adoptar-se o excelente videograma de Maria Emília Ricardo Marques, intitulado *Aprender a aprender* (V96.1922), criado para servir de introdução à disciplina *Introdução aos Estudos Linguísticos*.

Nele são dados diversos conselhos ao aprendente (sob a forma de uma sugestiva dramatização mímica) no sentido de este tirar o melhor partido possível do regime de ensino a distância - criando uma estação de trabalho através da organização do espaço, dos equipamentos e dos materiais de estudo, montando rotinas de estudo e de contactos com a equipa docente, e utilizando esta como fonte de recursos para o processo do qual tem de ser o principal gestor.

O *site* da disciplina deverá incluir uma opção de ajuda inicial, recordando ao utilizador em cada passo do seu trabalho, os vários recursos que tem à sua disposição e o modo de os utilizar.

4.3. Os grupos e a conjuntura social¹¹⁵

O objectivo geral da segunda unidade é fazer com que o aprendente interiorize a **importância do conhecimento da Intervenção Social com Grupos**, como suporte para a resolução de diversos problemas na actualidade. Tem, por isso, um duplo intuito: por um lado, habilitá-lo a **contextualizar** diversas situações no quadro macrossocial que emoldura a sociedade contemporânea. Por outro, permite-lhe **entender o contributo** que a ISG pode dar para a análise e para a resolução desses problemas, quer como instrumento de desenvolvimento pessoal e social, quer como ferramenta de intervenção.

Através deste processo pretende-se que o aprendente interiorize a **importância prática** dos conteúdos que integram a disciplina, desempenhando esta unidade, por isso, um papel fortemente motivador para a aprendizagem. A **estratégia indutiva** adoptada, procurando desafiar o aprendente a aplicar imediatamente a situações quotidianas os conhecimentos adquiridos, obedece a uma estratégia de **aprendizagem significativa**.

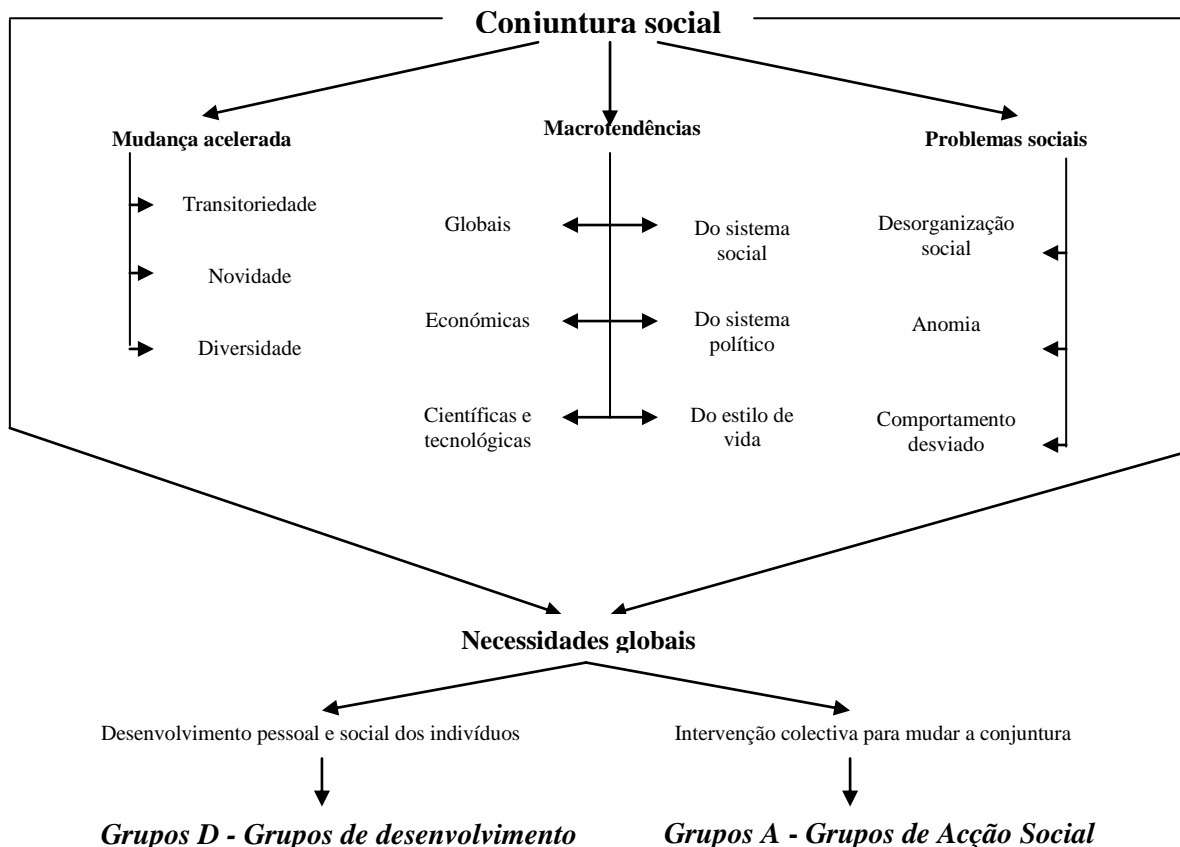
Súmula dos conteúdos

Esta segunda unidade de aprendizagem (vide figura 4.2) começa com a discussão de **duas características estruturantes** da sociedade do início do século XXI - o processo de mudança acelerada e a manutenção ou mesmo o agravamento das assimetrias sociais - ambas escorando diversas **macrotendências** que emolduram o nosso quotidiano.

¹¹⁵ Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 31-54)

No que respeita ao processo de mudança acelerada, este é descrito recorrendo-se à obra de Toffler *Choque do Futuro*, que sublinha três características axiais da mudança: a sua transitoriedade, a sua novidade e a sua diversidade¹¹⁶.

Fig. 4.2 – Utilidade da ISG na actual conjuntura



Quanto à questão da **transitoriedade**, sublinha-se a ideia de que a relação de cada ser humano com o espaço vital que o envolve é cada vez mais efémera, ilustrando-se esta afirmação com diversos exemplos que se observam no relacionamento com o **mundo material**, com os **lugares** onde vive, com as **pessoas** com quem priva, com as **organizações** de que faz parte ou com as quais se relaciona, e até com as **ideias** que estruturam o seu pensamento.

As características de novidade e de diversidade da mudança são discutidas em conjunto, a partir da análise de um caso – o da evolução da **família** - salientando-se a **diversidade dos tipos** em presença, contrariamente ao que se registava nas sociedades de matriz agrícola e industrial que apresentavam modelos hegemónicos (família extensa e família

¹¹⁶ O que se pretende neste ponto é chamar a atenção do aprendente para o processo da mudança e não para os seus elementos substantivos. Como é sabido este autor debruça-se sobre estes últimos em obras posteriores (1980, 1983, 1991,1995), já discutidas noutra manual. Nesta disciplina os aspectos referentes aos conteúdos da mudança são escorados no pensamento de dois outros autores – John Naisbitt e Patrícia Aburdene.

nuclear, respectivamente). A discussão deste ponto completa-se com a referência a **quatro tendências que configuram o quadro de novidade** nos sistemas familiares, ainda que a ritmos diferenciados, de acordo com a cultura e o estágio de desenvolvimento das sociedades a que pertençam as famílias: as tendências para a **redução do seu tamanho**, para a **despadronização dos papéis parentais**, para a **democratização das relações inter-geracionais** e para o **enfraquecimento das relações inter-nucleares**.

A discussão do processo de mudança acelerada da sociedade contemporânea é rematada com a tese da emergência de uma **necessidade educativa básica**, a de que toda a população do planeta tem de aprender a adaptar-se à mudança e a saber geri-la sem ficar seu refém. É na resposta a esta necessidade que a aprendizagem da ISG encontra um dos fundamentos da sua existência.

Seguidamente, são apresentadas algumas linhas de evolução das sociedades mais industrializadas, a que Naisbitt e Aburdene (1987, 1988, 1990) chamaram **macrotendências**, distinguindo-as das **modas** por se apresentarem sob a forma de vagas de fundo nem sempre imediatamente visíveis que, contrariamente a estas, têm um ciclo de vida mais longo e efeitos profundos no tecido social.

A partir da obra daqueles autores são apresentadas e analisadas as seguintes macrotendências:

- **Macrotendências globais:** transformação da sociedade industrial em **sociedade de informação** e aceleração do metabolismo social em função da **compressão do tempo** (vide supra *transitoriedade*).
- **Macrotendências económicas:** emergência de um **sistema económico e financeiro global** e **deslocação do centro de poder mundial** do Oceano Atlântico para o Oceano Pacífico.
- **Macrotendências científicas e tecnológicas:** desenvolvimento da **Biologia** e de outros ramos da Ciência e Tecnologia, com efeitos profundos nos quadros de valores orientadores da vida humana.
- **Macrotendências sociais:** **descentralização** organizacional para modelos de **rede** e de **auto-iniciativa**, em complemento de (e por vezes em conflito com) os modelos burocráticos típicos da sociedade industrial, e acréscimo de **poder das mulheres**.
- **Macrotendências políticas:** acréscimo de peso do **Conhecimento** como fonte de Poder, **participação** crescente dos cidadãos, fim do sistema bi-polar e sua substituição por um **sistema político mundial** ainda **anómico**, simultaneidade de forças políticas de tendência oposta (globalização e localização) a que tem sido dado o nome de **glocalização**, e **crise do Estado-Providência**.
- **Macrotendências do estilo de vida:** **valorização do indivíduo**, a par da emergência de uma **cultura de escolha múltipla** e de uma sociedade de **minorias**, do **renascimento das artes** e da **revalorização das religiões**.

Partindo das macro tendências enunciadas, desafia-se o estudante a procurar encontrar diversas aplicações da ISG, apresentando-se-lhe diversas pistas de trabalho.

A unidade continua com a descrição e análise de outro processo estruturante da sociedade contemporânea, o da consolidação e por vezes mesmo agravamento das **assimetrias sociais** configuradas sob a designação de problemas sociais contemporâneos.

Após breve descrição de alguns **problemas significativos** - decorrentes da falta de articulação dos recursos (*problemas de desorganização social*), da ausência de normas fiáveis para os enfrentar (*problemas de anomia*) ou de comportamentos socialmente desvalorizados ou mesmo condenados (*problemas de comportamento desviado*), propõe-se uma reflexão partilhada¹¹⁷ sobre a instrumentalização do grupo como ferramenta de desenvolvimento pessoal e social e como instrumento de intervenção no processo da sua resolução.

Propostas para mediatização

Para completar o estudo do manual e da bibliografia, propõe-se:

- A produção de um **videograma** sobre a conjuntura contemporânea, cuja temática dominante seja a **aplicação do trabalho de grupo à educação para a mudança e ao combate às assimetrias sociais**.

Os planos deverão apresentar um ritmo rápido, em conformidade com a ideia de transitoriedade da mudança, e mostrar situações muito diversas (contextos familiar, escolar, laboral, político, religioso, de lazer, etc.) salientando a novidade e a diversidade dos estilos de vida.

Poderá ser completado com pequenos depoimentos de especialistas sobre a aplicabilidade das técnicas de grupo.

- A adopção como documento videográfico da disciplina do **documentário** nipo-americano-canadiano intitulado *A terceira vaga*, apresentado por Toffler.
- **Inserção no site da disciplina** de um conjunto de *links* a páginas *online* sobre problemas sociais contemporâneos¹¹⁸.
- Dada a natureza dos conteúdos, julgamos não ser necessário produzir materiais em suporte *audio*.

¹¹⁷ Através da conjugação de texto informativo do autor com trabalho individual e de grupo da iniciativa do aprendente.

¹¹⁸ O manual com o mesmo nome já possui diversas propostas nesse sentido.

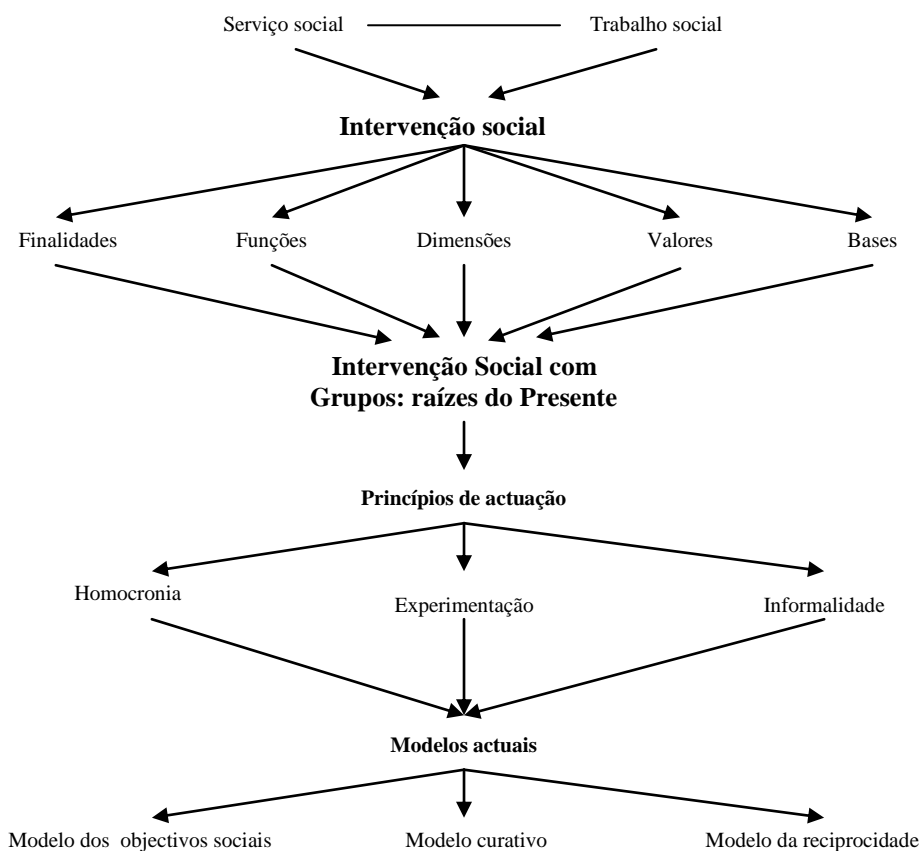
4.4. A intervenção social com grupos: enquadramento geral¹¹⁹

Esta unidade lectiva visa

- descrever resumidamente a conjuntura sócio-económica que favoreceu o desenvolvimento das ciências sociais e a autonomização de profissões no campo da intervenção social;
- discutir os conceitos de serviço social, trabalho social e intervenção social;
- identificar as principais finalidades, funções básicas, valores e bases da intervenção social;
- descrever as linhas de evolução da intervenção social com grupos;
- identificar as principais tendências actuais da intervenção social com grupos

Para atingir estes objectivos está estruturada como se vê na figura 4.3:

Fig. 4.3 – A ISG no contexto da intervenção social



¹¹⁹ Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 59-87) e no ponto 1. deste relatório

Súmula dos conteúdos

A unidade inicia com a apresentação do contexto em que emergiram, na sua forma actual, as Ciências Sociais e a intervenção social.

Num segundo passo, são introduzidos e discutidos os conceitos de **intervenção institucional, animação sócio-cultural, serviço social, trabalho social e intervenção social**, defendendo-se a utilização desta última designação por se afigurar mais abrangente e corresponder com mais rigor à realidade interdisciplinar observada no terreno.

A discussão dos conceitos é escorada no pensamento de alguns autores de referência, como Lobrot (1966, 1977), Lourau e Lapassade (1973), Ander-Egg (1995), Faleiros (1982) Falcão (1979), Kelley (1995), Kisnerman (1980), Konopka (1972) David Cooper (1971) e Paulo Freire (1972, 1989, 1996)

Adoptado o conceito de intervenção social na sua forma restrita (vide ponto 1.1), são identificadas e discutidas as finalidades, funções, dimensões, valores e bases que suportam esta actividade, configurando um quadro complexo que é sistematizado a partir da contribuição teórica de Falcão (1979)¹²⁰ e do paradigma de intervenção de Peter Ketner (cit in Faleiros, 1982)¹²¹.

Seguidamente descreve-se, ainda que de forma resumida, o modo como a Intervenção Social com Grupos (ISG) emergiu como estratégia de intervenção social credível, deu os primeiros passos e ganhou progressiva autonomia, ao longo do século XX.

Pretende-se com este tipo de apresentação, situar no tempo e no espaço o travejamento teórico e metodológico da ISG, nomeadamente quanto à definição dos seus **mais importantes princípios de actuação**, que designamos como princípios da **homocronia**, da **experimentação** e da **informalidade**, que fazem com que a estratégia da ISG seja substancialmente diferente da estratégia do Serviço Social de Casos.

Esta unidade termina com a apresentação das actuais tendências da ISG, recorrendo-se ao ponto de vista de Kelley (1995) a que se fez referência no ponto 1.1 deste relatório.

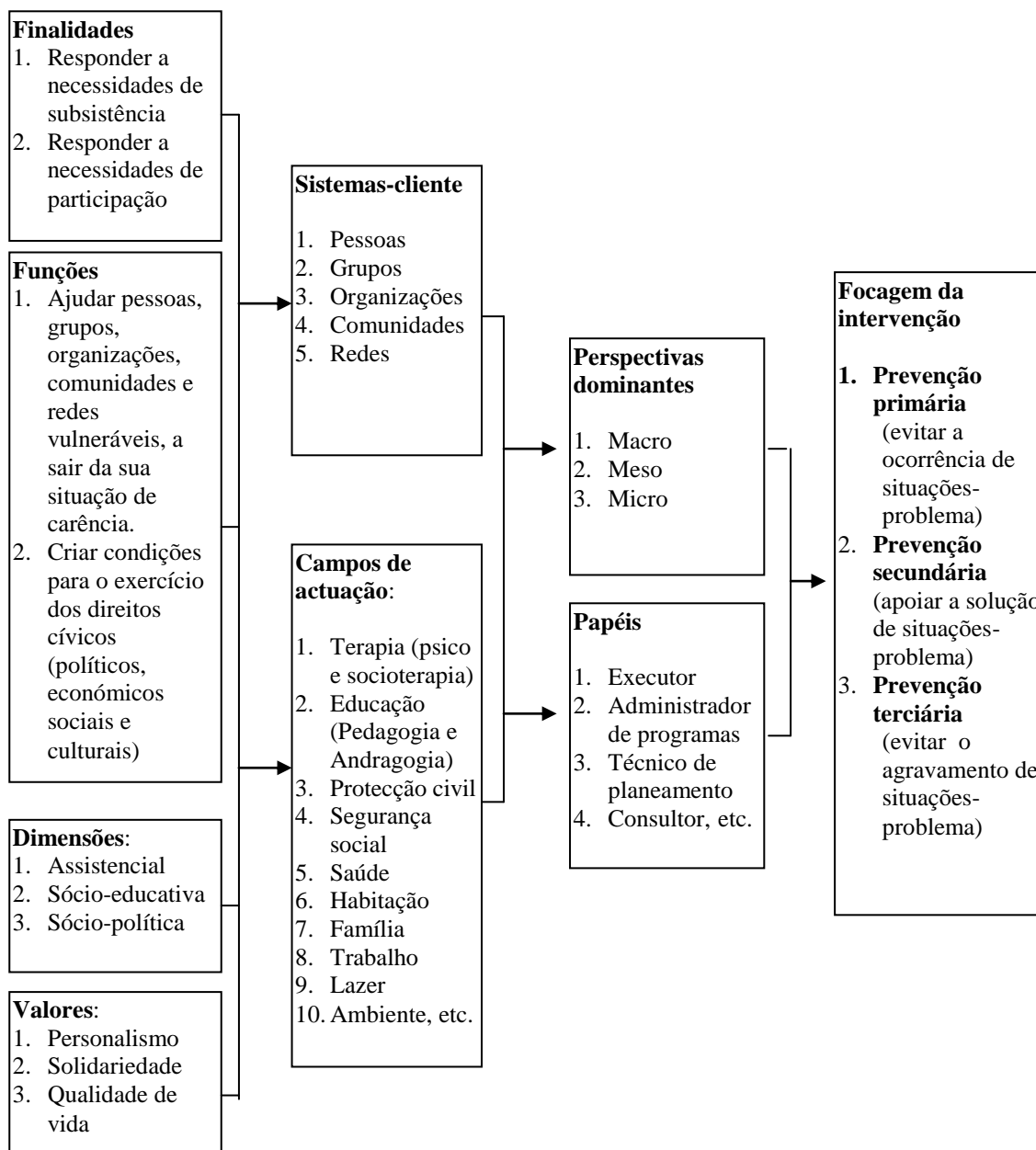
Propostas para mediatização

- Produção de um videograma apresentando as três actuais tendências da ISG, com exemplos significativos, a partir da perspectiva de Kelley. Os exemplos poderão ser escolhidos de entre os propostos na figura 1.3 (vide supra ponto 1).
- O *site* da disciplina deverá incluir *links* específicos que remetam para informação histórica e conceptual sobre os temas referidos na unidade.

