

---

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Dissertação apresentada na  
Pós-Graduação em Relação de Ajuda

Por

Maria da Graça Ferreira Rafael

**A Relação de Ajuda e a Acção Social:  
Uma Abordagem Rogeriana**

*Estudo sobre a Auto-Estima e as Estratégias de Coping realizado com Estudantes  
da Universidade do Algarve*

Constituição do Júri: Prof. Doutor João Hipólito  
Prof. Doutor Saúl Jesus  
Mestre Maria Odete Nunes

Junho, 2000

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar o meu sincero agradecimento a todos os que mediante o seu empenho e colaboração permitiram que a realização do presente trabalho fosse possível.

À minha orientadora, Mestre Odete Nunes, pelo interesse, disponibilidade e incentivo pessoal que sempre me dispensou, ao longo das diferentes fases de elaboração deste trabalho.

Ao Professor Dr. João Hipólito, pelo acolhimento e encorajamento que dispensou a este trabalho, bem como pelas valiosos esclarecimentos e sugestões, que concedeu.

À Dr<sup>a</sup> Ana Sofia Josué, pela sua ajuda e indispensável aconselhamento ao nível da metodologia estatística a adoptar para a realização deste trabalho de Pós-Graduação.

Ao Sr. Administrador Dr Amadeu Cardoso e à Dr<sup>a</sup> Teresa Alte da Veiga dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, pelas facilidades concedidas no processo de recolha da amostra assim como pelo apoio e incentivo pessoal que sempre me ofereceram ao longo desta Pós-Graduação. Agradeço ainda às minhas colegas Dr<sup>a</sup> Cristina e Dr<sup>a</sup> Teresa, pela indispensável colaboração e empenho que dedicaram ao processo de recolha da amostra em estudo. Assim, dirijo uma palavra de sincero agradecimento às pessoas, dos Serviços de Acção Social, pela valiosa ajuda que me prestaram.

Quero, naturalmente agradecer a todos os alunos e professores que ao aceitarem participar neste estudo o tornaram possível. Aos alunos agradeço a disponibilidade demonstrada em responder ao Questionário. Aos professores agradeço terem autorizado a aplicação do Questionário durante a aula – sem a sua disponibilidade este projecto não teria sido possível realizar.

Devo também lembrar os meus familiares e amigos que me ouviram e me apoiaram nesta tarefa.

Uma palavra de especial agradecimento ao Tito, meu marido, pela revisão deste trabalho, pelas sugestões e por toda a sua colaboração e apoio incansáveis, que desde o primeiro momento e em todas as fases da realização deste trabalho sempre me deu, com muito amor.

Ao Tito,

Ao nosso bebé que vai nascer....

## RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma reflexão sobre a “Relação de Ajuda e a Acção Social ” num contexto universitário, tendo como pano de fundo a Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers e sua obra.

Este trabalho teve como objectivo perceber ao nível da auto-estima e das estratégias de *coping*, a existência de diferenças entre os estudantes da Universidade do Algarve, que recorrem aos Serviços de Acção Social para a obtenção de benefícios sociais e os que não recorrem a estes serviços de apoio. Pretendeu-se igualmente perceber a existência de diferenças a estes níveis, entre os alunos que são forçados a abandonar o seu meio sócio-familiar de origem, para irem estudar para a Universidade, comparando-os com os que se mantêm inseridos no seu sistema familiar e social. Neste sentido, neste trabalho de investigação, procuramos analisar nestes jovens universitários, com se auto-avaliam a nível da imagem que têm de si em comparação com a imagem ideal de si, tirando inferências sobre a auto-estima e as estratégias que utilizam perante as situações de *stress* com que se defrontam.

Para a obtenção dos dados e em função dos objectivos formulados, utilizou-se um Questionário de auto-preenchimento constituído por: Dados Demográficos e Académicos; uma Escala de Estima de Si de Rogers e uma Escala de Estratégias de *Coping* Toulousiana.

A análise dos resultados permitiu-nos encontrar algumas diferenças entre os grupos de estudantes em análise, nomeadamente ao nível da discrepância entre a imagem que têm de si e a imagem que gostariam de ter, o que nos dá um índice da sua auto-estima e ao nível das estratégias de *coping* utilizadas, quando confrontados com uma situação difícil ou de *stress*. Para além disso, verifica-se que os estudantes que apresentam um maior índice de auto-estima, utilizam mais estratégias de *coping* positivas e de carácter adaptativo. Esta relação é claramente evidenciada nos estudantes que se encontram deslocados do seu ambiente sócio-familiar, os quais com a entrada na universidade, sofrem todo um processo de autonomização e de desenvolvimento pessoal o qual se reflecte quer na forma como se concretizam as estratégias de *coping* adoptadas, quer na influência que o *coping* tem, no índice de auto-estima.

**ÍNDICE:**

INTRODUÇÃO .....	7
<b>I. A ACÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....</b>	<b>10</b>
1.1. Os Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve.....	10
1.1.1. Definição, Estrutura e Funcionamento.....	11
1.2. A Acção Social .....	13
A) O Atendimento e Aconselhamento aos Estudantes .....	13
B) Problemas apresentados pelos Estudantes .....	15
C) Caracterização da População que Recorre aos Serviços de Acção Social.....	18
<b>II. O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
2.1. Perspectiva de Carl Rogers.....	31
2.1.1 A Concepção Humanista da Personalidade na Teoria de Carl Rogers .....	32
A) Conceito de Organismo .....	32
B) Campo Experiencial.....	35
C) Campo Fenomenológico / Campo Perceptivo .....	36
D) Conceito de Self.....	38
E) A Auto-Estima .....	41
2.2. O Processo de Desenvolvimento da Personalidade.....	43
2.3. Abordagem Teórica do Coping .....	47
2.3.1. O Conceito de <i>Coping</i> .....	48
2.3.2. As Estratégias de <i>Coping</i> .....	49
2.3.3. Perspectiva Toulousiana do <i>Coping</i> .....	51
2.3.4. A Auto-Estima e as Estratégias de <i>Coping</i> .....	54
<b>III. A RELAÇÃO DE AJUDA: UMA ABORDAGEM ROGERIANA .....</b>	<b>55</b>
3.1. Abordagem Centrada na Pessoa .....	55
3.2. As Atitudes Relacionais: .....	57
3.3. Condições para a Mudança Construtiva da Personalidade.....	58
3.4. A Reformulação na Abordagem Centrada na Pessoa.....	61
3.4.1. A Reformulação e as Atitudes num contexto de Relação de Ajuda .....	64
3.4.2. A Reformulação / Resposta Reflexo .....	65
3.5. A Relação de Ajuda na prática da Acção Social .....	68
<b>IV. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO</b>	
	71
4.1. Definição do problema .....	75
4.1.1. Formulação do Problema .....	78
4.2. Hipóteses em Estudo .....	78

4.3. Definição das Variáveis.....	79
4.3.1. Variáveis Independentes .....	79
4.3.2. Variáveis Dependentes.....	80
V. METODOLOGIA .....	81
5.1. Definição da População.....	82
5.2. Definição da Amostra.....	83
5.2.1 Caracterização da Amostra Estudada.....	84
A) Candidatos vs. Não Candidatos a Benefícios Sociais.....	86
B) Deslocados vs. Não Deslocados .....	90
5.3. Apresentação dos Instrumentos.....	93
5.3.1. Questionário de Dados Demográficos e Académicos.....	94
5.3.2. Escala de Estima de Si – EES Rogers.....	95
5.3.3. Escala de Estratégias de <i>Coping</i> – ETC Toulouse.....	98
A) Campos de <i>Coping</i> .....	98
B) Estratégias de <i>Coping</i> .....	99
C) <i>Coping</i> Positivo e <i>Coping</i> Negativo .....	101
5.4. Descrição do Procedimento .....	101
VI. RESULTADOS E ANÁLISE.....	103
6.1. Leitura comparativa dos Grupos A e B .....	104
6.1.1. ESCALA I (Escala de Estima de Si – Rogers) .....	104
6.1.2. ESCALA II ( Escala Toulousiana de <i>Coping</i> ).....	106
Campos de <i>Coping</i> .....	106
Estratégias de <i>Coping</i> .....	107
Totais de <i>Coping</i> .....	113
6.2. Leitura comparativa dos Sub-Grupos A1 e A2 .....	114
6.2.1. ESCALA I (Escala de Estima de Si - Rogers).....	114
6.2.2. ESCALA II (Escala Toulousiana de <i>Coping</i> ).....	115
Campos de <i>Coping</i> .....	116
Estratégias de <i>Coping</i> .....	117
Totais de <i>Coping</i> .....	122
6.3. Análise comparativa da ESCALA I e da ESCALA II.....	124
VII. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO .....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS.....	141

## **INTRODUÇÃO**

O trabalho aqui apresentado tem como tema “A Relação de Ajuda na Acção Social: Uma Abordagem Rogeriana” e reflecte a investigação e pesquisa desenvolvida até à presente data, no âmbito da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers e sua obra, bem como uma reflexão ao nível da prática profissional, no âmbito da Acção Social.

Motivados pelo interesse em obter um melhor conhecimento acerca dos estudantes da Universidade do Algarve, sob uma perspectiva Psicossocial e conscientes da importância que deve ser atribuída à procura de respostas para as diversas dificuldades e necessidades que os estudantes universitários apresentam, nas suas diversas dimensões – económica; psicológica, social e cultural – procedemos à elaboração deste trabalho integrado na Pós-Graduação em Relação de Ajuda, em que se procura estudar sob o ponto de vista da Auto-Estima e das Estratégias de *Coping*, dois grupos de estudantes que frequentam a Universidade do Algarve. Um grupo recorre aos Serviços de Acção Social, para solicitar benefícios sociais (Bolsa de Estudo e Alojamento), enquanto que o outro grupo não recorre a estes serviços. Na investigação em curso, pretendemos igualmente comparar os estudantes que são forçados a abandonar o seu meio familiar e social em que estão inseridos, para virem estudar para a Universidade, com os que se mantêm integrados no seu sistema familiar e social, procurando compreender qual o impacto que, a saída de casa, para frequentar o ensino superior tem para estes estudantes, a nível da sua auto-estima e a nível das suas estratégias de resolução dos problemas com que se defrontam.

A escolha do tema deste trabalho deve-se ainda ao facto de a autora, exercer funções nos Serviços de Acção Social, procurando na intervenção desenvolvida reflectir sobre uma preocupação profissional e pessoal, que é relativa ao estabelecimento de uma Relação de Ajuda com os estudantes, na prática da Acção Social.

Assim, à luz do modelo de Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvido por Rogers pretende-se, com este estudo perceber e clarificar como se poderá realizar essa “Relação de Ajuda” na prática da Acção Social, perante os problemas e necessidades vivenciados pelos estudantes.

No presente estudo procurou-se compreender como se caracterizam do ponto de vista psicossocial, os estudantes universitários que recorrem aos Serviços de Acção Social, em comparação com os estudantes que não recorrem, tendo por base dois instrumentos de análise: A Escala de Estima de Si - Rogers e a Escala Toulousiana de *Coping*, na medida em pensamos que o comportamento, e a gestão das dificuldades ao nível psicossocial, dos jovens estudantes universitários, resultará do nível da sua auto estima, e das estratégias utilizadas por si perante situações difíceis.

Nesta perspectiva, no decorrer da formação, da pós-graduação em Relação de Ajuda, consideramos pertinente realizar um estudo, que nos permitisse perceber quais as dificuldades ao nível psicossocial sentidas pelos estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, para além das dificuldades económicas, motivo principal pelo qual recorrem a estes serviços. Esta foi uma das razões que nos levou a realizar o presente trabalho. A outra razão foi o desejo de testar um instrumento utilizado por Carl Rogers, na sociedade americana e que não tinha ainda sido utilizado na sociedade portuguesa.

Assim, situando-nos numa Abordagem Centrada na Pessoa, procuramos a partir das concepções de Rogers e numa perspectiva Humanista, compreender o processo de desenvolvimento do jovem, num contexto universitário, tendo em atenção a sua relação com os Serviços de Acção Social da universidade assim como a sua situação de deslocado ou não deslocado do seu meio familiar e social de origem.

O presente trabalho encontra-se estruturado, fundamentalmente em sete capítulos. No primeiro capítulo, começamos por proceder ao enquadramento institucional dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve e dos diferentes serviços de apoio aos estudantes, a ele associados. Seguidamente apresentamos uma caracterização familiar, económica e social do estudante, que recorre aos Serviços de Acção Social. Neste capítulo, é ainda desenvolvido e explicitado quais os problemas e dificuldades, apresentados pelos estudantes, no



---

Atendimento/Aconselhamento realizado pela equipa de Serviço Social, nos Serviços de Acção Social.

No segundo capítulo, desenvolve-se a perspectiva de Carl Rogers sobre o processo de Personalização, segundo uma concepção humanista e incluímos os conceitos fundamentais da sua teoria, assim como o conceito de Auto-Estima e de *Coping*.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a “Relação de Ajuda”, segundo o modelo de Abordagem Centrada na Pessoa, procurando explicitar os aspectos que definem esta abordagem.

No quarto capítulo, começamos por fazer uma breve reflexão sobre a entrada no ensino superior e o processo de autonomia do jovem. Seguidamente, apresentamos o problema e a perspectiva de investigação, assim como as hipóteses e variáveis em estudo no nosso trabalho.

No quinto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada e procede-se à caracterização da amostra estudada. Depois surge a apresentação dos instrumentos usados neste trabalho, sendo por último exposto o procedimento levado a cabo neste estudo.

O capítulo seguinte é dedicado à apresentação e respectiva análise dos resultados obtidos, para os Grupos em estudo, referentes à Escala de Estima de Si, de Rogers e à Escala Toulousiana de *Coping*.

Finalmente no sétimo capítulo, com base na discussão dos resultados, apresentamos as conclusões do estudo.

## ***I. A ACÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO***

### ***Introdução***

Para uma melhor compreensão da formulação da nossa hipótese e da organização da metodologia adoptada, convém referir determinadas características que são específicas, da Acção Social, num contexto universitário, donde foi retirada a amostra para a elaboração do nosso estudo.

Neste capítulo, iremos contextualizar o espaço institucional, onde se desenvolveu o presente trabalho de investigação – Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, bem como reflectir sobre o atendimento e aconselhamento aos alunos. Apresentaremos, ainda uma caracterização da população estudada, e sua relação com os Serviços de Acção Social, da Universidade do Algarve.

### ***1.1. Os Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve***

A Universidade do Algarve foi criada em 1979 (Lei nº. 11/79, de 28 de Março) tendo o seu primeiro Reitor nomeado em 2 de Junho de 1982. A Universidade estrutura-se em Unidades Orgânicas, para efeitos de ensino e de investigação científica, e em Serviços.

As Unidades Orgânicas são designadas por Unidades, no caso do Ensino Universitário e Escolas Superiores, no caso do Ensino Politécnico. Os Serviços são definidos como organizações permanentes que têm por principal objectivo apoiar a Universidade, do ponto de vista técnico e administrativo.

São Serviços da Universidade: Serviços Administrativos; Serviços Académicos; Serviços Técnicos; Serviços de Documentação; Serviços de Informática; Serviços Gráficos; Assessoria Jurídica; Assessoria de Planeamento; Gabinete de Relações Exteriores e Serviços de Acção Social.

Foi no contexto dos Serviços de Acção Social, da universidade do Algarve, e no âmbito das suas competências operacionais, que se desenvolveu o presente trabalho de investigação, pelo que iremos apresentar a sua definição, objectivos, competências assim como a sua estrutura organizativa. Parece-nos igualmente importante distinguir as competências técnicas no âmbito dos objectivos da Acção Social e o contexto de Relação de Ajuda.

### **1.1.1. Definição, Estrutura e Funcionamento**

Os Serviços de Acção Social são um organismo de apoio aos estudantes que frequentam a Universidade do Algarve, que tem a finalidade de promover a política de Acção Social Escolar no âmbito do Ensino Superior, tendo como objectivo a concessão de auxílios económicos, bem como a prestação de outros serviços de apoio indirectos.

Os Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, regulamentados pelo Decreto-Lei nº 129/93, de 22 de Abril, “são uma unidade orgânica da Universidade do Algarve, dotada de autonomia administrativa e financeira” (Artº 1º, Lei 129/93). Os objectivos fundamentais dos Serviços de Acção Social são: “a execução das políticas de acção social, através da prestação de apoio, benefícios e serviços nela compreendidos de modo a proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo”(Artº 2º, Lei 129/93).

Assim, compete aos Serviços de Acção social, no âmbito das suas atribuições (Artº 2º, Lei 129/93):

- “conceder bolsas de estudo;
- conceder empréstimos;
- promover o acesso à alimentação em refeitórios e bares;
- promover o acesso ao alojamento ;
- promover o funcionamento e manutenção dos serviços de informação, reprografia , de apoio bibliográfico e de material escolar;
- promover o acesso a serviços de saúde;
- apoiar as actividades desportivas e culturais;

- desenvolver outras actividades que, pela sua natureza, se enquadrem nos fins gerais de acção social escolar”.

Os Serviços de Acção Social exercem e desenvolvem as suas competências através do Gabinete Técnico, Serviço de Apoio aos Estudantes e pela Direcção de Serviços Administrativos, Financeiros e Pessoal, ( Artº 10º, 129/93) sendo o Serviço de Apoio aos Estudantes, aquele em que incide a área de intervenção deste estudo.

O serviço de apoio ao estudante funciona na dependência directa do administrador e exerce as suas funções nos sectores de bolsas e apoios financeiros, alojamento, alimentação, informação cultura e desporto e serviços médicos (Artº 12º, 129/93). Interessa aqui centralizarmo-nos nos sectores de bolsas e apoios financeiros e ainda no alojamento universitário dado que é com os estudantes que solicitam o apoio a estes níveis que se situa o grupo de estudantes em estudo. Assim, parece-nos importante referir as competências e os tipos de apoio que podem os estudantes obter, junto dos Serviços de Acção Social, ao nível destes sectores.

No que se refere às bolsas e apoios financeiros (Artº 13, Lei 129/93) compete ao Serviço de apoio aos estudantes dos Serviços de Acção Social:

- “Propor superiormente a concessão de bolsas de estudo, subsídios e outros benefícios pecuniários a estudantes matriculados na Universidade do Algarve de acordo com os regulamentos em vigor e estudar e organizar os respectivos processos individuais;”
- “Estudar e propor superiormente os regulamentos para atribuição dos diversos tipos de auxílio económico;”
- “Propor a realização de inquéritos relativos às condições sócio-económicas dos estudantes abrangidos pelos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve;”
- “Estudar e propor superiormente a adopção de novos esquemas e tipos de auxílio a conceder pelos Serviços de Acção Social”

Relativamente ao Alojamento Universitário compete-lhe entre outros aspectos: (Artº 14º, Lei nº 129/93)

- estudar formas de apoio a nível do alojamento de estudantes,

- organizar e estudar os processos de candidatura às residências universitário e assegurar o funcionamento das mesmas.

No âmbito do Alojamento Universitário os Serviços de Acção Social dispõem de doze Residências Universitárias Femininas e Masculinas.

## **1.2. A Acção Social**

### A) O Atendimento e Aconselhamento aos Estudantes

Conforme foi já referido compete aos Serviços de Acção Social, promover a política de Acção Social Escolar, proporcionando aos estudantes, melhores condições de estudo, através da prestação de serviços de apoio e benefícios sociais, bem como promover uma igualdade de oportunidades no acesso e frequência do ensino universitário.

Ao desenvolver-se um ensino universal, destinado a uma grande variedade de indivíduos, e grupos sociais, assistimos a uma massificação do mesmo ensino. Com esta massificação e democratização do acesso ao ensino, a população estudantil que integra o ensino superior, é composta por estudantes com características muito diversificadas, ao nível da idade, sexo, região geográfica de origem, classe social ou situação económica da família, Assim, para que exista uma efectiva igualdade de oportunidades, perante uma população tão plural, torna-se necessário estruturar recursos e formas de apoio, que cumpram esse objectivo.

Assim, é objectivo da Acção Social promover o desenvolvimento pessoal de todos os alunos de acordo com as suas capacidades e limitações pessoais, com vista à sua integração psicossocial, bem como o acesso aos diferentes benefícios sociais que permitam aos estudantes com carências de ordem económica, ter uma igualdade de acesso e sucesso escolar.

Neste sentido, os técnicos de Serviço Social, no desenvolvimento da Acção Social procuram dar atenção, a duas dimensões : Processual e Social.

A vertente processual, é indispensável e necessária, para a atribuição de benefícios sociais - bolsa de estudo e alojamento. O processo de atribuição destes benefícios inicia-se com a candidatura processual e posterior análise por parte dos técnicos.

A vertente social deve ser entendida em consonância com a vertente processual, na medida em que a análise sócio-económica das situações familiares, têm subjacente uma dimensão e conceitos psicossociais, fundamentais para essa avaliação.

Os Assistentes Sociais, desenvolvem no âmbito da Acção Social, todo um trabalho de acompanhamento e aconselhamento individual aos estudantes, que carecem de uma maior atenção, privilegiando-se o contacto com os alunos e famílias que apresentam maiores dificuldades a nível quer económico quer psicossocial. Mais precisamente, queremos dizer que a Acção Social, exige do Assistente Social o estabelecimento de uma “Relação de Ajuda”.

Esta relação, inicia-se com a realização de uma entrevista com o técnico de Serviço Social, no sentido de uma clarificação e reflexão sobre a situação económica, familiar e social do estudante. A entrevista, é exigida na primeira candidatura aos Serviços de Acção social, e repete-se se o aluno sentir essa necessidade, solicitando em outros momentos ao longo da sua formação universitária, um atendimento e aconselhamento, para pedir esclarecimentos, expor quaisquer dificuldades, e problemas de ordem social, económica, pessoal, familiar, ou psicológica.

Neste sentido, poder-se-á afirmar que, para além da dimensão de apoio económico e análise processual dos estudantes proveniente de meios sócio-familiares mais desfavorecidos, os Técnicos de Serviço Social, procuram dar resposta, a situações de Ajuda, solicitadas pelos alunos, através de uma escuta, compreensão e aceitação, das suas preocupações, dificuldades ou problemas.

Segundo Graça Dias (1994/95), é nestes momentos de relação, entre o técnico e o estudante que se cria um clima de confiança, de compreensão empática e comunicação dessa compreensão (Dias, 1994/95: 75).

O Técnico de Serviço Social, no seu exercício na área da Acção Social Escolar, procura desenvolver formas de apoio psicossocial e de relação de ajuda com os estudantes. Esta relação, constitui a forma de trabalho mais adequada com

estudantes que sentem problemas de adaptação pessoal e emocional, sendo necessário cada vez mais encontrar formas adequadas para compreender o aluno para o ajudar a enfrentar os seus problemas.

Assim, o Assistente Social nos Serviços de Acção Social, não se limita à “assistência social”, isto é, está preparado não só para proporcionar aos seus “utentes”, não apenas os elementos que se consideravam tradicionalmente como fazendo parte da assistência – ajuda financeira, ajuda a encontrar trabalho, encaminhamento ao nível médico, e outros aspectos, mas ainda e talvez o mais importante de tudo, ajuda psicológica.(Rogers, 1979:19).

Apesar da expressão “ajuda psicológica”, ser muito pouco usada nos meios da assistência social, referimo-nos a ela para realçar o facto de que o assistente social ao “ouvir” o outro se situa num quadro de relação de ajuda permitindo ao aluno libertar os seus sentimentos, encontrar novas soluções para os seus problemas, e actualizar as suas potencialidades.

Carl Rogers, no seu livro “Psicoterapia e Consulta Psicológica” a propósito do trabalho de assistente social, refere ainda que, “*é o único trabalho que fornece aos adultos mal adaptados uma tal e tão grande ajuda terapêutica*”, seja a mesma realizada com estudantes com problemas económicos e ou psicossociais, ou outras situações, sempre que a relação que estabelecemos com o outro é uma Relação de Ajuda. (Rogers,1979: 19).

## B) Problemas apresentados pelos Estudantes

Em colaboração com a equipa de técnicos a exercer funções nos S.A.S.<sup>1</sup> da Universidade do Algarve, e tendo por base a sua experiência de atendimento, procedeu-se a um levantamento dos problemas e necessidades que são colocados pelos alunos, quando recorrem aos Técnicos dos Serviços de Acção Social.

---

<sup>1</sup>A equipe dos técnicos para a Acção Social, dos Serviços de Acção Social, é constituída por três técnicas superiores de Serviço Social, as quais analisam os processos de candidatura a benefícios sociais, bem como realizam entrevistas individuais de informação, esclarecimento, aconselhamento e acompanhamento dos estudantes que recorrem a este serviço, solicitando apoio.

Após uma reflexão e sistematização do levantamento realizado, definiram-se categorias tendo por base a categorização utilizada por Graça Figueiredo Dias (1994/95), no seu estudo com estudantes universitários.

Neste sentido, com o objectivo de perceber e delimitar melhor as razões de procura do atendimento/aconselhamento por parte dos estudantes que recorrem a estes serviços, elaborou-se uma categorização das razões pelas quais os estudantes procuram os técnicos de Serviço Social, que no mesmo estudo de Dias (1994/95), são definidas do seguinte modo:

- b) *dificuldades académicas e vocacionais* - nesta categoria incluem-se as dificuldades nos estudos, ou dúvidas sobre o curso em que se está, ausência de aproveitamento escolar ou *stress* com o ritmo da vida académica;
- c) *dificuldades consigo próprio* - nesta categoria incluem-se as situações em que há confusão de sentimentos ou insegurança, baixa auto-estima, ou dificuldades de compreensão de si próprio.
- d) *dificuldades interpessoais* - esta categoria refere-se a situações em que há dificuldades de relacionamento com colegas, com os familiares ou nas relações amorosas;
- e) *mal-estar difuso* - refere-se a problemas que são colocados pelos alunos em que há uma sensação geral de mau-estar, ou confusão ou angústia mas em que há dificuldade em explicitar os problemas;
- f) *acontecimentos de vida* - esta categoria refere-se às situações em que as dificuldades apresentadas são pontuais e concretas como o luto por morte ou doença de familiares, doença dos estudantes de ordem física ou psíquica ou quebra de uma relação;
- g) *dificuldades de adaptação psicossocial* - esta categoria incide sobre as dificuldades de integração e adaptação às novas situações ao nível pedagógico, académico, residencial e social, exigidos ao estudante universitário, assim como no processo de separação/individualização, em fase final da adolescência e início da idade adulta em relação ao seu meio sócio-familiar de origem;
- h) *dificuldades económicas* - nesta categoria encontramos as situações cujo problema colocado é a insuficiência de meios económicos por parte dos



agregados familiares; estudantes provenientes de meio institucional sem suporte familiar; desajustamento familiar social e económico por desemprego dos progenitores, alcoolismo, separação dos pais, etc.

Tendo por base as entrevistas realizadas pelos alunos, com os técnicos de Serviço Social que exercem funções na equipa de trabalho, nos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, conclui-se que no primeiro contacto que é estabelecido com os Assistentes Sociais a maioria dos estudantes referem como razão para a procura dos mesmos serviços, dificuldades de ordem económica. Nos contactos posteriores, os registos das entrevistas solicitadas pelos estudantes, mostram que estes apresentam razões que se enquadram em todas as categorias apresentadas, desde as *dificuldades económicas; acontecimentos de vida; dificuldades de adaptação psicossocial; dificuldades consigo próprio e dificuldades académicas e vocacionais*.

Da experiência adquirida e pelas entrevistas realizadas com os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, percebemos problemas que são normais encontrar no jovem adulto, tais como: *“a ambivalência entre a protecção familiar e aquisição de uma autonomia própria; a dúvida sobre as capacidades ao passar da escola secundária para um nível de muito maior exigência na universidade; a definição de uma carreira profissional; a insegurança como homem ou mulher nas suas relações amorosas; o receio de não corresponder às expectativas parentais; a angústia de não se saber quem se é e que orientação dar à vida como adulto”* (Dias et al, 1991: 71).

Pelo exposto anteriormente, julgamos ser pertinente fazer incidir este trabalho de investigação sobre os alunos que recorrem aos Serviços de Acção Social, e entre estes nos estudantes que são forçados a abandonar o sistema familiar e social em que estão inseridos, para virem estudar para Universidade do Algarve.

Ao nível da população alvo, esta será constituída por estudantes da Universidade do Algarve, candidatos a benefícios sociais que recorrem aos Serviços de Acção Social e que se encontram deslocados do seu meio familiar e social de origem. Estes últimos parece-nos importante igualmente analisar, conhecendo-se a tensão que existe entre a oferta e procura de ensino superior, que obriga à

deslocação de uma percentagem importante de estudantes para regiões distantes da sua zona de residência.

### C) Caracterização da População que Recorre aos Serviços de Acção Social

Nesta alínea, vamos dar uma atenção particular a algumas características da população escolar da Universidade do Algarve, tendo em conta a sua relação com os Serviços de Acção Social. Deste ponto de vista, serão considerados: os estudantes candidatos a benefícios sociais e que por isso recorrem aos serviços de acção social e dentro destes os estudantes deslocados, da sua região de residência habitual. Iremos começar por definir a situação de estudante deslocado e seguidamente iremos caracterizar os alunos que recorrem aos SAS tendo em consideração a sua situação de deslocado ou não deslocado.

#### \* O Estudante Deslocado

Com a expressão “estudante deslocado” referimo-nos a todos os estudantes cuja entrada no ensino superior, o obriga à sua deslocação para uma região diferente da sua região de residência habitual. A saída de casa, por parte destes jovens estudantes tem implícito um processo de separação/autonomia relativamente aos elementos do seu agregado familiar, aos seus amigos e pares bem como a sua reintegração/reinserção num “novo” contexto académico, social e cultural. Estes estudantes apresentam características particulares, ao nível social, económico e psicológico, que consideramos importantes contextualizar, dadas as diversas dificuldades psicossociais que vivenciam e as situações com que se defrontam, ao se afastarem, normalmente pela primeira vez, do seu meio sócio-familiar.

De acordo com Graça Dias et al (1991), estes jovens estão a vivenciar uma fase de transição para a idade adulta e sob o impacto de uma “*mudança ambiental acompanhada de novas pressões sociais*”. Estas “*pressões sociais*” designadamente a nível das exigências académicas, psicossociais, económicas, culturais, a que o jovem está sujeito, podem fazer “vacilar” a imagem de si e a sua auto-estima o que

leva a uma perda de auto-confiança, que por vezes é acompanhada de sentimentos de insegurança, inadaptação, depressão, etc. (Dias et al, 1991: 69).