¹²⁰ Vide figura 4.4

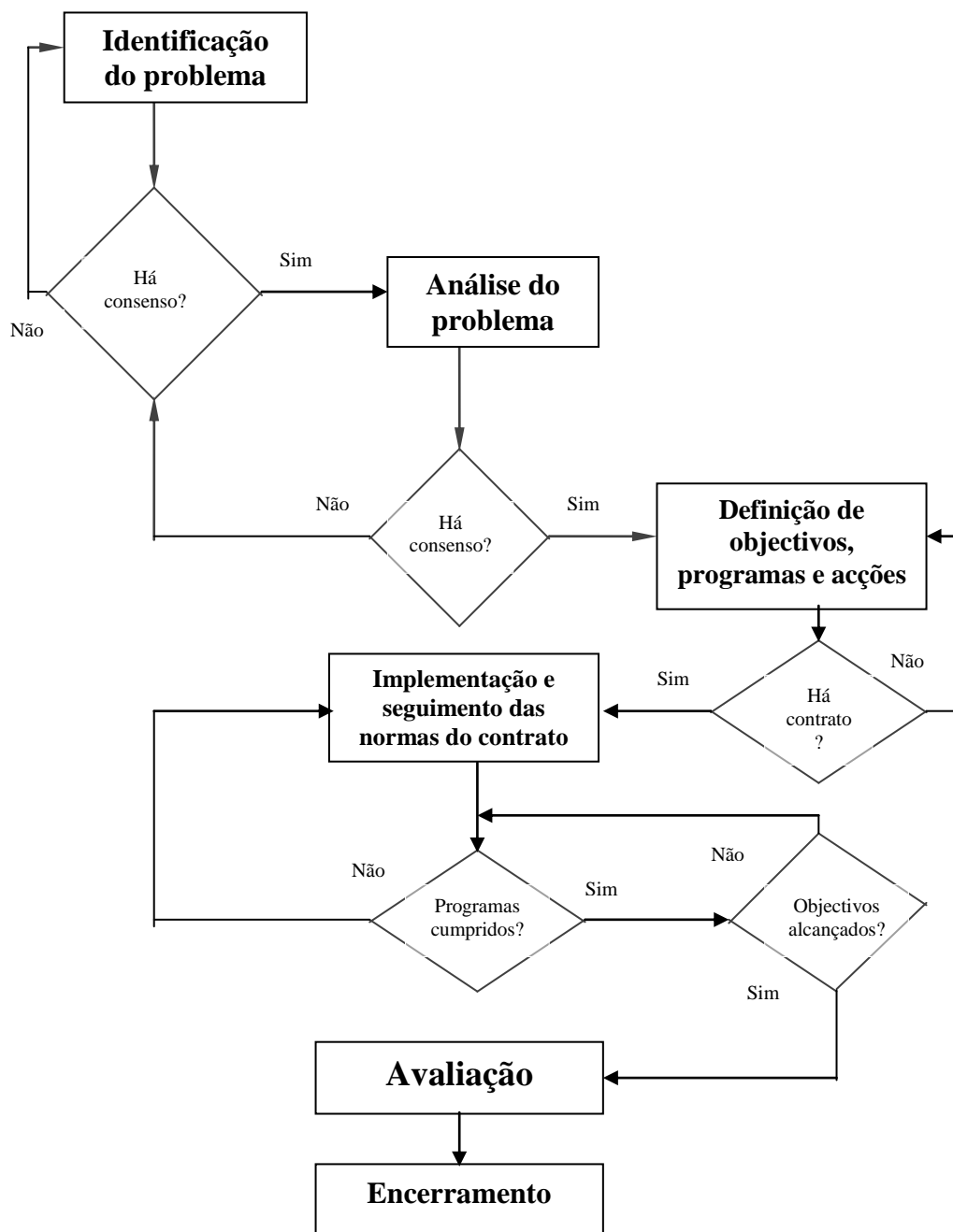
¹²¹ Vide figura 4.5

Figura 4.4 -Trabalho social: a complexificação crescente dos quadros de actuação



Fonte: Carmo (2001: 70 inspirado em Falcão, 1979)

Figura 4.5 - Paradigma de intervenção de Peter Ketner



Fonte: Carmo (2001: 73, a partir de Faleiros, 1982)

4.5. Psicologia do desenvolvimento e intervenção social com grupos¹²²

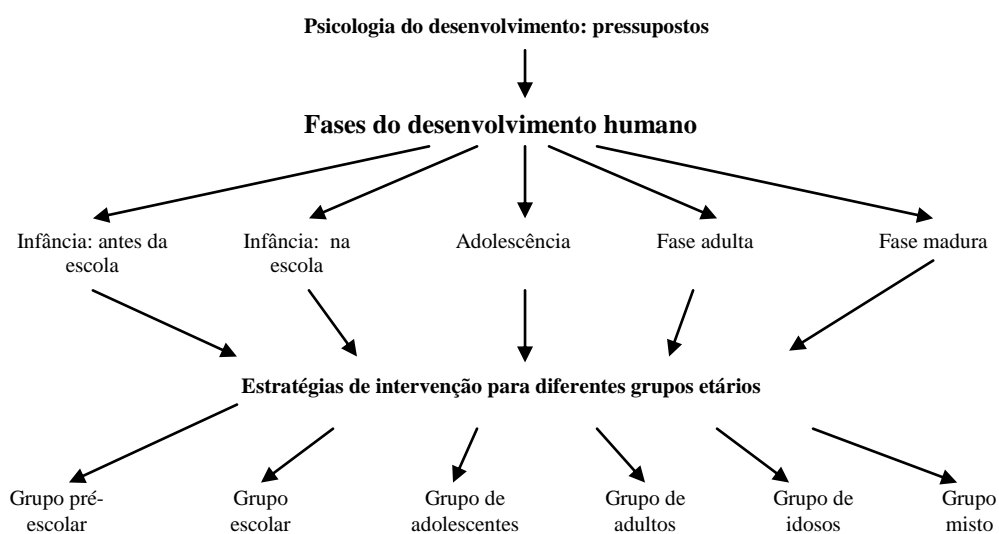
A quarta unidade de aprendizagem visa fornecer ao estudante conhecimentos que lhe permitam trabalhar adequadamente com grupos de pessoas de diferentes idades, partindo da constatação da importância que tem a variável *idade* na estruturação e no funcionamento dos grupos.

Para atingir tal objectivo, recorre-se a um corpo de conhecimentos importados da Psicologia do Desenvolvimento. Após a enunciação dos seus principais pressupostos, descrevem-se brevemente as características das várias fases do ciclo de vida humano, os factores diferenciadores dos diversos grupos etários e algumas estratégias que se têm revelado adequadas para esses diferentes conjuntos (figura 4.6).

Súmula dos conteúdos

A unidade inicia com a afirmação da importância da *idade* como variável estratégica para entender a estrutura e o funcionamento dos grupos e para poder neles intervir adequadamente, quer para melhorar o desempenho dos seus elementos, quer para tirar partido do grupo como um todo para a execução de tarefas que lhe são externas.

Fig. 4.6 – Psicologia do desenvolvimento e ISG



Seguidamente apresentam-se e discutem-se os principais pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, nomeadamente

- o facto de se tratar de um **processo contínuo** que decorre desde o momento da concepção até ao da morte física;
- a circunstância de as fases do desenvolvimento humano traduzirem **padrões comuns** de desenvolvimento, ainda que não sejam rígidas, o que leva a que

¹²² Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 93-121)

indivíduos de diferentes idades possam apresentar comportamentos análogos e a que o mesmo indivíduo possa apresentar comportamentos correspondentes a fases diferentes da do seu grupo etário;

- finalmente, o facto de o desenvolvimento humano ser **global e heterocrónico**, isto é, que abrange em simultâneo aspectos físicos, psicológicos e sociais, e apresentar perfis e ritmos que variam de indivíduo para indivíduo.

A discussão destes princípios é acompanhada de exemplos elucidativos, de modo a prevenir o aprendente contra **etiquetagens apressadas** (e infelizmente mais frequentes do que seria desejável), que têm conduzido, no terreno, a frequentes erros de diagnóstico e de intervenção.

Na segunda secção da unidade são descritas, de forma resumida, as várias **fases de desenvolvimento** ao longo do ciclo de vida humano, recorrendo-se à proposta de Manuel Tavares da Silva, que procurava caracterizar cada estágio, de acordo com as propostas de Freud, Piaget e Erikson (vide figura 4.7).

Quadro 4.7 - Fases do desenvolvimento humano

Fases	Freud (Desenv. emocional)	Piaget (Desenv. cognitivo)	Erikson (Desenv. dialéctico)	Características
Da concepção ao nascimento	-	-	-	<ul style="list-style-type: none"> • Dependência total • Crise do nascimento
1ª infância (0-2)	Oral	Inteligência Sensorio-motora	Confiança versus desconfiança básica	<ul style="list-style-type: none"> • A boca como <i>medium</i> relacional. • Desenvolvimento psicomotor
2ª infância (2-4)	Anal	Inteligência simbólica	Autonomia versus dúvida ou vergonha	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização cerebral • Controlo esfinteriano.
Idade do jogo (4-7)	Fálica	Inteligência Intuitiva	Iniciativa versus culpa	<ul style="list-style-type: none"> • Descoberta do corpo • O <i>insight</i> • Édipo e Electra
Idade da escola (7-12)	Latência	Inteligência operacional concreta	Operacionali- dade versus inferioridade	<ul style="list-style-type: none"> • Tomada de fôlego emocional • Treino de aprendizagens anteriores
Adolescência (12-20)	Genital	Inteligência operacional abstracta	Identidade versus autodifusão	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança diversificada (física, emocional, cognitiva, social) • Ritmo: como a música <i>Pop...</i>
Idade do jovem adulto (20-30/35)	-	Inteligência complexificante ¹²³	Intimidade/ /distanciamento versus auto- -absorção	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de estado • Entrada na vida activa • Integração cognitiva e emocional
Idade adulta (30/35-60/65)	-	Inteligência tendencial ¹²⁴	Geratividade versus estagnação	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação criativa ou instalação • Menopausa e andropausa
Idade madura (60/65- ...)	-	-	Integridade versus desespero	<ul style="list-style-type: none"> • Decadência física • “Valeu a pena” ou “quero é desaparecer”

Fonte: Carmo (2000: 96)

¹²³ Designação de Manuel Tavares da Silva

¹²⁴ Designação de Manuel Tavares da Silva

A caracterização não pretende ser exaustiva mas apenas servir de base à subsequente identificação de tipos de grupos etários. As fases identificadas são as seguintes:

- **período antes da entrada na escola:** da concepção ao nascimento, primeira infância (0-2 anos), segunda infância (2-4 anos) e idade do jolo (4-7 anos);
- **período escolar:** idade da escola (7-12 anos), adolescência (12-20 anos);
- **período activo:** idade do jovem adulto (20-30/35 anos) e idade adulta (30/35-60/65 anos);
- **período da idade madura:** (60/65- ...)

Quadro 4.8 - Estratégias de intervenção de acordo com as características dos grupos etários

Grupo Etário	Características do grupo	Estratégias de intervenção
Grupo pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses muito alteráveis • Egocentrismo • Agressividade intra-grupal • Monólogos justapostos • Escassa diferenciação sexual • Relação mediatizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo muito livre • Passeios • Actividades Expressivas <p>Ex: Desenho, pintura e modelagem</p>
Grupo Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses centrados em "como fazer" • Repartição de papeis Hierarquização • Repartição de liderança • Formação de díades e tríades • Formação de bandos • Acção para descarregar energias • Unisexualismo grupal • Pouca selectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo com regras bem definidas
Grupo de adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses centrados na busca de identidade • Grupo restrito, bissexual, coeso • Expressão da crise de identidade • Formação de bandos 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção securizante • Não directividade • Reciprocidade • Estilo <i>democrático</i>
Grupo de adultos	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses estáveis • Selectividade • Maior actividade verbal que motora • Inibição face a certos tabus 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção dirigida para tarefas e para a participação cívica. Ex: sexismo, autoridade parental
Grupo de idosos	<ul style="list-style-type: none"> • Interesses estáveis • Menor capacidade de aprendizagem • Menor capacidade física • Insegurança económica • Insegurança afectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção dirigida para a autonomia e para a participação cívica

Fonte: Carmo (2000: 111)

Cada fase é descrita em termos das características físicas dos sujeitos, do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, procurando apresentar-se um quadro

integrado, de modo a que o aprendente se aperceba das inter-relações existentes entre os diversos subsistemas.

A apresentação do tema recorre sempre que necessário à análise de casos, de modo a escorar-se com maior solidez numa aproximação indutiva (vide anexo 3).

Seguidamente, apresenta-se uma **categorização e caracterização** de diversos grupos, de acordo com a **idade** dos seus membros (Konopka, 1972; Kisnerman, 1980), e sugere-se para cada um algumas **estratégias de intervenção** que se têm revelado adequadas à condição etária dos seus membros (vide figura 4.8).

A unidade termina com a referência a situações em que o grupo é constituído por elementos de idades diferenciadas, e aos cuidados a ter em tais circunstâncias, de modo a prevenir conflitos de interesses dos subgrupos em presença e a tirar partido da sua diversidade.

Propostas para mediatização

Uma unidade lectiva desta natureza deve ser completada com a apresentação de diversas situações, em suporte *video*, com o objectivo de mostrar vários tipos de intervenção com diferentes grupos etários.

Os programas devem versar questões actuais, de modo a propiciarem ao aprendente pistas de reflexão sobre problemas com que podem ser confrontados no seu trabalho quotidiano.

É preferível que apresentem situações reais, vividas em contextos de investigação ou de intervenção recentes, como as que se referem nos exemplos seguintes:

- **Trabalho com grupos pré-escolares**, a partir da investigação de Maria José Simões (2001) sobre a utilização de programas televisivos infantis em contexto de educação pré-escolar.
- **Trabalho com grupos escolares**, aproveitando a investigação de Teresa Ribeiro (2000) sobre a prevenção da toxicoddependência em meio escolar, com grupos de pré-adolescentes.
- **Trabalho com adolescentes**, a partir do trabalho desenvolvido por José Luis Castanheira no movimento do escutismo¹²⁵.
- **Trabalho com adultos**, a partir da experiência pioneira com clubes de emprego da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e das Comissões locais de acompanhamento do Rendimento Mínimo Garantido (RMG).

¹²⁵ José Luís Castanheira, para além das suas actividades como investigador da problemática da adolescência e como professor da Escola Nacional de Saúde Pública, tem desenvolvido extensa actividade como dirigente do Corpo Nacional de Escutas.

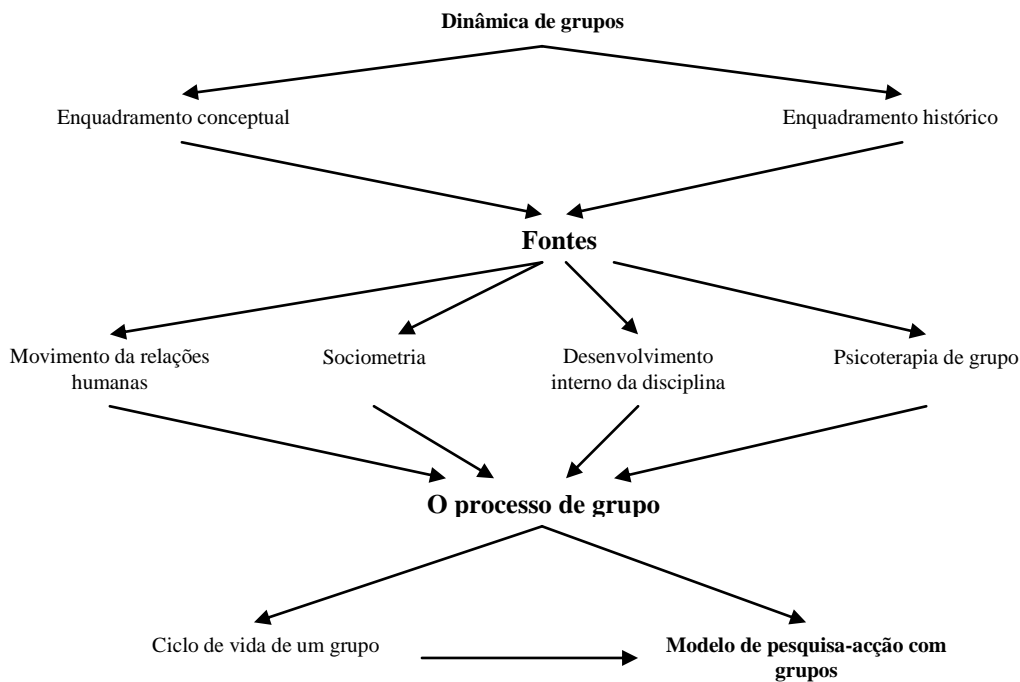
- **Trabalho com grupos de idosos**, recorrendo à experiência de Raquel Ribeiro na Comissão Interministerial para a População Idosa, e às inúmeras experiências que se têm realizado nos últimos anos neste domínio.

4.6. Dinâmica de grupos e intervenção social com grupos¹²⁶

Tal como a unidade de aprendizagem anterior, esta visa facultar conhecimentos indispensáveis para que a intervenção social com grupos não seja uma actividade automática, mas fruto de uma reflexão séria que lhe permita dotá-la de uma intencionalidade eficaz.

Como se observa na figura 4.9, após um breve **enquadramento** conceptual e histórico da dinâmica de grupos, o aprendente é introduzido ao estudo das principais **fontes** teóricas e metodológicas deste domínio, a fim de ficar em condições para entender a complexidade do **processo de grupo** e de interiorizar um modelo de análise e actuação.

Fig.4.9 – Dinâmica de grupos e ISG



Súmula dos conteúdos

A unidade inicia com a apresentação e discussão do **conceito de grupo**¹²⁷, salientando a omnipresença dos grupos na vida quotidiana e o diferente significado atribuído à

¹²⁶ Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 127-158)

¹²⁷ A experiência de dezanove anos de leccionação deste tipo de matérias leva-nos a crer que a aprendizagem torna-se mais significativa se for adoptada uma estratégia de ensino indutiva, ancorando conceitos mais abstractos em conhecimentos prévios que os escorem. Essa a razão de o conceito de grupo ser proposto aparentemente tão tarde no elenco curricular.

palavra. Partindo de uma definição operacional sugerida pela investigação empírica¹²⁸, procede-se em seguida à apresentação do campo da dinâmica de grupos, identificando alguns dos principais **estudos pioneiros** que se debruçaram sobre este domínio, nomeadamente os de Sherif (1936), de Newcomb (1935-1939), de William Foote White (1937) e os de Lewin, Lippit e White (1937-1940).

Seguidamente faz-se referência a **cinco principais temáticas** que têm constituído o domínio de preocupações dos investigadores neste domínio

- coesão, conformismo e desvio;
- mudança e resistência à mudança;
- processos de interacção;
- liderança e influência social;
- afectividade e dinâmica emocional.

Dada a natureza prática da disciplina, apresenta-se também a proposta de categorização de Hartford (1983), que classifica os estudos dos grupos de acordo com a sua influência em quatro domínios de aplicação: nos indivíduos que os integram, nos problemas que visam resolver, no ambiente próximo em que pretendem intervir e na sociedade em geral (figura 4.10).

Quadro 4.10 – O estudo dos grupos como instrumento de mudança

Aplicação e temática	Ideias-chave	Alguns dos autores envolvidos
1. Influência sobre as pessoas 1.1. Socialização; indução de papéis 1.2. Identidade e auto-conceito 1.3. Aprendizagem 1.4. Mudança de comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • A socialização realiza-se através da experiência em pequenos grupos face-a-face (estudos sincrónicos e longitudinais). • O grupo funciona como espelho para a formação da auto-imagem (estudos sobre insucesso escolar, desemprego) • A aprendizagem em grupo eleva a satisfação mas nem sempre o rendimento • O grupo muda hábitos alimentares, alcoolismo, tabagismo, motivação, comportamentos dissociais 	Cooley, Cartwright, Helenko Mead, 1934 Gardner Murphy, Rosenborough Lewin, Larzarsfeld, Allport, Warner, Hase, Berelson, Thracher,
2. Solução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo aumenta a eficácia na análise e solução de problemas complexos 	Hase, Kelley, Collins
3. Alteração do meio envolvente	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dos grupos nas organizações 	Bennis, Benne, Chein, Ardoino, Lapassade, Loureau, Blau, Etzioni
4. Mudança da sociedade global	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo organizado tem poder • O grupo tem poder político 	Pareto, Mosca, Michels, W. Mills, Meynaud, Lenine,

Fonte: Margueret Hartford (1983, cit in Carmo, 2000: 130)

¹²⁸ A definição adoptada é a seguinte: **grupo** é um **conjunto reduzido** de indivíduos, com um ou mais **objectivos comuns**, cuja **interiorização**, através de uma elevada **densidade social**, produz uma dada **consciência de pertença**, que se traduz numa dinâmica de **coesão** e de **locomoção**.

O enquadramento histórico do que ficou conhecido como *movimento da dinâmica de grupos* termina, com o relato das **circunstâncias que explicam a sua aceitação social e académica**, nomeadamente o reconhecimento do seu contributo prático para a resolução de problemas sociais e para a melhoria do desempenho de diversas profissões novas, aliado ao desenvolvimento teórico, metodológico e empírico das Ciências Sociais, para o que muito contribuíram cientistas europeus que tiveram de imigrar para os Estados Unidos por motivos políticos, no período entre guerras¹²⁹. (Zander e Cartwright, 1967: 11-27)

A segunda secção desta unidade de aprendizagem descreve as quatro principais **fontes de inspiração** da dinâmica de grupos (Muchielli, 1977): o movimento das relações humanas, as contribuições de Moreno e de Lewin e a psicoterapia de grupo.

Cada uma é apresentada no seu contexto histórico, seguindo-se a descrição e discussão dos principais contributos para a sedimentação deste domínio. Os tópicos dominantes são os seguintes:

- Relativamente ao **movimento das relações humanas**: emergência do movimento como reacção às práticas introduzidas por Taylor e Fayol¹³⁰; resultados do inquérito de Hawthorne.
- No que respeita à contribuição de **Moreno: biografia** do autor¹³¹; **teoria sociométrica** (noções de auxiliar terapêutico, encontro, o papel na formação do Ego, átomo social, teste sociométrico, matriz sociométrica, sociograma, estatuto sociométrico); o **psicodrama** como técnica de intervenção (regras e técnicas).
- No que se refere a **Lewin: biografia; contributo teórico** (crítica ao paradigma aristotélico, pontos de vista relativamente à teoria da recepção, tese da reconciliação entre prática e teoria, teoria do campo, efeitos do estilo de liderança no sistema de comunicações intra-grupal, comunicação e coesão grupal, teoria das minorias); **contributo metodológico** (estilo de animação Lewiniano, aplicação do modelo de pesquisa-acção ao trabalho com minorias e à intervenção em contexto laboral).
- No que concerne à **psicoterapia de grupo**: algumas **experiências pioneiras**; contributo de **Carl Rogers** (personalismo, autonomia do sistema-cliente, papel facilitador do sistema-interventor, conceito de empatia); contribuição das **estratégias não verbais** (papel da comunicação não verbal na qualidade comunicacional, posição de Schutz sobre as necessidades presentes nas relações inter-pessoais e acerca dos comportamentos extremos que podem condicionar).

A última parte da unidade é consagrada ao **processo de grupo**. Inicia-se com a descrição do ciclo de vida de um grupo (fases de formação, conflito, organização, integração e dissolução) discutindo-se, para cada uma, o papel do interventor.

¹²⁹ Os casos de Lewin, Moreno e Reich são apenas alguns exemplos dos muitos quadros de excelência que se refugiaram nos Estados Unidos fugindo às perseguições dos países de origem.

¹³⁰ Remete-se o aprendente que queira aprofundar este tópico para Bilhim (2001), que constitui a base de trabalho para as disciplinas *Sociologia de Empresa* e *Comportamento Organizacional*

¹³¹ Os elementos apresentados no texto são complementados com quadros sinópticos que permitem ao aprendente um melhor enquadramento histórico.

Seguidamente é sugerido um **modelo de análise e intervenção grupal**, assente no aproveitamento das **características pessoais** dos seus membros, nas **características específicas do grupo**, encarado na sua identidade própria, e no **potencial do sistema-interventor** (teórico, metodológico e axiológico).

Propostas para mediatização

- Videogramas (preferencialmente quatro) com entrevistas a especialistas sobre o contributo das várias correntes para o desenvolvimento da dinâmica de grupos, remetendo para documentários que permitam ao aprendente comparar a diversidade dos estilos de aproximação.
- O *site* da disciplina deverá conter remissões para a obra dos autores referidos nesta unidade, bem como para alguns artigos recentes que actualizem o pensamento clássico.

4.7. Trabalho com grupos de desenvolvimento¹³²

A unidade de aprendizagem seguinte – a sexta – tem dois tipos de **objectivos** (figura 4.11):

- em primeiro lugar, introduzir o aprendente à **diversidade** das técnicas de intervenção com grupos, respeitando todavia alguns **princípios comuns**;
- em segundo lugar, descrever e discutir dois tipos de situações de trabalho com grupos de desenvolvimento: o modelo clássico de **serviço social de grupos** e os **grupos de ajuda mútua**.

Apesar de se propiciar ao aprendente um conjunto de pistas práticas de como actuar em várias situações, procura-se preveni-lo contra a sua utilização automática, sublinhando a tese de que cada grupo tem uma identidade própria, com necessidades específicas e diferente potencial, que devem ser tidos em consideração em cada tipo de intervenção.

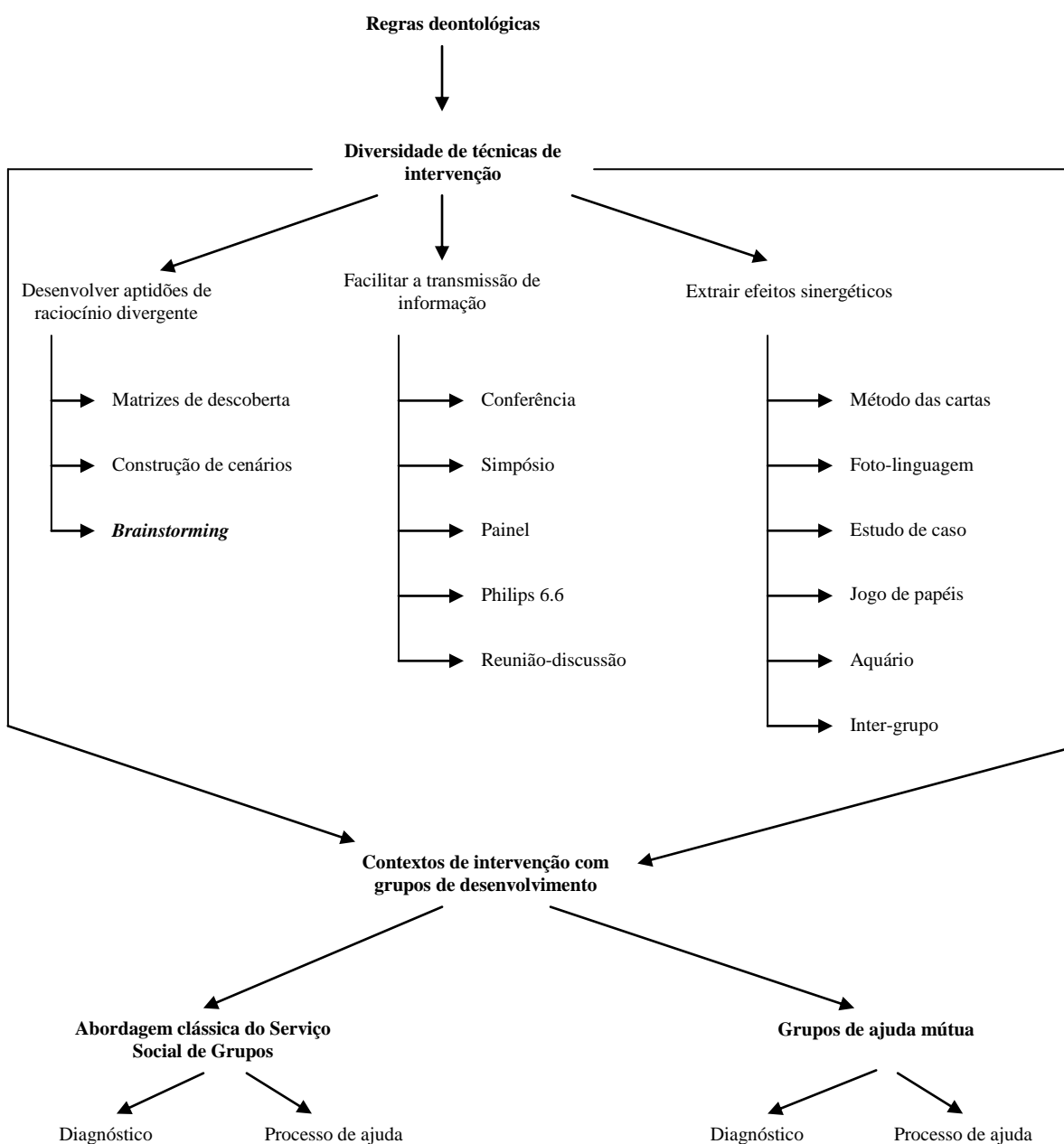
Súmula dos conteúdos

A unidade inicia com a enunciação de **três regras deontológicas** na actuação com grupos: a do **respeito pelos direitos humanos** dos seus elementos; a da sua **informação prévia**, sempre que o trabalho a desenvolver implique uma tensão emocional acima dos limites habituais; e a da **adequação** da estratégia de intervenção ao objectivo a alcançar.

Seguidamente, são apresentados catorze **exemplos de técnicas de grupo**, habitualmente usadas para desenvolver aptidões de raciocínio divergente¹³³, facilitar a transmissão de informação, ou extrair efeitos sinérgicos¹³⁴ do grupo.

¹³² Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 163-177)

Fig. 4.11 – Trabalho com grupos de desenvolvimento



¹³³ *Se estamos num grupo que, de súbito, se vê em apuros e temos que descobrir uma saída, é possível que alguns de nós tenham muitas ideias diferentes sobre como resolver o problema, enquanto outros talvez tenham poucas ideias. Aqueles que têm muitas ideias possuem alta capacidade de produção divergente (Varela, 1974: 42)*

¹³⁴ Entende-se aqui por **efeito sinérgico** de um grupo, o resultado da sua dinâmica que transcenda o simples somatório das **contribuições individuais** dos seus membros, aproveitando-se o potencial de **cooperação** dos seus membros e a sua capacidade de **liderança**.

Cada técnica é descrita como instrumento para atingir um dado objectivo (Carmo, 2000: 164-166), salientando-se, no entanto, a sua versatilidade para diferentes aplicações, o que aconselha ao seu não uso como um receituário de aplicação automática.

A terceira secção da unidade descreve e discute a **abordagem clássica do serviço social de grupos**. Começa por fazer referência a três **atitudes** recomendadas ao interventor por autores clássicos (Konopka, 1972; Kisnerman, 1980) – optimismo realista, paciência e empatia – em consonância com os **princípios** já anteriormente referidos da homocronia, da experimentação e da informalidade.

Seguidamente, são identificadas as **características** indispensáveis a um **bom desempenho** - competência técnica, maturidade emocional¹³⁵ - que devem ser postas ao serviço do seu **objectivo principal** – propiciar condições para que o grupo ganhe **confiança**, melhore a **auto-estima** e aja com **autonomia** crescente.

Segue-se a descrição das duas fases do método: o diagnóstico e o processo de ajuda, de acordo com os seguintes tópicos:

quanto ao **diagnóstico**:

- **procedimentos prévios**, destinados a fomentar a confiança dos elementos do grupo;
- **identificação dos actores**, das relações entre si e com redes exteriores, das necessidades e dos recursos em presença;
- **identificação dos problemas**, relacionando as necessidades e recursos detectados com o quadro teórico e axiológico do interventor;
- **auto-avaliação** do potencial do interventor para ajudar o grupo (possibilidades e limitações), a fim de se assumir como recurso do sistema-cliente ou, na impossibilidade de o fazer, de o encaminhar para um sistema-interventor adequado¹³⁶;
- **desenho do plano de acção** (definição de objectivos, articulação de meios e sistema de avaliação);

quanto ao **processo de ajuda**:

- **contextos de intervenção**: interventor/cada membro *per se*, interventor/grupo e membro/grupo;
- **estratégias comunicacionais**: verbais e não verbais;

¹³⁵(...)“ao interventor social que trabalha com grupos é exigida uma **competência técnica** e uma **maturidade emocional** que lhe permitam *surfear* entre as correntes divergentes do **desejo** e da **realidade**, entre a **heterocronia dos ritmos** de mudança dos protagonistas e entre uma dialéctica constante de **envolvimento e distanciamento emocional** do grupo cliente” (Carmo, 2000: 169).

¹³⁶ Imagine-se, por exemplo, que o interventor detecta necessidades de intervenção psicoterapêutica para as quais não possui qualificações adequadas. Neste caso, a intervenção adequada será encaminhar o sistema-cliente para um interventor que possua tais qualificações.

- **dispositivo de intervenção:** matriz de ajuda (figura 4.12)

Figura 4.12 - Matriz de ajuda em serviço social de grupos

Contextos de intervenção	Estratégias comunicacionais	
	Verbais	Não verbais
Profissional ↔ Indivíduo	<p>1. Promover o acesso à palavra (<i>do grito à palavra</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar a quebrar o isolamento (ex: pais de deficientes ou de toxicodependentes; alcoólicos; doentes com SIDA) • Ensinar a objectivar os problemas (a expor, a pensar, a escutar e a extraír recursos dos outros). <p>2. Promover o potencial individual em favor do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensinar a servir os outros, (a assumir-se como recurso do grupo e de cada um) sem se servir deles. 	<p>6. Ensinar a usar o discurso não verbal através de vários instrumentos como</p> <ul style="list-style-type: none"> • o jogo • o movimento • a música • o drama (psicodrama, sociodrama, teatro, marionetas, etc.) • tarefas que exijam cooperação (ex: <i>outdoor training</i>) <p>7. Ensinar a lidar com o problema da transferência (processo de deslocação de sentimentos de uma pessoa para outra pessoa no Presente, sentimentos que eram nutridos no Passado relativamente a outrem.)</p>
Profissional ↔ Grupo	<p>3. Criar confiança no grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensificar as oportunidades de inter-ajuda. • Apoiar a emergência controlada das situações de competição e conflito, a sua objectivação e a sua resolução, respeitando os direitos humanos dos actores. <p>4. Mobilizar as energias do grupo para o seu próprio amadurecimento</p>	<p>8. Propiciar a vivência de experiências positivas em grupo através de programas.</p> <p>Exemplos de programas em contexto de lazer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • acampamentos • festas • colónias de férias • trabalhos manuais <p>Exemplos de programas em contexto de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • clubes de emprego • campos de trabalho • programas de auto-construção • <i>outdoor training</i>
Grupo ↔ Meio	<p>5. Mobilizar as energias do grupo para que seja mais eficaz e eficiente face a objectivos externos</p>	

Fonte: Carmo, 2000: 172

A última secção desta unidade dedica-se aos **grupos de ajuda mútua** que, como se observou no ponto 1 deste relatório, têm vindo a assumir cada vez mais importância como elementos de auto-regulação social. Os tópicos abordados são os seguintes:

- **características dos grupos de ajuda mútua:** a autonomia face ao exterior e a auto-ajuda como recurso; noção de rede social de apoio;
- **procedimentos de apoio a grupos de ajuda mútua:** respeito pela autonomia, cooperação com o grupo como recurso complementar, prévia negociação do papel do interventor;

- **tipos de grupos de ajuda mútua:** grupos formados para fazer face a situações agudas¹³⁷ e grupos para fazer face a problemas crónicos¹³⁸;

Propostas para mediatização

É sabido que um dos modos de colmatar a ausência de ensino presencial é através da mediatização dos materiais. Nesta unidade de aprendizagem isso é particularmente importante dada a sua natureza prática. Deste modo propõe-se a produção dos seguintes videogramas:

- técnicas para estimulação da criatividade dos grupos;
- técnicas para melhoria das comunicações em grupos;
- técnicas de motivação de grupos;
- diagnóstico e processo de ajuda em serviço social de grupos;
- grupos de ajuda mútua

Paralelamente à produção referida, propõe-se que o *site* da disciplina contenha uma **base de dados** que integre objectivos e situações típicas que configuram necessidades de ISG, e respectivas técnicas aconselhadas.

Tal base de dados poderá ser progressivamente aumentada com casos típicos e relatos de intervenções bem sucedidas, e usada como fonte de dados para a concepção de testes formativos.

4.8. Trabalho com grupos de acção social¹³⁹

A última unidade do programa – a sétima – tem como objectivos fornecer ao aprendente pistas para o trabalho com grupos de acção social que se distinguem dos grupos de desenvolvimento, como se definiu anteriormente, por se assumirem como instrumentos para alcançarem objectivos exteriores ao próprio grupo.

Na impossibilidade de esgotar todas as situações que aconselham a aplicação de grupos deste tipo¹⁴⁰, seleccionaram-se para análise dois modelos de reuniões frequentes – as **reuniões de informação** e as de **grupos-tarefa** – seguindo-se-lhe a descrição de dois

¹³⁷ Por exemplo, associações de pais de crianças e jovens vítimas mortais de acidente ou doença, associações de vítimas de violência doméstica.

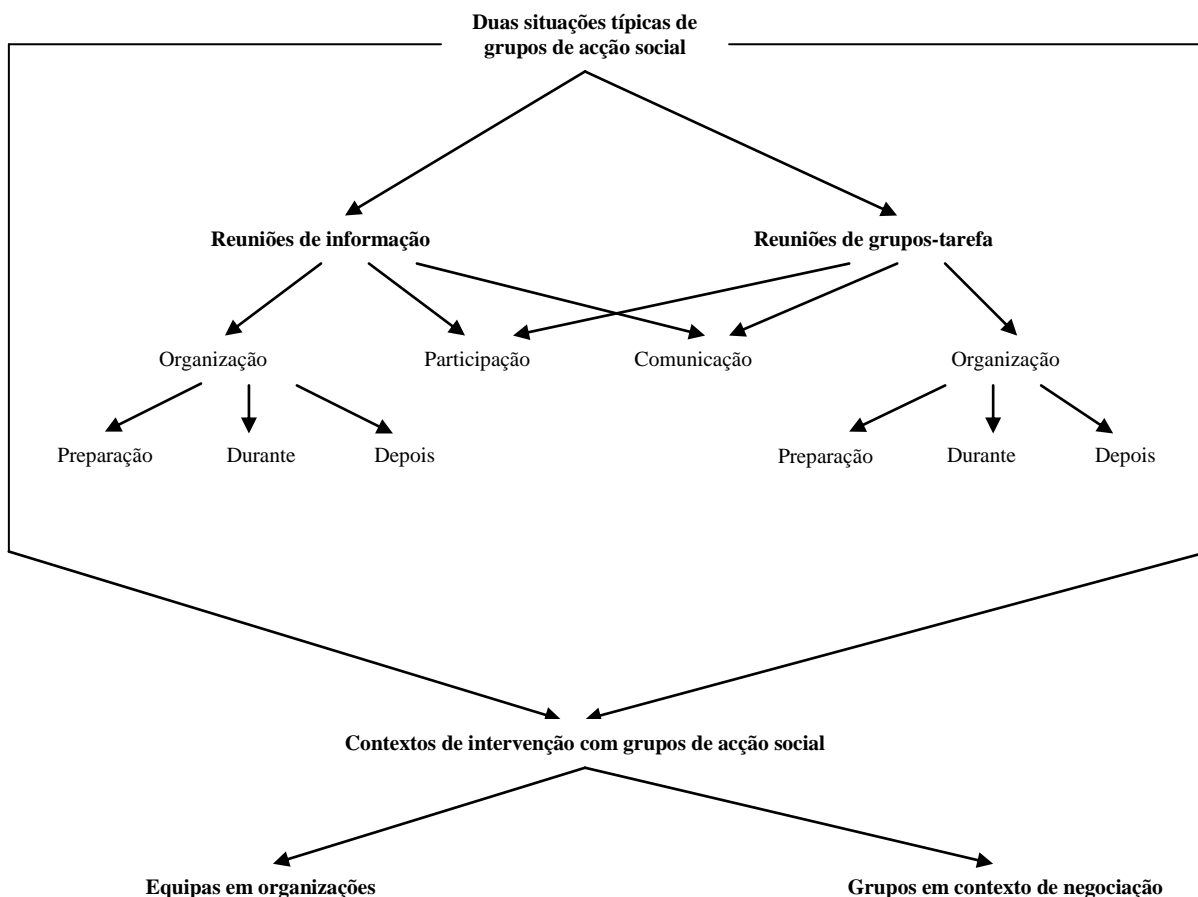
¹³⁸ Exemplos: alcoólicos, outros doentes crónicos, toxicodependentes, deficientes, doentes mentais crónicos

¹³⁹ Os conteúdos aqui sintetizados, encontram-se apresentados em Carmo (2000: 183-202)

¹⁴⁰ Para além de não ser possível esgotar a matéria, uma vez que os grupos de acção social têm inúmeras aplicações, recorda-se que noutras cadeiras do curso este assunto é retomado (por exemplo em *Desenvolvimento comunitário* e nas disciplinas do conjunto *Acção Social na área de ...*), e que esta disciplina tem dimensão semestral, exigindo uma criteriosa selecção de conteúdos.

contextos em que tais reuniões são utilizadas – o **contexto organizacional** e as situações de **negociação** (figura 4.13).