A mudança ambiental, pela qual passam os estudantes que se encontram deslocados e a residir fora do seu ambiente sócio-familiar, é vivenciada, de forma diversificada, pressupondo de igual modo, modalidades de reacção, de gestão e de confronto com as situações igualmente diversificadas.

Tendo por base o atendimento e aconselhamento desenvolvido pela equipa de Serviço Social com estes estudantes que procuram os serviços de acção social, o mesmo revela-nos que é sobretudo para os alunos que se afastam pela primeira vez do seu meio sócio-familiar, que esta experiência é vivida, de forma mais “dolorosa”. Esta experiência, trás consigo toda uma série de situações e dificuldades, as quais o jovem terá de enfrentar no sentido de melhor responder a este desafio. Estas situações surgem a diferentes níveis, e exigem uma resposta equilibrada às várias necessidades, quer ao nível da sua própria estruturação pessoal, disciplinar, económica e social (o alojamento, a alimentação, o dinheiro, os hábitos de estudo, o relacionamento interpessoal, a adaptação social, o sucesso académico, etc.)

Neste sentido, pensamos que os estudantes universitários que se encontram a estudar numa região diferente, daquela em que reside o seu agregado familiar, constitui um factor de extrema importância, na medida em que confere a esta população estudantil características particulares, ao nível sócio-económico e psicológico.

Segundo o Inquérito “O Perfil Sócio-Económico dos Estudantes do Ensino Superior – CEOS / CNASES”, realizado no ano de 1997, por uma equipa do CEOS – Instituto de Investigações Sociológicas da Universidade nova de Lisboa, 42% de estudantes no ensino superior encontram-se na situação de deslocados da sua residência habitual. (1997: 155). O mesmo trabalho refere, relativamente à caracterização pessoal e considerando o sexo, a idade, a situação profissional e a dependência em relação ao agregado familiar de origem, que não existe relação entre o sexo e a situação de deslocado, no entanto ao nível da idade verifica-se que os deslocados não prolongam tanto a escolarização para além dos 25 anos, como os alunos não deslocados. Relativamente à dependência económica em relação aos seus pais, concluíram que a esmagadora maioria dos estudantes deslocados (89%), não exercem complementarmente uma actividade profissional. Este estudo revela

ainda, o número de deslocados segundo as diversas regiões do país, em que os estudantes se encontram a estudar, tendo sido verificado que as instituições de ensino localizadas no Norte Interior e Centro Interior apresentam as percentagens mais elevadas de deslocados (78%), seguindo-se a instituições do Sul (63%), e do Centro (59%). As zonas mais urbanizadas do país situadas na faixa litoral, têm menor número de estudantes deslocados nas instituições de ensino (1997: 156, 157 e 158).

#### \* O Estudante Candidato a Benefícios Sociais

No sentido de obtermos um melhor conhecimento dos alunos, e seus agregados familiares de origem, que compõem o grupo de estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (SAS) da Universidade do Algarve, para a obtenção de benefícios sociais – Bolsa de Estudo e alojamento - procedemos à realização e apresentação de uma caracterização sócio-económica e familiar destes estudantes tendo em consideração a sua relação com a situação de estudante deslocado ou não deslocado.

Parece-nos importante, esta apresentação na medida em que na sua esmagadora maioria os alunos, encontram-se dependentes financeiramente dos seus pais ou outros familiares e do nível de rendimento dos mesmos. Por outro lado esta caracterização da população estudantil, poderá revelar-nos aspectos interessantes a nível sócio-cultural, económico e psicológico, acerca desta população.

Esta caracterização é fundamentada, numa parte da amostra da população estudantil, que compõe a população alvo do nosso estudo - Grupo de estudantes, que recorrem a benefícios sociais nos Serviços de Acção Social, no ano lectivo 1999/2000 e que optou no preenchimento do inquérito pelo não anonimato. Dos 151 alunos que constituem a parte da amostra de alunos candidatos a benefícios sociais, 36 optaram pelo anonimato e 115 pelo não anonimato. Destes 80 (70%) são alunos deslocados do agregado familiar de origem o que revela a maior “iniciativa” ou necessidade por parte destes alunos, para procurarem ajuda junto dos SAS.

Os dados para este estudo, foram retirados dos processos dos candidatos a benefícios sociais e serão expostos por forma a não comprometerem a confidencialidade dos mesmos.

A análise irá centrar-se nas seguintes variáveis:

- Ocupação dos pais;
- Habilitações literárias dos pais;
- Estado civil dos pais
- Número de irmãos
- Problemas apresentados pelos candidatos a benefícios sociais para além do económico;
- Histórias de vida (factos marcantes que ocorreram na vida do candidato).

#### Ocupação profissional dos pais

Relativamente à ocupação profissional dos pais dos alunos, optamos por dividir em cinco categorias profissionais, que passamos a descrever na tabela 1.1.

<b>Categorias</b>	<b>Profissões</b>
1	Desconhecida Situação não definida
2	Trabalhador (assalariado) da Agricultura, Indústria e Comércio Empregado ou auxiliar modesto de Empresas particulares / estado Trabalhador Agrícola e Florestal; Agricultores, Criadores de Animais e Pescadores
3	Membro de patente inferior das Forças Armadas, P.S.P. e G.N.R Funcionário médio do Estado ou Empresa Particular Pequeno Industrial ou Comerciante de Retalho
4	Professor do Ensino Básico e Secundário Oficial das Forças Armadas ou Marinha Mercante Proprietário Rural ou Urbano
5	Funcionário Superior do Estado Industrial ou Comerciante Grossista Director ou Funcionário Superior de Empresa Profissão Liberal (Arquitecto, Médico, Advogado, Engenheiro,...)
6	Reformados ou Pensionistas Desempregado ou com Rendimento Mínimo Garantido

Tabela 1.1: Profissões dos pais dos estudantes por categorias

Na figura 1.1a podemos ver que na sua maioria 42,6% dos pais dos alunos desempenham funções na categoria profissional 2, onde se inserem os trabalhadores assalariados do comércio e indústria, trabalhadores administrativos e

de serviços, trabalhadores da agricultura e pesca, entre outros. Na figura 1.1b podemos ver que a ocupação do pai não é grandemente influenciada pelo factor “aluno deslocado”.

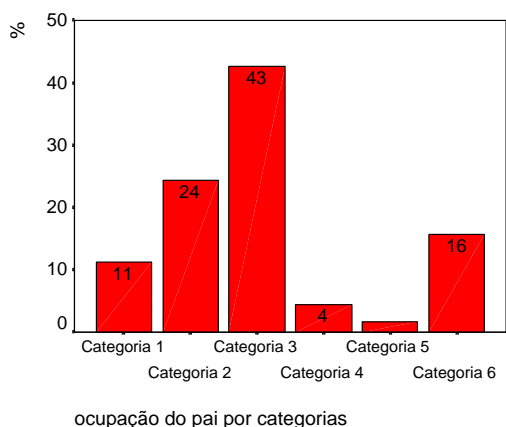


Figura 1.1a: Distribuição percentual das categorias profissionais dos pais dos estudantes

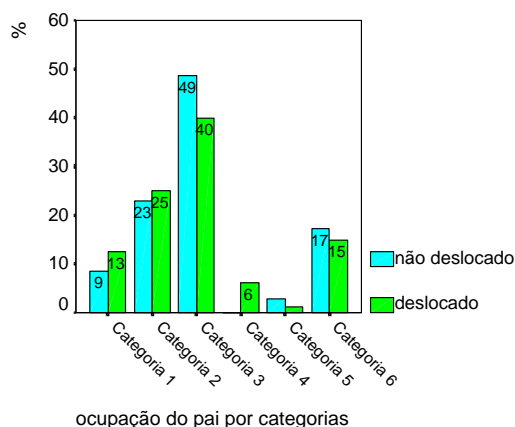


Figura 1.1b: Distribuição percentual das categorias profissionais dos pais dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

Em relação à ocupação da mãe podemos verificar na figura 1.2a que a maioria aproximadamente 40% está na categoria profissional 1, há no entanto que salientar a quantidade significativa, cerca de 34% que se encontra na categoria 2. Na figura 1.2b podemos observar que para os alunos deslocados a percentagem de mães na categoria 1 é inferior à percentagem de mães dos alunos não deslocados enquanto que na categoria 3 esta tendência inverte-se.

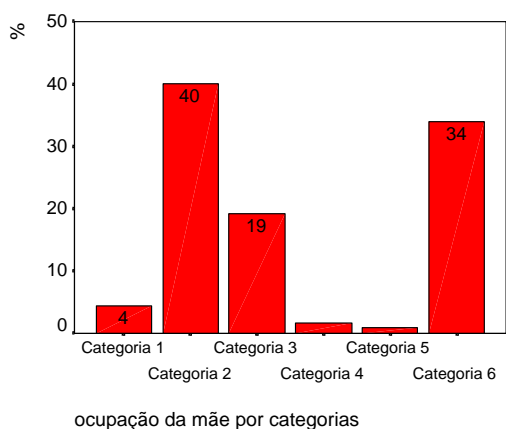


Figura 1.2a: Distribuição percentual das categorias profissionais das mães dos estudantes

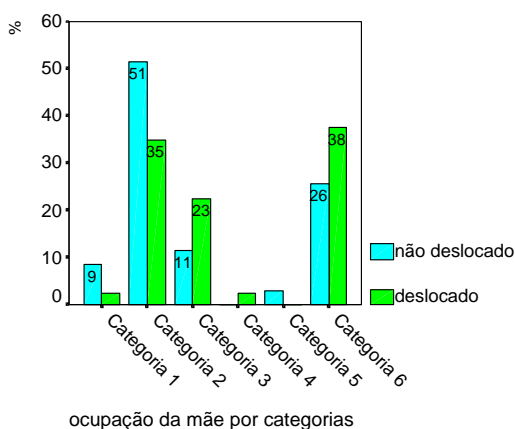


Figura 1.2b: Distribuição percentual das categorias profissionais das mães dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

### Habilitações literárias dos pais

Nas figuras 1.3a e 1.4a podemos observar que aproximadamente 40% dos pais e 50% das mães dos alunos, só estudaram até a 4ª classe. É também de salientar, a elevada percentagem em que a escolaridade do pai é desconhecida, facto que julgamos está relacionado com o número de alunos cujos pais se encontram divorciados e ou separados, em que os descendentes ficam a viver só com a mãe, daí apresentarem apenas como progenitor na composição do agregado familiar a mãe. Este facto é sustentado por 82.4% (15% do total - figura 1.5a) dos alunos filhos de pais divorciados, não declararem a escolaridade do pai, porque este não está inserido no seu agregado familiar.

Na figura 1.3b, é evidente o facto de a maioria dos estudantes não deslocados (40%) declarar desconhecer a escolaridade do pai este facto leva-nos a pensar que se por um lado, como vimos anteriormente os alunos deslocados têm uma maior “apetência”, e iniciativa para recorrer aos SAS, por outro os alunos não deslocados que recorrem aos Serviços de Acção Social são tendencialmente provenientes de agregados familiares desestruturados, em termos de núcleo familiar. Estes agregados são constituídos apenas por um dos progenitores fundamentalmente por motivos relacionados com a Morte de um dos pais, Abandono do Lar ou Divórcio. Esta questão poderá ser observada na variável Estado Civil, que será analisada a seguir.

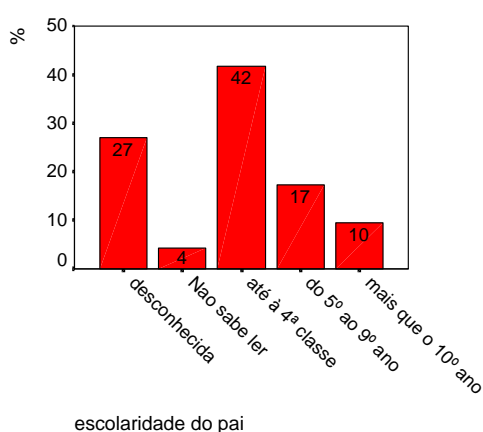


Figura 1.3a: Distribuição percentual da escolaridade dos pais dos estudantes

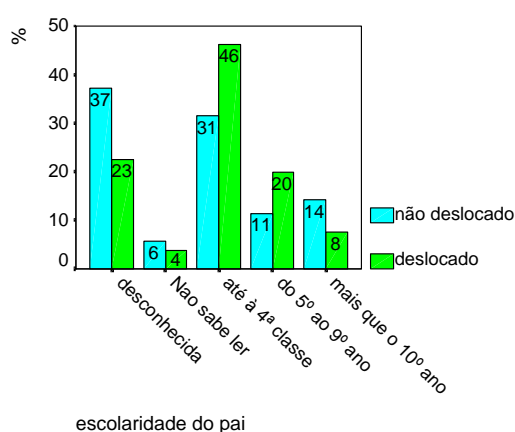


Figura 1.3b: Distribuição percentual da escolaridade dos pais dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

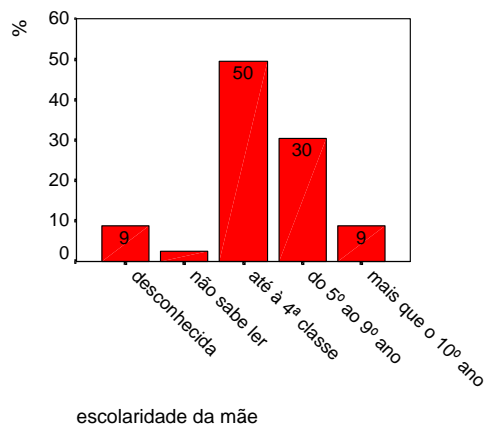


Figura 1.4a: Distribuição percentual da escolaridade das mães dos estudantes

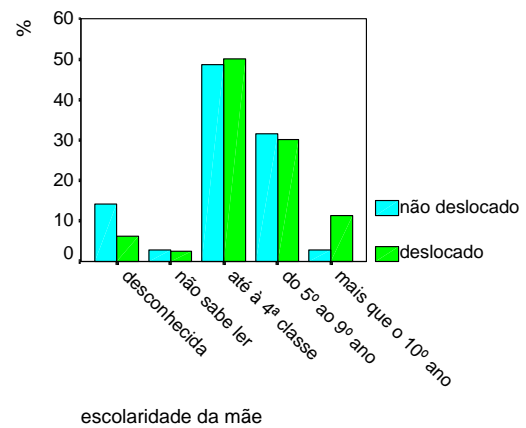


Figura 1.4b: Distribuição percentual da escolaridade das mães dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

### Estado civil dos pais

Na figura 1.5a, podemos observar que aproximadamente, 75% dos pais dos alunos que recorrem aos Serviços e Acção Social, são casados ou vivem em união de facto, no entanto há que salientar que aproximadamente 18% estão divorciados ou separados e 7% são viúvos.

Na figura 1.5b podemos observar o seguinte: por um lado, a percentagem (cerca de 60%) de alunos não deslocados com pais casados ou em união de facto é menor do que para os deslocados (cerca de 80%), por outro lado, em todas as outras situações civis dos pais a percentagem de alunos não deslocados é sempre superior à de alunos deslocados; este facto parece reforçar a nossa conclusão anterior de que os alunos não deslocados que recorrem aos SAS são provenientes de ambientes familiares, cuja estrutura é composta só por um dos pais (mãe ou pai).



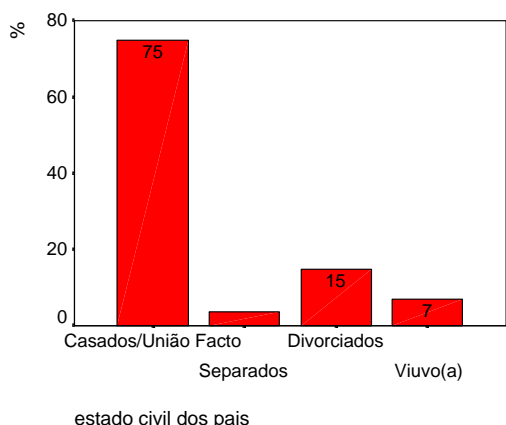


Figura 1.5a: Distribuição percentual do estado civil dos pais dos estudantes

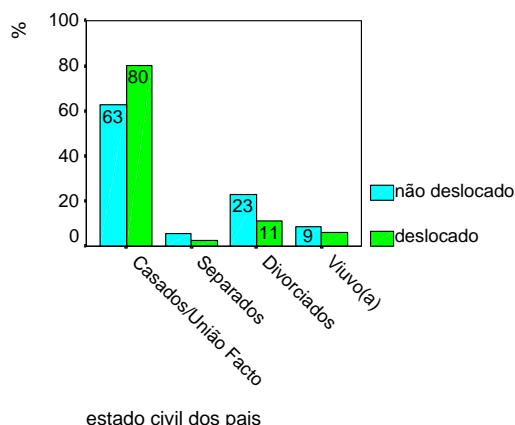


Figura 1.5b: Distribuição percentual do estado civil dos pais dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

### Número de irmãos

Em relação ao número de irmãos, verificamos que na generalidade os agregados familiares são pouco numerosos, na sua maioria compostos por três ou quatro elementos, pois cerca de 45%, têm apenas um irmão e a percentagem de filhos únicos é quase de 20%.

O facto de um aluno ser ou não deslocado não parece influir grandemente no número de irmãos.

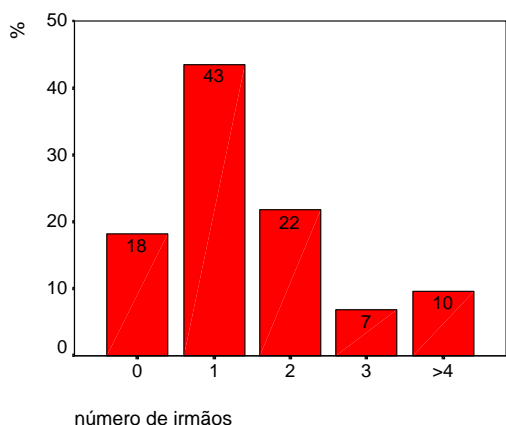


Figura 2.6a: Distribuição percentual do número de irmãos dos estudantes

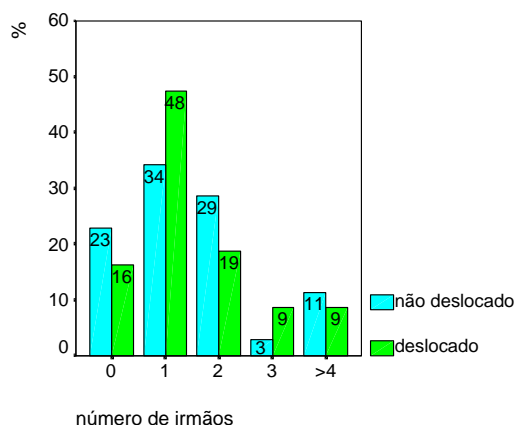


Figura 2.6b: Distribuição percentual do número de irmãos dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

### Outros problemas apresentados pelos estudantes

No sentido de compreender melhor os motivos que levam os alunos a recorrer aos Serviços de Acção Social, realizou-se um levantamento sobre que outros problemas, para além das dificuldades económicas, é que os alunos apresentam. Verificou-se, que 33% só apresentam problemas económicos e que os outros apresentam diversos problemas que foram categorizados da seguinte forma: Saúde (sua ou de um familiar), Morte recente de alguém querido, Relacionamento familiar, Alcoolismo dos pais, Violência familiar, Aproveitamento escolar e problemas vocacionais (não se sentir vocacionado para o curso que frequenta), Adaptação / Integração no ambiente académico, Psicológicos e ou Psiquiátricos (do aluno).

Os resultados, apresentados na figura 1.7a, mostram que os problemas mais frequentemente declarados, com cerca de 26%, são problemas de saúde seus ou de um familiar. No entanto há que salientar, a partir da figura 1.7a, que 5% apresentam problemas de adaptação/integração e que 3,5% apresentam problemas do foro psicológico e psiquiátrico sendo de notar que todos eles são alunos deslocados, representando neste grupo (figura 1.7b) quase 15% dos casos. Parece-nos que alguns dos alunos deslocados com problemas desta índole procuram nos Serviços de Acção Social, o “espaço” onde possam encontrar o apoio, e a ajuda no sentido de ultrapassarem a falta do suporte familiar e de amigos.

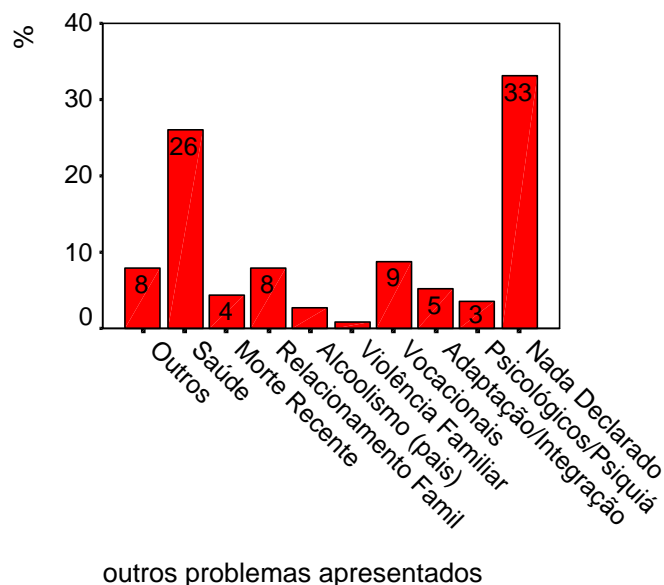


Figura 1.7a: Distribuição percentual dos problemas apresentados pelos estudantes, para além dos económicos

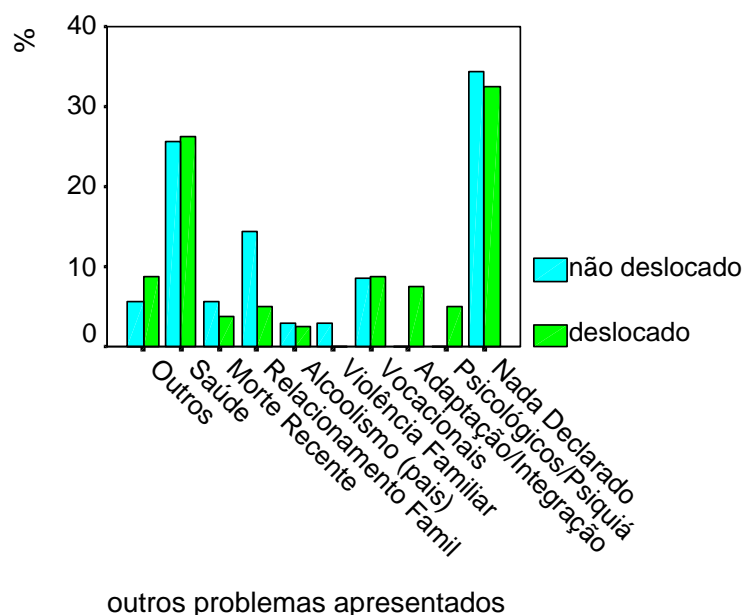
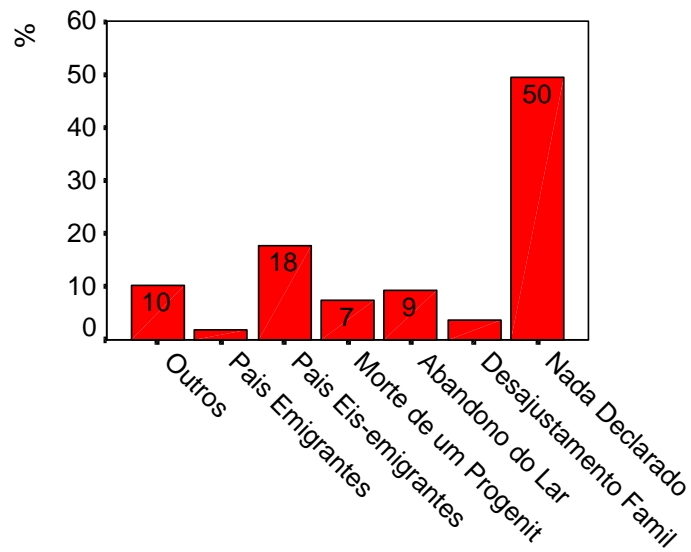


Figura 1.7b: Distribuição percentual dos problemas apresentados pelos estudantes, para além dos económicos, em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

### Histórias de vida

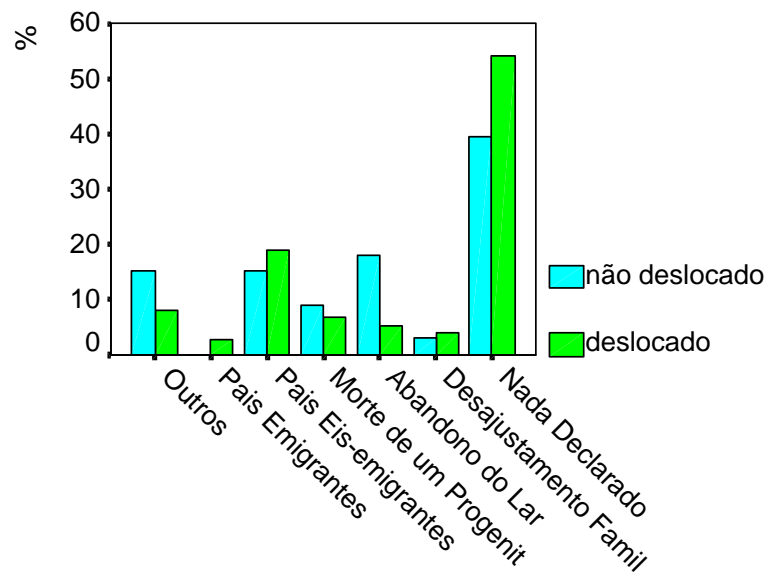
Neste tópico foram considerados, os factos que ocorreram na vida dos alunos e que mais os marcaram tanto socialmente como psicologicamente e que por isso afectam, muitas vezes determinadamente na vida futura, pelo sentimento de abandono que muitas vezes provocam. Entre estes factos foram seleccionados aqueles que mais frequentemente são declarados pelos alunos durante as entrevistas: pais emigrantes ou eis-emigrantes, morte prematura de um dos progenitores, abandono do lar por um progenitor e o desajustamento familiar.

Na figura 1.8a, salientam-se os alunos cujos pais são emigrantes ou eis-emigrantes, com aproximadamente 20% dos casos. Também não podemos deixar de salientar o abandono do lar por um dos progenitores com aproximadamente 10% que para os alunos não deslocados ( figura 1.8b) se traduz numa percentagem de 20%.



Histórias de vida

Figura 1.8a: Distribuição percentual dos factos marcantes da vida dos estudantes



Histórias de vida

Figura 1.8b: Distribuição percentual dos factos marcantes da vida dos estudantes em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

## II. O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO

### **Introdução**

De acordo com os objectivos que nos propomos estudar, neste trabalho de investigação, parece-nos fundamental abordar os processos que intervêm no desenvolvimento do indivíduo, designadamente na formação e desenvolvimento do seu processo de personalização.

O conceito de personalização, pode ser entendido como um processo pelo qual o indivíduo se torna uma pessoa. Este processo, começa na infância e desenvolve-se progressivamente ao longo de toda a vida, de forma contínua e dinâmica, através de diferentes etapas com características próprias para além das diferenças individuais. (Nunes, 1991:10). Segundo Pierre Tap, a personalização é “o processo pelo qual o indivíduo desde a infância não só participa na construção da sua própria personalidade, como também ao longo da sua vida é capaz de colocar em questão o que faz de si próprio, graças às suas capacidades adquiridas de discriminação, de compreensão e de autonomia”. (Tap, citado por Nunes, 1991:10)

Na perspectiva de vários autores, designadamente P. Tap (1991), C. Caldeira (1979), J. Hipólito (1992) e O. Nunes (1997), consideram-se três variáveis, que contribuem para o processo de desenvolvimento da pessoa, são elas: as condições internas do indivíduo, a qualidade relacional que estabelece com os outros e as condições externas às quais ele deve fazer face.

As condições internas, consideram-se aquelas que garantem o funcionamento biológico e que são a “matriz de dada pessoa”. Esta matriz é caracterizada pelos dados da hereditariedade e pela existência de uma série de acasos ocorridos no complexo processo de diferenciação celular, que interferem na estruturação do organismo durante o período intra-uterino. Estes dois aspectos, irão ser o início daquilo que constitui o indivíduo na sua particularidade e originalidade. (Nunes, 1997: 31).

A segunda variável em presença para o processo de desenvolvimento do indivíduo e da sua singularidade, à qual chamamos qualidade relacional na

interacção humana, é essencial para que o indivíduo se desenvolva e actualize as suas potencialidades como pessoa. Para tal é necessário a existência de um Outro com quem o indivíduo vai interagir. Conforme afirma Caldeira, *"É no contacto com o outro que o homem se torna um Eu, este não é, então verdadeiramente senão alimentado e transformado pela relação essencial a um Tu. É a sociedade e a relação com o outro que condicionam a consciência de si como pessoa"*(Caldeira, 1979: 67, citado por Odete, 1997: 31). Eduardo Sá, sublinha que, ainda no período intra-uterino, antes do nascimento, o feto está provido de competências sensoriais inatas que lhe possibilitam uma interacção íntima com a mãe, através do corpo desta. Assim, e durante este período, vai-se desenvolvendo uma relação mútua entre a mãe e o bebé e *"é neste período fetal que podemos encontrar a génese da ligação precoce mãe-filho"* (Sá, 1996: 78). De acordo com Odete Nunes (1997), a qualidade da relação estabelecida, com as pessoas significativas para a criança, desde o nascimento, vai ser determinante para o desenvolvimento do seu todo como pessoa.

Por último, as condições externas, nomeadamente físicas, sociais e culturais, com as quais o indivíduo se confronta desde que nasce, constituem a terceira variável referida que contribui para o processo de desenvolvimento da pessoa. Vários estudos desenvolvidos mostraram que o processo de socialização, bem como o factor cultural do grupo onde o indivíduo está integrado, implícito nesse processo de socialização, tem uma importância determinante na estruturação da personalidade. Estudos de âmbito antropológico, revelam que os seres humanos apesar de dotados de um conjunto de potencialidades similares para a realização do mesmo tipo de operações, actualizam essas potencialidades de formas diferentes, para tal contribui o contexto sócio-cultural em que se encontram inseridos. Segundo o autor Camilleri (1985), é através do processo de socialização em que o indivíduo integra a cultura do grupo a que pertence, que ele estrutura a sua personalidade consoante os valores vigentes no mesmo grupo. Segundo o mesmo autor, a influência do factor cultural é determinante tanto no desenvolvimento e estruturação da personalidade como no desenvolvimento do "equipamento psíquico"(Nunes, 1997).

Apesar de existir uma certa concordância, entre os diversos autores, acerca da importância destas três variáveis, no desenvolvimento do indivíduo existem várias

perspectivas teóricas, umas enfatizando mais a dimensão biológica, outras a sócio-cultural e outras a psicológica. Nomeadamente, em relação a esta última, existem perspectivas com uma com uma tónica mais explicativa outras mais compreensiva e que têm como objectivo de estudo o funcionamento da pessoa. No nosso estudo apresentaremos uma delas designada por Abordagem Centrada na Pessoa e cujo autor é Carl Rogers.

## **2.1. Perspectiva de Carl Rogers**

Para compreender-mos a perspectiva de Rogers consideramos importante salientar alguns dos aspectos que identificam uma das correntes da Psicologia, designada por Psicologia Humanista e cujas bases filosóficas inspiraram o modelo teórico e terapêutico de Carl Rogers.

A Psicologia Humanista, é considerada como a “terceira força em Psicologia”, nasce em oposição à Psicanálise e ao Behaviorismo, para quem o ser humano não era considerado numa perspectiva de totalidade (Gobbi e Missel: 1998.122). O movimento da psicologia humanista surge como reacção ao reducionismo académico e em defesa dos valores integrais do homem, como o incentivo à auto-realização e ao desenvolvimento do potencial humano.

Justo (1987), citado por Gobbi e Missel (1998: 123), aponta algumas características do movimento humanista, nomeadamente:

- a) Ênfase na totalidade do ser humano;
- a) Visão positiva do ser humano, em termos de potencialidades, baseada em conceitos tais como a tendência à auto-realização e de liberdade;
- a) Ênfase nos aspectos conscientes do ser humano;
- a) Ênfase na subjectividade humana;
- a) Ênfase nas características mais elevadas do homem, interessando-se por questões como criatividade, crescimento, afectividade, autonomia, etc.
- a) Apresentação do conceito de Self.

A estas características, Bugental citado por Gobbi e Missel, (1998), acrescentam cinco postulados e orientações da Psicologia Humanista, que passamos a transcrever: “1- O homem como homem, é mais que a soma das partes; 2- O homem tem seu ser num contexto humano: a sua natureza expressa-se na relação com outros homens; 3- O homem é consciente; 4 – O homem tem a capacidade de escolha, 5- o homem é intencional.” ( Gobbi e Missel 1998: 124). Para os mesmos autores a Psicologia Humanista valoriza a experiência vivenciada pela pessoa.

### **2.1.1 A Concepção Humanista da Personalidade na Teoria de Carl Rogers**

A concepção humanista da personalidade, partilhada por Rogers, evidencia um conjunto de conceitos tais como: o conceito de organismo, de campo experiencial e campo fenomenológico, de *Self* e o conceito de Auto-Estima, os quais seguidamente iremos descrever por nos parecerem fundamentais, para uma melhor compreensão da forma como o autor perspectiva a pessoa e o seu desenvolvimento.

#### A) Conceito de Organismo

O termo “organismo” na sua aceção tradicional refere-se exclusivamente às funções e tecidos físicos. O conceito aqui apresentado insere-se num sentido mais amplo, abrangendo não só os aspectos físicos, mas igualmente os aspectos psíquicos, sociais e culturais. A pessoa é um todo, nas suas diversas dimensões bio-psico-socio-culturais e não redutível a partes ou funções. Assim, o “organismo”, designa a totalidade do indivíduo, dizendo respeito à totalidade das experiências vividas pelo indivíduo, quer elas sejam de âmbito físico ou de âmbito psicológico e social, envolvendo sentimentos, pensamentos, emoções, etc.



L. Von Bertalanffy (citado por Bertrand, 1994 :26) fundador da Teoria Geral dos Sistemas<sup>2</sup> define assim organismo: “o organismo é um todo maior que a soma das partes” e como tal não é suficiente estudar os fenómenos isoladamente, pois o processo que os une e organiza (aos fenómenos) é fundamental para a sua compreensão. Quando estudados isoladamente tornam-se diferentes de quando estudados no seu todo. Os fenómenos resultam assim, da interacção entre as partes que compõem o todo “ porque a característica fundamental de uma forma viva é a sua organização, a análise das partes e dos processos isolados uns dos outros não pode dar-nos uma explicação completa do fenómeno da vida” (Bertalanffy, citado por Bertrand, 1994:29).

O conceito de organismo aqui apresentado insere-se também, no pensamento de outros autores, tais como Maslow (1970), Goldstein (1939), Angyal (1941) os quais partilhando desta mesma ideia de considerar a pessoa como um todo, deram o seu contributo para a construção da teoria organísmica segundo a qual a pessoa é vista “como uma totalidade indivisível, isto é, para compreendermos o seu funcionamento, não podemos isolar as partes do todo mas, entendê-la como uma globalidade interactiva e dinâmica” (Nunes, 1997: 40).

Odete Nunes (1997), sintetiza esta teoria organísmica em quatro pontos que passamos a citar:

1 - Um organismo é um sistema organizado com leis próprias as quais não são encontradas nas partes que o constituem e, conseqüentemente, cada elemento não pode ser desinserido do todo. A interacção entre o todo e as partes e a relação existente entre os elementos que constituem um dado sistema, conduz a um processo contínuo de auto-organização que possibilita a manutenção e complexificação deste.

2 – Privilegia a unidade, a integração, a consistência e a coerência como características fundamentais constitutivas de um organismo.

3 – Dá maior ênfase às potencialidades de actualização inerentes ao organismo do que à influência exercida pelos factores do meio exterior.

---

<sup>2</sup> De acordo com Bertrand (1994: 44) a Teoria Geral dos Sistemas seria um conjunto de leis que se podem aplicar a todos os sistemas, enquanto que a Abordagem Sistémica seria por um lado, uma arte de modelização na medida em que fabrica modelos e, por outro, uma metodologia porque se preocupa em encontrar soluções para problemas específicos. Neste sentido utiliza determinados instrumentos, os sistemas que serão o retrato resultante das operações elaboradas.

4 – Parte do pressuposto que todo o organismo é motivado por um impulso dominante.<sup>3</sup>

Carl Rogers, que integrou este conceito no desenvolvimento da sua teoria, Terapia Centrada no Cliente, refere também que “o *organismo reage a seu campo fenomenológico como um todo organizado e tem uma tendência de base: realizar, manter e realçar a experiência organísmica.*” (Rogers 1974: 470 e 471).

Nesta definição, está implícito um outro conceito o de tendência actualizante<sup>4</sup>, quando Rogers se refere ao impulso que está presente em todos os organismos e que os direcciona no sentido da complexidade. Assim, segundo o autor “*todo o organismo é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e seu enriquecimento*” (Rogers & Kinget, 1977, I : 159). Rogers refere-se assim, à tendência do organismo para caminhar em direcção à autonomia, à maturidade e isto envolve uma auto-realização.

Hall & Lindzey (1984), ao referir-se a Kurt Goldstein, (1939), expressa a sua concepção do organismo humano como totalidade e a sua tendência à auto-realização. Define a auto-realização como “*uma tendência criativa da natureza humana. É o princípio humano pelo qual o organismo se desenvolve plenamente*” (Hall & Lindzey, 1984: 34-35).

Desta influência, surge na psicologia humanista a ideia de que o ser humano é dotado de um potencial inerente que deve ser actualizado. Rogers partilha com Goldstein, a convicção da existência deste impulso no organismo para a sua auto-realização.

Segundo Rogers, no seu livro o “Poder Pessoal” (1979), a tendência actualizante manifesta-se através de comportamentos que visam manter e nutrir o organismo em direcção ao seu crescimento e desenvolvimento: “*Pouco importa que o estímulo venha de dentro ou de fora, pouco importa que o ambiente seja favorável ou desfavorável. Em qualquer uma dessas condições, o comportamento de um*

---

<sup>3</sup> Sintetização apresentada na Tese de Mestrado de Psicopatologia e Psicologia Clínica – I.S.P.A. (1997) por Maria Odete Nunes, sob o tema “Valores e Reorganização do Self – Estudo realizado numa Comunidade Terapêutica Carismática de Toxicodependentes”, Novembro de 1997

<sup>4</sup> Conceito que Rogers transporta dos seus estudos em Agronomia e que se relaciona com uma tendência evolucionista, elaborada por Darwin, em que todo o ser vivo vai actualizando as suas potencialidades de forma a se adaptar e reajustar ao meio envolvente.

*organismo está voltado para a sua manutenção, seu crescimento, e sua reprodução. Essa é a própria natureza do processo a que chamamos vida”* (Rogers, 1979: 241). Na sua perspectiva, a tendência actualizante delimita uma confiança no potencial criador humano, considerando que o homem é o seu próprio arquitecto. Esta designa assim, uma tendência direccionada à realização das potencialidades construtivas do ser humano, o elemento motivador, a força vital (Gobbi e Missel, 1998: 144).

Odete Nunes, (1997) realça que, para Rogers, o conceito de organismo é a pessoa total, incluindo neste conceito todas as dimensões que a constituem e a distinguem de outros organismos vivos, referindo-se ao todo bio-psíquico e sócio-cultural. Assim, a pessoa no seu todo organísmico desenvolve-se a partir de diferentes vivências que gradualmente vão constituindo o que Rogers chama de campo experiencial.

## B) Campo Experiencial

Rogers afirma no seu livro “A Terapia Centrada no Paciente” - “*Todo o indivíduo existe num mundo de experiência do qual é o centro e que está em permanente mudança*”, este mundo íntimo pode ser designado como campo fenomenal ou campo experiencial (1974: 465).

Por campo experiencial entende-se o organismo como o lugar de toda a experiência vivida (Nunes, 1997: 44). A noção de experiência inclui tudo o que ocorre de modo consciente no organismo num determinado momento. O organismo reage à realidade tal como esse organismo a experimenta e apreende essa realidade. Tende a reagir como um todo, não como uma realidade parcelar; tende para a autonomia, para a maturidade para a socialização e a auto-realização.

Experienciar corresponde a um processo activo e em constante mudança e inclui todas as vivências do organismo quer elas sejam acessíveis ou não à consciência. O campo experiencial refere-se a tudo o que se passa no organismo e é construído a partir de experiências que são simbolizadas, isto é, experiências acessíveis à nossa consciência, bem como as experiências que não são simbolizadas.

As experiências acessíveis à consciência são aquelas que são simbolizadas correctamente.<sup>5</sup> Para clarificar esta noção de “experiências simbolizadas correctamente”, Odete Nunes explica que uma parte da consciência é formada pela integração de representações (ou símbolos) originadas por estímulos internos ou externos e cuja percepção pode ou não corresponder integralmente à realidade. Se se confirmar uma correspondência entre a “realidade” e a “realidade subjectiva” então existe uma simbolização correcta. (Nunes, 1997: 45)

A mesma autora, refere ainda que, a pessoa vivência igualmente as experiências de carácter afectivo e emocional, cujo significado pessoal dado, é manifestado através dos sentimentos. Estes, serão plenamente experienciados quando, simultaneamente, é integrado a experiência afectiva e o seu significado cognitivo, tal como é vivido no momento, pela pessoa. (Nunes, 1997: 45).

Para Rogers, potencialmente poderemos ter acesso a todas as experiências por nós vividas, poderemos simbolizar todas as experiências vividas desde que existam condições favoráveis que o permitam, sendo o “setting” (quadro) terapêutico, uma dessas condições facilitadoras. (Nunes, 1997: 45).

### C) Campo Fenomenológico / Campo Perceptivo

A totalidade da experiência orgânica (campo experiencial) pode também ser designado por campo fenomenológico, no sentido em que é considerada a realidade como subjectiva ou seja, dependente da forma como é percebida ou vivenciada pelo sujeito. Assim, a realidade ou a totalidade da experiência constitui o campo fenomenológico ou campo perceptivo.

Rogers (1974) considera que há um campo de experiência único para cada indivíduo, que contém o conjunto das experiências (sensações, percepções, recordações, etc). Grande parte deste campo está disponível à consciência do indivíduo em determinado momento e pode ser definido como a percepção que o indivíduo tem de si e da realidade. Rogers, dá grande ênfase às experiências da

---

<sup>5</sup> A noção de simbolização correcta ocorre quando a representação é conducente com as experiências vividas, sem exclusão e sem deformação das mesmas (Gobbi e Missel, 1998: 141). “A noção de simbolização correcta significa, pois, que as hipóteses implicitamente presentes na consciência serão confirmadas se forem postas à prova” (Rogers & Kinget, 1977, I: 163)

pessoa, aos seus sentimentos e valores e a tudo o que pode ser resumido pela expressão “vida interior” (Rogers 1974, citado por Hall & Lindzey, 1984: 57).

Podemos resumir o exposto na seguinte citação: “o organismo reage ao campo perceptivo tal como este é experimentado e apreendido. Este campo perceptivo é, para o indivíduo, a realidade”. Segundo o mesmo autor, cada pessoa reage à realidade conforme a captou, cada um reage à percepção dessa realidade. (Rogers, 1974, citado por Hall & Lindzey, 1984).

Retomando as concepções da psicologia humanista, o termo “percepção” é entendido como “o significado que a pessoa dá a tudo aquilo que ocorre dentro e fora dela própria”(Giordani, 1998: 50). Para o mesmo autor, nesta definição está evidente a acentuação da subjectividade na percepção, de forma que, para conhecer uma pessoa é importante chegar a saber o que essa pessoa pensa de si mesma e que valor dá aos acontecimentos que a rodeiam. Assim, este conhecimento não pode ser fruto de observações do exterior nem de interpretações mais ou menos fundamentadas, mas pode ser-nos transmitido pela própria pessoa, isto é, podemos chegar a essa percepção através de uma compreensão empática<sup>6</sup> que permita uma “sintonia” com a outra pessoa. Rogers afirma “o melhor ângulo para a compreensão da conduta é a partir do quadro de referências interno do próprio indivíduo” (Rogers, 1974: 477, citado por Hall & Lindzey, 1984).

Conforme foi já dito, a única pessoa que poderia conhecer integralmente o seu campo de experiência é ela mesma, sendo a conduta uma reacção ao campo como este é apreendido. Assim, compreender-se-á melhor a conduta do indivíduo quanto melhor se conseguir apreender essa conduta, como ele próprio a apreende.

De acordo com Giordani (1998), o comportamento do indivíduo baseia-se na percepção que ele tem de si mesmo e da realidade externa, pelo que o organismo reage ao campo perceptivo como é experienciado e vivido pelo sujeito. O autor afirma que “o nosso comportamento não é a resposta a uma realidade no seu aspecto objectivo, mas sim à percepção que temos da realidade, aqui e agora”, o autor acrescenta ainda que “a percepção está fortemente influenciada pela imagem

---

<sup>6</sup> Compreensão Empática: Processo no qual a pessoa se sente não só aceite, mas também compreendida enquanto pessoa na sua globalidade (Rogers, 1985: 64). É um processo dinâmico que significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem no entanto, deixar de respeitar o seu ritmo de descoberta de si próprio.

*que temos de nós mesmos: a realidade é dada através do filtro desta imagem e na base das experiências vividas*<sup>7</sup> (Giordani, 1998: 50 e 51).

A totalidade da experiência constitui o Self organísmico, isto é a experiência organísmica no seu todo bio-psico-social, constitui o que designamos de *Self organísmico*, o qual é mais abrangente englobando o Self ou “*noção do eu*”. À medida que a pessoa se desenvolve através de um conjunto complexo de relações intra e interpessoais nos diferentes contextos ambientais, há uma parte do seu mundo íntimo que se diferencia do dos outros, isto é o seu campo fenomenológico diferencia-se surgindo uma parte que se constitui como a experiência de si possibilitando-lhe progressivamente a formação da “*noção de “eu” (Self)*”<sup>8</sup>. (Nunes, 1997: 45)

#### D) Conceito de Self

O conceito de *Self*, é definido por Rogers como um “*padrão conceptual estruturado fluido mas consistente das características do “Eu” ou do “Mim”, que são admissíveis à consciência, juntamente com os valores ligados a estes conceitos*” (1954: 55) A partir disto o *Self* é visto como o critério determinante da “repressão” ou consciência das experiências e como exercendo um efeito regulador sobre o comportamento.(Idem)

O *Self* faz parte da experiência organísmica e não é uma entidade estável, constituindo-se à medida que a pessoa vai adquirindo a “noção de eu”. O *Self* é um todo organizado num processo constante de construção. É portanto um processo fluido, um continuo processo de reconhecimento de si. É exactamente nesta mudança constante que Rogers fundamenta a sua teoria que as pessoas são capazes de crescimento pessoal. O *Self* é a visão que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas

---

<sup>7</sup> Tradução do texto para português

<sup>8</sup> Rogers & Kinget, (1997) distinguem as denominações de *Self* ou “*imagem do eu*” e “*estrutura do eu*”, referindo que a primeira se emprega mais frequentemente quando pretendemos reportamo-nos à versão subjectiva, vivenciada pela pessoa, enquanto que a segunda expressão utiliza-se mais quando consideramos o “eu” a partir de um ponto de referência exterior.

futuras. Assim, numa abordagem rogeriana, o conceito de *Self* é definido como uma estrutura organizada, em constante mutação, constituída por todo o conjunto de percepções vivenciadas por uma dada pessoa, das quais se poderão enumerar as suas características, atributos, qualidades, defeitos e valores que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si e que constituem a sua identidade. (Nunes, 1997: 46)

Conforme já referimos a totalidade da experiência organísmica constitui o *self organísmico*. No entanto nem todas as experiências organísmicas estão disponíveis à consciência, ou seja nem todas as experiências são simbolizadas. As experiências estão disponíveis à consciência, quando uma experiência é susceptível de ser simbolizada sem nenhuma dificuldade, sem ser através de mecanismos de defesa (Rogers & Kinget, 1977: 163).

Rogers, no seu livro “A Terapia Centrada no Paciente” considera que, à medida que na vida do indivíduo ocorrem as experiências sensoriais, estas podem ser:

“a) *simbolizadas, apreendidas e organizadas numa certa relação com o Self,*  
b) *ignoradas porque não se capta a relação com a estrutura do Self, ou*  
c) *recusadas á simbolização ou simbolizadas de forma distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do Self*” (Rogers, 1974).

De acordo com o autor, as experiências que são simbolizadas, (a) incluem as que são aceites na consciência e organizadas em relação à estrutura do *self*, quer porque satisfazem uma necessidade do *self*, quer porque são consistentes com a estrutura do *self*. As experiências que são ignoradas (b) são as que existem no campo fenomenal mas que não reforçam nem contradizem o conceito de *self*, são ignoradas. Essas experiências podem ser simbolizadas quando podem satisfazer uma determinada necessidade. Finalmente, as experiências sensoriais recusadas à simbolização ou distorcidas (c), são aquelas que “parecem impedidas de entrar na consciência”. Em alguns casos, esta rejeição é de alguma forma consciente, como por exemplo a não aceitação de um elogio ou de uma crítica porque é contrária ao conceito que o indivíduo tem de si. Noutros casos, o indivíduo “*pode rejeitar da consciência experiências sem nunca ter estado consciente delas*” são disso exemplo os fenómenos que os freudianos procuram explicar recorrendo ao conceito de

“repressão”, neste caso existe a experiência organísmica mas não há simbolização dessa experiência, ou acontece simplesmente uma simbolização distorcida porque uma representação consciente e adequada dessa experiência seria inconsistente com o conceito de eu (Rogers, 1974: 486, 487, 488 e 489).

Assim, segundo Rogers (1977), se o *self* e a experiência total do organismo se encontram de acordo ou congruentes, a tendência para a realização funciona de forma relativamente unificada, mas se pelo contrário existe conflito ou incongruência entre os dados experienciais do *self* e os dados relativos ao organismo a tendência à actualização do organismo pode ser contrária à tendência para realizar o *self* (Rogers & Kinget, 1977: 161).

Assim, e de acordo com Odete Nunes (1997), poderemos dizer que, o indivíduo apreende a “realidade objectiva” em função do seu eu, tornando-se esta percepção a “realidade” para ela própria. A Tendência Actualizante, e seu potencial “desenvolvimento”, de alguma forma irá estar dependente da “Noção do Eu”, na medida em que o indivíduo tem tendência para perceber e integrar a realidade de acordo com os seus desejos e angústias e a desvalorizar ou a negligenciar o que contraria o Eu, ou que não tem relação com este, sendo precisamente o grau de desfasamento entre a realidade objectiva e a realidade subjectiva um dos indicadores do estado de congruência / incongruência do indivíduo. Mais precisamente, é a dialéctica entre as experiências simbolizadas e que são acessíveis à consciência e as não simbolizadas, que introduz o nível de congruência / incongruência no indivíduo.(Nunes, 1997: 48 e 49).

O estado de congruência, é definido por Rogers como sendo o estado em que a pessoa se sente livremente ela própria, aceitando-se como é, com a experiência real dos seus sentimentos e das suas reacções. O estado de incongruência ou desacordo interno, verifica-se ao nível da simbolização da experiência, quando a experiência real se encontra em oposição à imagem que o indivíduo tem de si mesmo, a simbolização da experiência do indivíduo irá corresponder a uma distorção da experiência real, esta distorção permite que o indivíduo não entre em conflito com a imagem que tem de si mesmo, não entrando em contradição com a sua auto-imagem. John Wood (1994) explica assim o termo “estado de incongruência”: *“refere-se a uma discrepância entre a experiência real do organismo e a imagem de self do indivíduo (..) há uma discrepância entre o significado*



*experienciado da situação, da forma como é percebido pelo seu organismo e a representação simbólica daquela experiência, de forma a não entrar em conflito com a imagem que ele tem de si mesmo” (Wood, 1994, 159).*

Importa distinguir a noção de “*Self Ideal*” da noção de “*Self Real*”. “*Self Ideal*” é definido por Rogers como o “conjunto de características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo” (1977: 165). O “*Self Real*”, refere-se ao conjunto de características (qualidades e defeitos) próprios do indivíduo (Gobbi e Missel, 1998: 141). Tal como o “*Self*”, o “*Self Ideal*” é uma estrutura móvel que passa por constantes redefinições. Para Rogers (1954) o primeiro é definido como um padrão conceptual estruturado fluido mas consistente das características do Eu, enquanto que o segundo é definido como um padrão conceptual estruturado de características e estados emocionais que o indivíduo conscientemente considera como desejáveis para si próprio. (Rogers, 1954: 55)

Rogers, (1954) defende que quanto maior é o grau de discrepância vivenciado pela pessoa entre o *self real* e o *self ideal*, maior é o seu estado de incongruência / desacordo interno e conseqüente sofrimento, pelo que esta auto-percepção leva a pessoa a vivenciar sentimentos de baixa auto-estima, sentimentos de desvalorização, e pode ser fonte de uma certa inadequação social (Nunes, 1997: 47).

O estado de desacordo interno ou incongruência, refere-se ao estado de desacordo entre a experiência, sua simbolização e os sentimentos despertados por esta. Representa-se igualmente como a diferença sentida pela pessoa entre o que ela é e o que gostaria de ser (Gobbi e Missel, 1998: 89) . Esta noção remete-nos para o conceito de Auto-Estima, que iremos desenvolver de seguida.

### E) A Auto-Estima

De acordo com os objectivos do nosso trabalho, e de acordo com o instrumento de Carl Rogers, aplicado na população em estudo, julgamos pertinente explicitar o conceito de auto-estima e sua relação com a “imagem do eu”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O conceito de Eu, aqui empregue é o equivalente ao de Self, na perspectiva Rogeriana.

Segundo Rogers, a imagem do eu indica “a configuração experiencial formada por percepções referentes ao Eu, às relações do Eu com os outros, com o ambiente e com a vida em geral, com os valores que o sujeito associa a estas distintas percepções”(Rogers & Kinget, 1977: 164).

Para Giordani, (1998) a “imagem de mim mesmo” é o resultado de uma dupla percepção:

- 1 – a percepção que tenho de mim mesmo, em relação comigo mesmo - *percepção intrapsíquica*;
- 2 – a percepção que tenho de mim mesmo em relação com os outros e com o mundo que nos rodeia – *percepção interpessoal*.

Giordani (1998), realça ainda duas características na imagem de mim mesmo: ela não é fixa estante e estável, mas sim está em contínua mudança, ainda que apresente uma estrutura organizada e coerente. Por outro lado, encontra-se disponível na consciência, ainda que não seja necessariamente consciente ou plenamente consciente.

A génese da imagem de mim mesmo encontra-se nas experiências pelas quais o indivíduo passa ao longo da sua vida. Daqui a expressão “experiência de si mesmo” que se refere a “*todos os factos e acontecimentos do campo fenomenológico que o indivíduo reconhece como relacionados com o eu*”, (...) e constitui a matéria com que é formada a “*imagem do “eu”*” (Rogers & Kinget, 1977: 164).

Ao longo do seu trabalho e da sua prática clínica, Rogers foi constatando que a pessoa modificava o comportamento que lhe era insatisfatório ou modificava a sua forma de “estar-no-mundo” e, também, a forma como se percepcionava a si e aos outros, à medida que conseguia alcançar uma maior liberdade interna. Esta era atingida através do reconhecimento, elaboração, e aceitação dos sentimentos, no aqui e agora, da sua experiência como existente. (Rogers citado por Odete Nunes, 1997: 47).

Rogers pressupõe que a pessoa não deve sentir-se obrigada a negar ou reformular as suas atitudes e opiniões pessoais para manter a afeição das pessoas importantes em relação a ela. (Nunes, 1997: 47)

Rogers dedicou uma especial atenção a duas necessidades: a consideração positiva e auto-estima. Ambas são apreendidas, pela criança ao longo do seu crescimento. Desenvolvendo-se a primeira na infância em consequência do amor e dos cuidados recebidos pelo bebé, a criança descobre que o afecto que lhe demonstram é fonte de satisfação para ela, aprendendo assim, a experimentar uma necessidade de afeição. Para Rogers, citado por Hall e Lindzey (1984), a auto-estima estabelece-se em virtude de o bebé receber uma consideração positiva dos outros.

Nas diversas pesquisas realizadas por Rogers, foi constatada a forte influência exercida pelas avaliações de figuras parentais, ou outras figuras significativas, nos comportamentos do indivíduo, podendo provocar grande discrepância do *Self ideal* com o *Self real* e consequente fracasso proporcional na adaptação, devido à distorção da imagem do eu.

De acordo, com Rogers (1954) a discrepância entre a “posição” em que coloca determinada característica descritiva de si - “*self*”- e a posição em que a coloca quando pensa nessa característica em função do que considera como desejável para si próprio - “*self ideal*” - dá uma indicação da sua auto-estima. Para o mesmo autor, isto indicará não só a maneira como o indivíduo se percepção a si próprio em relação a determinado aspecto, mas igualmente a importância que ele tem para si. A discrepância entre a “imagem de si” (*Self*) e o “conceito desejado” (*Self ideal*) em todo um conjunto de características definíveis do indivíduo, dará um índice de auto-estima, ou reflectirá uma “auto-insatisfação” que por sua vez gera a motivação para procurar ajuda. (Rogers, 1954: 56 e 57).

## **2.2. O Processo de Desenvolvimento da Personalidade**

Iremos agora fazer uma abordagem sobre o processo de desenvolvimento de personalidade, numa perspectiva Rogeriana, enfatizando a importância da Auto-Estima, no decorrer deste processo assim como tipos e papel das estratégias de *coping* na forma como a pessoa vai gerindo o seu estar no mundo.

Ao referir-se ao processo de desenvolvimento da pessoa, Rogers ressalta a importância dos pais e seus substitutos, essencialmente no período da infância. Para Rogers é fundamental a forma com a criança vivencia os sentimentos de amor e de apreço das pessoas significativas para si que primordialmente são os pais (Nunes, 1997:49).

É muito importante a influência que têm as pessoas significativas para a criança, sobre a formação da imagem de si mesmo e sobre a direcção da sua vida. Ao longo do seu desenvolvimento aparece frequentemente um conflito entre o *Self organísmico* e a imagem de si mesmo (*Self real*). No início da vida, o funcionamento organísmico baseia-se somente nos dinamismos fisiológicos e progressivamente vai-se desenvolvendo a imagem de si. Mais tarde encontra-se sob a influência das relações cada vez mais amplas e profundas com o ambiente que a rodeia, assumindo gradualmente uma imagem em função dos novos factores.

Segundo Rogers (1954), o *Self* é visto como o critério determinante da “repressão” ou consciência das experiências e como exercendo um efeito regulador sobre o comportamento. Para o autor, as avaliações que os outros fazem de uma pessoa, em particular durante a infância, tendem a aumentar a discrepância entre as experiências do self organísmico e as do *Self*.

Rogers (1959) afirma que *“se uma pessoa pudesse experimentar apenas a consideração positiva incondicional, então não se desenvolveriam condições para atribuição de valor, a auto-estima seria incondicional, as necessidades de consideração positiva e auto-estima nunca divergiriam da avaliação organísmica e o indivíduo continuaria a ser ajustado, funcionando plenamente”* (Rogers 1959: 224).

No entanto, as avaliações do comportamento da criança, por parte dos pais e pessoas significativas para ela, são umas vezes positivas e outras vezes negativas, pelo que a criança aprende a distinguir os comportamentos e sentimentos valorizados pelos outros, e como tal aprovados, daqueles que não são valorizados, e como tal desaprovados. Assim, a tendência da criança será para excluir do seu campo de consciência, os comportamentos e sentimentos desaprovados, mesmo que tenham valor organísmico, o que leva a que a criança, desenvolva um *Self* que corresponde ao que os outros desejam que ela seja e não ao que realmente é (Hall – Lindzey, 1984: 64) . Segundo Rogers, (1959) a criança irá avaliar as suas

experiências de forma positiva ou negativa segundo a valorização atribuída pelos outros, e não porque a experiência seja gratificante ou não para o seu *self organismico*.

Na medida em que o ambiente exige à criança prestações discordantes com as que são ditadas pela sua experiência organísmica, a imagem que tem de si mesmo irá tornar-se um “rival” do *self organismico*, até dar origem a um verdadeiro conflito interior que pode levar a formas patológicas de comportamento. Neste conflito a pessoa fica dividida entre duas tendências: Por um lado a direcção sugerida pela experiência organísmica (*self organismico*) que exige a satisfação das próprias vontades. Por outro as indicações sugeridas pelo *Self* que levam o indivíduo a defender-se das ameaças provenientes do ambiente que a rodeia.