Fig. 4.13 – Trabalho com grupos de acção social



Súmula dos conteúdos

As **reuniões de informação** são muito frequentes tanto na vida profissional como no trabalho cívico. Deste modo, a unidade inicia com a identificação de algumas das situações em que é necessário usar este tipo de técnica - aulas de ensino formal, sessões de formação, e situações de trabalho cívico - cujo objectivo é informar, esclarecer, fornecer elementos para uma dada aprendizagem ou para a preparação de decisões. Os tópicos principais desta secção são os seguintes:

- **controlo da participação:** importância da participação na eficácia da comunicação, nomeadamente na correcção de erros de filtragem comunicacional através de um controlo do retorno; efeitos perversos da participação na eficiência da comunicação, nomeadamente em termos de custos de tempo gasto e de criação de *nevoeiro informacional*, por *sobre-informação*; papel da gestão da participação no equilíbrio necessário entre a eficácia e a eficiência da reunião;

alguns procedimentos para o controlo da participação (organização do ambiente físico e dinâmico da reunião);

- **gestão da comunicação:** princípio da orquestração dos diversos registos e suportes comunicacionais disponíveis ao serviço dos objectivos da reunião;
- **procedimentos relativos à preparação de uma reunião** (tempo de duração, participantes, conteúdos a transmitir, estratégias de comunicação a adoptar, verificação do local e do equipamento a utilizar);
- **controlo do discurso verbal** (volume da voz, ritmo do discurso, procedimentos a adoptar em situações de interferência auditiva, controlo de muletas oratórias), **e não verbal** (gestos e posturas) **durante a reunião;**
- **rotinas de avaliação** das reuniões de informação, após a reunião.

As reuniões de **grupos-tarefa** constituem a segunda temática introduzida nesta unidade. Partindo da sua definição como “um grupo de **duração limitada**, criado com o **objectivo de realizar uma tarefa**, traduzida frequentemente no **estudo** e **análise** de um dado problema, e na preparação, **tomada** e **execução de decisões** para a sua resolução” (Carmo, 2000: 190), são desenvolvidos os seguintes tópicos:

- **diversidade das técnicas de intervenção** ao longo do ciclo de vida de um grupo-tarefa: técnicas expositivas e problematizadoras; técnicas directivas e não directivas; técnicas de gestão da participação e da comunicação;
- **preparação das reuniões:** avaliação da sua utilidade (efeitos perversos do uso exagerado de situações de reunião, valor previsto do trabalho colectivo a desenvolver em termos de contribuições individuais e de efeitos sinérgicos); procedimentos de preparação de um grupo-tarefa (escolha e preparação dos protagonistas e elaboração de um plano de trabalho que preveja as contribuições dos sujeitos seleccionados);
- **coordenação das reuniões:** *coordenação cognitiva* (recepção e apresentação dos protagonistas, apresentação do tema, lançamento e gestão da discussão, uso da pergunta como batuta de controlo, resposta a situações imprevistas e procedimentos para conclusão de reuniões); *coordenação emocional* ao serviço da coesão e da locomoção do grupo (papéis de compreensão empática, de escuta, de reformulação, de gestão de processos dissociativos, nomeadamente de comportamentos competitivos e conflituais, e de controlo das intervenções – forma, ritmo e conteúdo – em função dos objectivos desejados);
- **procedimentos após a realização de reuniões de grupos-tarefa:** informação dos decisores; controlo da execução de tarefas programadas.

Seguidamente à apresentação dos dois modelos de reunião referidos, é feita referência a dois contextos em que são aplicados: o trabalho em organizações e em situações de negociação.

No que respeita ao **trabalho em organizações**, os tópicos desenvolvidos são os seguintes:

- o **trabalho de equipa** como condição de eficácia e de eficiência organizacional;
- o *modelo do avião* como instrumento de análise e intervenção organizacional para a definição de um quadro estratégico de actuação (Carmo, 2000: 195-196);
- **intervenção, sabedoria organizacional e inteligência de grupo**: noção de inteligência de grupo; estratégias para fomento da inteligência de grupo (criação de novos espaços de interacção presenciais e a distância, apoio ao funcionamento adequado em novos tipos de organização).

Finalmente, descreve-se a aplicação dos modelos de grupos de acção social a situações de negociação, de acordo com os seguintes tópicos:

- apresentação e discussão de um **conceito operacional de negociação** a partir de Scott (1988) e Jesuino (1996);
- **a comunicação e a participação em ambiente de negociação**: alguns exemplos (na fase inicial da negociação e ao longo do seu ciclo de vida);
- **ciclo de vida de uma negociação**: identificação do problema, apresentação e discussão de propostas, ajuste e ratificação;
- **negociação em frente ampla e de penetração profunda** (Scott, 1988);
- **táticas de negociação**: suspensão, definição de objectivos intermédios, marcação de prazos, apresentação de alternativas.

Propostas para mediatização

Tal como na unidade de aprendizagem anterior, a natureza prática da temática aqui desenvolvida exige a produção de videogramas ilustrativos das técnicas de intervenção com grupos de acção social. Assim, propõe-se a produção dos seguintes videogramas:

- **reuniões de informação**: aplicação a situações de formação e de desenvolvimento comunitário;
- **reuniões de grupos tarefa**: projecto realizado no Distrito de Setúbal para ressocialização de adolescentes e jovens através de actividades radicais;
- **fomento de organizações inteligentes**: programa de *outdoor training* para dirigentes do Ministério da Solidariedade Social a fim de fomentar a sua coesão como equipa em torno de objectivos comuns;

- **trabalho com grupos em processo de negociação:** a experiência da AMI na organização de ajuda a refugiados (por exemplo, no Ruanda) e no apoio sanitário a autoridades locais (por exemplo no Nepal e em Timor).

A base de dados que se propôs na unidade anterior, integrada no *site* da disciplina, deverá conter casos típicos e relatos de intervenções bem sucedidas, com grupos de acção social.

5. Bibliografia

5.1. Bibliografia recomendada por unidade de aprendizagem

Introdução

- Belloni, Maria Luiza
1999, **Educação a distância**, Campinas, Autores Associados
- Moreira, M.A.; Buchweitz, B.
1993, **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico**, Lisboa, Plátano
- Novak, Joseph
2000, **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas**, Lisboa, Plátano
- Novak, Joseph; Gowin, Bob
1996, **Aprender a aprender**, Lisboa, Plátano, 1ª ed. de 1984
- Northedge, Andrew
1990, **The good study guide**, Milton Keynes, The Open University

Os grupos e a conjuntura social

- Barata, O.S. (coord.)
1998, **Política Social 1998**, Lisboa, ISCSP
- Carmo, H.
1997, **Ensino superior a distância. Contexto mundial**, Lisboa, Universidade Aberta (PP 77-183)
- 2001, (coord.), **Problemas sociais contemporâneos**, Lisboa, Universidade Aberta
- Garcia, José
2000, **Migrações e relações interculturais: uma bibliografia**, Oeiras, Celta
- Goleman, Daniel
1997, **Inteligência emocional**, s/l, Temas e Debates
- Maalouf, Amin
1999, **As identidades assassinas**, Oeiras, Difel
- Martin, H.-P. e Schumann, H
1998, **A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem estar social**, Lisboa, Terramar
- Rocha-Trindade, M. B.
1995, **Sociologia das Migrações**, Lisboa, Universidade Aberta
- Rubington, E. e Weinberg, M.S
1995, **The study of social problems. Seven perspectives**, New York/Oxford, Oxford University Press, fifth edition

- Silva, Manuela; Rasgado, Sofia
1999, **Pobreza e exclusão social – a investigação em Portugal (1975-1999)**, Lisboa, Centro de Estudos para a Intervenção Social CESIS
- Toffler, A.
1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil
1980, **A terceira vaga**, Lisboa, Livros do Brasil
1991, **Os novos poderes**, Lisboa, Livros do Brasil

A intervenção social com grupos: enquadramento geral

- Ander-Egg, Ezequiel
1995, **Introdução ao trabalho social**, Petrópolis, Vozes
- Aron, Raymond
1994, **As etapas do pensamento sociológico**, Lisboa, D. Quixote
- Carmo, Hermano
1999, **Desenvolvimento comunitário**, Lisboa Universidade Aberta (Capítulos 3, 5 e 6).
- Carvalho, Anabela e Mouro, Helena
1987, **Serviço social no Estado Novo**, Coimbra, Centelha
- Falcão, M.^a do Carmo
1979, **Uma nova visão teórica do serviço social**, S. Paulo, Cortez e Moraes
- Faleiros, Vicente de Paula
1982, **Metodologia e ideologia do trabalho social**, S. Paulo, Cortez, (3^a edição)
- Gonçalves, José Júlio
1969, **Itinerários da teoria sociológica**, “Estudos Políticos e Sociais”, VII (1.2), pp. 5-79 e 325-405, Lisboa, ISCSP/UTL
- Kelley, Patrícia
1995, **Social work with groups**, in Johnson, H. Wayne et al, 1995, *The social services. An introduction*, Itasca (Illinois), F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Kisnerman, Natalio
1980, **Serviço social de grupos**, Petrópolis, Vozes
- Konopka, Gisela.
1972, **Serviço social de grupo**, Rio de Janeiro, Zahar, (2^a edição)
- Marin Ibañez, R. e Perez Serrano, G
1985, **Pedagogia social y sociologia de la educación**, Madrid, UNED
- Paré, Simone
1961 **Grupos e serviço social**, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul
- Richmond, Mary E.
1950, **Diagnóstico social**, Lisboa, Instituto Superior de Higiene Dr, Ricardo Jorge, 1^a edição de 1917
- Torres, Zélia
1978, **Grupo instrumento de serviço social**, Petrópolis, Vozes

Psicologia do desenvolvimento e intervenção social com grupos

Branco, Maria Eugénia

2000, **Vida, pensamento e obra de João dos Santos**, Lisboa, Livros Horizonte

Campos, Bártolo Paiva, coord.

1989, **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens**, Lisboa
Universidade Aberta, 2 volumes.

Damásio, António

1994, **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**, Lisboa, Europa-
América.

David, M.

s/d, **A criança dos 0 aos 6 anos**, Lisboa ed. Moraes

Erikson, E. H.

1968 **Identidade, juventude e crise**, Rio de Janeiro, Zahar

1980, **Identity and the life cycle**, New York, Norton

Freud, S.

s/d, **Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade**, Livros do Brasil, Lisboa.;

Galimard, P.

s/d, **A criança dos 6 aos 15 anos**, Lisboa Moraes

Golemann, Daniel

1997 **Inteligência emocional**, Lisboa, Temas e Debates

Lapassade, Georges.

s/d, **A Entrada na vida**, Lisboa Edições 70

Martin, D., e Boeck, K.

1998, **O que é a inteligência emocional**, Lisboa, Pergaminho

Neto, Félix

1998, **Psicologia social**, Lisboa, Universidade Aberta, 2 volumes

Piaget, J.

1964, **Six Études de Psychologie**, Gonthier, Paris

Raposo, N.V.; Bidarra, M.G.; Festas, M.I.

1998, **Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem**, Lisboa, Universidade
Aberta

Robert, P.

1969, **Os grupos de adolescentes**, Lisboa Moraes

Dinâmica de grupos e intervenção social com grupos

Aubry, J-M e Saint-Arnaud, Y

1983 **Dinâmica de grupo, Iniciação ao seu espírito e algumas de suas técnicas**,
S. Paulo, Loyola

Bartin, Georges

1966, **Les techniques sociométriques**, Paris, PUF

Dreyfus, Catherine

1980, **Psicoterapias de grupo**, Lisboa/S. Paulo, Verbo

Golemann, D.

1997, **Inteligência emocional**, Lisboa, Temas e Debates

Luft, J.

1976, **Introdução à dinâmica de grupo**, Lisboa, Moraes, (3ª edição)

- Maisonneuve, J.
s/d, **A Dinâmica dos grupos**, Lisboa, Livros do Brasil, 1ª edição de 1967
- Moreno, J.
1962, **Fundamentos de la sociometria**, Buenos Aires, Paidós
- Moreno, Zerka
1975, **Psicodrama de crianças**, Petrópolis, Vozes
- Muchielli, Roger
1977, **La dynamique des groupes: connaissance du problème; applications pratiques**, Paris, Librairies Techniques/Enterprise Moderne /Les Éditions ESF
- Neto, Félix
1998, **Psicologia social**, Lisboa, Universidade Aberta, volume 2 (capítulo XII sobre *comportamento em grupos*)
- Northay, M.L. e Weld, L.
s/d, **Testes sociométricos, um guia para professores**, Lisboa, Livros Horizonte
- Silva, M. T.
1983, **A liturgia psicossociológica**, "Psicologia", (IV, 3-4), Queluz, Sílabo
- Zander e Cartwright
1967, **Dinâmica de grupos**, S. Paulo, Herder

Trabalho com grupos de desenvolvimento

- Beauchamp, André et al
1980, **Como animar um grupo**, S. Paulo, Edições Loyola
- Brandes, Donna e Philips, Howard
1977, **Manual de jogos educativos. 140 jogos para professores e animadores de grupos**, Lisboa, Moraes
- Dreyfus, Catherine
1980, **Psicoterapias de grupo**, Lisboa/S. Paulo, Verbo
- Foulkes, S.H.
1970, **Grupo-análise terapêutica**, Lisboa, Europa América
- Fritzen, S.J.
1988, **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**, Petrópolis, Vozes, 11ª edição, 2 volumes
- Kelley, Patrícia
1995, **Social work with groups**, in Johnson, H. Wayne et al, 1995, *The social services. An introduction*, Itasca (Illinois), F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Kisnerman, N.
1980, **Serviço social de grupos**, Petrópolis, Vozes
- Konopka, G.
1972, **Serviço social de grupo**, Rio de Janeiro, Zahar, 2ª edição
- Lobrot, M.
1977, **Animação não directiva de grupos**, Lisboa, Moraes
- Maccio, C.
1976 **Animação de grupos**, Lisboa, Moraes
- Marujo, H.; Neto, L.M.; Perloiro, M.F.
2000, **Educar para o optimismo**, Lisboa, Presença
- Moreno, Zerka
1975, **Psicodrama de crianças**, Petrópolis, Vozes

Rogers, C.
s/d, **Tornar-se pessoa**, Lisboa, Moraes, 2ª edição
1974, **Terapia centrada no paciente**, Lisboa, Moraes
1986, **Grupos de encontro**, Lisboa, Moraes, 6ª edição

Trabalho com grupos de acção social

Bilhim, João F.
1996, **Teoria organizacional: estruturas e pessoas**, Lisboa, ISCSP.

Carmo, António
1998, **Noções de pedagogia para cursos intensivos**, Macau, Fundação Macau

Carmo, Hermano
1986, **Análise e intervenção organizacional**, Lisboa, FUNDETEC
1993, **A criança da rua: um rejeitado da cidade**, in *A cidade. Jornadas inter e pluridisciplinares*, Actas II, PP 321-334, Lisboa, Universidade Aberta

Conquet, André
s/d, **Como trabalhar em grupo**, Lisboa, Pórtico
s/d, **Novas técnicas para trabalhar em grupo**, Lisboa, Pórtico

Coqueret, André
s/d, **Como dirigir uma reunião**, Lisboa, Pórtico

Drucker, P.
1986, **Inovação e Gestão**, Lisboa, Presença

Fritzen, S.J.
1988, **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**, Petrópolis, Vozes, 11ª edição,
2 volumes

Golemann, Daniel
1997, **Inteligência emocional**, Lisboa, Temas e Debates
1997, **Trabalhar com inteligência emocional**, Lisboa, Círculo de leitores

Gourgand, Pierre
1980, **As técnicas de trabalho de grupo**, Lisboa, Moraes, 4ª edição

Ibañez, Ricardo M.; SERRANO, Gloria P.
1985, **Pedagogia Social Y Sociologia De La Educación**, 3ª ed., Madrid, UNED

Jacobson, V. e Monello, P.,
1976, **O trabalho social em equipa**, Lisboa, Moraes, 3ª edição

Jesuíno, J.C.
1987, **Processos de liderança**, Lisboa, Livros Horizonte
1998, **A negociação: estratégias e tácticas**, Lisboa, Texto Editora, 3ª edição

Muchielli, Roger
1975, **Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes**, Paris, Entreprise
Moderne d'Édition et Libraires Techniques

Naisbitt e Aburdene
1987, **Reinventar a Empresa**, Lisboa, Presença

Scott, Bill
1988, **A arte de negociar** Lisboa, Presença

Taylor, H.M. e Mears, A.G.
1989, **Como dirigir uma reunião**, Lisboa, Presença

UNESCO,
1984, **As Técnicas de grupo na formação**, Lisboa, Livros Horizonte

5.2. Bibliografia de referência

Nota prévia

No ponto anterior listou-se uma **bibliografia recomendada** por cada unidade de aprendizagem. A escolha das obras teve em conta o pouco tempo disponível do estudante. Procurou-se não ceder à tentação de aconselhar todas as obras julgadas interessantes como complemento de informação ao manual, mas apenas as mais relevantes.

A bibliografia que agora se apresenta segue uma lógica diferente: pretende servir de **referência** para quem queira aprofundar algumas das temáticas afloradas ao longo do livro. Tal bibliografia inclui todas as obras recomendadas em cada unidade bem como outras consideradas interessantes para um estudo mais apurado. Apesar de mais extensa, esta bibliografia procura integrar apenas títulos de maior relevância, não pretendendo ingenuamente esgotar o assunto mas apenas apoiar o estudante no acesso a obras, algumas antigas, que pode não encontrar em suporte informático.

Esta bibliografia de referência não dispensa, por isso, a consulta de Bases de Dados de Ciências Sociais e sites disponíveis na Internet de que se dão apenas alguns exemplos.

- em CDRom: a UMI (1996), *Social Sciences Index/ Full Text*, Lusodoc e a *Sociofile* agregam títulos de várias centenas de revistas de especialidade;
- Exemplos de alguns *sites* acessíveis *on line*:

<http://www.lib.umi.com/dissertations/> - resumos de dissertações;

<http://dited.bn.pt> - dissertações na Biblioteca Nacional (em construção)

<http://iet.open.ac.uk/> - Instituto de Tecnologia Educacional da Open University

<http://www.onuportugal.pt/especifico.html> - Centro de Informação da ONU em Portugal

<http://www.ics.ul.pt/guiavirtual/> - Guia Virtual das Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais

<http://www.thrivenet.com/> - sobre a questão da resiliência, etc.