Tendo por base a sua experiência clínica e suas observações sobre o processo de mudança da personalidade, Rogers citado por Gobbi e Missel (1998) concebe a personalidade como um processo, e esboça alguns dos princípios que estão na base da forma como perspectiva a compreensão da pessoa, designadamente *a confiança na pessoa e a tendência actualizante*:

- A Confiança na pessoa: a teoria da personalidade de Rogers repousa sobre uma confiança básica no ser humano, no sentido em que o indivíduo possui em si a capacidade suficiente para enfrentar de forma construtiva a sua própria existência referindo no entanto que, para que tal ocorra é necessário que existam condições facilitadoras à actualização de potencialidades inerentes a cada pessoa. (Gobbi e Missel, 1998: 109).
- A Tendência Actualizante: segundo Rogers há uma tendência inerente e operante em todos os organismos, no sentido da actualização e desenvolvimento.

Rogers, considera que todo o ser humano tem a capacidade de auto-direccionar-se, ou crescer, a qual o autor designa por “Tendência actualizante”. A noção de “Tendência Actualizante” é para Rogers o postulado fundamental do modelo de Abordagem Centrada na Pessoa, na medida em que conduz não só à satisfação das necessidades básicas do organismo, como também às mais complexas. Para Rogers & Kinget (1977) a tendência fundamental da pessoa é para

se realizar, desenvolver-se e crescer, sendo que a tendência actualizante corresponde ao factor dinâmico da personalidade e o *Self* corresponde ao factor regulador, a conjugação dos dois determina o comportamento da pessoa. A “*Tendência Actualizante*” actua, no sentido da conservação e enriquecimento do *Self*, facultando a consonância entre a experiência vivida e a sua simbolização. Segundo o autor sempre que esta consonância não se verifique, a pessoa entra em estado de incongruência<sup>10</sup>, ou seja gera-se um desequilíbrio entre a experiência real e a simbólica, o que se traduz num comportamento desajustado, conduzindo a estados de ansiedade, angústia e depressão, os quais, por sua vez, afectam a personalidade e o seu respectivo desenvolvimento.

Rogers, dedicou grande parte da sua vida profissional a pesquisar como se desenvolve a incongruência e como o *self* e o *self organísmico* se podem tornar mais congruentes. A incongruência entre o *self* e o *self organísmico* faz com que os indivíduos se sintam ameaçados ou ansiosos, pelo que se comportam de modo defensivo. De acordo com Rogers (1954) as discrepâncias entre o *self* e o *self ideal* são resultado de experiências que indicam que a sua *auto-organização* é *insatisfatória*, e defende que essa “auto insatisfação” pode ser reduzido com o Counselling<sup>11</sup>. A redução dessas discrepâncias, como consequência do Counselling, é baseada teoricamente na reorganização *do self* e *do self ideal*. O objectivo imediato do profissional, é criar condições sobre as quais o cliente possa relaxar as suas defesas e assimilar experiências dentro de novos padrões conceptuais. Estes novos padrões são mais consistentes com uma série de experiências, do que os padrões conceptuais que existem quando o cliente inicia o Counselling. Assim, de acordo com Rogers (1954), a redução de discrepâncias entre o *self* e o *self ideal*, é o resultado de experiências fundamentais na relação com o conselheiro, defendendo assim, que o Counselling, centrado na pessoa, provoca um decréscimo nas discrepâncias entre o *Self* e o *Self-ideal* (Rogers, 1954: 55 a 59).

Em jeito de conclusão, e referenciando Odete Nunes (1977), poder-se-á dizer que nesta perspectiva o processo de personalização é contínuo e está em

---

<sup>10</sup> O termo incongruência é utilizado por Rogers para definir um estado de incoerência interna, em que não conseguimos ouvir e aceitar os nossos sentimentos, atitudes ou experiências .

<sup>11</sup> Termo que pode ser traduzido por Aconselhamento, é utilizado aqui para definir “Aconselhamento Centrado na Pessoa”

constante mutação. Evidencia-se a qualidade das inter-relações estabelecidas ao longo da vida, em particular as ocorridas na infância entre a criança e as pessoas significativas para si, as quais terão grande influência para o seu futuro, quer na forma como a pessoa se vivencia a si própria (imagem de si), quer nas diferentes interacções que estabelecerá com os outros, desde o nível familiar e escolar até à inserção sócio-profissional.

Por outro lado, é essencialmente privilegiada a atitude de aceitação dos pais relativamente aos sentimentos vividos e expressos pela criança. Esta atitude de aceitação, irá permitir à criança sentir-se aceite como pessoa, podendo vivenciar e expressar os seus sentimentos positivos e negativos, o que lhe aumentará o seu grau de liberdade interna. Se a atitude é de não aceitação levará ao desenvolvimento de estados de incongruência desencadeados pelo conflito existente entre o *self* e o *self organísmico*.

O estado de incongruência e as situações que acabamos de referir só podem ser ultrapassadas se, no âmbito da Relação de Ajuda, são criadas determinadas condições facilitadoras, ao processo de actualização de potencialidades pessoais e que se traduzem num conjunto de atitudes relacionais, nomeadamente, a aceitação positiva incondicional, a compreensão empática e a congruência, as quais explicitaremos no capítulo seguinte.

### **2.3. Abordagem Teórica do Coping**

No sentido de uma melhor compreensão do conceito de “*Coping*” e das “Estratégias de *Coping*”, iremos inicialmente apresentar uma breve abordagem teórica, acerca destes conceitos, procurando mostrar numa perspectiva geral, usando diversos autores, que contribuíram quer para a história destes conceitos, quer para a construção de instrumentos de avaliação das mesmas estratégias. Seguidamente abordaremos a perspectiva e o instrumento desenvolvido pelo Laboratório “Personalisation et Changements Sociaux” de Toulouse, e elaborado pelos autores S. Esparbés, F. Sordes-Ader e P. Tap, dado que este constituiu o

instrumento de avaliação, utilizado neste estudo, o qual designamos de “Escala Toulousiana de *Coping*”

### 2.3.1. O Conceito de *Coping*

O conceito de “*coping*” tem sido traduzido pelas expressões “formas de lidar com” ou “estratégias de confronto” (Jesus e Pereira, 1994: 253). Ao longo da sua vida o indivíduo é confrontado com múltiplos acontecimentos, problemas e situações mais ou menos difíceis, para as quais precisa de encontrar estratégias de confronto” e “formas de lidar”. Segundo, S. Esparbés, F. Sordes-Arder e P. Tap (1993), o indivíduo emprega estratégias de *coping*, com o fim de ultrapassar o conflito e de se adaptar à nova situação.

O conceito de *coping* foi evoluindo graças ao contributo de várias perspectivas de diferentes autores. Freud (1933) e Haan (1974), citados por S. Esparbés et al (1993), conceptualizaram o *coping* como um mecanismo de defesa, cujo objectivo era o de reduzir a tensão (Homeostasis)<sup>12</sup>.

Outros autores, definiram o *coping* como um conjunto de estratégias para responder a um acontecimento *stressante* (Billing e Moos 1951; Folkman e Launier 1978, citado por Odete Nunes, 1994/95: 39). Segundo Ray e Gibson (1982), o conceito de *coping* é utilizado para designar o “modo de se ajustar e de fazer face às situações difíceis”.

Lazarus e Folkman (1984), dois autores que se interessaram, pela teorização e elaboração de escalas de *coping*, definiram o conceito de *coping* como “o conjunto de esforços cognitivos e comportamentais destinados a controlar, reduzir ou tolerar as exigências internas ou externas que ameaçam ou excedem os recursos adaptativos de um indivíduo” (Lazarus e Folkman, cit. por Odete Nunes, 1994/95: 39).

---

<sup>12</sup> “Tendência dos organismos para manter estáveis as condições do seu meio interno através de vários processos de auto-regulação”, (Henry Gleitman, Psicologia, , 3ª edição, 1986, pag.948)  
Este conceito foi introduzido pelo fisiologista W. Cannon para referir a “capacidade que possuem os organismos vivos de, nas situações de desequilíbrio funcional interno, desencadear mecanismos tendentes a repor esse equilíbrio”. ( Dicionário Breve de Psicologia, E. Pestana e A. Páscoa, ditorial presença, 1998, pag.103



De uma forma geral o *coping* é considerado pelos autores, como tendo uma função adaptativa, perante determinado momento de *stress*, (Nunes, 1994/95: 39), vários autores, estão de acordo que o *coping* é um factor estabilizador, que permite ao indivíduo manter uma adaptação psicossocial durante os períodos de *stress*<sup>13</sup> (Tap, Esparbés e Sordes-Arder (1993: 89). De acordo com Selye (1974), o termo *stress* designa as situações que impõem ao organismo esforços de adaptação que ultrapassam as suas capacidades. Estes esforços podem ser de natureza física ou psicológica. Outros autores, consideram o *stress* como um estímulo ou como uma resposta a determinado acontecimento, ou ainda como uma transação ou relação entre a pessoa e o seu meio (Selye, 1974 citado por S. Esparbés et al, 1993: 89).

Segundo Lazarus e Folkman, (1984), o *stress*, é entendido por algumas pessoas, como uma sobrecarga de seus recursos perante uma ameaça ao seu bem-estar, e para os mesmos autores), o *stress* “*é um processo dinâmico que depende da situação em si, do estado do sujeito e do grau de interacção entre o sujeito e a situação*”. O *coping* por sua vez, é segundo estes autores um “*processo cognitivo que permite ao indivíduo dar um sentido à situação em função dos recursos que ele pode mobilizar, para lhe responder*” (Lazarus e Folkman citados por S. Esparbés, et al, 1993: 89 e 90).

### 2.3.2. As Estratégias de *Coping*

Referindo-se às estratégias de “ajustamento ou *coping*”, Paulhan (1994), afirma que “*segundo uma concepção dinâmica do stress, o coping é considerado como um processo cognitivo e comportamental que um indivíduo interpõe entre ele e a agressão para controlar ou diminuir o seu impacto sobre o seu bem-estar físico e psicológico*” (Paulhan, citado por Nunes, 1994/95: 39). De acordo com a mesma autora, o conceito de *coping* tem subjacente por um lado a existência de uma situação problemática real ou imaginária e por outro lado a necessidade de dar uma

---

<sup>13</sup> *Stress*, “Estado emocional desagradável resultante de uma situação de perigo iminente que ameaça o organismo e seus mecanismos homeostáticos. Termo introduzido pelo fisiologista canadiano H. Selye e ao caracterizar o que chamou de Síndrome Geral de Adaptação ou reacção de alarme”. Dicionário Breve de Psicologia, Emanuel Pestana e Ana Páscoa, 1998, pag. 207

resposta à situação *stressante*. Lazarus e Folkman, (1984), referem que uma situação é percebida, pelo indivíduo como mais ou menos ameaçadora, a partir da avaliação que ele faz dela e em função do significado que ela tem para si. (Lazarus e Folkman, 1984, citados por S. Esparbés, et al,1993: 90).

Saúl Jesus e Anabela Pereira (1994), citando Lazarus e Folkman, acrescentam que se pode distinguir entre a avaliação primária e secundária. A primeira, é “a avaliação dos acontecimentos em função do significado que têm para o bem estar do indivíduo, podendo uma determinada situação ser percebida para alguns como uma ameaça e para outros como algo agradável,” e a avaliação secundária é entendida como “a avaliação das possibilidades e recursos para enfrentar uma situação que o sujeito percepção como ameaçadora” (Jesus e Pereira, 1994: 254). Para os mesmos autores, esta avaliação traduz-se em duas questões que o indivíduo coloca a si próprio: “O que é que isto significa para mim? e por outro lado “ O que é que posso fazer em relação a isto?”.

Folkman e Lazarus, consideraram que existem três tipos de estratégias de *coping*: as estratégias de domínio comportamental, cognitivo e afectivo, as quais vão intervir na forma como o sujeito gere as exigências da situação e as emoções que esta situação suscita (S. Esparbés, et al 1993: 90).

Lazarus e Folkman (1984), citados por Jesus e Pereira, (1994), atribuem ao *coping* duas funções essenciais, designadamente:

- “ regulação do estado emocional, por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – *coping focado na emoção*”;
- “modificação ou alteração da relação indivíduo - ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de *stress* – *coping focado no problema* “ (Jesus e Pereira, 1994: 253)

Saúl Jesus e Anabela Pereira (1994: 254), explicam que na sequência desta distinção do *coping* focado no problema e do *coping* focado na emoção, são propostas por Latack (1984), três categorias de *coping*:

- acção, focalizada na situação de *stress*;
- reavaliação cognitiva, focalizada nas cognições sobre a situação;
- gestão dos sintomas, focalizada nos sintomas de *stress* ou estados psicofisiológicos

Segundo os mesmos autores, Saúl Jesus e Anabela Pereira (1994), Latack, conceptualiza as categorias de *coping*, em: Controlo, Escape, e Gestão dos Sintomas, e explicam-nas do seguinte modo:

- Controlo, “*consiste em acções e reavaliações cognitivas que são proactivas*”
- Escape, “*consiste em acções e cognições que sugerem evitamento*”
- Gestão dos sintomas, “*consiste em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral*”.

Pearlin e Schooler, baseiam igualmente a sua teoria de *coping* em três dimensões, a primeira refere-se às tentativas para mudar a situação (eliminar as origens da tensão); a segunda dimensão refere-se aos esforços para mudar o significado do *stress* (reduzir o impacto do acontecimento, pelo significado atribuído), e a terceira e última dimensão refere-se às modalidades utilizadas para controlar os sentimentos (gestão do *stress*)” (Pearlin e Schooler, citados por S. Esparbés et al, 1993: 90).

### 2.3.3. Perspectiva Toulosiana do *Coping*

Partindo de uma análise crítica das escalas de *coping* existentes, os autores da Escala Toulosiana de *Coping* - S. Esparbés, F. Sordes-Ader e P.Tap (1993), propõem uma nova escala a qual articula os campos Comportamental (behaviorista), Informativo (cognitivo) e Afectivo (emocional):

- ✓ Campo Comportamental, representa os processos pelos quais o sujeito prepara e gere a acção;
- ✓ Campo Cognitivo, segundo o qual o indivíduo trata as informações provenientes do acontecimento, as elabora e as adapta em função da situação;
- ✓ Campo Afectivo, constitui ao mesmo tempo as reacções emocionais e os sentimentos mais ou menos normais, que permitem ao indivíduo legitimar os seus actos e aspirações

Nesta escala consideram-se, assim três domínios: ao nível do domínio comportamental, ela considera os processos que se relacionam com a acção: a preparação, gestão e as consequências da acção. Ao nível do domínio da Informação, ela analisa os processos que o indivíduo utiliza para elaborar a informação. Ao nível do domínio emocional, ela considera o modo como o indivíduo gere as emoções e sentimentos. (Nunes, 1994/95: 63).

De acordo com os autores, S. Esparbés, et al (1993: 91) a articulação destes três campos, leva à emergência de seis estratégias diferentes que são: a Focalização, o Suporte Social, o Retraimento ou Evitamento, a Conversão, o Controle e a Recusa ou Rejeição. Para cada estratégia existem três dimensões diferentes, as quais serão explicitadas, de seguida.

### 1. Estratégias de focalização

A focalização, implica centrar-se sobre o problema e sobre as formas de resolução do mesmo. Quando um indivíduo é confrontado com uma situação difícil e vivida por si como *stressante*, ele pode tentar resolver a situação, de modo activo, (focalização activa) ou analisando a situação (focalização cognitiva) ou tornar-se condicionado pelas emoções, que se irá manifestar em sinais de irritação ou agressividade, nas suas relações com os outros ou então desenvolver um sentimento de culpabilidade.

### 2. Estratégias de suporte social

O suporte social, implica um pedido de ajuda em termos cognitivos (conselhos, informações) ou afectivos (necessidade de escuta e de reconhecimento)

Quando o indivíduo procura resolver a situação através de um trabalho em conjunto com os outros, em cooperação, ele utiliza uma estratégia de suporte social activa. Todavia, ele pode ter necessidade de compreender do ponto de vista cognitivo e pedir conselhos (suporte social informativo). O indivíduo pode ter necessidade, do ponto de vista afectivo, de ser ouvido e reconfortado (suporte social emocional)

### 3. Estratégias de Retraimento / Evitamento

O indivíduo pode utilizar uma estratégia de evitamento comportamental afastando-se dos outros, tentando esquecer e não pensar no problema (evitamento comportamental), ou então através da ingestão de medicamentos, comida, droga, etc.

### 4. Estratégias de Conversão

A conversão implica mudança, a transformação dos comportamentos, das posições cognitivas ou dos valores.

O indivíduo pode utilizar uma estratégia de conversão comportamental, transformando as suas acções e reacções, ou então procurar uma elaboração cognitiva que lhe permita aceitar a situação (aceitação). Por outro lado, o indivíduo pode utilizar uma estratégia de conversão dos valores, aderindo a uma filosofia de vida ou a uma ideologia religiosa. (S. Esparbés, et al 1993: 91,92).

### 5. Estratégias de Controle

O indivíduo pode desejar controlar a situação, procura ter tempo para reflectir sobre ela e agir depois (regulação das actividades), ou elaborar cognitivamente a situação tentando “inventar” um plano (controle cognitivo e planificação), ou ainda controlando as suas emoções de tal forma que os outros não se apercebam (controle emocional)

*“O controle implica o auto-controle da situação, a coordenação dos comportamentos ou das actividades e a contenção das emoções”* ( S. Esparbés, et al, 1993: 92).

### 6. Estratégias de Recusa

O indivíduo pode agir como se o problema não existisse, desenvolver actividades para se distrair (distracção) ou “esquecer” o problema (recusa) ou ainda tornar-se incapaz de falar sobre as suas emoções ( alexitimia<sup>14</sup>).

---

<sup>14</sup> Alexitimia = não (a) conseguir “ler” (lexi), as próprias emoções (timia). O termo *Alexitimia* define uma doença psicossomática caracterizada pelas dificuldades em assumir e exprimir as suas próprias emoções. De acordo com José Pio de Abreu, os “*alexitímicos*, são de todo incapazes de reconhecer as suas emoções” , , Introdução à Psicopatologia Compreensiva, 2ªedição, Fundação Calouste Goulbeinkian, 1997, pag.120

### 2.3.4. A Auto-Estima e as Estratégias de *Coping*

Conforme foi dito anteriormente, o processo de personalização do indivíduo, inicia-se na infância e progressivamente de forma dinâmica vai-se desenvolvendo ao longo da vida. O indivíduo vai progressivamente tendo consciência de si mesmo e daquilo que o caracteriza como ser individual e único. Ele se reconhece e desenvolve a estima por si mesmo, ou pelo contrário sentimentos de desvalorização em relação a si mesmo. As múltiplas experiências que vive dão-lhe um conhecimento de si mesmo, um sentimento de continuidade e de valor (Nunes, 1994/95: 30).

De acordo com Odete Nunes (1994/95: 40) as estratégias de *coping* ajudam o indivíduo a ter uma melhor estima de si mesmo e favorecem a mudança no sentido da manutenção da vida, da estima de si, da capacidade de reagir, etc. A mesma autora, refere ainda que o indivíduo se vê e se constrói através de um jogo de intervenções sociais diferentes, ao nível dos status e papéis. As diferentes interacções vão influenciar o tipo de estratégias que o indivíduo vai utilizar no processo de personalização / socialização.

O estudante, face à experiência de entrada para a Universidade e às diferentes dificuldades - académicas e ou vocacionais, sócio-económicas, adaptação psicossocial, etc.- que sente, com a entrada no meio universitário, utiliza diferentes estratégias de *coping*, no sentido de se “defender” ou de se “adaptar”. Perante diferentes situações desde a entrada na Universidade e ao longo de todo o percurso da sua formação superior, é-lhe exigido que se adapte a diferentes realidades e que saiba gerir e ultrapassar momentos de angústia, sentimentos de frustração, insucesso, etc. Por conseguinte, o estudante vai encontrar diferentes estratégias de *coping* que lhe darão a possibilidade de responder às situações por si vivenciadas.

### **III. A RELAÇÃO DE AJUDA: UMA ABORDAGEM ROGERIANA**

#### **3.1. Abordagem Centrada na Pessoa**

*Relação de Ajuda “uma Relação na qual pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida” (Rogers, 1977: 43).*

Na perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa, o papel do profissional de “Relação de Ajuda” não é o de fornecer soluções ou estratégias previamente definidas para a resolução da situação-problema, mas antes agir de modo a que o outro compreenda melhor a sua situação e se compreenda melhor a si mesmo. Assim, estabelecer uma “Relação de Ajuda”, numa abordagem centrada na pessoa, significa que o profissional crie as condições relacionais que permitam aquele que pede ajuda, encontrar a melhor solução, o melhor caminho para si, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades ou problemas. (Nunes, 1999: 61). Este processo de “auto-descoberta” pela pessoa dos seus próprios recursos e potencialidades, permitir-lhe-á adquirir maior confiança em si própria e conseqüente aumento de autonomia, maior empenho e responsabilidade pelas suas decisões. Por outro lado, permite-lhe descobrir as suas capacidades e limitações e daí maior consciência de si como pessoa, e maior preparação para enfrentar situações difíceis no futuro (Nunes, 1999: 62).

Isto remete-nos para a noção de Não-Directividade, a qual tem subjacente a ideia de que o objectivo do profissional de ajuda não é conduzir ou guiar a pessoa que pede ajuda em função daquilo que o técnico acha ser o melhor para ele, mas antes ajudá-lo a descobrir dentro de si, a resposta ou a solução que naquele momento é a melhor para si, é a mais coerente com o seu “estar-no-mundo”

(Nunes, 1999: 63). Ainda segundo Odete Nunes (1999), estabelecer uma relação de ajuda, com o outro implica uma atitude de empatia e compreensão do “quadro de referências” do outro, ou seja uma “escuta atenta”, que permita a cada um das pessoas presentes na relação, ter o sentimento de estar a ser ouvida e respeitada segundo os seus pontos de vista. Por outras palavras, é importante para o técnico, “saber escutar” e “saber observar”, no sentido em que deve “captar” a situação tal como ela é vivenciada pelo outro e de acordo com o significado exacto que ela tem para ele.

Thomas Gordon (1998), desenvolveu e sistematizou todo um conjunto de competências comunicacionais que facilitam a relação interpessoal. Segundo o autor, quando uma pessoa vivência um problema, a ajuda será mais eficaz se o profissional mantiver uma atitude de escuta que permita ao outro, por um lado, reduzir a sua tensão emocional e por outro criar as condições internas que lhe possibilitem descobrir as estratégias adequadas para a resolução dos seus problemas. Para Thomas Gordon, (1998) a *“escuta activa constitui um método poderoso para ajudar a outra pessoa a resolver determinado problema desde que quem escuta seja capaz de aceitar que o problema é do outro e permita à pessoa de forma consistente encontrar as suas próprias soluções”*(Gordon, 1998).

Segundo Odete Nunes (1999), esta forma de escuta que Gordon, designou de “escuta activa” e que Carl Rogers considerou uma vertente implícita da compreensão empática, envolve para o profissional dois momentos: *ouvir de modo efectivo e expressar o compreendido para sintonizar*”. Esta “escuta activa” é um processo activo no qual o profissional, para além de se “esforçar” no sentido de compreender o conteúdo cognitivo e emocional da mensagem do outro, vai igualmente aferindo essa compreensão, expressando ao outro o que entendeu, no sentido de confirmar, se a sua compreensão é exacta, isto é, se está de acordo com os seus sentimentos, segundo o seu quadro de referências interno.

Esta relação com o “cliente” estabelece-se num clima aceitante e caloroso permitindo ao indivíduo uma melhor compreensão de si mesmo. O “cliente” é tido como alguém que é capaz de entender e actuar sobre a sua própria situação, ele possui potencialmente a competência necessária à solução dos seus problemas. (Rogers & Kinget, 1977: 193) Nesta relação o enfoque está na pessoa e não no



problema, existindo uma confiança autêntica nas capacidades da pessoa. Assim, a pessoa experiencia, de facto, um clima de aceitação autêntica e de interesse por si, como pessoa, que lhe permite “prescindir” das suas defesas e assumir-se como realmente é. Nesta atitude de respeito pela pessoa, o profissional abstém-se de sugerir orientar, interpretar ou fazer julgamentos sobre a pessoa, procura antes criar um clima de confiança, não ameaçador, permitindo-lhe total liberdade para expressar os seus sentimentos e vivências pessoais.

Conforme foi já referido, numa perspectiva Rogeriana, a função do técnico de ajuda é a de criar condições que permitam a quem pede ajuda encontrar a sua própria “auto-direcção”, o que requer do técnico a responsabilidade de manter presente todo um conjunto de atitudes relacionais que possibilitem um clima de confiança, conducente com a “auto-descoberta” de quem pede ajuda. (Nunes, 1999: 63).

### **3.2. As Atitudes Relacionais:**

#### Aceitação positiva Incondicional

Esta traduz-se pela aceitação incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas (Rogers, 1985: 65). Desta forma, a pessoa pode sentir-se livre (liberdade experiencial)<sup>15</sup> para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro. Poderá então sentir que não é necessário abdicar das suas convicções para que os outros o aceitem. Tal como afirma, João Hipólito,(1991) no artigo intitulado “Abordagem Centrada e a Pedagogia” a aceitação incondicional positiva do outro só é possível “ *na medida do meu respeito pelo outro e pelo seu projecto, pelas suas capacidades de actualização das suas potencialidades, pelo respeito da sua própria responsabilidade como humano*” (Hipólito, 1994: 197). Para o mesmo autor, (1994)

---

<sup>15</sup> O termo liberdade experiencial (experiencing em inglês) procura traduzir uma modalidade da experiência, mais do que um conteúdo específico. Esta liberdade existe quando um indivíduo se sente livre para elaborar as suas experiências e os seus sentimentos pessoais sem que isso implique perder o afecto das pessoas significativas (Rogers & Kinget, 1977: 46,47)

fingir que se aceita a outra pessoa quando na realidade, se faz juízos de valor, tornará esta intervenção ineficaz.

### Compreensão empática

Processo no qual a pessoa se sente não só aceite, mas também compreendida enquanto pessoa na sua globalidade (Rogers, 1985: 64). É um processo dinâmico que significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem no entanto, deixar de respeitar o seu ritmo de descoberta de si próprio. Segundo João Hipólito, (1994), empatia é *“com delicadeza e cuidado mover-se no interior do mundo dos outros sem julgamentos, sem crítica, sensível aos seus sentimentos, respeitando o ritmo de descoberta do outro. É também transmitir ao outro de forma adequada. Empatia significa assim, compreender o mundo do outro como ele próprio o compreende”* (Hipólito, 1994: 198)

### Congruência

A congruência pretende indicar o estado de coerência interna e de autenticidade de uma pessoa, a qual se traduz na sua capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências do outro e de comunicá-los. (Rogers, 1985: 63)

Segundo Rogers, uma Relação de Ajuda/Aconselhamento eficaz poderá significar o reverso da incongruência e proporcionar o desenvolvimento adequado da personalidade do indivíduo.

## **3.3. Condições para a Mudança Construtiva da Personalidade**

Rogers (1977) determinou como condições necessárias e suficientes para uma mudança construtiva da personalidade:

- Que duas pessoas estejam em contacto psicológico;

- Que a primeira pessoa (aquele que pede ajuda) se encontre num estado de incongruência, de vulnerabilidade ou de angústia;
- Que a segunda pessoa (ou profissional) se encontre num estado de “acordo interno” ou seja congruente, enquanto decorre a entrevista;
- Que o profissional experiencie uma Consideração Positiva Incondicional para com a primeira pessoa, isto é, o profissional deve valorizar positivamente todas as manifestações da personalidade da pessoa, com quem está em relação;
- Que o profissional compreenda empáticamente a outra pessoa. A compreensão empática significa compreender os quadros de referências internos da outra pessoa;
- Que o outro perceba, minimamente, estas atitudes de consideração positiva incondicional e a compreensão empática do profissional sobre ele.

Se forem reunidas estas condições, o indivíduo se tornará gradualmente mais livre, expressando sentimentos e vivências relacionadas com o *Self*. De acordo com Odete Nunes (1997) se a pessoa encontrar condições que lhe possibilitem experienciar-se na sua totalidade, aceitando e integrando a dimensão emocional e cognitiva do seu ser, isso irá permitir a mudança construtiva da personalidade e acrescenta, a pessoa *“adquire uma percepção diferente do seu campo experiencial, a sua liberdade interna aumenta, consegue uma maior congruência no aqui e agora e, finalmente, há uma maior abertura para a actualização das suas potencialidades como pessoa”* (Nunes, 1997: 52).

O objectivo último esperado será o *“funcionamento pleno da pessoa”*. Para Carl Rogers (1959) a pessoa de funcionamento integral é a pessoa que está mais plenamente consciente do seu *Self* contínuo. Segundo o mesmo autor, a personalidade que funciona plenamente é uma personalidade em contínuo estado de fluxo, uma personalidade constantemente mutável.

John Wood, (1994) a propósito da pessoa de funcionamento integral, diz que segundo Rogers (1983) é uma pessoa idealizada com a capacidade de processar

todo o estímulo através do sistema nervoso sem distorcê-lo por mecanismos de defensivos. (Wood, 1994: 212). De acordo com este autor, a pessoa de funcionamento integral tem diversas características, uma das quais é a “abertura à experiência”, no sentido em que cada estímulo seja proveniente do organismo ou do meio ambiente, seria vivido pela pessoa como plenamente acessível à sua consciência. A pessoa afasta-se constantemente das suas defesas, e segundo Rogers, (1961) *“está mais aberta aos seus sentimentos de receio de desânimo e de desgosto. Fica igualmente mais aberto aos seus sentimentos de coragem, de ternura e de fervor (...) torna-se mais capaz de viver completamente a experiência do seu organismo”*. Outra característica é que viveria o momento de um “modo existencial”, esta pessoa é capaz de viver no presente, realizar completamente cada momento. Outra característica, é que agiria de acordo com o que sente no momento “confiando no seu organismo para encontrar o comportamento mais satisfatório” para cada situação existencial. (Wood, 1994: 74-79).

*“A pessoa de funcionamento integral é livre para responder e experienciar as suas respostas às situações. Esta é a essência do que Rogers chama viver uma vida plena. Tal pessoa estará comprometida num contínuo processo de actualização”* (Rogers, 1959).

Em suma numa perspectiva rogeriana, se estão presentes estas condições, e se se mantém ao longo da Relação de Ajuda, obtêm-se resultados, que ocorrem ao nível da personalidade e do comportamento da pessoa. A pessoa tende a evoluir para um estado de maior “acordo interno”, mais livre e menos defensivo. A percepção de si e dos outros é mais objectiva e aumenta a “auto-aceitação” do *Self* e a tolerância e aceitação pelos outros. O indivíduo torna-se cada vez mais capaz de lidar com os seus problemas e de os resolver. *“... o indivíduo, à medida que consegue optar por expressar de maneira plena seus sentimentos reais, e se sente menos carregado de tais sentimentos, descobre que pode viver com base nestes seus sentimentos, abandonar suas fachadas defensivas e estabelecer uma comunicação verdadeira com outras pessoas”*. (Rogers & Rosenberg, 1977: 5). Nesta citação está presente a capacidade de reorganização do indivíduo, que lhe permite tender no sentido de um crescimento e amadurecimento de si e das suas experiências, tornando-se mais próximo do seu *Self ideal* ambicionado.

Rogers (1980), refere que quando as pessoas se encontram num ambiente impregnado de *atitudes eficientes na promoção de mudanças construtivas na personalidade e no comportamento*, elas, *desenvolvem uma maior auto-compreensão, uma maior auto-confiança, uma maior capacidade de escolher os comportamentos que terão. Aprendem de modo mais significativo, são mais livres para ser e transformar-se* ( Rogers, 1980: 50).

### **3.4. A Reformulação na Abordagem Centrada na Pessoa**

*uma “técnica” ou um “jeito de ser”?*

Expor o pensamento e modelo teórico e prático de Carl Rogers, passa no nosso entender por referir o aspecto da Reformulação. João Hipólito (1995), escreveu no artigo subordinado ao tema “A propósito da Reformulação”: “*A Reformulação aparece no contexto rogeriano como uma forma de intervenção privilegiada e uma das características mais importantes da Abordagem Centrada na Pessoa*”.

Pretende-se neste ponto, apresentar e clarificar algumas questões relacionadas com a definição e utilização da reformulação. Apesar de algumas pessoas se tentarem a considerar a reformulação com uma técnica, para muitos autores e nomeadamente Rogers, tal definição não exprime uma característica primordial da abordagem terapêutica ou de Relação de Ajuda, tal como Rogers a concebe.

O conceito de técnica está ligado à noção subjectiva de habilidade ou perícia e também à noção objectiva de conjunto de instrumentos utilizados. Rogers contrapõe a técnica com a *atitude*, evidenciando esta última como primordial em relação à técnica. Para Rogers (1977) o terapeuta ou conselheiro deve esforçar-se tanto quanto possível, “*por se conduzir como pessoa, não como especialista*”.

Rogers teve uma preocupação constante em relação à formação e treino de psicoterapeutas e declara a esse propósito (cit John Wood,1994: X) “*o próprio terapeuta é uma parte extremamente importante da equação humana*. O que ele faz, as atitudes que sustenta, o conceito básico que tem do seu papel, tudo influencia a

terapia”. E descreve assim o conselheiro centrado no cliente *“alguém que mantém um conjunto de atitudes coerentes e em desenvolvimento, profundamente enraizadas na sua organização pessoal, um sistema de atitudes que é implementado por técnicas e métodos consistentes com ele...”*, (John Wood, 1994:X), acrescenta ainda que pela experiência desenvolvida a este nível, o conselheiro que usa um método ou técnica, o qual não está genuinamente alinhado com as suas próprias atitudes, irá ser um fracasso.

Rogers, não utiliza o termo “técnica”, adoptou o termo “implementação” em sua substituição, pois para ele *“o conselheiro está sempre implementando tanto conscientemente como inconscientemente, as atitudes que mantém em relação ao cliente”* ( Wood, 1994: X)

Para os terapeutas rogerianos os aspectos do “estilo” e a “forma” de intervenção do terapeuta, são muito importantes, pois traduzem a atitude do terapeuta que é ela própria condição necessária e suficiente da terapia. (Pagès 1976: 65) Falar de técnica na Relação de Ajuda segundo uma abordagem rogeriana cria alguma perplexidade por dois motivos: em 1º lugar, na evolução do pensamento de Rogers bem como da sua terapia, é evidente uma diminuição da importância das técnicas em favor de uma crescente importância das atitudes fundamentais do conselheiro ou terapeuta.

Em 2º lugar como já vimos anteriormente, a não existência de técnicas expressa, uma característica fundamental na prática profissional em Rogers, para quem o papel do terapeuta, consiste em *“pôr em prática atitudes e concepções fundamentais relativas ao ser humano – não na aplicação de conhecimentos e de habilidades especiais, reservados exclusivamente aos seus contactos terapêuticos”*. (Rogers & Kinget, 1977, vol.2: 9)

Mas se a terapia centrada na pessoa é uma questão de atitudes e não de técnicas, como será possível aprendê-la e mais ainda demonstrá-la? É certo que a terapia Rogeriana não tem técnicas, mas tem formas características atitudes e princípios nos quais ela se apoia. (Rogers & Kinget, 1977: 11).

Na realidade para alguns autores, existem igualmente “indicações” metodológicas neste tipo de abordagem, é o caso da reformulação, acerca da qual iremos desenvolver algumas observações sobre o significado que a “técnica” assume neste contexto, a qual para Rogers, assume um lugar secundário em comparação às

atitudes do terapeuta sendo a sua função de “instrumento” para transmitir as atitudes de forma eficaz .

Se o terapeuta ou conselheiro, apenas conservou do seu entusiasmo pela abordagem centrada na pessoa o uso da “técnica”, isto traduz *“uma incapacidade de comunicar sem ensinar, e testemunha sua incapacidade de se despojar da armadura verbal que anos de formação puramente intelectual forjaram em torno de si, e que o impedem de penetrar, por via delicadamente operacional, no mundo subjectivo do outro”*. (Rogers & Kinget , 1977: 106).

Se efectivamente o profissional de relação de ajuda, acredita na capacidade do indivíduo de se ajudar a si mesmo, se criadas as condições para isso, e se está convencido que o seu próprio papel é de facilitador dessas condições, e não de agente, isso será evidente na sua postura, expressão de rosto, atitude, etc. e esta mensagem será compreendida pelo cliente sem dificuldade. Esta mensagem traduz-se na comunicação de que neste momento o seu papel como profissional de ajuda é o de *ouvir e compreender empaticamente*.

Os autores Carlos Caldeira e Graça Figueiredo Dias no seu trabalho “Psicoterapia da Esquizofrenia” falam-nos da importância que o terapeuta deve dar, *tanto ao seu modo de estar, aquilo a que se chama os modos de actuação não verbais, como à intervenção verbal – essencialmente a reformulação – ao tom e à intensidade da voz e de um modo geral a todo o conjunto da sua expressividade* (Caldeira e Dias: pp. 236 a 238). Para estes autores são particularmente importantes entre os modos de actuação não verbais, *“o silêncio atento e a capacidade para criar uma atmosfera calorosa e compreensiva”*.(idem)

Para os referidos autores a reformulação só tem sentido quando se verificam:

⇒ *as condições fenómeno-dialécticas : presença; reciprocidade; cuidado e totalização*

⇒ *as atitudes estruturais dialógicas : congruência; escuta incondicional positiva; a compreensão empática e uma boa capacidade de comunicação não verbal.*

### 3.4.1. A Reformulação e as Atitudes num contexto de Relação de Ajuda

De acordo com Rogers & Kinget (1977) o processo de Relação de Ajuda terapêutico, inicia-se quando o profissional, tem em relação ao outro uma atitude de profundo respeito, de aceitação total do outro como pessoa, e ainda de confiança nas suas potencialidades para resolver os seus problemas, e ainda, quando o outro se apercebe que o terapeuta compreende os seus sentimentos tal qual ele os experimenta e que os aceita de modo incondicional.

De acordo com os mesmos autores, não basta possuir as atitudes é necessário ainda saber expressá-las, é fundamental que o profissional tenha presente as *atitudes*, mas igualmente que saiba comunicá-las ao cliente. Estas atitudes, estão impregnadas na estrutura e conteúdo das respostas, sem que estejam contudo formuladas verbalmente. É importante que o profissional de relação de ajuda, saiba comunicar as suas atitudes de forma indirecta através das suas respostas às palavras do cliente. Para os mesmos autores (Rogers & Kinget: 1977), só uma resposta compreensiva, representa uma atitude de acompanhamento do outro, no sentido em que o pensamento do profissional reflecte o pensamento do outro, sem modificar a sua natureza ou orientação, visando unicamente compreender tal como o cliente sente a sua vivência afectiva ou representativa desse pensamento.

Ao afirmar-mos que a atitude do profissional numa Relação de Ajuda psicológica, não deve ser Directiva, mas sim Receptiva, isto significa que as suas respostas devem centrar-se no *quadro de referência*<sup>16</sup> do cliente. Se as respostas são do quadro de referências do profissional, representarão uma iniciativa para além de não se centrarem no cliente. Esta constitui efectivamente uma razão de incompatibilidade com as concepções rogerianas e com abordagem centrada na pessoa. Segundo Rogers & Kinget (1977) não são respostas com defeitos, são respostas *“perfeitamente naturais, inteligentes, pertinentes e denotam intenções louváveis, mas não são Terapêuticas, se concebermos a Terapia como uma aprendizagem da autonomia”*.(Rogers & Kinget, 1977: 27).

A iniciativa do profissional não permite ao cliente esta aprendizagem pois impede que o cliente tenha consciência do problema tal como ele o experimenta aqui e agora e como tal impede que se crie no cliente os sentimentos de liberdade, de



segurança e de confiança em si mesmo, necessários à actualização das suas próprias capacidades, e da sua autonomia.

Assim, numa relação de ajuda em que o aconselhamento é directivo, o terapeuta é o agente que dirige, escolhe os aspectos a analisar, investiga as suas causas e formula possíveis soluções e estratégias de acção, pretende-se que o indivíduo se adapte ao meio pela superação das dificuldades que impedem a aprendizagem. Em consequência da directividade, em que o cliente é dirigido e não o motor do seu auto-conhecimento, teremos a dependência em relação ao profissional. Pelo contrário num aconselhamento não-directivo, centrado na pessoa, o conselheiro não se considera detentor de um poder superior ao do cliente, detentor da verdade sobre os sentimentos dos seus clientes. Ao não sugerir direcções facilita ao indivíduo um clima permissivo que lhe proporciona caminhar no sentido que ele quiser e de conhecimento de si próprio.

### 3.4.2. A Reformulação / Resposta Reflexo

*“...o terapeuta rogeriano não visa Julgar, Interrogar ou Tranquilizar, nem Explorar ou Interpretar, pelo contrário tem por objectivo, participar da experiência imediata do cliente”<sup>17</sup>*

Na sua interacção com o cliente e nas respostas que lhe dá, o profissional de relação de ajuda, deve ter presente o pensamento do cliente de modo a que esta resposta seja o Reflexo desse pensamento. É precisamente por isto que a resposta que caracteriza a abordagem rogeriana se designa por *Reformulação ou Resposta-Reflexo*. Rogers, encontrou o tipo de intervenção que correspondia em grande medida às condições por ele mantidas como ideais para garantir a eficácia

---

<sup>16</sup> “... *todo* o elenco de experiências passíveis de serem conscientizadas em dado momento, e inclui toda a gama de sensações, percepções, significados e lembranças disponíveis à conscientização.” (Scheffer, 1982, p. 47)

<sup>17</sup> Rogers, C., e Kinget, M. G. (1977) A Resposta Reflexo, cap. III, in *Psicoterapia e Relações Humanas*. Vol II , p53

<sup>9</sup> Texto traduzido

<sup>10</sup> Texto traduzido

<sup>11</sup> Texto traduzido

terapêutica. Este tipo de intervenção denominou-se com os termos *resposta-reflexo*, em português *Reformulação*.

### A Reformulação / Resposta Reflexo, qual o seu significado ?

Os termos “*reformular*” ou “*reflectir*” significam devolver ao cliente a mesma mensagem que tinha comunicado ao terapeuta, através da linguagem verbal e não-verbal. Reformular ou Reflectir consiste em resumir, parafrasear o que o cliente nos comunica de modo a acompanhá-lo e de modo a que o cliente compreenda, que o terapeuta o percebe como este se percebe a si próprio. Esta forma de intervenção sugere a reformulação de forma clara, daquilo que o cliente realmente tencionava comunicar, excluindo qualquer elemento interpretativo por parte do terapeuta. Uma das questões que se levanta sobre a Reformulação no sentido de uma conformidade e identidade de percepção é fazer isto sem parecer repetitivo. Isto constitui uma primeira dificuldade, com que se defronta o iniciante desta abordagem, o facto de que a resposta reflexo pela sua simplicidade parece-lhe, demasiado simplista e por isso a rejeita. Por insignificante e repetitiva que nos possa parecer esta maneira de responder, não deixa de ter uma eficácia surpreendente, na medida em que “*como não impõe nenhuma exigência à intenção do interessado, ela lhe permite absorver-se totalmente no seu mundo pessoal, subjectivo. Por isto ela representa o meio por excelência de facilitar a tomada de consciência autónoma da experiência vivida*” (Rogers & Kinget, 1977: 54).

Na sua simplicidade e de acordo com Giordani (1998) a resposta - reflexo tem notáveis vantagens que asseguram um correcto e eficaz desenvolvimento da relação terapêutica:

⇒ se devolvemos com fidelidade ao outro, o que este comunicou, damos-lhe uma prova de o *ter escutado* de maneira atenta e interessada, como também de *ter compreendido*, correctamente a mensagem. Além disso com a reformulação o profissional evita orientar numa determinada direcção o caminho do discurso do cliente;

⇒ a resposta reflexo ajuda-o a *concentrar-se sobre a sua própria experiência* e a reconhecer aspectos nunca percebidos antes, ajudando-o a descobrir-se, a observar de diferentes ângulos a sua própria situação. É importante notar que ao considerar de igual modo as distintas percepções interiores, o profissional não introduz

nenhum factor do seu próprio quadro perceptivo, limitando-se a reorganizar os dados que o outro lhe dá;

⇒ o utente participa de forma activa na situação exposta por si. Quanto mais ele sente, que os conteúdos e sentimentos que lhe são “devolvidos” pelo profissional, correspondem aquilo que ele mesmo tinha expressado, mais eficaz e correcta será esta participação;

⇒ ao usar a resposta-reflexo o profissional assegura-se que “evita juízos” sobre o utente, fazendo-o sentir-se aceite sem condicionalismos. Além disso o mesmo profissional está seguro de não conduzir em determinada direcção o discurso do utente, de não introduzir interpretações e de não deixar passar questões que são importantes para o outro;

⇒ se o utente é pouco claro e pouco coerente no seu discurso e ou quando o profissional não tem a certeza de ter compreendido o significado da mensagem do outro, a reformulação irá tornar mais explicito o que é confuso, dando-lhe a possibilidade de se confrontar com a nova formulação e clarificar a sua própria situação e a forma como a vivencia e eventualmente corrigir ou integrar o que foi reformulado pelo profissional que o está a ouvir;

⇒ ao ouvir aquilo que comunicou, o utente tem a possibilidade de confrontar o que disse com a sua visão da realidade e da sua experiência vivida;

⇒ a reformulação tem a função de espelho - daí a denominação de resposta “reflexo” – que permite à pessoa ver-se a si mesma e reflectir sobre as suas próprias percepções e sentimentos. Isto é o que fará o outro sentir-se compreendido empáticamente;

⇒ outro aspecto importante, é que a reformulação permite ao profissional de relação de ajuda verificar, se as suas intervenções reflectem ou não os pensamentos e sentimentos do utente, o que me parece ser fundamental para que ele se sinta acompanhado e se estabeleçam as condições para o processo de desenvolvimento de uma relação de ajuda psicológica com aquela pessoa.. Por outro lado, permite ao utente caso se sinta “insatisfeito” com a resposta do terapeuta corrigi-lo e precisar o seu ponto de vista. (Bruno Giordani, 1998. 109-110)<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Texto traduzido

Estes aspectos referidos, permitem ao cliente sentir-se no “centro” do processo, sendo ele enquanto pessoa o centro da abordagem do conselheiro. Esta abordagem vai proporcionar ao outro viver em concreto a postura de respeito e de confiança que o conselheiro tem em si; promover o processo de autonomia e de confiança do utente em si mesmo, facilitando-lhe um conhecimento de si mesmo ao nível preceptivo, emocional e afectivo. Para Rogers, é este tipo de resposta que representa a expressão mais pura dos princípios da Empatia, e da Consideração Incondicional Positiva que estão na base do modelo de Abordagem Centrada na Pessoa.

### **3.5. A Relação de Ajuda na prática da Acção Social**

A Relação de ajuda emergiu lentamente no decurso da história do Serviço Social. Na sua origem a ajuda era exercida com um carácter privativo aos desadaptados, aos deserdados, ou com quem se considerava como necessitado de caridade. A partir da Revolução Francesa, a “Assistência Pública” desenvolve-se e foi no século XX que o Serviço Social surge com instituição e com profissão. Progressivamente vai-se tomando consciência da característica da Relação de Ajuda, entre o Técnico de Serviço Social e aquele que pede ajuda.

Mucchielli (1994), apresenta a evolução histórica da Relação de Ajuda no Serviço Social, em quatro momentos, situados entre 1930 e 1960:

1º momento: A Relação de Ajuda exige simpatia, solidariedade e cooperação, sendo a entrevista de ajuda, na perspectiva deste autor, “*uma forma de intercomunicação onde se cria uma ponte entre quem ajuda e o ajudado*” (Mucchielli, 1994: 14). O Técnico de Serviço Social deverá estabelecer um tipo de relação desprovida de preconceitos e de ansiedade, procurando construir uma acção conjunta para resolver o problema.

2º momento: A relação entre o Técnico e o utente é dinâmica e deverá resultar, num apoio que o utente recebe, e que o ajudará a encontrar o seu melhor desenvolvimento. Segundo o autor esta relação tal como é criada pelo técnico,

*“representa a construção de um novo meio ambiente para o utente, graças ao qual ele procura mais eficazmente a solução do seu problema”* (Mucchielli, 1994: 14).

3º momento: O aspecto psicopedagógico da relação passa a ser primordial, e o método torna-se mais preciso. Por último (1960) segundo o autor, atinge-se uma definição plena da Relação de Ajuda: *“ A Relação de Ajuda é uma relação profissional na qual uma pessoa deve ser apoiada no sentido de conseguir o seu ajustamento pessoal a determinada situação, à qual ela não se adaptava”* (Mucchielli, 1994: 15).

Neste sentido, compete ao técnico de Serviço Social, desenvolver duas acções específicas:

1ª Compreender o problema nos termos em que se coloca para aquela pessoa, segundo a sua perspectiva e “existência singular”;

2ª Ajudar o utente a evoluir e a crescer como pessoa, no sentido de uma melhor adaptação social . (Mucchielli, 1994: 15)

De acordo com Mucchielli (1994), verifica-se uma evolução progressiva em direcção a uma intervenção a nível da “educação social e de readaptação psicológica” segundo a qual o utente aprende a “assumir a responsabilidade de si mesmo”. Nesta perspectiva, segundo o mesmo autor, o profissional de “Relação de Ajuda” na Acção Social, deverá desenvolver a “entrevista centrada na pessoa ou entrevista não-directiva”, a qual permitirá ao indivíduo que pede ajuda, desenvolver um caminho no sentido da sua autonomia e do conhecimento de si próprio.

Numa abordagem não-directiva o profissional não se considera detentor de um poder superior ao do “Outro”, detentor da verdade e das soluções para o problema do outro. A pessoa que pede ajuda encontra-se fragilizada, vulnerável e em sofrimento e muitas vezes tal vulnerabilidade não lhe permite encontrar dentro de si, o caminho para ultrapassar as suas dificuldades, *“vivenciando sentimentos de insegurança, e de incapacidade que bloqueiam a sua auto-imagem positiva, atribuindo ao outro aquilo que não consegue encontrar em si: a solução.”* (Nunes, 1999: 61).

Para Mucchielli (1979), o verdadeiro trabalho social aparece com sendo um trabalho “com o outro” centrando-se na pessoa e dando-lhe a possibilidade de se responsabilizar por si mesmo e tornar-se capaz de resolver as situações com que se

defronta. Isto remete-nos para a definição de Relação de Ajuda Psicológica, que segundo Rogers é “*uma relação na qual o calor de aceitação e ausência de todo o constrangimento ou de toda a pressão pessoal por parte de quem ajuda permite à pessoa ajudada exprimir ao máximo os seus sentimentos, as suas atitudes e os seus problemas. A relação é uma relação bem estruturada, com limites próprios de tempo, de dependência (...) e com limites de responsabilidade e afeição que o conselheiro se impõe a si próprio*”. (Rogers, citado por Odete Nunes, 1999: 63)

Odete Nunes (1999), a propósito da definição de Relação de Ajuda, ressalta a importância e a necessidade de se definir o quadro terapêutico no qual se contextualiza a intervenção do técnico de ajuda, distinguindo dois quadros terapêuticos o da Psicoterapia e do *Counselling*. O primeiro – Psicoterapia - insere-se num quadro próprio e delimitado e caracteriza-se fundamentalmente por ser uma forma de tratamento do foro psicopatológico. O *Counselling*, é considerado uma forma de Relação de Ajuda mas com problemáticas diversas, e cujos campos de aplicação não apresentam patologia. Assim, existe desde o *Counselling* Pedagógico, Pastoral, Comunitário, até ao *Counselling* de Acção Social. No entanto, segundo a mesma autora, apesar da diversidade dos quadros terapêuticos e respectivas especificidades em que se desenvolve a relação de ajuda, existe “um jeito de ser” alvo desta reflexão que é comum e que deve estar presente nos diferentes técnicos de Relação de Ajuda (Nunes, 1999. 64).

Parece-nos então que o Técnico de Serviço Social é confrontado na sua prática diária com pessoas que solicitam ser ajudadas. Os pedidos de ajuda são de diferentes tipos e o papel do Técnico de Serviço Social é contextualizá-los encontrando a resposta adequada, a qual pode ser um esclarecimento, uma informação, um encaminhamento, um benefício social ou uma Relação de Ajuda no âmbito de um apoio psicológico.

Relativamente a esta última resposta, deve ser elaborado um contacto com o utente, explicitado o *setting* e o modo como o técnico se disponibiliza para o ajudar, criando-se as condições necessárias para a realização de entrevistas de ajuda.

## **IV. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E PERSPECTIVA DA INVESTIGAÇÃO**

### ***Introdução***

A ida para a universidade é um marco que simboliza o começo de uma nova etapa na vida de um jovem, que pode revelar toda uma série de aspectos e novas situações com os quais há que saber lidar. Se esta integração no ensino superior, implicar a saída de casa de seus pais o estudante passará a encontrar-se deslocado do seu agregado familiar e social de origem, o que pressupõe à partida uma reformulação na sua forma de vida, passando por um processo de integração e adaptação. Este processo, implica um trabalho de ordem pessoal que se traduz numa reorganização da imagem de si, assim como no seu processo de autonomia. Esta reorganização provoca mudanças na pessoa, que vão ter impacto não só na forma como esta se relaciona consigo própria e com os outros, mas também na forma como se perspectiva o seu futuro a nível social, académico e profissional (Nunes, 1997: 53,54).

Assim, a situação da saída de casa em que se desenvolve um processo de autonomia dos filhos, constitui no nosso ponto de vista, um contexto privilegiado para a investigação sobre a Relação de Ajuda, num serviço de apoio, em meio universitário.

O nosso estudo tem como objectivo reflectir sobre a dinâmica pessoal dos estudantes da Universidade do Algarve, que recorrem aos Serviços de Acção Social, para a obtenção de benefícios sociais comparando-os com os estudantes que não solicitam esses benefícios.

No presente estudo, pretende-se incidir nos estudantes universitários, que pelas suas carências económicas, recorrem aos serviços de acção social, e dentro destes incidir nos alunos que são forçados a abandonar o sistema familiar e social em que estão inseridos, para virem estudar para a Universidade, procurando

compreender, como se caracterizam estes estudantes, do ponto de vista psicossocial.

Antes de formularmos a hipótese em que se fundamenta o nosso estudo, vamos apresentar a perspectiva de alguns autores que se debruçaram sobre a problemática da adolescência / juventude e processo de aquisição da autonomia.

### A Aquisição de Autonomia

De acordo com Bendit (citado por Freire, 1998), a juventude é uma fase do ciclo da vida que se estende desde os 12 anos aos 30 anos de idade. No entanto, o mesmo autor refere que estas fronteiras de idades não podem ser rígidas, dados os vários “modos de vida” intermediários, que são o resultado do prolongamento dos estudos, da existência de empregos precários, e do custo de uma habitação, entre outros que levam a que, por um lado o jovem tenha liberdade política, sexual e social, mas por outro se encontre económica e culturalmente dependente dos pais até aos 25 ou mais anos (Freire, 1998: 77).

Fornäs (1995 citado por Freire) considera a juventude como uma fase do desenvolvimento fisiológico e psicológico que se estende pelas diferentes fases da adolescência e pós-adolescência.(Idem).

Para Rivto (1995), o fim da adolescência deve ser considerado como uma fase do desenvolvimento, durante a qual o jovem é confrontado com certas exigências psicológicas e com a realidade da vida adulta, o que dá origem a fenómenos de integração e estruturação da personalidade (Rivto, citado por Freire, 1998: 77).

De acordo com Blos (1962/1985: 15), o final da adolescência, é uma fase de desenvolvimento marcada, essencialmente pela consolidação dos processos psicológicos, na qual irá observar-se uma maior integração social, uma maior estabilidade emocional e da auto-estima, uma maior unificação dos afectos e da vontade, assim como uma delimitação mais precisa dos interesses.

Para Fleming (1993), no final da adolescência o jovem terá que ser capaz de “suportar” o afastamento físico dos pais, de realizar tarefas por si próprio e tomar decisões orientadas para objectivos por si estabelecidos, avaliar situações, acontecimentos, relações e pessoas com uma visão própria e segundo os seus valores, constituindo-se enquanto ser adulto capaz de funcionar autonomamente e



de forma independente dos pais, e possuindo uma identidade definida. Contudo, a aquisição de uma vida independente e autónoma está a fazer-se cada vez mais tarde, isto deve-se, fundamentalmente, ao prolongamento dos estudos, á crescente necessidade de especialização, à dificuldade de obtenção de empregos estáveis que impedem essa independência económica. (Fleming, 1993, citado por Freire, 1998: 79).

Segundo Campbell (1969), a família, o grupo de pares e a escola com as suas normas e valores, constituem três meios de socialização extremamente importantes. Para este autor, a família e os pais nunca deixam de ser os agentes principais na socialização dos jovens. Segundo um estudo apresentado por Coleman (1961, citado por Freire, 1998), realizado com jovens do ensino secundário, em que se lhes perguntava acerca do que seria mais fácil suportar, se a desaprovação dos pais, a desaprovação dos professores ou a zanga com um amigo, verificou-se que 53 % destes jovens escolheram a desaprovação dos pais e 43% escolheram a desaprovação dos amigos. Assim, parece que apesar de os adolescentes passarem mais tempo com o grupo de pares, isso não leva à dissolução dos laços familiares (Freire, 1998: 82).

A dimensão familiar, constitui segundo Fleming (1993), um aspecto fundamental a ter em consideração, na medida em que, é no seio da família que muitas das transformações ocorrem no adolescente, o que implica repercursões directas nas suas relações familiares. Por outro lado, a família proporciona determinadas experiências e aprendizagens, valores e expectativas que são fundamentais no desenvolvimento do adolescente e na formação da sua identidade.

A formação de identidade é considerado um marco fundamental desta fase. Segundo Luzes (1980), a *“identidade do jovem deve ser conseguida face aos seus pais de que se afasta e em relação à sociedade com a qual vai entrar em estreito contacto”* (Luzes citado por Freire, 1998: 83). Para Sampaio (1991), a formação da identidade implica integrar todas as transformações, as novas exigências sociais e as suas expectativas em relação ao futuro, num todo único e coerente.

De acordo com Fleming (1993), uma das tarefas a atingir no seio da família, é o desenvolvimento da autonomia que o adolescente progressivamente vai adquirindo face aos pais, e que lhe permite estabelecer e desenvolver relações com

os seus pares, os quais são igualmente importantes, para a formação e desenvolvimento de uma identidade própria.

É no grupo de pares, que o adolescente contacta, pela primeira vez, com diferentes regras e valores acerca do sexo, da droga, da moda e estilos de vida, constituindo, deste modo, uma fonte importante de conhecimento acerca de novos valores sociais, atitudes e padrões de comportamento. Por outro lado, é no grupo de pares que o adolescente desenvolve o sentimento de pertença e pode ter novas experiências, tais como desenvolvimento de relações íntimas que não pode ter no seio da família. Fleming (1993), refere ainda a importância do grupo de pares na formação da identidade do adolescente, na medida em que aqueles constituem termos de comparação com base nos quais o adolescente se avalia e desenvolve uma definição de si próprio.

Para Campbell (1969), o espaço escolar constitui um outro agente de socialização de extrema importância, pois é neste espaço que vai desenvolver uma série de aptidões, atitudes e conhecimentos, que lhe possibilitam adquirir a sua independência económica. É também aí que contactará com grupos de jovens, com os quais irá desenvolver uma série de competências interpessoais. (Campbell, cit por Freire, 1998: 85).

Segundo Moore (1987), os estudos já realizados acerca da autonomia dos jovens, incidem essencialmente, no início da adolescência e poucos se concentram sobre o final da adolescência. Para este autor, *“a separação da família ou a saída de casa constitui uma transição normativa importante, típica do final da adolescência, pelo que na sua opinião, a separação da família constitui um contexto muito rico para se estudar a autonomia”* (Moore, citado por Freire, 1998: 90).

Moore (1987), verificou que os jovens (com idades entre os 18 e 21 anos), constróem o significado da separação dos pais segundo oito dimensões, umas relacionadas com a autonomia e outras com a vinculação. A dimensão “autogoverno”, onde se inserem aspectos como sentir-se maduro, sentir-se adulto, ser independente, tomar as próprias decisões, etc, foi aquela mais valorizada pelos jovens. No entanto, no mesmo estudo não se verificou qualquer correlação entre as dimensões autogoverno e desvinculação emocional, (que se caracteriza por aspectos como: não estar ligado à família, não ver a família com frequência, etc.) o

que mostra que a saída de casa ou a separação dos pais não significa para estes jovens o corte dos laços familiares (Moore, 1987, cit por Freire, 1998: 91).