<http://www.paulofreire.org/principa.htm> - sobre o método “Paulo Freire”

<http://bd.ufpa.br/biblioteca/asp/pbasbi.asp?titulo=Pesquisa%20Básica> - Portal de bibliotecas brasileiras

<http://www.Eurosocial.org> – Portal da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social

<http://www.icsw.org/> - International Council on Social Welfare

<http://www.warwick.ac.uk/CRER/> - Centro de pesquisa sobre relações étnicas

<http://www.ercomer.org/> - Centro de investigação intercultural da Universidade de Utrecht

Bibliografia

- Abecassis, Henrique Manzanares
(s/d), **Problemas sociais contemporâneos**, Lisboa, AA ISCSPU
- Adams, Robert
1996, **Social work and empowerment**, London, MacMillan
- Alcoólicos Anónimos
2000, **Alcoólicos Anónimos**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 221-225
- Almeida, A.N.; Bastos, C.; Ferrão, J.; Wall, K.
1999, **Perfil da investigação científica: Antropologia, Demografia, Geografia e Sociologia**, Lisboa, Observatório das Ciências e das Tecnologias
- Almeida, Ana Nunes de
1990, **A fábrica e a família: famílias operárias no Barreiro**, Lisboa, ISCTE
- Almeida, J. F. et al
1994, **Introdução à Sociologia**, Lisboa, Universidade Aberta
- Almeida, Susana de
1967, **O Serviço Social em regiões subdesenvolvidas**, "Análise Social", 5 (19), 518-524.
- Amaro, Fausto
2001, **A mulher toxicodependente e o planeamento familiar, a gravidez e a maternidade**
- Amaro, João
2001, **Liderança comunitária: da margem ao centro** in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª Conferência sobre *Desenvolvimento comunitário e saúde mental* (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp 247-259
- Ambrósio, M. T.
1998, **Perfil da investigação científica em Portugal: Ciências da Educação e Psicologia**, Lisboa, Ministério da Ciência e Tecnologia. FCT. OCT
- Ander-Egg, Ezequiel
1984a, **Achaques y manías del servicio social reconceptualizado**, Alicante, Hvmánitas.
1984b, **El desafío de la reconceptualization**, Alicante, Hvmánitas.
1985, **Metodología del trabajo social**, México, Ateneo, 3ª ed.
1995, **Introdução ao trabalho social**, Petrópolis, Vozes.
- Andrada, Maria da Graça
1989, **Risco perinatal e desenvolvimento da linguagem da criança**, Lisboa, APPC
- Arends, Richard
1995, **Aprender a ensinar**, Lisboa, McGraw-Hill
- Aron, Raymond
1994, **As etapas do pensamento sociológico**, Lisboa, D. Quixote
- Ataíde, Isabel Maria
1966, **Trabalho social de voluntários**, "Informação Social" (4), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 92-103

- Aubry, J-M e Saint-Arnaud, Y.
1983, **Dinâmica de grupo: iniciação ao seu espírito e algumas de suas técnicas**, S. Paulo, Loyola
- Azar, F. E Mullet, E.
2001, **Interpersonal forgiveness among lebanese: a six-community study**, "International Journal of Group Tensions", vol 30, (2), pp161-181
- Banks, Sarah
2001, **Ética em fragmentos**, in Mouro e Simões, 2001, *Cem anos de serviço social*, Coimbra, Quarteto
- Barata, O. Soares
1964, **A questão racial: introdução**, Lisboa, ISCSPU
1966, **Serviço Social de Grupos**, Lisboa, ISCSPU, mimeografado
1974, **Introdução às Ciências Sociais**, Lisboa, Bertrand
1995, **Adriano Moreira: quarenta anos de docência e acção pública**, in *Estudos de homenagem ao professor Adriano Moreira*, Lisboa, ISCSP/UTL, pp17-120
1998, (coord.) , **Política Social 1998**, Lisboa, ISCSP
- Barber, James
1995, **Social work with addictions**, London, MacMillan
- Barbier, René
1997, **A pesquisa-acção**, Brasília, Universidade de Brasília, Brasilead
- Barbosa, Lisete
1995, **Trabalho e dinâmica de grupos**, Porto, Afrontamento
- Barnes, Gill
1984, **Working with families**, London, MacMillan
- Barreto, António
1996, **A situação social em Portugal, 1960-1995**, Lisboa, ICS.
- Bartin, Georges
1966, **Les techniques sociométriques**, Paris, PUF
- Bastos, José Gabriel e Susana Pereira
1999, **Portugal multicultural**, Lisboa, Fim de Século
- Bastos, Susana Pereira
1994, **O Estado Novo e "seus" vadios (mendigos, loucos, prostitutas, homossexuais e outros arruaceiros) – mitos e rituais**, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa
- Beauchamp, André et al
1980, **Como animar um grupo**, S. Paulo, Edições Loyola
- Belloni, Maria Luiza
1999, **Educação a distância**, Campinas, Autores Associados
- Benard, Denise
1968, **Formas de assistência à mãe solteira**, "Informação Social" (10), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 63-70
- Berge, Yvonne
1976, **Viver o seu corpo**, Lisboa, Socicultur
- Bezdenov, S.
1976, **Uma escola comunitária na Jugoslávia**, Lisboa, Moraes.
- Bilhim, João F.
1991, **Cultura organizacional: moda ou paradigma**, "Lusíada, Revista de Ciência e Cultura", Lisboa, Universidade Lusíada, Série de Gestão, (1), Abril, pp. 63-84.

- 2001, **Teoria organizacional: estruturas e pessoas**, Lisboa, ISCSP/UTL, 2ª edição revista e actualizada
- Bill Scott
1988, **A arte de negociar**, Lisboa, Presença
- Bok, Marcia
1992, **Civil rights and the social programs of the 1960th: the social justice functions of social policy**, Westport, Praeger
- Boudon, R. et al, (coord.)
1990, **Dicionário de Sociologia**, Lisboa, D. Quixote.
- Bourdet, Y. e Guillerm, A.
1975, **A autogestão**, Lisboa, D. Quixote
- Branco, Maria Eugénia
2000, **Vida, pensamento e obra de João dos Santos**, Lisboa, Livros Horizonte
- Brandes, Donna e Philips, Howard
1977, **Manual de jogos educativos. 140 jogos para professores e animadores de grupos**, Lisboa, Moraes
- Brunhoff, Suzanne de
1987, **A hora do mercado: crítica do liberalismo**, Lisboa, Livros do Brasil
- Câmara, D. Helder
1968, **Revolução dentro da paz**, Rio de Janeiro, Sabiá.
- Câmara, J. Betencourt
1986, **A III Revolução Industrial e o Caso Português**, in "Portugal Face à III Revolução Industrial; Seminário dos 80", Lisboa, ISCSP, pp. 63 - 111.
- Carapinheiro, Graça
1990, **Saberes e poderes no hospital: estudo sociológico de dois serviços hospitalares**, Lisboa, ISCTE
- Cardoso, Raquel e Macedo Maria
2000, **Recursos da comunidade e prevenção da violência doméstica**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 139-144
- Carmo, António
1998 **Noções de pedagogia para cursos intensivos**, Macau, Fundação Macau.
1993 **A igreja católica na China e em Macau no contexto do SW asiático**, Macau, Fundação Macau.
- Carmo, Hermano
1983, **Não violência activa e sistema político**, "Estudos Políticos e Sociais" (1-2), Lisboa, ISCSP.
1986, **Análise e intervenção organizacional**, Lisboa, Fundetec
1987, **Os indicadores como ferramentas de inovação**, in *Actas do 9º Congresso Ibero-Americano de Segurança Social*, Lisboa, MESS
1989 **A família portuguesa e a mudança: algumas reflexões**, in *Tempo Para o Trabalho Tempo Para a Família*, DGF/MESS, Lisboa, pp 221-241.
1993, **A criança da rua: um rejeitado da cidade**, in *A cidade. Jornadas inter e pluridisciplinares*, Actas II, pp 321-334, Lisboa, Universidade Aberta
1997, **Ensino superior a distância: contexto mundial; modelos ibéricos**, Lisboa, Universidade Aberta.
1998a, **Desenvolvimento comunitário: relatório apresentado ao concurso para professor associado da Universidade Aberta na área de Ciências de Educação**, Lisboa, Universidade Aberta, polic.

- 1998b, **O desenvolvimento comunitário no dobrar do século**, in Barata, O. S., 1998, coord. *Política Social*, Lisboa, ISCSP
- 1999, **Desenvolvimento comunitário**, Lisboa, Universidade Aberta
- 2000, **Intervenção social com grupos**, Lisboa, Universidade Aberta
- 2001a **Hipóteses sobre o contributo dos portugueses no processo de reabilitação pós-guerra**, in *A guerra colonial: realidade e ficção*, Livro de Actas do I Congresso Internacional (organização de Rui de Azevedo Teixeira), pp 167-184, Lisboa, Notícias Editorial.
- 2001b, **A função social das Universidades Abertas**, “Discursos”, III série, número especial subordinado ao tema *Perspectivas em educação*, pp 45-58, Lisboa, Universidade Aberta
- 2001c, **A educação intercultural: uma estratégia para o desenvolvimento** in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª Conferência sobre Desenvolvimento comunitário e saúde mental (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp175-194
- 2002, **Direitos sociais para uma sociedade inclusiva: linhas mestras de um encontro**, "Cidade Solidária", Lisboa, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
- Carmo, Hermano (coord.) Alves, Sandra; Dias, Isabel; Monteiro, Susana; Albuquerque, Rosana
- 1996, **Exclusão social: rotas de intervenção**, Lisboa, ISCSP.
- Carmo et al,
- 2001d, **Problemas sociais contemporâneos**, Lisboa, Universidade Aberta
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela
- 1998, **Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta.
- Carneiro, Maria do Rosário
- 1997, (coord.), **Crianças de risco**, Lisboa, ISCSP
- Carvalho, Anabela e Mouro, Helena
- 1987, **Serviço social no Estado Novo**, Coimbra, Centelha
- Carugati, F.
- 1980, **Das instituições aos grupos de apartamento**, “Análise Psicológica” (1), Lisboa, pp 25-36
- Castaño, Javier Garcia et al
- 1993, **Lecturas de antropologia para educadores**, Madrid, Trotta
- Castro, Josué de
- 1974, **Geopolítica da Fome**, 4ª ed. rev. aum., Porto, Brasília.
- 1975, **Sete palmos de terra e um caixão**, Lisboa, Seara Nova, 1ª ed. 1970.
- 1966, **Geografia da fome**, Porto, Brasília, 1ª ed. 1946.
- Chaix-Ruy
- 1964, **Psicologia social e sociometria**, Lisboa, Presença, prefácio de Alfredo Margarido.
- Chauvey, D.
- 1970, **O que é a autogestão**, Lisboa, Edições 70
- Chavis
- 2000, **Principles for intergroup projects: a first look**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 15-32
- Coimbra, José
- 2001, **Grupos de ajuda mútua –cidadania e participação** in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª

- Conferência sobre Desenvolvimento comunitário e saúde mental (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp 151-154
- Conquet, André
(s/d), **Como trabalhar em grupo**, Lisboa, Pórtico
(s/d), **Novas técnicas para trabalhar em grupo**, Lisboa, Pórtico
- Conte, Candace et al
1996, **Training and supporting the telephone intake worker for an AIDS prevention counseling study**, "Social Work" (41), Maio, pp 314-319, in Social Sciences Index/Full Text, base de dados da Wilson Company
- Cooper, David
1971, **A decadência da família**, Lisboa, Portugalíia
- Cordeiro, Ana e Brigadeiro, Elisabete
1999, **Programa de intervenção na zona de Outurela/Portela no âmbito da iniciativa Comunitária URBAN**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade*, Actas da 1ª conferência (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 81-92
- Coqueret, André
(s/d) **Como dirigir uma reunião**, Lisboa, Pórtico
- Costa, Ana Mª Benard da
1966, **A criança cega a família e a escola**, "Informação Social" (2), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 38-50
- Coyle, Grace
1948, **Group work with American youth**, N. York, Harper and Brothers
- Crothers, Charles
1994, **Robert K. Merton**, Oeiras, Celta
- Cunha, A. Silva
1956, **Movimentos associativos na África Negra**, Lisboa, JIU
1959, **Aspectos dos movimentos associativos na África Negra**, Lisboa, JIU
- Dalai-Lama
2000, **Ética para o novo milénio**, Lisboa, Círculo de Leitores
- David, M.
1977, **A criança dos 0 aos 6 anos**, Lisboa, Moraes
- Davies, Martin, ed.
1991, **The sociology of social work**, London, Routledge
- Demory, Bernard
1986, **7 técnicas de criatividade**, Mem Martins, Inquérito
- Dimenstein
1996, **Democracia em pedaços**, S. Paulo, Companhia de Letras.
- Dolci, Danilo
1964, **Inquérito em Palermo**, Lisboa, Moraes
1971, **Inventar o futuro**, Lisboa, Moraes
- Doyle, Celia
1997, **Working with abused children**, London, MacMillan
- Dreyfus, Catherine
1980, **Psicoterapias de grupo**, Lisboa/S. Paulo, Verbo
- Drucker, P.
1986, **Inovação e gestão**, Lisboa, Presença
1988, **As fronteiras da gestão**, Lisboa, Presença
1994, **As organizações sem fins lucrativos**, Lisboa, Difusão Cultural

- Drulovic, M.
1976, **A autogestão à prova**, Lisboa, Seara Nova
- Duverger, M.
1981, **Ciência Política: teoria e método**, Rio, Zahar.
- Emmerij, Luis
1993, **Norte-Sul: a granada descavilhada**, Venda Nova, Bertrand.
- Espada, João C.
1997, **Direitos sociais e cidadania**, Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda
- Esteves, Maria Fernanda
1967, **Os conselhos matrimoniais na moderna problemática conjugal**,
“Informação Social” (6), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 62-85
- Falcão, Maria do Carmo
1979, **Uma nova visão teórica do serviço social**, S. Paulo, Cortez e Moraes
- Faleiros, Vicente de Paula
1982, **Metodologia e ideologia do trabalho social**, S. Paulo, Cortez, (3ª edição)
- Faure, Edgar *et al.*
1977, **Aprender a Ser**, 2ª ed., Venda Nova, Bertrand.
- Ferreira, Manuela M.
2001, **A educação para a cidadania em Portugal – evolução e tendências actuais**, “Discursos”, III série, número especial subordinado ao tema *Perspectivas em educação*, pp 59-66, Lisboa, Universidade Aberta
- Filho, Genésio Z. da S.
1998, **A comunicação na rua: quando os códigos de comunicação transformam-se em instrumento de defesa**, "Universa", (V7, nº2), p.277-292, Junho de 1998
- Fonseca, Victor da
Contributo para o estudo da génese da psico-motricidade, Lisboa, Editorial Notícias
- Foulkes, S.H.
1970, **Grupo-análise terapêutica**, Lisboa, Europa América
- Fragoso, D. António
1973, **Libertar o povo**, Lisboa, Base.
- Freire, Paulo e Macedo, Donaldo
1990, **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**, Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Freire, Paulo
1972, **Pedagogia do oprimido**, Porto, Afrontamento
1989, **Educação como prática de liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1ª ed. de 1967.
1989, **Educadores de rua. Uma abordagem crítica**, Bogotá, UNICEF.
1993, **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**, S. Paulo, Olho d'Água
1996, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, S.Paulo, Paz e Terra, 5ª edição
- Fritzen, S.J.
1988, **Exercícios práticos de dinâmica de grupo**, Petrópolis, Vozes, 11ª edição, 2 volumes
- Fukuyama, Francis
2000, **A grande ruptura**, Lisboa, Quetzal Editores

- Gadotti, Moacir
1997, **Paulo Freire: uma biobibliografia**, Brasília/S. Paulo, Cortez Editora/
/UNESCO/Instituto Paulo Freire
- Galimard, P.
s/d, **A criança dos 6 aos 15 anos**, Lisboa, Moraes
- Galtung
1994 **Direitos humanos: uma nova perspectiva**, Lisboa, Instituto Piaget
- Garcia, José
2000, **Migrações e relações interculturais: uma bibliografia**, Oeiras, Celta
- Gaspar, Maria Ivone
2001, **Ensino a distância e ensino aberto – paradigmas e perspectivas**,
“Discursos”, III série, número especial subordinado ao tema *Perspectivas* em
educação, pp 67-76, Lisboa, Universidade Aberta
- Giddens, A.
2000, **Sociologia**, Lisboa, Gulbenkian, trad. da 3ª edição publicada em 1997
- Gilliéron, Edmond
1998, **Manual de psicoterapias breves**, Lisboa, Climepsi
- Giraldes, Maria do Rosário
1967, **Animação de base e desenvolvimento**, “Informação Social” (8), Lisboa,
Direcção Geral de Assistência, pp 66-74
- Góis, Maria Nasciolinda
1966, **Elementos de psicologia dos grupos**, “Informação Social” (2), Lisboa,
Direcção Geral de Assistência, pp 5-20
1966, **Escolas de pais – o exemplo francês**, “Informação Social” (2), Lisboa,
Direcção Geral de Assistência, pp 5-20
- Golemann, Daniel
1997, **Inteligência emocional**, Lisboa, Temas e Debates
1997b, **Trabalhar com inteligência emocional**, Lisboa, Círculo de leitores
- Gonçalves, José Júlio
1969, **Sociologia**, Porto, Portucalense
1969, **Itinerários da teoria sociológica**, “Estudos Políticos e Sociais”, VII (1.2),
pp. 5-79 e 325-405, Lisboa, ISCSP/UTL
- Goode, W.
1969, **Revolução mundial e padrões de família**, Companhia Editora Nacional,
S. Paulo.
- Gourgand, Pierre
1980, **As técnicas de trabalho de grupo**, Lisboa, Moraes, 4ª edição
- Gournay, B.
1978, **Introdução à ciência administrativa**, Lisboa, Europa América.
- Guardiola, Isabel
1991, **Manual de praticas de trabajo social comunitario en el movimiento
ciudadano**, Madrid, Siglo XXI
- Guareschi, Pedrinho (coord.)
1992, **Os aprendizes da sobrevivência**, Recife, UFPE
- Guerreiro, Óscar
1966, **Papel do assistente social junto das comissões de desenvolvimento
comunitário**, “Informação Social” (2), Lisboa, Direcção Geral de Assistência,
pp 68-79

- Guest, Hersey e Blanchard
1980, **A mudança organizacional através da liderança eficaz**, S.Paulo, Multimedia Tecnologia Educacional
- Hargreaves, Andy
1998, **Os professores em tempos de mudança**, Lisboa, McGraw-Hill
- Hartford, M.
1983, **Grupos em serviço social**, Rio de Janeiro, Agir
- Hersey, Paul; Blanchard, Kenneth
1986, **Psicologia para administradores. A teoria e as técnicas da liderança situacional**, S. Paulo, E.P.U.
- Hess, Remi
1982, **Sociologia de intervenção**, Lisboa, Rés
- Hofstatter, P.
1971, **Dinâmica de grupos**, Rio de Janeiro, Bloch
- Ibañez, Ricardo M.
1988, **Principios de la educación contemporanea**, 5ª ed., Madrid, RIALP
- Ibañez, Ricardo M.; Serrano, Gloria P.
1985, **Pedagogia social y sociologia de la educación**, 3ª ed., Madrid, UNED
- Imperatori, Emílio
1970, **Testes sociométricos e crianças em internatos**, “Informação Social” (20), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 5-23
- Jacobson, V. e Monello, P.
1976, **O trabalho social em equipa**, Lisboa, Moraes, 3ª edição
- Jesuíno, J.C.
1987, **Processos de liderança**, Lisboa, Livros Horizonte
1998, **A negociação: estratégias e táticas**, Lisboa, Texto Editora, 3ª edição
- Johnson, H. Wayne et al
1995, **The social services: an introduction**, Itasca (Illinois), F.E. Peacock Publishers, Inc.
- Kelley, Patrícia
1995, **Social work with groups**, in Johnson, H. Wayne et al, 1995, *The social services. An introduction*, Itasca (Illinois), F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Kisnerman, N.
1980, **Serviço social de grupos**, Petrópolis, Vozes
- Klein, Josephine
1982, **O estudo de grupos**, Rio de Janeiro, Zahar
- Knowles, Malcolm
1980, **The modern practice of adult education - from pedagogy to andragogy**, New York, Cambridge, The Adult Education Company.
1990, **L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation**, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Konopka, G.
1972, **Serviço social de grupo**, Rio de Janeiro, Zahar, (2ª edição)
- Laing, Ronald
1973, **Política da Família**, Lisboa, Portugalíia
- Lapão, Maria José
2001, **Empowerment psicológico num grupo de voluntários de uma organização comunitária**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª Conferência sobre