Na mesma linha de pensamento, os autores Fleming e Aguiar (1992), desenvolveram um trabalho de investigação com o objectivo de estudar as representações que os jovens universitários, (18 a 25 anos) fazem da saída de casa. Pedia-se a estes jovens que imaginassem uma história passada, acerca de um jovem da sua idade, que se separa dos pais e vai viver num sítio diferente e que apresentassem as razões de saída de casa. De um modo geral, verificaram que os adolescentes representaram a saída de casa num cenário de conflito com os pais (56%), contudo, relativamente à razão apontada para a saída de casa, a maior parte (62%) apresentam com razão fundamental, o desejo de autonomia e 35% apresentam como razão da saída o conflito com os pais.

Em ambos os estudos, procura-se descrever as representações que os filhos fazem da saída de casa, e para os dois grupos de estudantes universitários, aquilo que é mais valorizado na separação dos pais é o que se conquista – o “autogoverno” para Moore e a autonomia segundo Fleming e Aguiar.(Freire 1998: 92)

Neste sentido, e de acordo com Moore, (1987) os efeitos que os acontecimentos de vida têm sobre um indivíduo, são determinados pelo significado que este lhes atribui. Assim, o significado que tem para os jovens a saída de casa e separação dos pais, vai influenciar a forma como vão experienciar esse processo de autonomia e separação, bem como o seu desenvolvimento psicossocial, o que se reflectirá ao nível da sua auto-estima, assim como nas estratégias de *coping* que vai utilizar, para gerir as diferentes situações (de âmbito psicológico, académico, sócio-cultural) com que se tem de confrontar.

#### **4.1. Definição do problema**

É na população de jovens da Universidade do Algarve que se pretende identificar e analisar as suas necessidades a nível psicossocial, tendo por base uma grelha de leitura que assenta nos pressupostos teóricos da Abordagem Centrada na Pessoa.

O problema que nos despertou para este estudo prende-se antes de mais, com o facto de que a população estudantil que concorre a benefícios sociais (bolsa de estudo e alojamento universitário) e em particular aqueles que se encontram deslocados do seu meio sócio-familiar, ser composta por indivíduos com características específicas, dadas as suas dificuldades a nível económico, social-cultural e psicológico. Assim, os problemas colocados aos serviços de acção social por estes estudantes, muitas vezes extravasam as questões de ordem económica, e passam, por questões de ordem psicossocial. Como por exemplo a adaptação e integração académica, o rendimento escolar, desajustamento social, entre outros, os quais são fruto de um processo de desenvolvimento da personalidade, assim como de experiências vivenciadas pelos estudantes universitários.

Keniston (1965, citado por Freire 1998), considera que a experiência universitária origina no jovem um novo conjunto de experiências psicológicas e sociológicas que o afastam dos adolescentes do secundário. Refere nomeadamente, que a diminuição dos contactos com a família, em particular no caso dos estudantes que saíram de casa para frequentarem o ensino superior, gera uma atmosfera propícia para o aparecimento de novos valores e para mudanças no seu desenvolvimento psicossocial. Investigações realizadas com estudantes universitários põem em evidência que estes sofrem grandes mudanças estruturais, quer a nível intelectual, quer a nível psicossocial (Sprinthall e Collins, 1988/1994, citado por Freire, 1998: 23).

O jovem universitário sente necessidade de se autonomizar do ponto de vista económico e social dos circuitos de controle familiar e mesmo do ponto de vista afectivo tem necessidade de um gradual afastamento dos pais e de uma proximidade entre pares.

Neste processo existe a confrontação de valores e hábitos com a família e a procura ou o ajustamento de outros valores que estejam em conformidade consigo próprio e que lhe permite sedimentar a autonomia que procura.

Este movimento gera situações de incongruência na vivência consigo próprio e na relação com os outros, por que o jovem se vê confrontado com a necessidade de gerir uma série de transformações complexas de ordem pessoal e social, sentindo concomitantemente a necessidade de se “redefinir” e afirmar como pessoa total e singular. Para este processo de identidade contribui a maneira como a

pessoa vivencia e imagem de si (*Self real*) e a imagem que gostaria de ter (*Self ideal*).

De acordo com Rogers, (1954) a correlação entre o *Self* e o *Self Ideal* corresponde a um indicativo da auto-estima, tendo-se verificado nos estudos realizados que, se esta correlação se apresenta praticamente nula, isso significa uma baixa auto-estima (Rogers, 1954: 74).

Tal como já referimos na perspectiva de Rogers, quanto maior for a discrepância entre estas duas imagens menor será a auto-estima. Paralelamente, o estudante vivencia todo um conjunto de outro tipo de situações de ajustamento social, físico e intelectual com as quais tem que lidar, e para gerir os problemas internos ou externos, com que se depara vai utilizar um conjunto de estratégias de *coping*, as quais nós consideramos estarem em relação com a auto-estima da pessoa.

Neste sentido, na formulação do nosso problema colocamos uma série de questões que têm em consideração as diferentes “realidades” dos alunos que frequentam a Universidade.

Assim, será que existem diferenças ao nível da auto-estima, e das estratégias de *coping*, entre os estudantes que solicitam apoio aos serviços de acção social e os que não recorrem a estes serviços? Nos estudantes que recorrem aos serviços, será que se vai encontrar diferenças ao nível da auto-estima, e das estratégias de *coping*, entre os que ainda vivem com os pais e aqueles que saíram de casa dos pais, para virem para a universidade e vivem com os colegas? Qual o impacto, que tem para os estudantes deslocados, que tiveram de sair do seu meio familiar e social, para frequentar a Universidade, ao nível da sua auto-estima e das estratégias de *coping*?

Neste sentido pareceu-nos importante desenvolver este trabalho de investigação, procurando analisar nestes jovens universitários com se auto-avaliam a nível da imagem que têm de si em comparação com a imagem ideal de si, tirando inferências sobre a auto-estima e as estratégias que utilizam perante as situações de *stress* com que se defrontam.

### 4.1.1. Formulação do Problema

Será que existem diferenças significativas ao nível da auto-estima e das estratégias de *coping*, entre os estudantes que recorrem ao apoio dos serviços de acção social (Grupo A) e os que não recorrem aos serviços de acção social (Grupo B)? Dentro dos que recorrem aos SAS<sup>19</sup> (Grupo A) será que existem diferenças entre os estudantes que se encontram inseridos no seu meio familiar e os que se encontram deslocados do seu agregado familiar de origem?.

Assim sendo, o nosso objectivo é estudar do ponto de vista da auto-estima e das estratégias de *coping*, utilizadas, a existência de diferenças significativas entre os estudantes do Grupo de Estudo<sup>20</sup>, (A) e os do Grupo de Controle (B), bem como de entre os estudantes do grupo de estudo comparar entre os que ainda vivem com os pais (A1) e aqueles que saíram de casa dos pais, para virem para a Universidade (A2).

## 4.2. Hipóteses em Estudo

O nosso trabalho insere-se no âmbito de um estudo comparativo, no qual vamos comparar dois grupos: um engloba estudantes, que se encontram com dificuldades e solicitam apoio económico e psicossocial aos serviços de acção social, - “grupo que recorre a benefícios sociais” – e, o outro engloba estudantes que não solicitam apoio económico e psicossocial – “grupo que não recorre a benefícios sociais”. Pretende-se igualmente comparar dois sub-grupos dentro do grupo de estudantes que recorre a benefícios sociais, os que se encontram deslocados da sua região de residência habitual e os que se mantêm inseridos no seu meio familiar e social.

---

<sup>19</sup> Serviços de Acção Social

<sup>20</sup> Grupo de estudo, é a expressão utilizada para designar o grupo de estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve em confronto com o Grupo de Controle, expressão utilizada para designar grupo de estudantes que não recorrem aqueles serviços.

Para esta análise, consideramos dois grupos, Grupo A e B, subdividindo-se o Grupo A em dois sub-grupos, independentes que fazem parte da mesma comunidade universitária de estudantes. Assim temos:

GRUPO A - Grupo de alunos que recorrem aos serviços de acção social

Sub-Grupo A1 : Grupo de alunos Deslocados do seio familiar

Sub-Grupo A2 : Grupo de alunos Não Deslocados do seio familiar

GRUPO B - Grupo de alunos que não recorrem aos serviços de acção social

Tendo como ponto de partida os vários aspectos referidos, e as questões levantadas procurou-se estruturar o presente estudo segundo três eixos ou questões fundamentais:

1- Há diferenças significativas ao nível da “auto-estima” entre os estudantes que procuram ajuda, nos serviços de acção social, e os que não recorrem a estes serviços?

2- Há diferenças significativas nas estratégias de *coping* utilizadas, entre os estudantes que procuram ajuda, nos serviços de acção social, e os que não recorrem a estes serviços?

3- Qual o impacto que a saída de casa, para a frequência do ensino superior tem para estes estudantes ao nível da sua auto-estima e ao nível das suas estratégias de *coping*?

### **4.3. Definição das Variáveis**

#### **4.3.1. Variáveis Independentes**

No nosso trabalho definimos enquanto variável independente, Recorrer ou Não Recorrer aos Serviços de Acção Social, e Deslocado ou Não Deslocado do ambiente familiar e consideramos como já referimos dois grupos distintos (A e B) e dois sub-grupos (A1 e A2):

GRUPO A – alunos que recorrem aos serviços de acção social

Sub-Grupo A1 : alunos Deslocados do ambiente familiar

Sub-Grupo A2 : alunos Não Deslocados do ambiente familiar  
GRUPO B - alunos que não recorrem aos serviços de acção social

#### **4.3.2. Variáveis Dependentes**

Consideramos como variável dependente, ou variável de resposta que é aquela que é observada e medida na investigação o índice de Auto-Estima e as Estratégias de *Coping* utilizadas pelos estudantes quando se confrontam com situações difíceis e de *stress*.



## V. METODOLOGIA

### **Introdução**

O presente estudo insere-se numa investigação cuja amostra é composta por estudantes universitários, que recorrem aos Serviços de Acção Social, da Universidade do Algarve. Tem como objectivo compreender quais as diferenças existentes ao nível do funcionamento psicológico e social, entre o grupo de estudantes que frequentam a universidade e recorrem aos SAS<sup>21</sup> e os que não recorrem aos serviços de apoio aos estudantes. Dentro do grupo de alunos que recorrem aos SAS vamos dar particular atenção aos alunos que se encontram inseridos na família, em oposição aos que estão desinseridos do seu meio familiar, vivendo normalmente em quartos alugados ou em residências da universidade. O processo de aculturação e o desenraizamento destes últimos, leva-os por vezes não só a desencadear sentimentos de insegurança, de incapacidade que tem repercursões na auto-estima, assim como a utilizar determinadas estratégias de *coping*, para enfrentar essas situações.

Neste sentido, optou-se por utilizar um instrumento de avaliação da Auto-Estima concretizado a partir de uma escala de avaliação utilizada num trabalho orientado por Rogers - Escala Estima de Si (Rogers e Dymond, 1954), baseada na correlação entre o “*Self Real*” e o “*Self Ideal*” - e ainda um instrumento de avaliação sobre a forma como cada um reage, quando enfrenta uma situação difícil - Escala Toulousiana de *Coping*.

Visto este estudo estar limitado temporalmente, optamos por um estudo transversal, uma vez que os dados recolhidos e tratados cingir-se-ão a um determinado período. Os dados recolhidos serão sujeitos a um tratamento estatístico e posterior análise.

Neste capítulo caracteriza-se a amostra e descreve-se o procedimento adaptado na recolha dos dados. Para além disso, faz-se uma descrição dos

---

<sup>21</sup> Serviços de Acção Social

instrumentos utilizados na estruturação do questionário, e apresenta-se o procedimento seguido na investigação.

### **5.1. Definição da População**

A população de estudantes que compõe o grupo de estudo (Grupo A) foi definida como “estudantes que recorreram aos serviços de acção social da Universidade do Algarve, solicitando benefícios sociais, para o ano lectivo 1999/2000, deslocados e não deslocados do seu agregado familiar” e que realizaram entrevista, com a assistente social, nos meses de Julho, Setembro e Outubro de 1999”. A população do grupo de controle (Grupo B) foi definida como “estudantes da Universidade do Algarve que nunca recorreram aos serviços de acção social”. O grupo A subdivide-se no sub-grupo A1 que se define como “estudante não deslocado do seu agregado familiar de origem e que recorrem aos Serviços de Acção Social” e sub-grupo A2 que se define como “estudante deslocado do seu agregado familiar de origem e que recorrem aos Serviços de Acção Social”.

A escolha da população dos estudantes que não recorrem aos serviços de Acção Social, não teve que obedecer a quaisquer limitações teóricas, uma vez que foi definido apenas o critério de não ser candidato a benefícios sociais. Contudo a escolha da população do grupo de estudo sofreu algumas restrições, fundamentalmente por razões de ordem teórica e prática.

Optou-se por estudar a população estudantil que recorre aos serviços de apoio social, por estes serviços constituírem o contexto institucional universitário, onde os estudantes procuram ajuda, quando têm dificuldades, designadamente de natureza económica, social, psicológica e familiar. Assim, ao pretendemos estudar uma população estudantil ao nível da sua “auto-estima”, e das estratégias de *coping*, parece-nos que os serviços de acção social, pela sua própria natureza e pela actividades que desenvolve ao nível de relação de ajuda, com esta população estudantil, constituiria um espaço privilegiado, para este estudo.

A entrada para a universidade, implica todo um processo de aculturação, em que se exige ao jovem a aquisição de novos conhecimentos, novos valores, novas

redes sociais, com as quais os alunos vão ter de se confrontar. Este processo de aculturação, ao meio universitário é realizado quer pelos alunos que se encontram inseridos no seu meio sócio-familiar quer pelos alunos que são forçados a sair do seu meio sócio-familiar, no entanto pensamos que os alunos que não têm de sair do seu meio social e familiar, apesar de estarem a sofrer o processo de aculturação, têm o suporte social da família e por isso, têm processos mais securizantes que os outros não têm. Isto vai influenciar o processo de adaptação psicossocial do aluno e terá impacto no seu processo de desenvolvimento psicológico e afectivo, na sua auto-estima e ao nível das estratégias de *coping*. Se o estudante se sente seguro, ultrapassará estas influências, se está inseguro vai utilizar estratégias de fuga ou recusa. A situação de aluno deslocado e não deslocado constitui assim uma variável privilegiada neste estudo, e através dela pretende-se debruçar o estudo, igualmente, sobre os alunos que se encontram a estudar numa região diferente daquela em que reside o seu agregado familiar.

A população de estudantes que concorreram a benefícios sociais, nos serviços de acção social, para o ano lectivo 1999/2000, é constituída por um total de 2034 alunos, dos quais 669 (32,9%) do sexo masculino e 1365 (67,1%) do sexo feminino. Destes 1535 (75,5%), encontram-se a estudar deslocados do seu agregado familiar de origem e 499 (24,5%), residem com o seu agregado familiar de origem.

## **5.2. Definição da Amostra**

No nosso estudo, usamos uma amostra global de 201 estudantes, 151 pertencem ao grupo de alunos que recorreram aos serviços de acção social, (Grupo A), e 50 pertencem ao grupo de estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo B). A amostra recolhida para o grupo A representa 7,4% da população estudantil que recorre aos Serviços de Acção Social.

A amostra de estudantes que compõem o grupo de estudo (GRUPO A), foi obtida a partir da população de estudantes que recorreram aos Serviços de Acção Social, para a obtenção de apoios ao nível de bolsas de estudo e/ou alojamento

universitário, para o ano lectivo 99/2000, através da técnica de amostragem aleatória. Em relação à amostra para o grupo de controle, a mesma foi obtida a partir dos estudantes matriculados no ano lectivo 99/2000, que não recorreram aos serviços de acção social.

Este método de amostragem aleatória é considerado por alguns autores como o melhor método para estimar uma amostra (Vockell, 1983), outros autores (Tuckman, 1978) consideram que a amostragem estratificada oferece uma maior garantia ao nível da representatividade. Recorrer a uma amostragem estratificada mostrou-se difícil, nesta investigação, devido à dificuldade em se obter determinados dados relativamente à população e para além disso a utilização da técnica de amostragem estratificada iria criar categorias constituídas por um número reduzido de elementos, o que tornaria inviável a recolha dos dados, assim como a sua análise. Por outro lado, apenas os estudantes que quiseram colaborar neste estudo foram sujeitos ao preenchimento do questionário, pelo que nem todos os estudantes que realizaram entrevistas responderam ao mesmo questionário.

O número de questionários preenchidos e recolhidos (230), foi constituído por um número superior à amostra definida inicialmente, que era constituída por um total de 200 alunos, 150 para o grupo de estudo e 50 para o grupo de controle. Contudo, dos questionários recolhidos, 29 foram excluídos da amostra pelo facto de não estarem completos e/ou enviesarem de alguma forma a amostra. Após este “rastreo” ficamos com uma amostra global de 201 alunos, com 151 no Grupo A e 50 no Grupo B.

### **5.2.1 Caracterização da Amostra Estudada**

A amostra da população estudada é oriunda de uma grande diversidade de cursos leccionados na Universidade do Algarve. A sua distribuição por cursos pode ser vistos no Quadro 5.1. Em relação a esta variável não foi imposta qualquer restrição pois temos como pressuposto que o curso escolhido não tem qualquer influência nas variáveis dependentes em estudo.

<b>Curso</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Curso</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Arquitectura Paisagista	1	,5	Eng. Mecânica	1	,5
Biologia Marinha e Pescas	4	2,0	Eng. Topográfica	1	,5
Bioquímica	1	,5	Ensino Biologia e Geologia	1	,5
Ciências da Comunicação	1	,5	Estudos Portugueses	7	3,5
Design	1	,5	Física e Química	4	2,0
Economia	8	4,0	Gestão	29	14,4
Edu. E Intervenção Comunitária	2	1,0	Gestão de Empresas	5	2,5
Educadores de Infância	5	2,5	Gestão Hoteleira	4	2,0
Eng. Agronómica	10	5,0	Informática	9	4,5
Eng. Alimentar	2	1,0	Línguas e Literaturas Modernas	12	6,0
Eng. Biotecnológica	4	2,0	Matemática	4	2,0
Eng. Civil	7	3,5	Património Cultural	1	,5
Eng. De Sistemas e Computação	5	2,5	Professores do Ensino Básico	9	4,5
Eng. do Ambiente	2	1,0	Psicologia	24	11,9
Eng. Eléctrica e Electrónica	21	10,4	Química	2	1,0
Eng. Física Tecnológica	1	0,5	Secretariado e Administração	5	2,5
Turismo	8	4,0	<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,0</b>

Quadro 5.1: Distribuição, em frequência e em percentagem, dos alunos inquiridos por cursos

A proveniência por distritos destes estudantes pode ser observada no Quadro 5.2, onde podemos verificar que os estudantes deslocados, são na sua maioria provenientes dos distritos de Faro (20,3%), Setúbal (14,1%) e Lisboa (9,4%) distribuindo-se depois pela maioria dos distritos do país.

<b>Distrito onde reside o agregado familiar</b>	<b>Não deslocado</b>	<b>Deslocado</b>	<b>Total</b>
Aveiro		5,5%	3,4%
Açores		1,6%	1,0%
Beja		6,3%	3,8%
Braga		3,1%	1,9%
Castelo Branco		3,1%	1,9%
Coimbra		1,6%	1,0%
Faro	100,0%	20,3%	51,0%
Funchal		8,6%	5,3%
Guarda		1,6%	1,0%
Leiria		4,7%	2,9%
Lisboa		9,4%	5,8%
Portalegre		,8%	,5%
Porto		5,5%	3,4%
Santarém		7,0%	4,3%
Setúbal		14,1%	8,7%
Viana do Castelo		,8%	,5%
Vila Real		2,3%	1,4%
Viseu		,8%	,5%
Évora		3,1%	1,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Quadro 5.2: Distribuição, em percentagem, dos alunos inquiridos por distrito de origem, em função da variável estudante deslocado ou não deslocado

Vamos agora caracterizar a nossa amostra em função dos sujeitos serem candidatos a benefícios sociais (Grupo A) e não candidatos a benefícios sociais (Grupo B) tendo em conta as variáveis independentes sexo, idade, ano do curso, não deslocado ou deslocado, e o tipo de alojamento; e caracterizar os candidatos a benefícios sociais (Grupo A) em função de os sujeitos serem não deslocados (Sub-grupo A1) ou deslocados (Sub-grupo A2) usando as variáveis independentes sexo, idade, ano do curso e tipo de alojamento.

### A) Candidatos vs. Não Candidatos a Benefícios Sociais

No Quadro 5.3 podemos verificar que a amostra global de estudantes é constituída por 201 elementos, dos quais 75,1%, pertencem ao grupo de estudo - estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A) - e 24,9% pertencem ao grupo de controle - estudantes que não recorrem aos serviços de acção social (Grupo B).

<b>Já recorreu aos Serviços de Acção Social</b>	<b>Número</b>	<b>%</b>
<b><i>Sim (GRUPO A)</i></b>	151	75,1
<b><i>Não (GRUPO B)</i></b>	50	24,9
<b>Total</b>	201	100,0

Quadro 5.3: Distribuição, em frequência e em percentagem, dos alunos inquiridos em função da variável “Já recorreu aos Serviços de Acção Social”

Da amostra global, que compõe os dois grupos de alunos 64,2% pertencem ao sexo feminino e 35,8% ao sexo masculino. Analisando o sexo por grupos, podemos verificar, na figura 5.1a, que no Grupo A, 65,6% dos alunos são do sexo feminino e 34,4% do masculino, estes valores são compatíveis com o facto de 67,1% dos estudantes que recorrem aos SAS serem do sexo feminino e 32,9% do masculino. Por sua vez, na figura 5.1b, no Grupo B, temos 60% do sexo feminino e 40% do masculino o que nos parece reflectir a tendência actual no ensino superior (nomeadamente na UALg) de a percentagem de alunos do sexo feminino ser superior à de alunos do sexo masculino.

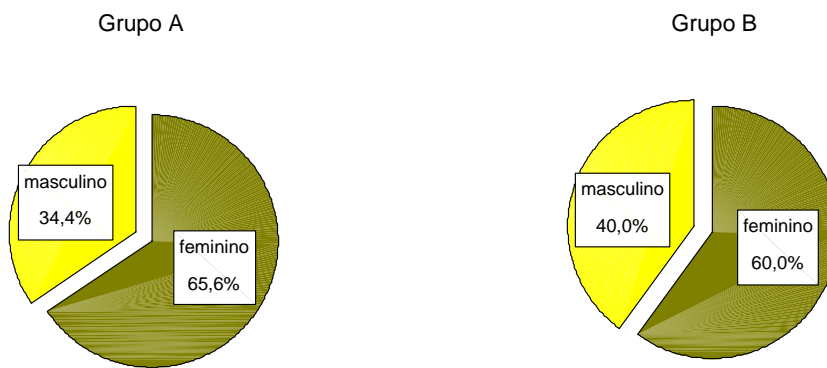


Figura 5.1a: Distribuição em percentagem dos estudantes do Grupo A por sexo

Figura 5.1b: Distribuição em percentagem dos estudantes do Grupo B por sexo

		Já recorreu aos Serviços de Acção Social		Total
		Sim (GRUPO A)	Não (GRUPO B)	
Sexo do indivíduo	Feminino	65,6%	60,0%	64,2%
	Masculino	34,4%	40,0%	35,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 5.4: Distribuição, em Percentagem, da Amostra dos Estudantes em Função das Variáveis Sexo e Candidatos aos Serviços de Acção Social

A média de idades para a amostra do grupo de estudantes que recorreram aos serviços de acção social (Grupo A) é de 20,95 anos, e dos que não recorreram é de 21,2 anos. Os respectivos intervalos de confiança (a 95%) que podem ser vistos na figura 5.2., mostram-nos que as médias das idades podem ser consideradas estatisticamente iguais para os dois grupos.

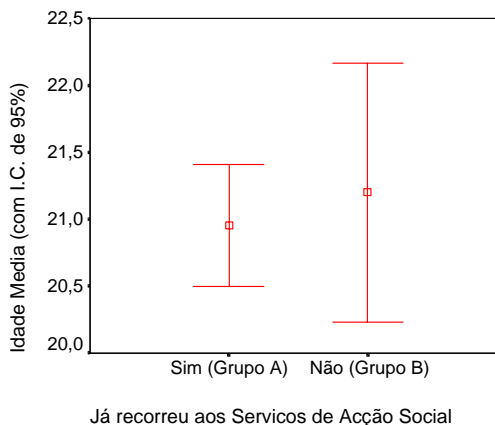
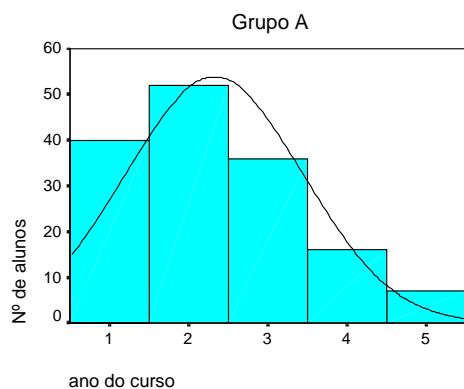


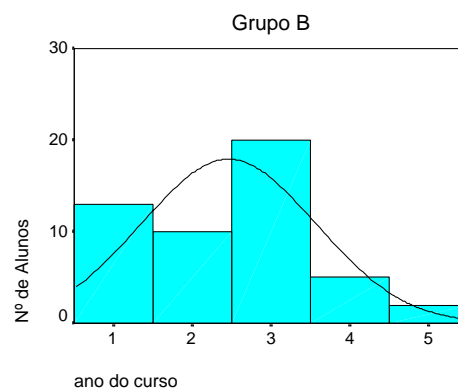
Figura 5.2: Idade média e respectivo intervalo de confiança (a 95%) para os estudantes dos Grupos A e B

Na figura 5.3, podemos verificar que na sua maioria, tanto no Grupo A como no Grupo B, os alunos encontram-se nos três primeiros anos do curso. Saliente-se que quase 50% dos alunos da Universidade do Algarve frequentam cursos de três anos (Ensino Politécnico)<sup>22</sup> e que a Universidade tem sofrido nos últimos anos um grande aumento da população estudantil.



Aproximação à normal:  
Des. Padrão = 1.12  
Média = 2,3  
N = 151

Figura 5.3a: Distribuição dos estudantes do Grupo A por ano de curso e respectiva aproximação à normal



Aproximação à normal:  
Des. Padrão = 1.11  
Média = 2,5  
N = 50

Figura 5.3b: Distribuição dos estudantes do Grupo B por ano de curso e respectiva aproximação à normal

		Já recorreu aos Serviços de Acção Social		Total
		Sim (Grupo A)	Não (Grupo B)	
Ano do curso	1º ano	26,5%	26,0%	26,4%
	2º ano	34,4%	20,0%	30,8%
	3º ano	23,8%	40,0%	27,9%
	4º ano	10,6%	10,0%	10,4%
	5º ano	4,6%	4,0%	4,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 5.5: Distribuição, em percentagem, dos estudantes que já recorreram e não recorreram aos Serviços de Acção Social, por ano de curso

<sup>22</sup> O Ensino Politécnico, confere o grau de Bacharelato e exige uma formação de três anos curriculares, situação que se alterou recentemente, a partir do ano lectivo 1998/99, com a reestruturação dos cursos do Ensino Politécnico para o grau de Licenciatura, exigindo-se uma formação de cinco anos.



Comparando os histogramas da figura 5.3 não podemos deixar de notar que as percentagens de alunos do 2º e 3º ano nos grupos A e B são substancialmente diferentes (Grupo A: 2º ano – 34,4%, 3º ano – 23,8%; Grupo B: 2º ano – 20%, 3º ano – 40%). No entanto este facto não nos parece passível de enviesar a amostra pois observando os parâmetros da curva de aproximação à normal podemos verificar que a média e o desvio padrão são muito semelhantes para os dois grupos.

Na figura 5.4, podemos observar que no Grupo A, aqueles que procuram os Serviços de Acção Social, uma grande maioria (69%) são deslocados. Enquanto que no Grupo B a tendência inverte-se. Este facto parece-nos natural dado que os alunos deslocados têm uma maior necessidade em recorrer aos Serviços de Acção Social, essencialmente devido aos encargos para o agregado familiar, implícitos na situação de estudante deslocado da sua zona de residência habitual.

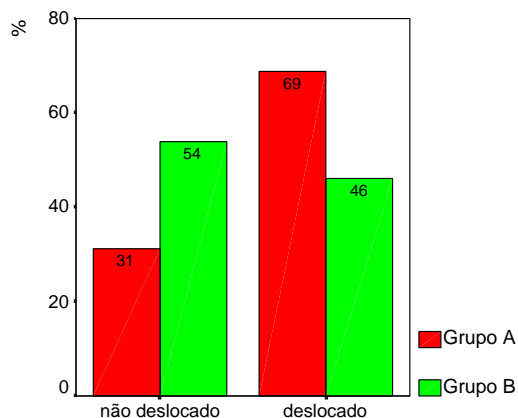


Figura 5.4. : Distribuição dos estudantes dos Grupos A e B, em função da sua situação de deslocado ou não deslocado

A figura 5.5, permite-nos verificar o tipo de alojamento preferencial dos alunos. Nele podemos observar que naturalmente os alunos que não recorrem aos SAS (Grupo B) vivem em quarto alugado ou em casa dos pais, por outro lado os alunos que recorrem aos SAS preferem o quarto alugado à residência universitária.

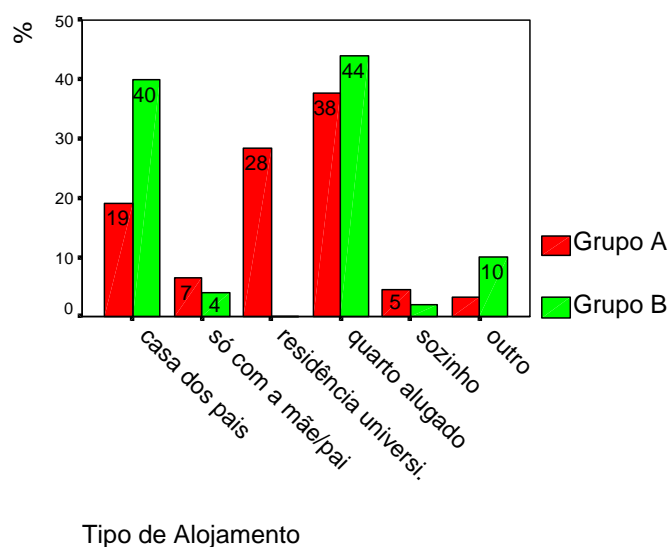


Figura 5.5: Distribuição dos estudantes dos Grupos A e B, em função do seu tipo de alojamento durante o ano lectivo

## B) Deslocados vs. Não Deslocados

Relativamente á divisão do Grupo A, nos Sub-Grupos A1 e A2 respectivamente de Estudante Deslocado e Estudante Não Deslocado, verificou-se que 31.1% dos estudantes do Grupo A, encontram-se a residir na sua região habitual, com o seu agregado familiar de origem e que 68,9% estudantes são provenientes de outros distritos do país, encontrando-se deslocados da sua região de residência habitual (ver figura 5.4). A população que maioritariamente recorre a benefícios sociais (bolsa de estudo e alojamento) encontra-se, por isso, deslocada, o que se justifica uma vez que normalmente, a saída de casa dos filhos para estudar implica um acréscimo significativo dos encargos para o agregado familiar.