- Desenvolvimento comunitário e saúde mental (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp 83-90
- Lapassade, G.
s/d, **A Entrada na vida**, Lisboa, Edições 70
- Leandro, Maria Engrácia
1992, **Au-dela des apparences. L'insertion sociale des portugais dans l'agglomeration parisienne**, Braga, Universidade do Minho
2001, **Sociologia da família nas sociedades contemporâneas**, Lisboa, Universidade Aberta
- Leonard, Peter
A sociologia do trabalho social, Coimbra, Atlântida Editora
- Lewin, K.; Lippit, R.; White, R.
1939, **Patterns of aggressive behaviour in experimental created social climates**, "Journal of Social Psychology" (10, 271-299)
- Lewin, Kurt
1964, **Psychologie dynamique**, Paris, PUF, tradução francesa de *The conflict between aristotelian and galilian modes of through in contemporary psychology*
- Lewin, Kurt
1973, **Problemas de dinâmica de grupo**, S. Paulo, Cultrix
- Lewis, Óscar
1968, **A cultura da pobreza**, in Blaustein, A. e Woock (organizadores), 1968, *O homem contra a pobreza: III guerra mundial*, Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, pp 353-369
- Lippit, R.
1940, **An experimental study of authoritarian and democratic group atmospheres**, "University of Iowa Studies in Child Welfare" (16, n.3, 43-195)
- Lobrot, M.
1966, **A pedagogia institucional**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, Introdução de Rui Grácio e Prefácio de Ardoino
1977, **Animação não directiva de grupos**, Lisboa, Moraes
- Lourenço, N. e Lisboa, M.
1998, **Dez anos de crime em Portugal: análise longitudinal da criminalidade participada às polícias (1984-1993)**, Lisboa, Gabinete de estudos Jurídico-sociais do Centro de Estudos Judiciários
- Lourau, R. e Lapassade, G.
1973, **Para um conhecimento da sociologia**, Lisboa, Assírio e Alvim
- Louro, Cristina (coord.)
2001, **Acção social na área da deficiência**, Lisboa, Universidade Aberta
- Luft, J.
1976, **Introdução à dinâmica de grupo**, Lisboa, Moraes, (3ª edição)
- Lupton, Carol (ed.)
1994, **Working with violence**, London, MacMillan
- Lussato, B.
1983, **O desafio informático**, Lisboa, D. Quixote
- Maalouf, Amin
1999, **As identidades assassinas**, Oeiras, Difel
- Maccio, C.
1977, **Animação de grupos**, Lisboa, Moraes
- Maisonneuve, J.
s/d, **A Dinâmica dos grupos**, Lisboa, Livros do Brasil, (c. 1967)

- Mannoni, Maud
1976, **A criança “doente” e os outros**, Lisboa, Moraes.
- Maria, Susana e Araújo, Mónica
2000, **Recursos da comunidade: estratégias de prevenção da violação e abusos sexuais**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 145-154
- Marshall, Gordon
1994, **Concise dictionary of sociology**, Oxford, Oxford University Press.
- Marshall, Mary et al
1996, **Social work with older people**, London, MacMillan
- Martin, D., e Boeck, K.
1998, **O que é a inteligência emocional**, Lisboa, Pergaminho
- Martin, H.-P. e Schumann, H.
1998, **A armadilha da globalização: o assalto à democracia e ao bem estar social**, Lisboa, Terramar
- Marujo, H.; Neto, L.M.; Perloiro, M.F.
2000, **Educar para o optimismo**, Lisboa, Presença
- Marvão, Josefina
1966, **Liderança: um conceito em evolução**, “Informação Social” (3), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 5-17
- Mata, Isabel
2001, **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**, Lisboa, Universidade Aberta
- Matos, Francisco Gomes de
1996, **Pedagogia da positividade: comunicação positiva em português**, Recife, UFPE
- Matos, Margarida
1999, **O jovem na comunidade multicultural**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade*, Actas da 1ª conferência (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 3-8
- Matos, Margarida et al
2000, **Aventura social e risco: intervenção com adolescentes no âmbito da execução de medidas tutelares da comunidade**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 165-174
- Mauco, Georges
1977, **Psicanálise e educação**, Lisboa, Moraes.
- Mead, M.
1969, **O conflito de gerações**, Lisboa, D. Quixote
- Merton, Robert
1979, **A ambivalência sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar.
- Mesquita, M.
1988, **O adolescente em risco face à problemática da toxicod dependência**, “Estudos Políticos e Sociais” (1-2), pp 267-357, Lisboa, ISCSP/UTL
- Miranda, Joana
2001, **Carl Rogers – uma análise crítica**, “Discursos”, III série, número especial subordinado ao tema *Perspectivas em educação*, pp 109-118, Lisboa, Universidade Aberta

- Mishra, Ramesh
1995, **O Estado Providência na sociedade capitalista**, Oeiras, Celta
- Moniz, Maria João
2000, **O papel da sociedade civil no desenvolvimento**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 79-90
- Monteiro, Fátima
1999, **Ajuda mútua e reabilitação**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade, Actas da 1ª conferência* (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 21-28
2000, **Grupos de ajuda mútua e desenvolvimento comunitário**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Desenvolvimento comunitário e saúde mental*, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA, pp 67-70
- Moreira, Adriano
1979, **Ciência Política**, Lisboa, Bertrand
1986, **O pacifismo**, "Estudos Políticos e Sociais", vol. XIV, (3-4), pp. 5-30, Lisboa, ISCSP.
2001, **Cidadania activa e direitos sociais**, in Simpósio Sobre os Direitos Sociais na Europa, Lisboa, Comité Português do International Council on Social Welfare (CPCISS)/ICSW Região Europa
- Moreira, M. A.; Buchweitz, B.
1993, **Novas estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico**, Lisboa, Plátano
- Moreno, Jacob
1962, **Fundamentos de la sociometria**, Buenos Aires, Paidós
1975, **Psychothérapie de groupe et psychodrame**, Paris, Retz/CEPL
- Moreno, Zerka
1975, **Psicodrama de crianças**, Petrópolis, Vozes
- Morin, Edgar
1995, **Introdução ao pensamento complexo**, Lisboa, Instituto Piaget, 1ª ed. de 1990
- Mouro, Helena; Simões, Dulce (coord.)
2001, **Cem anos de serviço social**, Coimbra, Quarteto.
- Muchielli, Roger
1971, **La dynamique des groupes - applications pratiques**, Paris, Librairies Techniques Entreprise Moderne, ESF
1975, **Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes**, Paris, Entreprise Moderne d'Édition et Libraires Techniques.
1979, **Como eles se tornam delinquentes**, Lisboa, Moraes
- Muller, Jean-Marie
1997, **Princípios e métodos de intervenção civil**, Lisboa, Instituto Piaget
1998, **O princípio de não violência: percurso filosófico**, Lisboa, Instituto Piaget
- Mullet, E.; Azar, F.; Vinsonneau, G.
1999, **The propensity to forgive: findings from Lebanon**, "Journal of Peace Research", vol 36, nº 2, Sage Publications, London
- Musgrave, P.W.
1984, **Sociologia da educação**, Lisboa, F.C. Gulbenkian.

- Naisbitt, John
1988, **Macrotendências**, Lisboa, Presença
- Naisbitt, John; Aburdene, Patricia
1987, **Reinventar a empresa**, Lisboa, Presença.
1990 **Megatrends 2000**, S. Paulo, Amana-Key, 3ª edição
- Neto, Félix
1998, 2000, **Psicologia social**, Lisboa, Universidade Aberta, 2 vols
- Neto, João Pereira
s.d., **A cultura organizacional das empresas**, Lisboa, Associação Portuguesa dos Gestores e Técnicos de Recursos Humanos.
- Neto, Maria João
1990, **A propósito da ocupação de tempos livres na cidade de Lisboa**, “Estudos Políticos e Sociais” (1-4), Lisboa, ISCSP/UTL
- Newcomb, T.M.
1943, **Personality and social change**, New York, Dryden
- Northay, M.L. e Weld, L.
s/d, **Testes sociométricos, um guia para professores**, Lisboa, Livros Horizonte
- Northedge, Andrew
1990, **The good study guide**, Milton Keynes, The Open University
- Nova, Elisa Vila
1997, **Educar para a protecção civil**, Lisboa, Texto Editora
- Novak, Joseph
2000, **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e nas empresas**, Lisboa, Plátano.
- Novak, Joseph; Gowin, Bob
1996, **Aprender a aprender**, Lisboa, Plátano, 1ª ed. de 1984
- Nunes, João Arriscado
1993, **As teias da família: a construção interaccional das solidariedades primárias**, Coimbra, Universidade de Coimbra
- Oakley, P. e Marsden, D.
1984, **Approaches to participation in rural development**, Genova, ILO
- Oliveira et al
1999, **O suporte social em doentes em reabilitação**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade*, Actas da 1ª conferência (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 177-180
- Oliver, Michael
1999, **Social work with disabled people**, London, MacMillan
- Ornelas, José
1999, **Participação comunitária e integração**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade*, Actas da 1ª conferência (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 33-40
- Ornelas, José e Maria, Susana
2000, (coord.), **Desenvolvimento comunitário e saúde mental**, Actas da 1ª Conferência (31 de Maio-2 de Junho de 1999), Lisboa, ISPA
2001 (coord.), **Diversidade e multiculturalidade**, Actas da 2ª Conferência sobre *Desenvolvimento comunitário e saúde mental* (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA
- Ott, Ernst e Leitzinger, Hans
1977, **100 jogos educativos para o seu filho**, Lisboa, Moraes

- Pais, José Machado da Silva
1991, **Formas sociais de transição para a vida adulta: os jovens através dos seus quotidianos**, Lisboa, ISCTE
- Paré, Simone
1961, **Grupos e serviço social**, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul
- Parker, Sam et al
1995, **A support group for families of armed services personnel in the Persian Gulf War**, "Social Work with Groups", (18), pp 89-97.
- Payne, Malcolm
2001, **Teoria do trabalho social moderno**, Coimbra, Quarteto
- Pereda, Carlos; Prada, Miguel Ángel de; Actis, Walter
1996, **La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Pereira, Odete
1994, **Atitudes face ao estudo no contexto do ensino a distância**, Lisboa, s.n., dissertação de mestrado.
- Peters e Wattermann
1987, **Na senda da excelência**, Lisboa, D. Quixote.
- Piaget, J.
1976, **A situação das ciências do homem no sistema das ciências**, Lisboa, Bertrand
- Pimentel, Alberto
2001, **Acção social na reinserção social**, Lisboa, Universidade Aberta
- Pintasilgo, M. Lourdes
1980, **Sulcos do nosso querer comum**, Porto, Afrontamento.
1985, **Dimensões da mudança**, Porto, Afrontamento, prefácio de Eduardo Prado Coelho.
- Pinto, Amâncio
2001, **Psicologia Geral**, Lisboa, Universidade Aberta
- Pinto, Carla
1999, **Empowerment: uma prática de serviço social**, in VVAA, 1998, *Política Social*, Lisboa, ISCSP
- Pinto, Maria da Conceição
2001, **Criança em perigo e em situação de rua: histórias da vida passadas em Lisboa e no Rio de Janeiro**, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- Reamer, Frederic
2001, **Ética do trabalho social nos estados Unidos**, in Mouro e Simões, 2001, *Cem anos de serviço social*, Coimbra Quarteto
- Reddy e Manjulika
2000, **The world of open and distance learning**, New Delhi, Viva Books
- Ribeiro, Teresa
2000, **Mediatização de programas de prevenção primária da toxicodependência**, Lisboa, Universidade Aberta.
- Richez-Battesti, Nadine
1994, **Dicionário das questões sociais**, Lisboa, Plátano
- Richmond, Mary
1922, **What is social case work**, N. York, Russel Sage Foundation

- 1950, **Diagnóstico social**, Lisboa, Instituto Superior de Higiene Dr. Ricardo Jorge, 1ª edição de 1917
- Robert, P.
1969 **Os grupos de adolescentes**, Lisboa, Moraes
- Robertis, Cristina de
s/d, **La intervención colectiva en trabajo social: la acción con grupos y comunidades**, Buenos Aires, Ateneo
- Rocha-Trindade, M. Beatriz
1973, **Immigrés portugais**, Lisboa, ISCSP/UTL, prefácio de Alain Girard
1995, **Sociologia das migrações**, Lisboa, Universidade Aberta
- Rogers, C.
1974, **Terapia centrada no paciente**, Lisboa, Moraes
1986, **Grupos de encontro**, Lisboa, Moraes, 6ª edição
s/d, **Tornar-se pessoa**, Lisboa, Moraes, 2ª edição
- Rosanvallon, Pierre
1984, **A crise do Estado Providência**, Lisboa, Inquérito
- Rosemberg, Fúlvia
1994, **Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de S. Paulo**, “Cadernos de Pesquisa” nº 91, pp 30-45, Novembro de 1994, S. Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- Rubington, E. e Weinberg, M. S
1995, **The study of social problems. Seven perspectives**, New York/Oxford, Oxford University Press, 5ª edição
- Ruivo, J. Bairrão
1969, **O trabalho de equipa na infância desadaptada**, “Informação Social” (13), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 86-91
- Sampaio, Daniel
1978, **Droga, pais e filhos**, Lisboa, Bertrand
1985, **Terapia familiar**, Porto, Afrontamento
1991, **Ninguém morre sozinho**, Lisboa, Caminho
1993, **Vozes e ruídos: diálogos com adolescentes**, Lisboa, Caminho
1994, **Inventem-se novos pais**, Lisboa, Caminho
1996, **Voltei à escola**, Lisboa, Caminho
- Santos, Boaventura Sousa
1991, **Um discurso sobre as Ciências**, 5ª ed., Porto, Afrontamento
- Schulman, Lawrence
1976, **Une technique de travail social avec des groupes: le model de mediation**, Paris, Les Editions ESF
- Schwartzzenberg, R.-G.
1979, **Sociologia política: elementos de ciência política**, S. Paulo, Difel.
- Scott, Bill
1988, **A arte de negociar**, Lisboa, Presença
- Sequeira, Arménio
1999, **O paradigma da cooperação especializada em reabilitação**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade, Actas da 1ª conferência* (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 231-236
- Sequeira, Arménio et al
1999, **Reabilitação e comunidade, Actas da 1ª conferência** (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA

- Sherif, M.
1936, **The psychology of social norms**, New York, Harper
- Simões, Maria José Vital
2001, **Comunicação educacional multimedia para crianças da pré-primária e 1º ano de escolaridade: o caso d'O Jardim da Celeste**, Lisboa, Universidade Aberta.
- Silva, Agostinho da
2000, **Textos pedagógicos I e II**, Lisboa, Âncora
- Silva, Luisa Ferreira da
1985, **Prevenção em saúde mental - Projecto de acção directa numa comunidade urbana**, "Intervenção Social" nº 1, Junho, pp 105-118
1991, **Planeamento social de nível comunitário como prevenção primária de saúde mental**, "Intervenção Social" nº 5-6, ano II, pp 81-86.
2001, **Intervenção Psicossocial**, Lisboa, Universidade Aberta
- Silva, Luisa Ferreira da (org.)
2001, **Acção social na área da família**, Lisboa, Universidade Aberta
- Silva, Manuela; Rasgado, Sofia
1999, **Pobreza e exclusão social – a investigação em Portugal (1975-1999)**, Lisboa, Centro de Estudos para a Intervenção Social CESIS
- Silva, Manuel Tavares da
1971a, **Como sabotar uma reunião**, "Marketing e Management", Lisboa
1971b, **As pessoas e os grupos**, "Marketing e Management", Lisboa
1977, **Problemas didácticos da introdução à dinâmica de grupos**, "Análise Psicológica", (1) Lisboa, 23-35.
1978, **Sobre a química cerimonial (e a propósito de Thomas Szasz)**, "Análise Psicológica" (2), Lisboa
1979a, **Prefácio** à edição portuguesa da obra de Michel Cornaton *Grupos e Sociedade*, Lisboa, Vega.
1979b, (com Maria Benedita Monteiro, José Gabriel Pereira Bastos e Jorge Vala) **Análise Institucional e Mudança Social**, "Análise Psicológica" (3), Lisboa
1979c, **Hipótese de uma sistemática de intervenção**, "Análise Psicológica" (3), Lisboa
1979d, **Aprendizagem da negociação**, "Gestão" (3), Lisboa
1982, **Problemas de psicossociologia e da mudança**, "Pessoal", Lisboa, Associação Portuguesa de Técnicos e Gestores de Recursos Humanos
1983, **A liturgia psicossociológica**, "Psicologia", Lisboa, vol IV, (3 e 4), pp. 223-324
- Soares, Maria Clara
1969, **A animação no meio urbano**, "Informação Social" (13), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 86-91
- Souta, Luís
1997, **Multiculturalidade e educação**, Porto, Profedições
- Stock, Maria José
1989, **Elites, Facções e conflito intra-partidário: o PPD/PSD e o processo político português de 1974 a 1989**, Évora, Universidade de Évora
- Subkoviak et al
1992, **Current developments related to measuring forgiveness**, comunicação apresentada ao Encontro Anual da Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Outubro

- Tavares, Manuel Viegas
1996, **O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal**, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.
- Taylor, H. M. e Mears, A.G.
1989, **Como dirigir uma reunião**, Lisboa, Presença
- Teixeira, Conceição P.
2000, **Robert Michels: a teoria e a política da democracia**, Lisboa, ISCSP
- Thrasher, F.
1927, **The gang**, Chicago, University of Chicago Press
- Toffler, A. e H.
1995, **Criando uma nova civilização**, Lisboa, Livros do Brasil
- Toffler, A.
1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil
1980, **A terceira vaga**, Lisboa, Livros do Brasil
1983, **Previsões e Premissas**, Lisboa, Livros do Brasil
1991, **Os novos poderes**, Lisboa, Livros do Brasil
- Torres, Zélia
1978, **Grupo instrumento de serviço social**, Petrópolis, Vozes
- Townsend, Peter
1967, **Internatos para pessoas idosas: sua problemática**, “Informação Social” (7), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 48-64
- Trecker, Harleight
1965, **Servicio social para grupos**, Montevideu, Centro de Estudantes da Escola Universitária de Serviço Social
- Trincão, João e Pinheiro, Catarina
1999, **O papel da família nuclear na reintegração/reabilitação do paciente de deficiência física**, in Sequeira, Arménio et al, 1999, *Reabilitação e comunidade*, Actas da 1ª conferência (20-22 Jun de 1996), Lisboa, ISPA, pp 21-28
- Trindade, Armando Rocha (coord)
2000, **ODL networking for quality learning: the Lisbon 2000 European conference; proceedings**, Lisboa, Universidade Aberta
2001, **New learning**, Lisboa, Universidade Aberta
- Trindade, A. Rocha; Bidarra, José; Carmo, Hermano
2000, **Current developments and best practice in Open and Distance Learning**, «International Review of Research in Open and Distance Learning», Athabasca University, Alberta, Canadá
- Trindade, Nelson
s/d, **Sistemas de informação: coluna vertebral da integração do organograma, funciograma e sociograma**, s.l., 3º congresso português de informática, comunicação nº 40.
- UNESCO
1980, **O Educador e a abordagem sistémica**, Lisboa, Estampa
1984, **As Técnicas de grupo na formação**, Lisboa, Livros Horizonte
- Vala, Jorge et al
2001, **Inferiorização racial e cultural das minorias em Portugal** in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª Conferência sobre Desenvolvimento comunitário e saúde mental (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp 45-54

- Varela, Jacobo
1974, **Soluções psicológicas para problemas sociais: uma introdução à tecnologia social**, S. Paulo, Cultrix
- Viana, Henrique
2001, **Organização de pessoas com doença mental – cidadania e participação**, in Ornelas, José e Maria, Susana (coord.), *Diversidade e multiculturalidade*, Actas da 2ª Conferência sobre Desenvolvimento comunitário e saúde mental (29-31 de Maio de 2000), Lisboa, ISPA, pp 155-156
- Vieira, J. M. Bracinha
1967, **A colocação em família**, “*Informação Social*” (7), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 23-47
1967, **Bandos de adolescentes**, “*Informação Social*” (6), Lisboa, Direcção Geral de Assistência, pp 106-112
- Vila-Nova, Sebastião
1998, **Donald Pierson e a Escola de Chicago na sociologia brasileira: entre humanistas e messiânicos**, Lisboa, Vega.
- Vinsonneau, G.; Mullet, E.
2001, **Willingness to forgive among young adolescents: a comparison between two groups of different cultural origins living in France**, “*International Journal of Group Tensions*, vol. 30 (3), pp 267-278.
- VVAA
1989, **Portugal e o desafio dos Anos 90**, Lisboa, Presença
- VVAA
1995, **Metodologia de acção social. Análises sócio-históricas do serviço social**, Lisboa, Centro Português de Investigação em História e Trabalho Social
- VVAA
s.d., **Anime um círculo de qualidade**, Mem Martins, Inquérito
- Wallerstein, coord
1996, **Para abrir as Ciências Sociais: relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais**, Lisboa, Europa América
- Weinberg, Nancy et al
1996, **Online help: cancer patients participate in a computer-mediated support group**, “*Health & Social Work*” (21), Fevereiro, pp 24-29, in Social Sciences Index/Full Text, base de dados da Wilson Company
- White, W.F.
1970, **Street corner society, the social structure of an Italian slum**, Chicago, University of Chicago Press, 13ª edição, ed. original de 1943
- Wilson, Gertrude e Rylan, Gladys
1961, **Prática do serviço social de grupo**, Rio de Janeiro, SESC.
- Winitzkly, Nancy
1995, **Salas de aula multiculturais e de ensino integrado**, in Arends, Richard I., 1995, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, pp 141-183.
- Wong, Clifford Kenlop
1993, **Analysis of multicultural crew factors for international manned spaceflight missions (American, Canadian, European, Japanese)**, University of California, Los Angeles, ProQuest Dissertation Abstracts, UMI
- Zander e Cartwright
1967, **Dinâmica de grupos**, S. Paulo, Herder

Zazzo, René

1971, **As debilidades mentais**, Lisboa, Socicultur

5.3. Outros documentos recomendados

A par do estudo da bibliografia, o estudante deverá ter acesso a um conjunto de materiais em suporte scripto e audiovisual que complementar a sua preparação. É o caso de algumas excelentes obras de ficção que ilustram de forma magistral a estrutura e o processo de diversos grupos, como as seguintes:

- Amado, Jorge, s/d, **Capitães da areia**, Lisboa, Europa América, delinquência juvenil, bandos, crianças de rua
- Cesbron, Gilbert, 1968, **Cães perdidos sem coleira**, Lisboa, Livraria Tavares Martins, delinquência juvenil, bandos
- Gregor, Manfred, 1964, **A rua**, Lisboa, Europa América, delinquência juvenil
- Hunter, Evan, 1965, **Um caso de consciência**, Lisboa, Europa América, delinquência juvenil
- Hunter, Evan, 1972, **Sementes de violência**, Lisboa, Círculo de Leitores, grupos juvenis, educação, delinquência juvenil
- Kedros, André, 1966, **O ferrolho**, Lisboa, Europa América, crise juvenil
- Trench, Sally, 1980, **Enterra-me com as botas**, Lisboa, Edições Paulistas, sem abrigo, alcoólicos, drogados
- Tyrman, Leopold, 1963, **Zly o mau**, Lisboa, Europa América, delinquência juvenil.