No figura 5.6, encontra-se representada a distribuição em percentagem dos sexos dos estudantes por Estudante Deslocados (Sub-Grupo A2) e Não Deslocado (Sub-Grupo A1). Nele podemos verificar que as percentagens têm uma diferença inferior a 5% para cada um dos subgrupos, mantendo-se naturalmente uma percentagem muito superior de indivíduos do sexo feminino.



Figura 5.6a: Distribuição em percentagem dos estudantes do Sub-Grupo A1 por sexo

Figura 5.6b: Distribuição em percentagem dos estudantes do Sub-Grupo A2 por sexo

Na figura 5.7 a média de idades para o Sub-Grupo A1 é de 21,05 e de 20,8 para o Sub-Grupo A2. Os respectivos intervalos de confiança também podem ser vistos na figura 5.7 e a partir deles podemos concluir que a idade média dos dois subgrupos é estatisticamente igual.

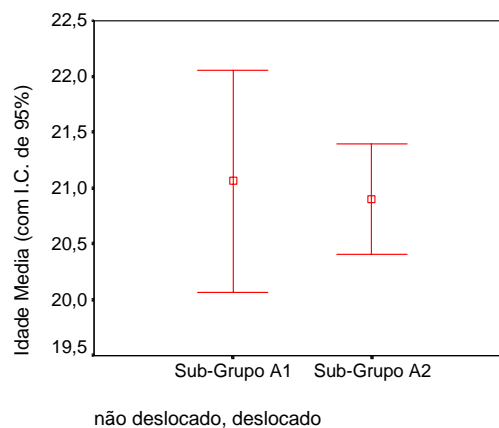
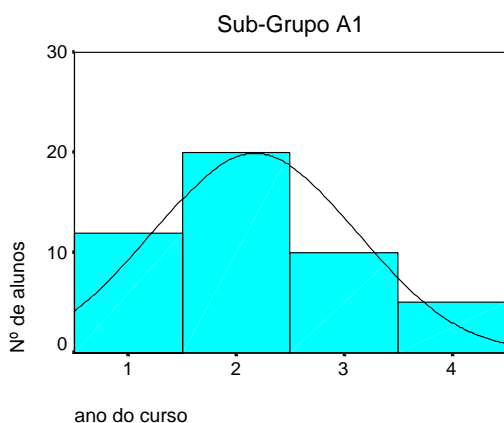


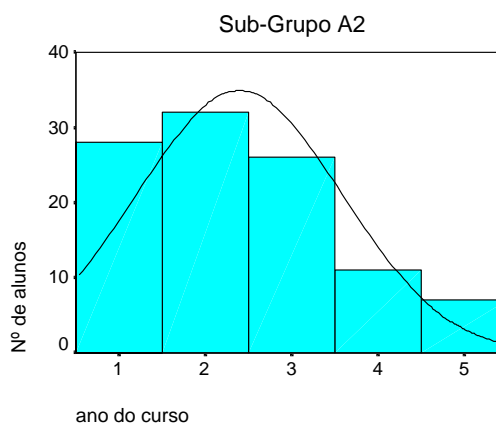
Figura 5.7: Idade média e respectivo intervalo de confiança (a 95%) para os estudantes dos Sub-Grupos A1 e A2

Na figura 5.8 verifica-se que os Sub-Grupos A1 e A2 apresentam uma distribuição muito semelhante em termos do ano do curso. Há que salientar o facto de no Sub-Grupo A1 não existirem estudantes a frequentar o curso no 5º ano, no entanto, não nos parece que este facto distorça os resultados a obter, pois apesar disso, as curvas de aproximação à normal são muito semelhantes.



Aproximação à normal:  
Des. Padrão = 0,94  
Média = 2,2  
N = 47

Figura 5.8a: Distribuição dos estudantes do Sub-Grupo A1 por ano de curso e respectiva aproximação à normal



Aproximação à normal:  
Des. Padrão = 1.19  
Média = 2,4  
N = 104

Figura 5.8b: Distribuição dos estudantes do Sub-Grupo A2 por ano de curso e respectiva aproximação à normal

		Não deslocado (Subgrupo A1)	Deslocado (Subgrupo A2)	Total
ano do curso	1º ano	25,5%	26,9%	26,5%
	2º ano	42,6%	30,8%	34,4%
	3º ano	21,3%	25,0%	23,8%
	4º ano	10,6%	10,6%	10,6%
	5º ano	0%	6,7%	4,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Quadro 5.6: Distribuição, em percentagem, dos estudantes deslocados e não deslocados, por ano de curso

Na figura 5.9, podemos observar que a amostra da população que recorre aos benefícios sociais e que não se encontra deslocada (Sub-grupo A1) vive maioritariamente em casa dos pais (73%). Por outro lado aqueles que se encontram deslocados vivem maioritariamente em quarto alugado ou em residência universitária (96%).

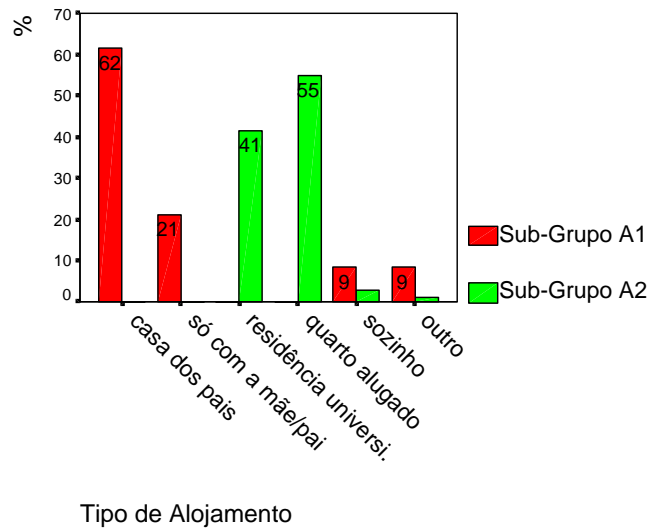


Figura 5.9: Distribuição dos estudantes dos Sub-Grupos A1 e A2, em função do seu tipo de alojamento durante o ano lectivo

### 5.3. Apresentação dos Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram constituídos por um breve questionário de dados demográficos sobre os estudantes da amostra e duas escalas de avaliação, a primeira escala pretende perceber a discrepância entre o *Self* e o *Self Ideal* e a segunda é uma escala sobre as estratégias de *coping*. A primeira escala que designamos por Escala da Estima de Si de Rogers, encontra-se sub-dividida em duas partes, cada uma das partes é constituída pelas mesmas 74 afirmações, relacionadas com o Conceito de *Self* e *Self Ideal*, relativas à imagem que actualmente cada um tem de si e à imagem que gostaria de ter de si. A segunda escala tem como objectivo perceber como cada um reage quando enfrenta uma situação difícil.

A Escala de Estima de Si utilizada, foi baseado num estudo apresentado por John M. Buttler e Gerard V. Haigh, no livro de Carl Rogers and Rosalind F. Dymond, "Psychotherapy and Personality Change" (1954), da Universidade de Chicago. O instrumento foi traduzido e adaptado tendo em vista a realização deste trabalho de investigação. Muito embora, se tenha optado por manter a estrutura da escala, e todas as questões por forma a ser o mais possível igual ao do estudo realizado por Rogers (1954), sentiu-se a necessidade de introduzir algumas alterações, resultado

do trabalho de tradução linguística e de adaptação a uma população estudantil portuguesa. Assim, após a elaboração e aplicação de um pré-questionário e analisada as dificuldades sentidas pelos inquiridos, nomeadamente pela ausência de respostas a algumas afirmações, e frequentes dúvidas apresentadas, foram novamente reajustadas algumas expressões, no sentido de tornar o questionário mais claro para os estudantes.

A segunda escala do Questionário foi construído a partir da escala Estratégias de *Coping* elaborada e desenvolvida pelos autores Sylvie Esparbés, Florence Sordes-Arder e Pierre Tap, do Laboratório “Personalization et Changements Sociaux” (1993), Universidade de Toulouse.

Para além destas escalas, foi adicionado um Questionário de Dados Demográficos e Académicos com algumas variáveis na ficha de identificação dos estudantes, que se justificaram pelo contexto em que se insere o estudo (Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve), bem como pelos objectivos definidos para este estudo.

Assim, para a obtenção dos dados e em função dos objectivos formulados, no presente trabalho, fez-se uso de três instrumentos, que correspondem a:

- \* um Questionário de Dados Demográficos e Académicos;
- \* uma Escala de Estima de Si - Rogers;
- \* e uma Escala de Estratégias de *Coping* - Toulousiana;

### **5.3.1. Questionário de Dados Demográficos e Académicos**

No sentido de obtermos os Dados Demográficos da amostra de estudantes, passamos aos participantes um breve questionário que nos permitiu recolher informação sobre os seguintes parâmetros: idade, sexo, curso, ano do curso, distrito de residência e alojamento universitário.

### 5.3.2. Escala de Estima de Si – EES Rogers

#### Pressupostos teóricos do instrumento

Para melhor compreensão deste instrumento vamos começar por considerar o princípio básico envolvido no uso operacional do conceito de “*Self*”.

O conceito de “*Self*”, tal como já referimos, é definido por Rogers (1954) como um “*padrão conceptual estruturado, fluído mas consistente das características do “Eu” ou do “Mim” que são admissíveis à consciência, conjuntamente com os valores ligados a estes conceitos*”. Segundo Rogers, isto implica que várias auto-percepções mais simples, que estão relacionadas umas com as outras, coexistem para o mesmo indivíduo. É por isso possível para um indivíduo ordenar estas auto-percepções ao longo de uma escala subjectiva contínua, desde o “*unlike me*” (totalmente em desacordo comigo) até ao “*like me*” (totalmente de acordo comigo). (1954: 55)

Assim, o autor explica que, se uma dada característica como a “*inteligência*” é tida em consideração por um indivíduo para a aplicar a si próprio, esta característica pode ser assumida pelo indivíduo como estando mais (ou menos) de acordo com ele do que outra característica, como por exemplo a “*introversão*”. O indivíduo pode, então, comparar as duas características e dizer “*Eu considero-me mais inteligente do que introvertido. No entanto, sou inteligente e introvertido*”. Assim, um pressuposto usado neste trabalho é o de que um indivíduo é capaz de fazer um julgamento sobre as suas auto-percepções, e ordená-las de forma contínua (crescente) numa escala subjectiva.

Esta escala subjectiva não produz, no entanto, nenhuma indicação sobre os valores ligados ao conceito do “*Self*”. Por exemplo, um indivíduo pode dizer “*Eu sou inteligente e sou feliz por isso*” ou “*Eu não sou estúpido e sou feliz por isso*”; o mesmo indivíduo também pode dizer “*eu sou introvertido e infeliz por isso*” ou “*eu não sou extrovertido e sou infeliz por isso*”. Com o objectivo de estudar este entrecruzamento de métricas foi introduzida neste instrumento a noção de conceito de “*Self Ideal*”.

O conceito de “*Self Ideal*” é definido (1954: 56) como um padrão conceptual estruturado de características e estados emocionais que o indivíduo conscientemente considera como desejáveis (e indesejáveis) para si próprio. O

pressuposto é que o indivíduo é capaz de ordenar as suas auto-percepções ao longo de uma escala contínua de valores desde “o que é que eu gostava mais de ser (*What I would most like to be*)” até “o que é que eu gostava menos de ser (*What I would least like to be*)”.

Segundo Rogers, (1954) a discrepância entre a colocação de uma dada característica na escala de conceito do “*Self*” e a colocação dessa mesma característica na escala de conceito “*Self Ideal*”, dará uma indicação da auto-estima de um indivíduo. Operacionalmente isto indica não só a maneira como o indivíduo se percebe a si próprio em relação a esta característica, mas também o grau de importância que ele lhe atribui. A discrepância entre o conceito de “*Self*” e o conceito “*Self Ideal*” num conjunto alargado de características dará um índice da auto-estima ou auto-valor de um indivíduo. (Rogers, 1954: 56)

#### Descrição do Instrumento “Escala Estima de Si - Rogers”

A Escala de Estima de Si (E.E.S.) de Rogers e Dymond (1954) é composto por um universo de afirmações de auto-referência - ao qual se chamou originalmente “SIO Q – Sort”, e que foi desenvolvido por Butler e Haigh para o projecto Nº 1 desta referência (1954). Originalmente estas afirmações estavam impressas em cartões que um indivíduo classificava e distribuía:

- (a) para se descrever a si próprio (*Self Sort*);
- (b) para descrever como gostava de ser (*Ideal Sort*);

O indivíduo era instruído para colocar cada cartão em uma de nove “pilhas” (identificadas com os números de 0 a 8) colocadas ao longo de um contínuo de “*Least like*” a “*Most Like*” (de mais semelhante a mim a menos semelhante a mim).

No trabalho original de Rogers e Dymond, (1954), a escolha das características, referidas anteriormente, foi realizada a partir de uma lista de afirmações de auto-referência (afirmações sobre si próprio tais como “Tenho medo de sexo” ou “Eu sou ambicioso”). Um conjunto de uma centena dessas afirmações foi tirado aleatoriamente a partir de protocolos terapêuticos disponíveis, foram depois reescritas para clarificação e dados aos sujeitos do grupo de controle e do grupo de clientes.

Aos sujeitos era pedido que ordenassem os itens na métrica “*Like me*” a



“*Unlike me*” e “*Like Ideal*” a “*Unlike ideal*”. O ordenamento das afirmações de auto-referência devia ter uma distribuição normal forçada com nove “pilhas”, como pode ser visto na tabela 5.7. O ordenamento devia realizar-se em duas fases:

- “*Self-sort*”<sup>23</sup> – Ordene estes cartões para se descrever como se vê a si próprio hoje, desde aqueles que são menos parecidos consigo até aqueles que são mais parecidos consigo.
- “*Ideal-sort*”<sup>24</sup> – Agora ordene estes cartões para descrever a sua pessoa ideal – a pessoa que mais gostaria de ser no seu íntimo.

	Menos parecido comigo								Mais parecido comigo
Grupo nº	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Nº de Cartões	1	4	11	21	26	21	11	4	1

Tabela 5.7: Distribuição Normal Forçada de 76 afirmações de auto-referência, com nove pilhas [Rogers (1954)]

No nosso estudo, o instrumento é composto por 74 afirmações de “auto-referência”, colocadas sobre a forma de inquérito no qual os inquiridos escolhem, um valor numa escala de 1 a 5, desde “Totalmente de acordo” a “Totalmente em desacordo” para cada uma das afirmações. Foi ainda pedido aos inquiridos que respondessem duas vezes ao inquérito a primeira tendo em consideração “A imagem que tenho de mim próprio”, a segunda tendo em consideração “a imagem que gostaria de ter de mim”.

### Avaliação da Escala Estima de Si - Rogers

É importante realçar que a classificação das afirmações de auto-referência não têm que ser necessariamente uma distribuição normal forçada. Uma vez o apuramento dos resultados nesta escala é obtido através da correlação entre o “*Self-Sort*” e o “*Ideal-Sort*” (Rogers, 1954: 57).

Na verdade, no nosso estudo não foi imposto aos inquiridos qualquer restrição deste tipo, no entanto verificou-se posteriormente que naturalmente a grande maioria dos inquéritos respondidos apresentavam uma distribuição

<sup>23</sup> Esta expressão, significa o preenchimento do inquérito, no sentido do *Self Real*

<sup>24</sup> Esta expressão significa o preenchimento do inquérito no sentido do *Self Ideal*

semelhante à normal.

Examinando os resultados do instrumento SIO Q-Sort através da correlação *Self-sort* e *Ideal-sort*, podemos afirmar que:

Σ quando os sujeitos apresentam um alto grau de auto-insatisfação, a correlação dos Sorts (*Self sort* e *Ideal sort*) é muito baixa, esta correlação aumenta, marcadamente quando o cliente apresenta uma auto-estima mais alta (1954: 76).

### 5.3.3. Escala de Estratégias de *Coping* – ETC Toulouse

#### A) Campos de *Coping*

A escala de *Coping* permitiu-nos analisar o modo como os jovens estudantes em estudo (Grupo A e Grupo B) fazem face às situações difíceis com as quais se confrontam.

Utilizamos a Escala Toulosiana de *Coping*, (E.T.C.), que foi desenvolvida por S. Esparbés, et al (1993). Esta escala articula os aspectos ligados à “Acção”, (comportamental), á “Informação” (cognitivo), e aos aspectos “Afectivos” (emotivo).

Assim, tal como já referimos a Escala Toulosiana de *Coping*, é composta por três campos:

21. *Campo Comportamental*, (designado na tabela por “Acção”), *representa* os processos pelos quais o sujeito prepara e gere a acção;
22. *Campo Cognitivo*, (designado na tabela por “Informação”), segundo o qual o indivíduo trata as informações provenientes do acontecimento, as elabora e as adapta em função da situação;
23. *Campo Afectivo*, ( designado na tabela como “Emoção”) constitui ao mesmo tempo as reacções emocionais e os sentimentos mais ou menos normais, que permitem ao indivíduo legitimar os seus actos e aspirações. (F. Sordes-Arder, et al, 1993)

Conforme já referimos, na perspectiva dos autores S. Esparbés, et al (1993), a articulação destes três campos, conduz a seis estratégias diferentes, designadamente: Focalização, Suporte Social, Evitamento/Retraimento, Conversão, Controle e Recusa ou Rejeição e sobre as quais . Da correlação dos três campos com as seis estratégias, teremos dezoito dimensões.

A tabela 5.8 mostra a estrutura desta escala e ajuda-nos a clarificar melhor as relações entre os seus diferentes elementos:

<b>Estratégias</b>	<b>Campos</b>		
	<b>Acção</b>	<b>Informação</b>	<b>Emoção</b>
<b>Focalização</b>	A- Focalização Activa (+)	G- Focalização Cognitiva (+)	M – Focalização Emocional (-)
<b>Suporte Social</b>	B – Cooperação (+)	H – Suporte Social (+)	N – Suporte Social Emocional (+)
<b>Retraimento</b>	C– Retraimento Social e Comportamental (-)	I– retraimento Mental (-)	O – Adictividade (-)
<b>Conversão</b>	D- Conversão Comportamental (-)	J – Aceitação (+)	P – Conversão pelos valores (-)
<b>Controle</b>	E – Regulação das actividades (-)	K - Controle Cognitivo Planificação (+)	Q – Controle Emocional (+)
<b>Recusa</b>	F – Distracção (+)	L - Denegação (-)	R – Alexitimia (-)

Tabela 5.8: Relação entre os campos e as estratégias de *coping* da qual resultam as dimensões de *coping*; (+) e (-) indicam o carácter positivo ou negativo de cada dimensão.

Para cada um dos três campos – a Acção, a Informação e a Emoção – e cada estratégia é apresentada ao indivíduo em três afirmações, às quais ele deverá responder tendo por base uma escala de 0 a 5 pontos. No conjunto a escala é composta por 54 itens. (S. Esparbés, et all, 1993)

## B) Estratégias de Coping

- a) Focalização: implica concentrar-se sobre o problema e sobre a forma de o resolver (focalização activa e cognitiva) ou por outro lado implica uma proliferação de emoções específicas como a agressividade e a culpabilidade (focalização emocional).

- b) Suporte Social: é a estratégia que implica um pedido desejo ou necessidade de ajuda. Em termos cognitivos, e portanto ao nível de conselhos e informações Suporte Social Informativo, em termos afectivos, o que tem implícito é uma necessidade de escuta e de reconhecimento Suporte Social Emocional. O Suporte Social implica também, a utilização de actos cooperativos, como meio de luta contra o *stress* - Cooperação,
- c) Retraimento ou Evitamento: implica uma tendência para se isolarem do mundo exterior, e para se afastarem das outras pessoas, (Retraimento Comportamental e social), esforçar-se por não pensar no problema, refugiar-se no sonho ou no imaginário (Retraimento Mental) ou então adoptar comportamentos de compensação - droga, medicamentos, comida, tabaco, etc – (Aditividade).
- d) Conversão: implica a mudança, a nível dos comportamentos, das posições cognitivas (aceitação) ou dos valores. A Conversão comportamental, mudar o comportamento em função do problema, Aceitação, aceitar o problema qualquer que ele seja, ou aprender a viver com o problema. Conversão pelos Valores, deixar á confiança de Deus (atitude de fé), adoptar uma outra filosofia de vida.
- e) Controle: implica o auto-controle da situação, a coordenação dos comportamentos ou actividades e a contenção das emoções. Regulação das Acções, resistir ao impulso de fazer juízos irreflectidos, tomar decisões precipitadas, ter tempo para agir. Controle Cognitivo e Planificação, traçar objectivos, fazer um plano, tratar o problema de forma abstrata e lógica (intelectualização) Controle Emocional, não entrar em pânico, não mostrar aos outros as emoções que vivenciam.
- f) Recusa: significa que o sujeito age como se o problema não existisse, ele distrai-se fazendo qualquer coisa mais agradável. Ou então, ele tem dificuldades em descrever as suas emoções e sentimentos. Dimensões: Distracção, Denegação e Alexitimia.

### C) Coping Positivo e Coping Negativo

A Escala Toulousiana de *Coping*, instrumento utilizado neste estudo, permite-nos ainda definir e encontrar um total de *coping* positivo e *coping* negativo. O *coping* positivo, representa a soma das dimensões positivas utilizadas, enquanto que o *coping* negativo representa a soma das dimensões negativas. Segundo os autores da escala, com um *coping* positivo irá se acentuar o aspecto adaptativo, enquanto que um *coping* negativo acentuará o aspecto defensivo (S. Esparbés, et al, 1993: 99).

De acordo com os autores (S. Esparbés, et al, 1993), podemos fazer três afirmações:

- 1 – O *coping* positivo associa os aspectos cognitivos ao Suporte Social (cooperação, ajuda informativa e apoio afectivo). Para o *coping* positivo, contribuem ainda a Focalização activa e o Controle Emocional.
- 2 – O *coping* negativo, implica uma articulação das estratégias de Retraimento e da Recusa, e organiza-se em torno da Denegação, do Retraimento mental e da Alexitimia (dificuldades em gerir as suas próprias emoções)
- 3 – Determinadas dimensões, em particular a Conversão comportamental, a Conversão pelos valores, a Distracção e Aceitação são consideradas de forma mais ambivalente e servem de mediadores entre os modelos positivo e negativo de *Coping*. Por exemplo, a Aceitação da situação, é considerada positiva se ligada com o controle emocional e considerada negativa se está associada à resignação. A Conversão (mudança de comportamento e ou de valores) é entendida como positiva, se ela é o resultado do esforço para resolver o problema e é negativa quando se “prende” com um carácter emocional (culpabilidade e agressividade).

### **5.4. Descrição do Procedimento**

A investigação iniciou-se com um contacto com o Sr. Administrador dos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve, pedindo autorização para a sua realização. Contactou-se igualmente com as colegas da equipa de Serviço

Social<sup>25</sup>, a desempenhar funções nestes serviços, no sentido de solicitar a sua colaboração na entrega e recolha dos questionários aos alunos por elas entrevistados. Esta colaboração foi preciosa para a realização do trabalho de campo, permitindo uma distribuição e recolha dos questionários aos alunos que recorreram aos Serviços de Acção Social, em um pequeno período de tempo e em número suficiente para constituir o grupo de estudo.

Numa segunda fase, para se constituir o grupo de controle (estudantes não candidatos a benefícios sociais), fez-se um contacto com alguns professores responsáveis por algumas unidades e escolas, da Universidade do Algarve e pediu-se a sua colaboração. Assim, pediu-se a cada professor que dispensasse 30 minutos da sua aula e que avisasse os alunos acerca do inquérito, solicitando a sua colaboração.

As instruções dadas aos alunos que responderam ao questionário foi essencialmente no sentido de lhes explicar o que se pretendia com este estudo, como estava estruturado o questionário, conforme as instruções que acompanhavam o mesmo, sublinhando-se a confidencialidade dos dados e a importância da sua colaboração. O questionário demorou em média 30 a 45 minutos a ser respondido. Na sua maioria os alunos responderam aos questionários na sala de aula ou na sala dos Serviços de Acção Social. Alguns alunos optavam por levar consigo o questionário para responder em casa e entregar posteriormente.

Para a análise dos dados recolhidos foi elaborada uma matriz onde se colocaram, depois de codificadas, as respostas fornecidas pelos estudantes da nossa amostra à Escala de Estima de Si de Rogers e à Escala Toulousiana de *Coping*.

---

<sup>25</sup> A Equipe de Serviço Social é constituída por três Assistentes Sociais – Dr<sup>a</sup> Teresa Alte da Veiga; Dr<sup>a</sup> Cristina Cabral Semedo e Dr<sup>a</sup> Graça Rafael.

## VI. RESULTADOS E ANÁLISE

Com o objectivo de averiguar se existem diferenças significativas entre os resultados obtidos nos dois grupos e Sub-Grupos alvo, após a aplicação das Escalas no Grupo A “estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social”; Grupo B “estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social”; no Sub-Grupo A1 “estudantes não deslocados do seu ambiente familiar”; no Sub-Grupo A2 “estudantes deslocados do seu ambiente familiar”), efectuaram-se diversas análises estatísticas comparativas dos mesmos.

Assim, procedemos à comparação das médias dos scores observados em ambos os Grupos e Sub-Grupos, (Grupos A e B e Sub-Grupos A1 e A2), utilizando o test de t-student (amostras independentes) para a Escala de Estima de Si (E.E.S.) e o Teste Mann-Witney para a Escala de *Coping* (E.T.C.). Realizamos testes inter-escalas e entre escalas recorrendo à correlação dos resultados obtidos.

Dada as diferenças em termos de dimensão da amostra para o Grupo A (151) e do Grupo B (50), procedemos a uma escolha aleatória de 50 sujeitos dos 151, que compõem a amostra do Grupo A, o que resultou em dois grupos com uma dimensão igual, de 50 sujeitos em cada um dos Grupos A e B. Procedimento análogo foi adoptado para os sub-grupos A1 e A2, uma vez que o sub-grupo A1 apresentava 47 sujeitos e o sub-grupo A2 apresentava 104.

No sentido de facilitar uma leitura mais compreensiva, os resultados obtidos foram organizados e serão apresentados de acordo com o que cada Escala permite avaliar e de acordo com os Grupos em estudo. Começaremos por apresentar os resultados referentes à Escala de Estima de Si de Rogers (ESCALA I), para os dois Grupos A e B. Seguem-se os resultados respeitantes a cada um dos três campos (Acção, Informação e Emoção), das seis estratégias da Escala Toulosiana de *Coping* (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa) – (ESCALA II) e dos totais encontrados para o *coping* positivo e negativo e global. Procedimento análogo, é usado para os resultados obtidos nos

Sub-Grupos A1 e A2, apresentaremos os resultados encontrados para a Escala de Estima de Si - Rogers (ESCALA I) e para a Escala Toulousiana de *Coping* (ESCALA II). Finalmente, apresentaremos uma breve análise da influência dos totais positivo e negativo do *coping* na construção dos resultados da Escala de Estima de Si - Rogers.

## 6.1. Leitura comparativa dos Grupos A e B

### 6.1.1. ESCALA I (Escala de Estima de Si – Rogers)

De acordo com os resultados obtidos na ESCALA I, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo A e o Grupo B. Nos resultados obtidos para o teste t, que podem ser vistos no Quadro 6.1, verificamos que o teste t-student, tem uma significância, sig=0,065, maior que 0,05 pelo que estatisticamente não podemos rejeitar a hipótese nula que diz que as médias dos grupos são iguais.

Teste t			Media	
<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>Sig</i>	<i>Grupo A</i>	<i>Grupo B</i>
1,867	98	0,065	0,7169	0,6251

Quadro 6.1: Comparação das médias dos índices de auto-estima dos Grupos A e B

Apesar do resultado exposto anteriormente, não podemos deixar de constatar que o valor de 0,065 é suficientemente próximo de 0,05 para que possamos tentar procurar alguma explicação para a diferença de médias observada. No quadro 6.1, podemos verificar que a média da concordância do *Self* com o *Self ideal* (indicador da auto-estima), obtida para o Grupo A é diferente da obtida para o Grupo B. O valor obtido para o Grupo A (0,7169) é superior ao obtido para o Grupo B (0,6215), isto parece indicar que o grupo de alunos que recorre aos Serviços de



Acção Social, apresenta um índice mais elevado de auto-estima<sup>26</sup>, que o grupo de alunos que não recorre a estes serviços.

Na verdade, não nos parece que este resultado traduza com rigor o índice de auto-estima dos estudantes do Grupo A, pois se tivermos em consideração que a maioria dos estudantes deste grupo preencheram os inquéritos nos Serviços de Acção Social antes ou depois da realização da entrevista, e por isso num momento de avaliação com vista a atribuição de um benefício social, a média do score obtido para o Grupo A, poderá corresponder a uma influência exercida por essa avaliação, podendo significar que os estudantes deram respostas no sentido do *self ideal* (do que imaginam que deve ser ou o que desejam ser) e não no sentido do *self real*. No ponto 6.2. analisaremos mais detalhadamente os resultados obtidos, dentro do Grupo A, aquando da discussão dos resultados encontrados no A1 e A2, ao nível da Auto-Estima.

De realçar ainda, que o recurso aos Serviços de Acção Social é realizado fundamentalmente por estudantes carenciados economicamente e muito raramente por alunos cuja situação económica da família não é desfavorecida, não se justificando o recurso a nível de benefícios sociais, pelo que nos estudantes que não recorrem (Grupo B), poderá haver estudantes cuja incongruência e auto-estima sejam inferiores aos que recorrem aos serviços de acção social (Grupo A), e como tal com necessidades de apoio de ordem psicossocial embora não necessitem de apoios de ordem económica.