Independentemente dos materiais mediatizados atrás propostos, é opinião do autor deste relatório que se podem aproveitar diversos videogramas e audiogramas já produzidos para outros projectos da Universidade Aberta, desde que lhes seja dada a necessária aplicação educativa. Segue-se uma lista meramente exemplificativa¹⁴¹ de materiais a aproveitar.

¹⁴¹ Uma vez que a produção da Universidade Aberta é considerável qualquer lista fica rapidamente desactualizada. Sem pretensões de esgotar os recursos disponíveis esta pretende apenas ilustrar o potencial existente, introduzindo uma filosofia de aproveitamento de recursos educativos.

Código	Título	Sugestões para aplicação
V99.2568	Promoção da saúde	Exercício para Grupo-tarefa
V99.2569	Alimentação de idosos e adolescentes	Exercício para Grupo-tarefa
V.97.2298	Colá S.Jon. Oh que sabe!	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V97.2179	As festas do Espírito Santo - Terceira	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V97.2180	As festas do Espírito Santo - Pico	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V85.0263	A cidade e os transportes	Exercício para Grupo-tarefa
V97.2379 e 2380	Comunicar e persuadir ¹⁴²	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V97.2329	Eco-consumo	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V982411 e 2414	Segurança infantil –As aventuras do Zuca	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V910437	A educação especial em Biologia	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V96.2045	O trabalho de grupo no ensino da matemática	Exercício para Grupo-tarefa
V92.0945	A mundialização da economia e a interdependência	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V92.0997	Educação para o consumo	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V92.1038	Educação para o desenvolvimento	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V90.0651	Comunicação oral	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V99.2555	Comunicação e linguagem ¹⁴³	Exercício para Grupo de desenvolvimento
V99.2496	Grandes problemas do ambiente	¹⁴⁴
V98.2347	Timor Leste	¹⁴⁵
V95.1637	Da idade moderna à pósmoderna	¹⁴⁶
V96.2114	Exclusão social	¹⁴⁷

Para além do material existente na Universidade Aberta, deve sugerir-se ao estudante que esteja atento a filmes difundidos no circuito comercial (televisão e salas de cinema) que podem constituir excelentes fontes de reflexão sobre a estrutura e funcionamento dos grupos bem como sobre o modo de intervir nesse contexto¹⁴⁸.

¹⁴² Grande parte dos videogramas da disciplina *Comunicação educacional*, como este, podem ser aproveitados.

¹⁴³ Grande parte dos videogramas da disciplina *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*, como este, podem ser aproveitados.

¹⁴⁴ Grande parte dos videogramas da disciplina *Educação ambiental*, como este, podem ser aproveitados quer para grupos de desenvolvimento quer para grupos-tarefa.

¹⁴⁵ Grande parte dos videogramas do projecto *Educar para a diversidade*, como este, podem ser aproveitados quer para grupos de desenvolvimento quer para grupos-tarefa

¹⁴⁶ Grande parte dos videogramas da disciplina *Introdução à educação sexual*, como este, podem ser aproveitados quer para grupos de desenvolvimento quer para grupos-tarefa

¹⁴⁷ Grande parte dos videogramas da disciplina *Introdução à Sociologia*, como este, bem como *Sociologia das Migrações*, podem ser aproveitados quer para grupos de desenvolvimento quer para grupos-tarefa

¹⁴⁸ Conforme se referiu anteriormente, filmes como, *Sementes de violência*, *O Pixote*, *Os amigos de Alex*, *Voando sobre um ninho de cucos*, *Zona J* ou *As quartas feiras de Barrie*, podem constituir valiosas fontes de discussão sobre as estratégias de intervenção com grupos.

6. Estratégias de aperfeiçoamento da disciplina

A disciplina *Intervenção Social com Grupos* começou a ser leccionada na Universidade Aberta em Outubro de 2000, estando neste momento no seu segundo ano de funcionamento.

Os indicadores que até agora nos têm chegado são muito favoráveis, tanto através da opinião manifestada pelos estudantes como pela apreciação da assistente responsável pela sua leccionação. No entanto, valerá a pena fazer referência, à guisa de conclusão do presente relatório, a alguns aperfeiçoamentos do processo educativo que, quanto a nós, se poderiam introduzir para lhe dar maior consistência, tendo em atenção tanto os estudantes de formação inicial como os de formação contínua. Aqueles que se nos oferecem como mais prioritários são os seguintes.

- Constituição de um *site* da disciplina
- Realização de algumas sessões presenciais
- Fomento de grupos de auto ajuda
- Institucionalização de um conjunto de orientações para a validação da disciplina ao fim de cinco anos

A **criação de um *site* da disciplina**, deverá assumir-se como um instrumento complementar de aprendizagem para os estudantes e formandos que tenham acesso à Internet, e uma ferramenta de actualização de conteúdos e de processos de aprendizagem.

No entanto, a equipa docente deverá ter em atenção que muitos aprendentes não têm acesso a este meio pelo que, a curto prazo, os elementos adicionais nele contidos não deverão ser alvo de avaliação sumativa. De outro modo estaríamos a contribuir para situações indesejáveis de info-exclusão.

A sua estrutura deverá ser simples permitindo, ao aprendente pouco familiarizado com esta tecnologia, uma navegação segura. A sua estrutura básica poderá ser a seguinte:

- **página de acesso**, com um índice geral, instruções de navegação e um contador para permitir contabilizar o número de visitas ao *site*; futuramente poderá ser inserido nesta página um dispositivo para fórum de discussão¹⁴⁹
- **informações**, sobre o funcionamento da disciplina (por exemplo, calendário lectivo e sugestões genéricas de organização do trabalho) e sobre a equipa docente (currículo resumido, meios de contacto);
- **conteúdos**. As páginas de conteúdos deverão ter uma organização hipertextual, de modo a permitir vários tipos de navegação (por temas-chave, por unidades lectivas, etc.)

¹⁴⁹ Os sistemas síncronos são quanto a nós muito discutíveis, devendo apenas ser introduzidos depois de testados e validados. Presentemente, na Universidade Aberta há vários docentes empenhados em projectos em fase de implementação (por exemplo, José Bidarra e Vítor Cardoso). A nosso ver só após a validação desses projectos é que este tipo de instrumento deverá ser progressivamente adoptado.

- **glossário**
- **aplicações das técnicas de ISG a várias situações:** base de dados com casos e estratégias adequadas
- **bibliografia, filmografia e videografia indexada**
- **auto-avaliação,** com uma base de dados de perguntas típicas e respostas-padrão
- **links** a vários endereços úteis ao estudo da disciplina

Apesar das evidentes dificuldades logísticas, a realização de algumas **sessões presenciais** afigura-se bastante útil numa disciplina de metodologia da intervenção social.

Todavia, dada a dispersão dos aprendentes, tais sessões deverão constituir excepção. A falta de aulas práticas¹⁵⁰ sobre trabalho com grupos deverá ser colmatada através de uma estratégia de fomento de **grupos de auto ajuda**, entre os estudantes inscritos na disciplina, e da exploração dos vários **videogramas** propostos para a disciplina, que procurarão apresentar várias situações de dinâmica de grupo.

Na tradição das boas Universidades de ensino a distância será conveniente, institucionalizar um conjunto de orientações para a avaliação da disciplina ao fim de algum tempo de leccionação. O objectivo é duplo:

- **Avaliação da sua eficácia educativa,** isto é, comparar os resultados educativos alcançados com os previstos e introduzir as necessárias correcções e actualizações.
- **Avaliação da sua eficiência como unidade lectiva,** isto é, proceder a uma avaliação de custos/benefícios, comparando os resultados educativos alcançados com os meios afectados para o efeito, e introduzir as alterações convenientes, nomeadamente no que respeita às novas tecnologias de informação e comunicação entretanto desenvolvidas e validadas.

¹⁵⁰ Convém referir que em grande parte das instituições presenciais que leccionam esta matéria tais aulas práticas são praticamente inexistentes, o que retira grande parte do argumento da sua imperiosa necessidade, para uma disciplina de introdução a esta problemática.

Anexo 1 - Dois exemplos de testes formativos¹⁵¹

Intervenção Social com Grupos Teste formativo nº 1

Instruções

Antes de iniciar a sua prova leia as informações e sugestões que se seguem.

1. Preencha legivelmente o cabeçalho
2. **Não rubrique nem escreva o seu nome nas folhas de exame** uma vez que, como sabe, tal procedimento anula automaticamente a prova.
3. Esta prova não necessita de qualquer ferramenta auxiliar (dicionário, calculadora, etc.) pelo que apenas poderá ter em seu poder a caneta que irá usar (recorde que não é permitido responder a lápis), que deverá ser azul ou preta.
4. O tempo da prova é de 2 horas com 30 minutos de tolerância.
5. A presente prova apresenta uma estrutura semelhante à dos testes sumativos. É constituída por 11 questões de resposta múltipla, 6 de resposta curta e 1 de resposta mais elaborada, que abrangem todos os pontos do programa da disciplina, distribuídas por cinco páginas.
6. Antes de responder, leia o enunciado todo para ter uma ideia geral do teste. Depois, responda cuidadosamente, após pensar cada uma das alternativas (nas perguntas de resposta múltipla) e depois de desenhar um plano de resposta (nas outras).

¹⁵¹ Os dois exemplos apresentados foram concebidos pelo autor deste relatório, tendo já sido disponibilizados aos estudantes dos Cursos de Ciências Sociais e Acção Social nos dois primeiros anos de leccionação.

1ª Parte – Resposta múltipla (11 valores)

(Coloque uma cruz no quadrado correspondente à resposta correcta)

1. Ao processo que visa a integração de várias especialidades no interior duma mesma disciplina dá-se o nome de
 - A. intradisciplinaridade
 - B. pluridisciplinaridade
 - C. interdisciplinaridade
 - D. transdisciplinaridade

2. As funções básicas da intervenção social podem agrupar-se em dois tipos de processos de ajuda:
 - A. Apoio económico e psicossocial aos sistemas-clientes
 - B. Apoio aos sistemas-clientes a sair da situação de carência em que se encontram e a exercer os seus direitos cívicos
 - C. Apoio aos sistemas-clientes a sair da situação de carência em que se encontram e a melhorar a sua qualidade de vida
 - D. Apoio psicossocial e logístico dos sistemas-clientes

3. O tipo de intervenção que se enquadra numa estratégia de prevenção primária, tem por objectivo ...
 - A. Evitar o agravamento de situações-problema
 - B. Apoiar a solução de situações-problema
 - C. Combater as causas de situações-problema
 - D. Evitar a ocorrência de situações-problema

4. O grupo pré-escolar tem entre outras as seguintes características:
 - A. Interesses estáveis
 - B. Inibição face a certos tabus
 - C. Forte coesão grupal
 - D. Monólogos sobrepostos

5. A insegurança económica e afectiva é típica de grupos de ...
 - A. Idosos
 - B. Adultos
 - C. Adolescentes
 - D. Jovens adultos

6. De acordo com Zander e Cartwright (1967: 5-6) a expressão *dinâmica de grupo* popularizou-se sobretudo no período a seguir à 2ª guerra mundial, com um triplo significado
- A. ideologia política, terapia e método de intervenção social
 - B. técnica de treino, terapia e método de intervenção social
 - C. ideologia política, técnica de treino e ramo de pesquisa
 - D. ideologia política, terapia e ramo de pesquisa
7. A ideia de que, num grupo, cada indivíduo pode tornar-se num auxiliar terapêutico de qualquer outro, esbatendo a barreira quase sagrada entre terapeuta e paciente, deve-se a ...
- A. Carl Rogers
 - B. Moreno
 - C. Kurt Lewin
 - D. William Schutz
8. De entre diversas contribuições de Carl Rogers para o avanço da psicoterapia de grupos pode sublinhar-se a tese de que ...
- A. o interventor deve assumir uma atitude distanciada do sistema-cliente a fim de lhe poder ser útil como analisador externo
 - B. o interventor deve conceber um dispositivo terapêutico que permita provocar uma crise dolorosa no grupo, de modo a acelerar o processo de mudança pretendido
 - C. o interventor deve procurar ajudar o cliente a reconhecer factos da sua vida passada que constituam bloqueios ao seu desenvolvimento pessoal e social
 - D. o interventor também é uma pessoa em construção, pelo que o seu desempenho deve basear-se no exemplo, deixando de poder ser defendido por uma liturgia psico-terapêutica mais ou menos sofisticada
9. De acordo com Schutz, é frequente observarem-se comportamentos extremos em situações de grupo, resultantes de falta de auto-confiança para satisfazer as necessidades de pertença, de estatuto ou de afecto. O comportamento extremo que se traduz numa sistemática recusa de intimidade, mantendo os outros elementos a distância por rejeitar qualquer tipo de envolvimento emocional, é designado por ...
- A. comportamento hipo-social
 - B. comportamento abdicata
 - C. comportamento contra-pessoal
 - D. comportamento autocrata

10. De entre as estratégias de reunião seguidamente listadas, qual a escolha adequada para pôr a render as capacidades de um grupo e de cada um dos seus membros?
- A. matrizes de descoberta
 - B. painel
 - C. Philips 6.6
 - D. foto-linguagem
11. A atitude de confiança exigida ao sistema-interventor na sua relação com o sistema-cliente, foi experimentalmente testada em ambiente escolar. A influência benéfica (ou maléfica) que o ensinante tem sobre o aprendente tem sido designada por
- A. efeito de contágio
 - B. *efeito Mayo*
 - C. efeito de indução
 - D. *efeito Pigmaleão*

2ª Parte – Resposta curta (6 valores)

12. De acordo com Toffler, a singularidade do processo de mudança no mundo contemporâneo decorre da combinação de três factores que mutuamente se potenciam. Identifique-os

13. Caracterize as principais macrotendências económicas que se observam actualmente, no entender de John Naisbitt

14. Refira o que entende por problema de desorganização social e dê dois exemplos

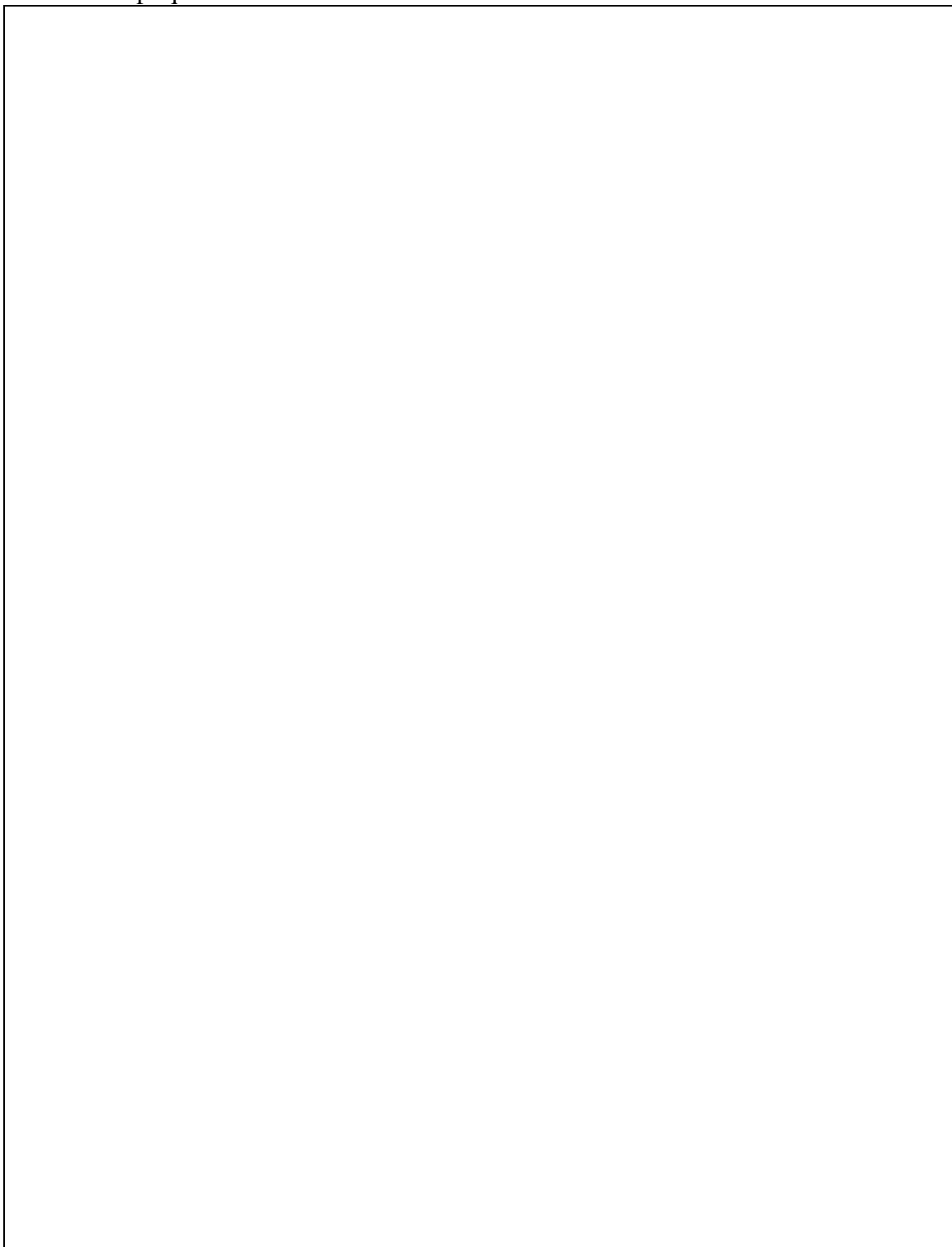
15. Refira em tópicos, os aspectos essenciais a ter em conta na organização da envolvente física de uma reunião de informação

16. Diga o que entende por grupo-tarefa

17. Identifique as variáveis a ter em conta na análise do ambiente interno de uma organização, de acordo com o *modelo do avião*

3ª Parte – Resposta mais elaborada (3 valores)

18. Desenhe o diagrama que representa o paradigma de intervenção de Peter Ketner e explique-o sumariamente



FIM

Chave do 1º teste formativo:

(Pergunta nº ... , a resposta encontra-se na página ...do manual, a resposta correcta é a, e a sua cotação se fosse uma prova de exame seriavalor(es))

1. P. 61: A, 1 valor
2. P. 65: B, 1 valor
3. P.70: D, 1 valor
4. P. 111, D, 1 valor
5. P. 107-108, A, 1 valor
6. P. 130-131, C, 1 valor
7. P. 134: B, 1 valor
8. P. 148: D, 1 valor
9. P. 149: C, 1 valor
10. P. 164: A, 1 valor
11. P. 170, D, 1 valor
12. P. 32: Transitoriedade, novidade e diversidade, 1 valor
13. P. 39, Globalização e deslocamento do centro de gravidade económico para a bacia do Pacífico, 1 valor
14. P. 47, 1 valor
15. P. 184: local, paredes, decoração, disposição de cadeiras e mesas, equipamento e comunicações, 1 valor
16. P. 190, 1 valor
17. P. 196: circuitos, estrutura formal e informal, rede comunicacional e cultura, 1 valor
18. P. 73, 11 elementos, 3 valores

Intervenção Social com Grupos

Teste formativo nº 2

Instruções

Antes de iniciar a sua prova leia as informações e sugestões que se seguem.

1. Preencha legivelmente o cabeçalho
2. **Não rubrique nem escreva o seu nome nas folhas de exame** uma vez que, como sabe, tal procedimento anula automaticamente a prova.
3. Esta prova não necessita de qualquer ferramenta auxiliar (dicionário, calculadora, etc.) pelo que apenas poderá ter em seu poder a caneta que irá usar (recorde que não é permitido responder a lápis), que deverá ser azul ou preta.
4. O tempo da prova é de 2 horas com 30 minutos de tolerância.
5. A presente prova apresenta uma estrutura semelhante à dos testes sumativos. É constituída por 10 questões de resposta múltipla, 7 de resposta curta e uma de resposta mais elaborada, que abrangem todos os pontos do programa da disciplina, distribuídas por cinco páginas.
6. Antes de responder, leia o enunciado todo para ter uma ideia geral do teste. Depois, responda cuidadosamente, após pesar cada uma das alternativas (nas perguntas de resposta múltipla) e depois de desenhar um plano de resposta.

1ª Parte – Resposta múltipla (10 valores)

(Coloque uma cruz no quadrado correspondente à resposta correcta)

1. Ao processo que visa um debate e uma informação recíproca entre diferentes disciplinas dá-se o nome de
 - A. intradisciplinaridade
 - B. pluridisciplinaridade
 - C. interdisciplinaridade
 - D. transdisciplinaridade

2. O facto de a intervenção social se revestir de uma intencionalidade manifesta, nega a hipótese ingénuo da neutralidade ética e política dos agentes. Apesar da diversidade de pontos de vista, os diversos autores convergem na opinião de que a intervenção social se tem orientado em torno de três ideias:
 - A. A liberdade, a igualdade e a solidariedade
 - B. O personalismo, a igualdade e a qualidade de vida
 - C. A liberdade, o personalismo e a qualidade de vida
 - D. O personalismo, a solidariedade e a qualidade de vida

3. O tipo de intervenção que se enquadra numa estratégia de prevenção secundária tem por objectivo ...
 - A. Evitar o agravamento de situações-problema
 - B. Apoiar a solução de situações-problema
 - C. Combater as causas de situações-problema
 - D. Evitar a ocorrência de situações-problema

4. As listas I e II apresentam nomes de personalidades, movimentos e acontecimentos significativos na evolução e desenvolvimento da intervenção social com grupos. Relacione os elementos das duas listas.

Lista I:	Lista II:
a. Wilbur Newsletter e Theodore Newcomb	1. Organização de grupos de jovens em acampamentos e de grupos de vizinhança
b. Octávia Hill	2. Criação do movimento do escutismo
c. Baden Powell	3. Denúncia da neutralidade do serviço social
d. Samuel Slavson	4. Criação da Group Therapy Association
e. Movimento da reconceptualização	5. Criação da Sociedade para a Organização da Caridade

 - A a3, b4, c2, d5, e1
 - B. a1, b5, c2, d3 , e4
 - C. a5, b1, c3, d2 , e4
 - D. a1, b5, c2, d4 , e3

5. O grupo escolar tem entre outras as seguintes características:
- A. Bissexualismo
 - B. Selectividade de acesso
 - C. Interesses centrados em *como fazer*
 - D. Menor capacidade física
6. O grupo de adolescentes tem entre outras as seguintes características:
- A. Forte coesão grupal
 - B. Insegurança económica e afectiva
 - C. Interesses centrados em *como fazer*
 - D. Repartição de papéis pouco definida
7. A maior actividade verbal que motora é uma característica dos grupos...
- A. pré-escolares
 - B. escolares
 - C. de adolescentes
 - D. de adultos
8. A relação sistematicamente mediatizada pelo animador é uma característica dos grupos dos grupos...
- A. pré-escolares
 - B. escolares
 - C. de adolescentes
 - D. de idosos
9. A técnica do *espelho*, em que um *ego auxiliar* desempenha o papel do sujeito tal como o percebe, é um procedimento usual
- A. no T-group
 - B. no grupo de encontro
 - C. no psicodrama
 - D. no grupo de esclarecimento
10. De entre as estratégias de reunião seguidamente listadas, qual a escolha mais adequada para testar a criatividade dos elementos de um grupo?
- A. simpósio
 - B. brain-storming
 - C. estudo de caso
 - D. aquário

2ª Parte – Resposta curta (7 valores)

11. Para descrever o fenómeno da *transitoriedade* da mudança, Toffler recorre a cinco tipos de relações em que tal situação se observa. Identifique-as.

12. Caracterize as principais macrotendências do sistema social que se observam actualmente, no entender de John Naisbitt


13. Refira o que entende por problema de anomia e dê dois exemplos

14. Refira os principais procedimentos que integram a fase de diagnóstico em serviço social de grupos

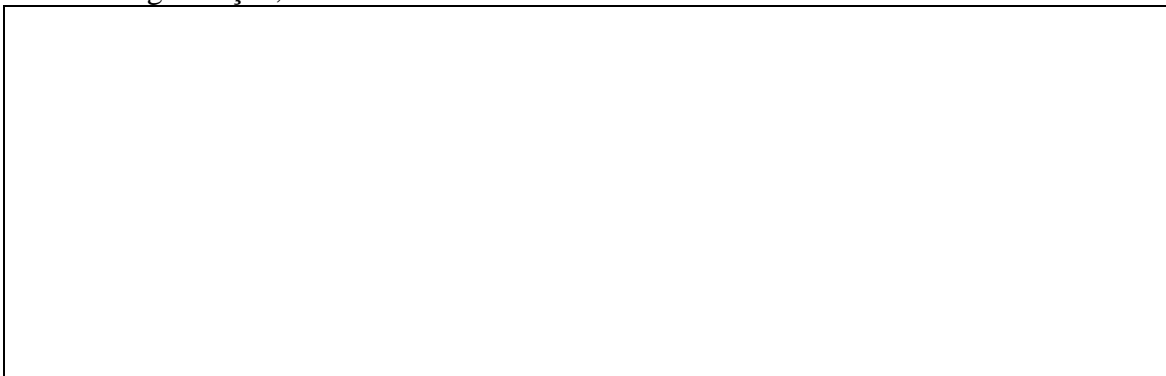
15. Refira em tópicos, os aspectos essenciais a ter em conta na criação de um ambiente dinâmica de uma reunião de informação



16. Refira em tópicos as tarefas que integram a preparação de uma reunião de um grupo tarefa



17. Identifique as variáveis que caracterizam o ambiente externo e os inputs relevantes de uma organização, no *modelo do avião*



3ª Parte – Resposta mais elaborada (3 valores)

18. Defina o que entende pela palavra *grupo* e discuta a definição

FIM

Chave do 2º teste formativo:

(Pergunta nº ... , a resposta encontra-se na página ...do manual, a resposta correcta é a, e a sua cotação se fosse uma prova de exame seriavalor(es))

1. P. 61: B, 1 valor
2. P. 66: D, 1 valor
3. P. 70: B, 1 valor
4. P. 85: D, 1 valor
5. P. 114: C, 1 valor
6. P. 115, A, 1 valor
7. P. 117: D, 1 valor
8. P. 111: A, 1 valor
9. P. 138: C, 1 valor
10. P. 164: B, 1 valor
11. P. 32: Relações com as coisas, com os lugares, interpessoais, com a organizações e com as ideias. 1 valor
12. P. 41: tendências para a descentralização e para o poder crescente do sector feminino, 1 valor
13. P. 47-48, 1 valor
14. P. 170-171: identificar os actores, as suas relações, as suas necessidades e os seus recursos, identificar os problemas, relacionando as necessidades e os recursos com o quadro axiológico e teórico do interventor, avaliar as suas próprias possibilidades e limitações e desenhar um plano de acção
15. P. 185-186: diálogo informal desde o 1º minuto, síntese da sessão anterior, princípio da adequação, técnicas para fomentar o diálogo, evitar que o debate se transforme em palco, 1 valor.
16. P. 192: quadro 1, 1 valor
17. P.196: AE-ameaças e oportunidades; Inputs-exigências e recursos, 1 valor
18. P. 127-128: 3 valores. A definição deverá conter os seguintes elementos, devidamente discutidos e ilustrados: 1-**conjunto** 2-**reduzido** de indivíduos, com 3-um ou mais **objectivos** comuns, cuja 4-**interiorização**, através de uma 5-elevada **densidade** social, produz uma dada 6-**consciência** de pertença, que se traduz numa 7-dinâmica de **coesão** e de 8-**locomoção**

Anexo 2 – Exemplos de actividades e de casos

Caso 2.1 A propensão para perdoar (Líbano, 1998)¹⁵²

Sociedade multicultural por excelência uma vez que no mesmo espaço coabitam dezassete diferentes confissões religiosas (Mullet et al, 1999) o Líbano é um país onde durante muito tempo se observou a coexistência pacífica entre cristãos e muçulmanos de diversas proveniências. Um claro exemplo desta relação de tolerância foi a própria distribuição dos cargos políticos em 1943 após a independência: o Presidente da República era cristão maronita, o Primeiro Ministro muçulmano sunita, o Presidente do Parlamento muçulmano shiita e o Governo integrava elementos de várias outros grupos religiosos.

Como é sabido, a partir da imigração de 150 mil refugiados provenientes de Israel e da Jordânia após 1971, aquele território sofreu um longo e sangrento conflito interno, em virtude das posições extremadas dos grupos pró e anti Estado de Israel. Recentemente tal conflito esmoreceu, tendo no entanto deixado profundas marcas de morte, sofrimento e óbvio ressentimento em todas as famílias libanesas.

É neste contexto que uma equipa de investigadores franceses desenvolveu um estudo experimental em que se procurou indagar que factores influíam na capacidade de perdoar¹⁵³ dos antigos inimigos.

Os resultados da investigação¹⁵⁴ podem sintetizar-se nos seguintes pontos:

- **todos** os participantes no estudo apresentaram uma certa propensão para o perdão de ofensas graves, dentro de certos condicionalismos;
- o **género**, a **idade** e a **religião** dos inquiridos **não** se revelaram variáveis explicativas para um comportamento mais ou menos propenso ao perdão;
- a propensão ao perdão variou na razão directa do **nível de instrução** dos inquiridos, da **possibilidade de reparar** os danos causados, da **não intencionalidade** em prejudicar por parte do agressor e do seu **pedido de desculpas**.

Actividade 2.4

Após a leitura do caso, procure responder isoladamente ou em grupo (poderá desencadear a discussão em família, com amigos ou com colegas) às seguintes questões:

1. Que papel pode desempenhar a intervenção social com grupos na **melhoria da instrução** dos antigos inimigos?
2. Que papel pode desempenhar a intervenção social com grupos na **reparação dos danos causados** pela guerra civil?
3. Que papel pode desempenhar a intervenção social com grupos na **análise da intencionalidade** dos agressores?
4. Que papel pode desempenhar a intervenção social com grupos na **preparação de pedidos de desculpas** por actos ou omissões praticados?

Após a discussão registe os seus resultados em tópicos antes de ler o texto que se segue.

¹⁵² Carmo (2000: 49). Exercício que pretende ancorar no aprendente a tese da utilidade da ISG, através da aplicação a um caso real.

¹⁵³ Para este estudo os autores adoptaram o conceito de *perdão* (forgiveness) de Subkoviak et al (1992): ultrapassagem do ressentimento para com um agressor (offender), não por se negar o direito a tal sentimento, mas pelo esforço de encarar o agressor com benevolência, compaixão ou mesmo amor, apesar do reconhecimento do dano causado.

¹⁵⁴ Não cabe no âmbito deste manual o relato dos procedimentos metodológicos adoptados, remetendo-se o leitor interessado para o respectivo artigo, cuja identificação poderá encontrar na Bibliografia (unidade X)

Actividade 3.2¹⁵⁵

1. Imagine que é técnico(a) de uma câmara municipal e que é incumbido(a) de fundamentar um projecto de acolhimento e integração de um grupo de vinte famílias refugiadas do Kosovo, que se prevê virem a viver durante um ano na área do município.
2. Justifique o projecto e aponte as suas linhas gerais, considerando as finalidades, funções, valores e outras características da intervenção social, tratadas nesta secção. Não escreva mais do que uma página A4: não se esqueça que um profissional deve ter capacidade de síntese para ser eficaz no seu papel de preparador de decisões.

Caso 4.2. – O guiso nas botas¹⁵⁶

Em diversas visitas a casas de pais de bebés cegos e amblíopes, as educadoras da equipa de Orientação Domiciliária¹⁵⁷ observaram que estes apresentavam alguns sinais de atraso no seu desenvolvimento psicomotor. Estudado o caso, constataram que a razão de tal situação se devia a uma dupla falta de estimulação:

- por um lado, enquanto que um bebé normovisual é **auto-estimulado** pelos movimentos que faz que lhe proporcionam grande prazer (por exemplo, o movimento de *pedalar* que precede os de reptar, gatinhar, andar agarrado e andar sem apoio), aqueles bebés invisuais não dispunham desse meio de reforço, tendendo a apresentar uma postura mais passiva;
- a atitude hipotónica¹⁵⁸ dos bebés invisuais tinha ela própria um efeito desestimulante sobre os pais que tendiam a estabelecer menos diálogo corporal com os filhos.

Diagnosticado o problema, foi aconselhado aos pais que passassem a brincar com os filhos como o fariam se eles vissem, tirando partido do tacto e da audição (falando com eles e mexendo-lhes); por outro lado, foi-lhes recomendado que cosessem guisos na ponta das botas ou que colocassem objectos ruidosos (por exemplo, papel celofane) no fundo do berço. Deste modo, o bebé ganhava em estimulação auditiva o que carecia em estimulação visual.

Actividade 4.2¹⁵⁹

Imagine que na freguesia onde reside pais e professores se queixam do insucesso escolar de muitas crianças que, uma vez acabada a jornada da escola, vão para casa sozinhas, uma vez que os pais só chegam à noite e em vez de fazer *os deveres* se põem a ver televisão ou vão brincar com os amigos.

Que propostas faria na comissão de pais para lidar com esse grupo de crianças?

¹⁵⁵ Carmo (2000: 74). Exercício de aplicação de conceitos a uma situação real.

¹⁵⁶ Carmo (2000: 100), a propósito da necessidade de estimulação sensorio-motora das crianças entre os 0 e os 2 anos.

¹⁵⁷ A equipa de Orientação Domiciliária (OD) foi criada no Centro de Educação Especial de Lisboa nos anos setenta, com o objectivo de fazer o atendimento e a integração precoce de crianças deficientes dos 0 aos 6 anos de idade e respectivas famílias. Era constituída por educadoras de infância especializadas nas áreas da deficiência visual, auditiva ou motora, e por uma terapeuta.

¹⁵⁸ O tónus é um *estado de tensão activa, voluntária e permanente e de ligeira contracção dos músculos estriados, que assegura o equilíbrio do corpo em repouso e o equilíbrio postural e das atitudes*. O tónus é controlado pelos centros cerebelosos, formação reticular e centros corticais. (Zazzo, 1969, tomo 2: 163). A **tonicidade** é o estado de equilíbrio em que um sistema muscular se encontra, resultante da **relação entre** a sua **elasticidade (e)** e a sua **resistência (r)**. Quando tal equilíbrio é alterado para além de limites habituais pode falar-se de **hipotonicidade (e > r)** ou de **hipertonicidade (r > e)**. Sobre o desenvolvimento psicomotor vide, Fonseca (1976), Berge (1976)

¹⁵⁹ Carmo (2000: 119). Exercício de aplicação a uma situação real, de conhecimentos de Psicologia do desenvolvimento

Actividade 5.1¹⁶⁰

As actividades que se seguem exigem a **organização prévia de um pequeno grupo** (de familiares, colegas ou amigos). Em seguida procurem realizar as seguintes tarefas:

1. **Elaborar o seu átomo social** (trabalho individual).
2. **Discutir em grupo os átomos sociais de cada um**, procurando assumir uma atitude construtiva perante as opiniões e críticas dos outros e no modo com exprime as suas opiniões sobre os seus *átomos sociais*.
3. **Reflectir em grupo sobre eventuais diferenças** entre os *átomos sociais* percebidos pelo próprio e pelos outros.
4. **Elaborar um teste sociométrico sobre um grupo exterior** (trabalho individual) e respectiva **matriz sociométrica e sociograma**.
5. **Discutir e criticar** em grupo a actividade individual anterior.

Caso 6.1. – Profissionais em risco¹⁶¹

Um dos principais trabalhos das técnicas de educação da equipa de Orientação Domiciliária de um dado Centro de Educação Especial consistia em ajudar os pais e familiares de bebés deficientes a enterrar a imagem da criança inicialmente desejada e a assumir a quase sempre inesperada criança deficiente.

Este complexo processo de ajuda integrava um esforço constante por ensinar às famílias em questão procedimentos práticos que as habilitassem a lidar o melhor possível com a nova situação, mas também uma *orientação quase-terapêutica*, no sentido de as ajudar a gerir da melhor forma o turbilhão de emoções ameaçadoras que tal mudança acarretava nas suas vidas.

Este papel exigia-lhes um profundo envolvimento emocional com o sistema-cliente, condição indispensável para atingir os objectivos técnicos exigidos. À medida que o tempo passava a coordenação do Centro começou a receber, com frequência crescente, sinais ameaçadores da deterioração das relações entre os profissionais daquela equipa e os de outras organizações: comportamentos agressivos, reacções desproporcionadas, explosões de lágrimas e raiva, tornaram-se progressivamente mais usuais.

Quando tais comportamentos se estenderam à própria relação no interior da equipa os técnicos reconheceram o problema, tomando a iniciativa de pedirem ajuda terapêutica, que lhes foi dada através de encontros periódicos de supervisão com uma psiquiatra, o que lhes permitiu o indispensável distanciamento emocional.

Actividade 7.2.

Imagine que foi encarregado(a) de coordenar um de muitos grupos-tarefa que irão planear a contribuição portuguesa para a reconstrução de Timor em vários domínios. Na próxima semana ir-se-á realizar a primeira reunião.

1. Escolha uma missão que sirva para simular a situação¹⁶².
2. Elabore um plano da sua intervenção como animador da reunião.

¹⁶⁰ Carmo (2000: 137). Exercício de aplicação da teoria sociométrica em grupo de entre-ajuda

¹⁶¹ Carmo (2000: 169). Caso ilustrativo da complexidade do conceito de empatia

¹⁶² Exemplos: desenvolver um dado projecto de **obras públicas** (construir um equipamento social - uma escola, um centro de saúde, uma ponte, uma estrada - ou promover um programa com **serviços de apoio à população** - nas áreas da segurança, assistência, telecomunicações, organização e desenvolvimento comunitário, etc.)