Não podemos deixar de fazer uma comparação entre os índices de auto-estima encontrados por nós obtidos e os obtidos por Rogers (1954). O autor, no seu trabalho, considera, para o seu grupo de controle, como valor razoável para a correlação do *self real* e do *self ideal*, um valor de  $r = 0,66$ . Podemos verificar que no nosso grupo de controle (Grupo B), obtivemos um valor muito próximo deste ( $r = 0,63$ ). De referir que esta escala foi aplicada numa sociedade diferente da portuguesa, a experiência decorreu na sociedade americana em 1955, no entanto, não nos parece que haja problemas de aferição ao ser aplicada na sociedade portuguesa, pois os resultados obtidos estão muito próximos dos obtidos no trabalho desenvolvido por Rogers (1954: 60).

---

<sup>26</sup> Rogers considera que quanto maior for a discordância entre o *Self* e o *Self Ideal* maior seria a auto-estima (Rogers, 1954)

### 6.1.2. ESCALA II ( Escala Toulousiana de *Coping*)

A Escala de *Coping* foi avaliada recorrendo ao teste de Mann-Witney, e à correlação das estratégias com os campos de *coping*, cujos resultados obtidos poderão ser observados nos Quadros 6.2, 6.3, 6.4 e 6.5 . O Quadro 6.2, permite-nos fazer uma leitura dos dados a partir da análise comparativa dos scores obtidos nos Grupos A e B, em relação aos três campos definidos (Acção, Informação e Emoção) e no Quadro 6.3, em relação às seis estratégias adoptadas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa). No Quadro 6.4, apresentamos os resultados da correlação entre as estratégias e cada um dos campos e, finalmente, a leitura do Quadro 6.5, permite-nos analisar os dados obtidos em relação ao total global, bem como o *coping* positivo e o *coping* negativo.

Pela leitura dos resultados, observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em estudo, para alguns dos resultados em análise.

Inicialmente vamos fazer uma leitura em termos gerais dos resultados em função dos Campos do *Coping*, e posteriormente das estratégias de *coping* adoptadas, pelos dois Grupos A e B e finalmente os seus totais.

#### Campos de *Coping*

Relativamente aos Campos do *Coping*, podemos verificar no Quadro 6.2, que em todos os campos os estudantes do Grupo B, apresentam uma média, superior aos do Grupo A. No entanto este resultado só é estatisticamente significativo para os campos cognitivo (Informação) e Afectivo (Emoção), com sig = 0,019 e sig = 0,031, respectivamente. Em relação ao campo, Acção (comportamental), podemos observar na tabela que a significância é 0,091, pouco superior por isso a 0,05.

		<b>Média do Grupo A</b>	<b>Média do Grupo B</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>resultado</b>
<b>Campo de Coping</b>	<b>Acção</b>	52,62	55,18	1005	0,091	B>A
	<b>Informação</b>	56,36	59,7	910,5	0,019	B>A*
	<b>Emoção</b>	49,88	53,2	937	0,031	B>A*

\* Resultados estatisticamente significativos (com sig. < 0,05)

Quadro 6.2: Comparação das médias dos campos de *coping* para os Grupos A e B

### Estratégias de Coping

Para as estratégias (Quadro 6.3), podemos referir que a média registado no Grupo B, é superior em cinco das seis estratégias, apenas na estratégia de Suporte Social esta tendência se inverte, verificando-se que nesta estratégia as médias nos Grupos A e B são praticamente iguais (no Grupo A 32,58 e no Grupo B 31,8). No entanto, só as estratégias: Focalização, Retraimento e Recusa apresentam diferenças nas médias estatisticamente significativas, com significância 0,006, 0,014 e 0,036 respectivamente. Na estratégia de Controle, observa-se que a significância se encontra ligeiramente acima dos 0,05 (0,059).

		<b>Média do Grupo A</b>	<b>Média do Grupo B</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>resultado</b>
<b>Estratégia de Coping</b>	<b>Focalização</b>	29,76	31,94	853	0,006	B>A*
	<b>Suporte Social</b>	32,58	31,8	1200	0,730	B<A
	<b>Retraimento</b>	18,26	20,36	896	0,014	B>A*
	<b>Conversão</b>	28,0	29,7	1005	0,090	B>A
	<b>Controle</b>	28,82	30,26	977,5	0,059	B>A
	<b>Recusa</b>	21,44	24,02	946,5	0,036	B>A*

\* Resultados estatisticamente significativos (com sig. < 0,05)

Quadro 6.3: Comparação de médias das estratégias de *coping* usadas pelos Grupos A e B

Sendo a Escala de *Coping*, composta por três campos e seis estratégias, parece-nos pertinente fazer a análise detalhada de cada uma das estratégias em correlação com os campos, (conforme tabela 5.8, capítulo V) no sentido de perceber qual o contributo de cada dimensão, na construção dos resultados obtidos para as

estratégias. Para tal fomos correlacionar os scores obtidos nos grupos A e B, para os três campos e as seis estratégias. Os resultados desta comparação são apresentados no quadro que se segue (Quadro 6.4).

Estratégia de Coping	Grupo	Campo de Coping		
		Comportamental (Acção)	Cognitiva (Informação)	Afectiva (Emoção)
<b>Focalização</b>	<b>A</b>	0,38**	0,43**	0,55**
	<b>B</b>	0,44**	0,63**	0,48**
<b>Suporte Social</b>	<b>A</b>	0,47**	0,58**	0,48**
	<b>B</b>	0,55**	0,7**	0,43**
<b>Retraimento</b>	<b>A</b>	0,65**	0,59**	0,64**
	<b>B</b>	0,19	0,18	0,35*
<b>Conversão</b>	<b>A</b>	0,59**	0,53**	0,51**
	<b>B</b>	0,62**	0,43**	0,52**
<b>Controle</b>	<b>A</b>	0,50**	0,54**	0,42**
	<b>B</b>	0,45**	0,41**	0,43**
<b>Recusa</b>	<b>A</b>	0,63**	0,59**	0,52**
	<b>B</b>	0,27	0,29*	0,47**

\*\* a correlação é significativa a 0,01

\* a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.4: Correlação entre as estratégias e os campos de *coping* para cada um dos grupos A e B.

A análise dos resultados, que iremos apresentar de seguida, remete-nos para uma leitura dos Quadros 6.3 e 6.4, na medida em que nos parece importante fazer uma leitura comparativa de cada estratégia, e igualmente das dimensões mais utilizadas pelos dois Grupos A e B. No Quadro 6.3, a leitura que podemos fazer, é referente a uma comparação de médias dos scores obtidos nos Grupos A e B, para cada uma das estratégias de *coping*. A leitura do Quadro 6.4, permite-nos observar os coeficientes de correlação das três dimensões com as seis estratégias, pelo que podemos verificar a influência das dimensões na construção de cada uma das estratégias.

➤ Estratégia de Focalização

Pela leitura do Quadro 6.3, verifica-se que para esta estratégia, existem diferenças estatisticamente significativas (com sig = 0,006) entre o Grupo A e B, sendo a mesma mais utilizada pelo Grupo B do que pelo Grupo A.

A correlação da estratégia de Focalização, com os três campos, resulta na influência das seguintes dimensões: Focalização Activa, Focalização Cognitiva e Focalização Emocional.

Podemos referir ao nível da estratégia de Focalização, que para o Grupo A, é na dimensão Focalização Emocional que registamos o coeficiente de correlação mais alto (0,55 com uma significância inferior a 0,05) e na Focalização Activa, encontramos o valor mais baixo (0,38), o que nos permite afirmar que os estudantes do Grupo A, quando se encontram frente a uma situação difícil, utilizam menos frequentemente a estratégia de fazer face ao problema tornando-se antes condicionados pelas emoções, manifestando sentimentos de agressividade e de irritação nas suas relações com os outros ou por outro lado desenvolvem um sentimento de culpabilidade.

Assim, para a mesma estratégia o Grupo B, apresenta um comportamento diferente, do Grupo A, incidindo fundamentalmente na dimensão Focalização Cognitiva, com  $r = 0,63$ , depois a afectiva com  $r = 0,48$  e a comportamental com  $r = 0,44$ , o que revela que estes alunos quando confrontados com um problema, procuram analisar a situação, usar as experiências passadas, e encontrar as melhores formas com vista à resolução da situação.

➤ Estratégia de Suporte Social

A leitura do Quadro 6.3, permite-nos verificar que ao nível da estratégia de Suporte Social, observa-se que esta estratégia é utilizada mais frequentemente pelo Grupo A, do que pelo Grupo B, embora não se registam diferenças estatisticamente significativas para os dois grupos.

A correlação da estratégia do Suporte Social, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Cooperação, Suporte Social Informativo e Suporte Social Emocional.

Verifica-se ao nível do Suporte Social que a média de correlação mais alta registada para o Grupo A, situa-se na dimensão do Suporte Social Informativo (0,58), o que nos permite afirmar que os estudantes que recorrem aos serviços de acção social, revelam dar muita importância ao recurso ao aconselhamento técnico e à procura de ajuda no sentido de compreenderem o problema do ponto de vista cognitivo, por sua vez os do Grupo B, recorrem igualmente muito ao pedido de ajuda ou ao aconselhamento técnico, como forma de enfrentar o problema que vivenciam (0,7).

No Grupo A, para a dimensão Suporte Social Emocional temos uma correlação de 0,48, enquanto no Grupo B, esta mesma dimensão é a que apresenta menor correlação (0,43), o que nos revela uma maior necessidade dos estudantes do Grupo A, em serem “ouvidos” e de atenção do ponto de vista afectivo. É mais notória a necessidade de escuta e de reconhecimento nos indivíduos do Grupo A do que nos indivíduos do Grupo B. Estes últimos procuram essencialmente trabalhar em cooperação com os outros, 0,55 para a dimensão cooperação, como forma de luta contra o *stress*, que determinada situação provoca.

#### ➤ Estratégia de Retraimento

Na estratégia de Retraimento podemos verificar pela leitura do Quadro 6.3, que o Grupo B, apresenta um score médio de utilização significativamente superior, 20,36, com uma significância inferior a 0,05, ao do Grupo A, com score médio de 18,26.

A correlação da estratégia de Retraimento, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Retraimento Comportamental e Social, Retraimento Mental e Aditividade. No que se refere à estratégia de Retraimento, verifica-se que o coeficiente de correlação mais alto situa-se, para o Grupo A, na dimensão de Retraimento Comportamental e Social,( 0,65), seguido de perto (com correlação de 0,64 e 0,59) pela Aditividade e pelo Retraimento Mental, o que nos permite concluir

que estes estudantes apresentam uma maior tendência para se isolarem e para se afastarem das outras pessoas. No entanto o Retraimento mental, em que se refugiam no imaginário ou no sonho, procurando não pensar no problema e fazer tudo para pensar noutra coisa, é a estratégia menos utilizada por este Grupo. O contrário se observa (Quadro 4) relativamente ao Grupo B, cujos indivíduos recorrem à aditividade, (com  $r = 0,35$ ), como forma de reagir a uma situação difícil ou de *stress*, procurando compensar-se e sentir-se melhor, que poderá ser através da ingestão de comida, e para diminuir a angústia fumam droga ou tabaco, ou ainda num esforço de esquecer os seus problemas utilizam os medicamentos. Em contrapartida para este grupo de estudantes (Grupo B) o Retraimento Comportamental e Social, isto é, o afastamento em relação aos outros e o Retraimento Mental, constituem as estratégias a que menos frequentemente recorrem quando se encontram perante uma situação problemática para si.

É de notar que as correlações obtidas no Grupo B, são muito inferiores às obtidas no Grupo A, o que parece indicar que o recurso à estratégia de Retraimento tem muito menos influência no global das estratégias para o Grupo A do que para o Grupo B.

#### ➤ Estratégia de Conversão

No Quadro 6.3, observa-se que a média de utilização desta estratégia pelo Grupo B (29,7) é superior à do Grupo A (28), no entanto esta diferença não é estatisticamente significativa.

A correlação da estratégia de Conversão com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Conversão comportamental, Aceitação e Conversão pelos valores.

A Conversão comportamental em que a preocupação é modificar o seu comportamento, a sua forma de viver e de agir em função do problema vivenciado, constitui a dimensão dentro da estratégia Conversão que os estudantes do Grupo A, mais utilizam (0,59) . De acordo com os valores de correlação encontrados, a Conversão pelos valores (0,51) é nestes estudantes a que menos frequentemente utilizam perante uma situação difícil, o que nos permite afirmar que os indivíduos do

Grupo A, não optam por esperar que “Deus” resolva o problema, ou por olhar a situação com sentido de humor, tornando-a mais suave ou divertida.

No Grupo B, observa-se uma correlação de 0,62, para a dimensão Conversão Comportamental, o que nos permite concluir que é na modificação do comportamento e das suas acções bem como da forma de viver em função do problema, que estes estudantes mais frequentemente utilizam esta estratégia. É na dimensão Aceitação, que se verifica a média mais baixa (0,43), constata-se assim que para estes estudantes aprender a viver com o problema ou acomodar-se à situação não constitui a sua forma de reacção privilegiada perante determinada situação difícil.

#### ➤ Estratégia de Controle

A estratégia de Controle apresenta no Grupo A um score médio de 28,829 e de 30,26, no Grupo B, com uma significância de 0,059, logo ligeiramente superior a 0,05 (Quadro 6.3), pelo que podemos considerar que a diferença de médias se encontra no limiar do significativo.

A correlação da estratégia de Controle com os campos resulta nas seguintes dimensões: Regulação das Acções, Controle Cognitivo e Planificação, Controle Emocional

Pela leitura dos valores de correlação obtidos, (Quadro 6.4), observamos que é o Controle Cognitivo e Planificação que os elementos do Grupo A, mais procuram implementar quando confrontados com uma situação difícil (0,54). Em oposição encontra-se o Controle Emocional, com uma média de 0,42, pelo que os estudantes do Grupo A, não têm com principal preocupação não mostrar aos outros os seus sentimentos e emoções.

Observa-se em relação ao Grupo B, (estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social) que tendencialmente procuram fazer uma Regulação das suas Acções, isto é, não tomar decisões de modo precipitado ou fazer juízos irreflectidos, procurando sim ganhar tempo para reflectir sobre a situação e só agir depois. Verifica-se que para o Grupo B, é precisamente a dimensão do Controle



Cognitivo e Planificação, privilegiado pelos estudantes do Grupo A, o que se apresenta como menos utilizado (0,41).

➤ **Estratégia de Recusa**

Por último, surge a estratégia de Recusa, e pela leitura, do Quadro 6.3, regista-se que a estratégia de Recusa, apresenta diferenças significativas estatisticamente para o Grupo B e para o Grupo A, com scores médios de 21,5 e 24,02 respectivamente, e uma significância de 0,036, inferior a 0,05.

A correlação da estratégia de Recusa, com os campos, resulta nas seguintes dimensões: Distracção, Denegação e Alexitimia.

Observando o Quadro 6.4, verifica-se que no Grupo A é a Distracção, que regista a média mais elevada (0,63), o que nos permite afirmar que estes estudantes privilegiam o fazer coisas mais agradáveis, ir ao cinema, ver televisão, sair com os amigos, desenvolver outras actividades para se distrair, como reacção ao confronto com uma situação difícil para si. A Alexitimia, em que o indivíduo não consegue nem descrever as suas emoções, constitui para o Grupo de estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo B) a mais utilizada (0,47), quando se encontram perante uma situação *stressante*, em comparação com a Recusa Activa (0,27) e com a recusa cognitiva (0,29).

Totais de Coping

Pelo Quadro 6.5, podemos analisar o comportamento dos Grupos A e B em relação aos totais. Consideraremos como totais o total positivo que consiste na soma das nove dimensões positivas de *coping*, o total negativo que consiste na soma das nove dimensões negativas de *coping* e o total global que consiste na soma das dezoito dimensões de *coping*. Aproveitamos para relembrar que os totais positivo e negativo estão ligados à adaptação/desadaptação social, acentuando-se no total positivo o aspecto adaptativo e no total negativo o aspecto defensivo. Relativamente ao total global, permite-nos ter uma ideia da maior ou menor

utilização de estratégias de *coping* independentemente de serem positivas ou negativas.

Assim, podemos realçar, em relação aos totais, que tanto o Grupo A como o Grupo B, tendencialmente utilizam mais as estratégias de carácter positivo (adaptativas) do que as estratégias de carácter negativo (defensivas).

		<b>Média do Grupo A</b>	<b>Média do Grupo B</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>Resultado</b>
<b>Totais de Coping</b>	<b>Total Positivo</b>	96,18	99,5	1001	0,086	B>A
	<b>Total Negativo</b>	62,68	68,58	902	0,016	B>A*
	<b>Total Global (Posi. + Nega.)</b>	158,86	168,08	908	0,019	B>A*

\* Resultados estatisticamente significativos (com sig. < 0,05)

Quadro 6.5: Comparação das médias dos totais de *coping* dos Grupos A e B

## 6.2. Leitura comparativa dos Sub-Grupos A1 e A2

### 6.2.1. ESCALA I (Escala de Estima de Si - Rogers)

De acordo com os resultados obtidos na ESCALA I, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o Sub-Grupo A1 e o Sub-Grupo A2. Os resultados obtidos para o teste t-student, (Quadro 6.6) tem uma significância, sig=0,215, maior que 0,05 pelo que estatisticamente não podemos rejeitar a hipótese nula que diz que as médias dos grupos são iguais.

<b>Teste t</b>			<b>Media</b>	
<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>sig</b>	<b>Sub-Grupo A1</b>	<b>Sub-Grupo A2</b>
1,249	92	0,215	0,7298	0,6771

Quadro 6.6: Comparação das médias dos índices de auto-estima dos Sub-Grupos A1 e A2

Apesar de não ser estatisticamente significativo, verificamos que as médias do índice de auto-estima são substancialmente diferentes 0,7298 para o Sub-grupo A1 e 0,6771 para o Sub-grupo A2.

No sentido de explicar os resultados obtido constatamos que o Sub-grupo A1 (não deslocados) é maioritariamente constituído por alunos que vivem em casa dos pais e que estes apresentam um índice médio de auto-estima de 0,7276. Por outro lado, o Sub-grupo A2 (deslocados) é constituído na sua maioria por alunos que vivem em quarto alugado com um índice médio de auto-estima de 0,669 e por alunos que vivem em residência universitária que apresentam um índice médio de auto-estima de 0,7291. O facto de os alunos que vivem em residência universitária apresentarem um índice médio de auto-estima muito semelhante aos que vivem em casa dos pais que nunca abandonaram o meio familiar de origem para frequentar o ensino superior, faz-nos pensar que a residência universitária pelas suas características próprias de socialização, partilha de espaço e utensílios e acompanhamento dos Técnicos e funcionários dos Serviços de Acção Social (em entrevistas e reuniões) compensa ao nível da auto-estima a ausência do ambiente social e familiar de origem. Esta questão apesar de nos parecer muito interessante não será aqui aprofundado por não ser esse o objectivo deste estudo no entanto fica aqui a proposta para que seja desenvolvido num estudo futuro.

### **6.2.2. ESCALA II (Escala Toulousiana de *Coping*)**

A Escala de *Coping*, ESCALA II, foi avaliada recorrendo ao teste de Mann-Witney, para a comparação de médias e à correlação para a análise da influência de cada campo na construção das estratégias, cujos resultados obtidos poderão ser observados nos Quadros 6.7, 6.8, 6.9 e 6.10. O Quadro 6.7, permite-nos fazer uma leitura dos dados a partir da análise comparativa dos scores obtidos nos Sub-Grupos A1 e A2, em relação aos três campos definidos (Acção, Informação e Emoção); o Quadro 6.8, em relação às seis estratégias adoptadas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa). A elaboração do Quadro 6.9, permite-nos uma leitura das dimensões para cada um dos grupos A1 e A2.

Observa-se que a principal diferença entre os Sub-grupos em estudo encontra-se na estratégia de Suporte Social, o que na nossa perspectiva deve-se ao facto de o Sub-Grupo A1 ser constituído por estudantes não deslocados e como tal mantêm-se inseridos no seio familiar enquanto que o Sub-Grupo A2, é composto por estudantes deslocados do seu meio social e familiar de origem. Analisar e comparar, com base numa leitura dos resultados obtidos, como se posicionam cada um destes Sub-Grupos relativamente às estratégias de *coping*, é o que iremos apresentar de seguida.

Inicialmente, faremos uma leitura em termos gerais dos resultados em função dos Campos e posteriormente das estratégias de *coping* adoptadas, pelos dois Sub-Grupos A1 e A2 e finalmente os seus totais. Seguidamente faremos uma leitura comparativa dos grupos em análise (A1 e A2) a partir de cada uma das estratégias, de modo a permitir fazer observações mais detalhadas ajudando-nos a enriquecer a análise dos resultados obtidos no nosso trabalho.

### Campos de *Coping*

Relativamente aos campos do *coping* verificamos, no Quadro 6.7, que em todas elas os sujeitos do Sub-Grupo A1, apresentam uma média, superior aos do Sub-Grupo A2, mas este resultado não é estatisticamente significativo pois  $\text{sig} > 0,05$  para todos os campos. No entanto não podemos deixar de notar o facto de os estudantes do Sub-Grupo A2 apresentarem sempre médias inferiores aos do Sub-Grupo A1.

		<b>Média do Sub-Grupo A1</b>	<b>Média do Sub-Grupo A2</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>resultado</b>
<b>Campo de <i>Coping</i></b>	<b>Acção</b>	54,43	52,84	851,5	0,106	A2<A1
	<b>Informação</b>	59,63	57,26	898,0	0,211	A2<A1
	<b>Emoção</b>	51,5	50,60	965,0	0,467	A2<A1

\* Resultados estatisticamente significativos (com  $\text{sig.} < 0,05$ )

Quadro 6.7: Comparação das médias dos campos de *coping* usados pelos Sub-Grupos A1 e A2

Estratégias de Coping

Em relação às estratégias de *coping* adoptadas pelos estudantes do Sub-Grupo A1 e A2 podemos verificar que não existem diferenças significativas entre os dois Sub-Grupos, apenas a estratégia Suporte Social apresenta uma diferença significativa (com sig = 0,032) entre a média do Sub-Grupo A1 (34,43) e do Sub-Grupo A2 (31,58).

		<b>Média do Sub-Grupo A1</b>	<b>Média do Sub-Grupo A2</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>resultado</b>
<b>Estratégia</b>	<b>Focalização</b>	31,34	31,20	1040,5	0,891	A2≅A1
	<b>Suporte Social</b>	34,43	31,58	784,5	0,032	A2<A1*
	<b>Retraimento</b>	18,98	18,54	921	0,283	A2≅A1
	<b>Conversão</b>	28,76	28,36	1000	0,650	A2≅A1
	<b>Controle</b>	29,76	29,69	1047,0	0,931	A2≅A1
	<b>Recusa</b>	22,28	21,32	861,5	0,124	A2<A1

\* Resultados estatisticamente significativos (com sig. < 0,05)

Quadro 6.8: Comparação das médias das estratégias de *coping* usadas pelos Sub-Grupos A1 e A2

Sendo a Escala de *Coping*, composta por três campos e seis estratégias, parece-nos pertinente fazer a análise detalhada de cada uma das estratégias em correlação com os campos (dimensões), no sentido de perceber qual o contributo nos resultados obtidos, tal como o fizemos para os Grupos A e B. Para tal fomos comparar as correlações obtidas nos grupos A1 e A2, para os três campos e as seis estratégias. Os resultados desta comparação são apresentados no quadro que se segue (Quadro 6.9).

Estratégia de Coping	Grupo	Campo de Coping		
		Comportamental (Acção)	Cognitivo (Informação)	Afectivo (Emoção)
<b>Focalização</b>	<b>A1</b>	0,347*	0,601**	0,512**
	<b>A2</b>	0,239	0,565**	0,461**
<b>Suporte Social</b>	<b>A1</b>	0,583**	0,752**	0,513**
	<b>A2</b>	0,225	0,564**	0,400**
<b>Retraimento</b>	<b>A1</b>	0,501**	0,242	0,431**
	<b>A2</b>	0,528**	0,068	0,277
<b>Conversão</b>	<b>A1</b>	0,646**	0,556**	0,655**
	<b>A2</b>	0,577**	0,658**	0,532**
<b>Controle</b>	<b>A1</b>	0,676**	0,475**	0,581**
	<b>A2</b>	0,445**	0,597**	0,441**
<b>Recusa</b>	<b>A1</b>	0,453**	0,296*	0,249
	<b>A2</b>	0,512**	0,342*	0,361*

\*\* a correlação é significativa a 0,01

\* a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.9: Correlação de Spearman entre as estratégias e campos de *coping*, para cada um dos sub-grupos

A análise, que iremos apresentar de seguida, remete-nos para os Quadros 6.8 e 6.9. No Quadro 6.8, a leitura que podemos fazer, é referente a uma comparação de médias dos scores obtidos nos Grupos A1 e A2, para cada uma das estratégias de *Coping*. O Quadro 6.9, permite-nos observar os coeficientes de correlação dos três campos com as seis estratégias, para podermos analisar a influência das dimensões na construção de cada uma das estratégias.

#### ➤ Estratégia de Focalização

No Quadro 6.8, podemos verificar que a Focalização aparece como um índice de utilização muito semelhante para os Sub-Grupos A1 e A2, a sua construção a partir dos diferentes campos realiza-se, também, de forma muito semelhante nos dois Sub-grupos. Em qualquer um deles a focalização cognitiva, com uma correlação de 0,601 para o A1 e 0,565 para o A2, é a dimensão que mais influencia a focalização. A focalização emocional, segue de perto a anterior (0,512 no sub-grupo A1 e 0,461 no sub-grupo A2), e como menos influente aparece a focalização activa. O valor de correlação obtido na dimensão focalização activa para

o sub-grupo A2 ( $r = 0,239$ ) indica-nos que esta dimensão é muito pouco utilizada pelos elementos deste sub-grupo.

#### ➤ Estratégia de Suporte Social

A utilização da estratégia de Suporte Social é a única que no Quadro 6.8, se distingue claramente para os Sub-grupos A1 e A2 com uma média de 34,43 e 31,58 respectivamente e uma  $sig=0,032$ , esta estratégia é também a mais usada por qualquer dos Sub-grupos, pois o seu score médio é o maior de todas as estratégias.

A construção desta estratégia, também se faz de forma diferenciada para os dois Sub-grupos. No Sub-grupo A1 (estudantes não deslocados) a dimensão suporte social informativo é a que tem mais influência com uma correlação de 0,752, seguido da cooperação com 0,583 de correlação e do suporte social emotivo com 0,513.

Em relação ao Sub-grupo A2 podemos observar no Quadro 6.9, que também é o suporte social informativo que apresenta uma maior correlação (0,564) com a estratégia de suporte social. Depois aparece o suporte social emocional com uma correlação de 0,4 e finalmente a cooperação com uma correlação de 0,225 que não chega a ser significativa. Este último valor, parece-nos ser um indicador claro do afastamento em relação ao agregado familiar e ao seu meio social de origem, dos elementos deste Sub-grupo.

Ainda em relação ao Sub-Grupo A2, o baixo valor de correlação obtido nas dimensões focalização activa (0,239) e na cooperação (0,225) permitem-nos afirmar que o campo comportamental é muito pouco usado nas estratégias de focalização e de suporte social em relação à utilização deste mesmo campo nas outras estratégias.

#### ➤ Estratégia de Retraimento

Ao nível da estratégia de Retraimento, esta é a menos usada das estratégias de *coping* quer para o Sub-grupo A1 (média = 18,98) quer para o Sub-

grupo A2 (media = 18,54), pois o seu valor médio é o menor de todas as estratégias, conforme podemos verificar pela leitura do Quadro 6.8. Comparando os dois Sub-grupos verifica-se, que a frequência de utilização desta estratégia se faz de forma muito semelhante.

No entanto, se considerarmos a forma como estas estratégias são implementadas para cada um dos Sub-grupos verificamos que a sua implementação é feita de forma diferenciada. Pelos valores das correlações no quadro 9 podemos verificar que o Sub-grupo A2 praticamente não tem a dimensão Retraimento Mental (corr=0,068) e o Retraimento Emocional (Aditividade) não chega a ser significativo (corr=0,277), por outro lado no Sub-grupo A1, o Retraimento Mental não chega a ser significativo (corr=0,242) mas o Retraimento Emocional é bastante influente (corr=0,431) quando comparado com o Retraimento Comportamental e Social (corr=0,501) para este Sub-grupo.

#### ➤ Estratégia de Conversão

Pela leitura do Quadro 6.8, observa-se que a estratégia de Conversão é a quarta estratégia mais utilizada pelos dois Sub-grupos, com uma média de 28,76 para o A1 e de 28,36 para o A2, além disso a sua frequência de utilização em cada um dos Sub-grupos é muito semelhante.

No entanto, a sua construção a partir dos campos de *coping* é muito diferenciada. No Sub-grupo A1 a dimensão menos utilizada é a aceitação (corr=0,556) enquanto que no A2 esta é a mais utilizada (corr=0,658) este facto poderá estar ligado ao afastamento, do Sub-grupo A2, do seu agregado familiar de origem, que leva estes estudantes a aprenderem a aceitar quando se vêm perante um meio social diferente daquele a que estavam habituados. No sub-grupo A1, a conversão comportamental (corr=0,646) e a conversão pelos valores (corr=0,655) apresentam-se com valores de correlação muito semelhantes. Enquanto que no Sub-grupo A2, de forma decrescente, aparecem a conversão comportamental (corr=0,577) e a conversão pelos valores (corr=0,532).



➤ Estratégia de Controle

A estratégia de Controle é, em média, estatisticamente tão usada pelo Sub-grupo A1 (média=29,76) como pelo Sub-grupo A2 (média=29,69).

Em relação á forma como é utilizada em termos de campos de *coping*, no Quadro 6.9, regista-se que no Sub-grupo A1, o Controle Cognitivo e Planificação é a dimensão menos usada (corr=0,475) enquanto que no Sub-grupo A2 esta dimensão é a mais usada (corr=0,597). Para esta diferença, julgamos que contribuirá, o amadurecimento e desenvolvimento ao nível da autonomia por parte dos estudantes que vão estudar para longe de casa e que por isso se vêem confrontados com a necessidade de planificar a sua vida e as suas actividades de gestão do dia-a-dia, ao contrário dos que se mantêm inseridos no seio familiar, que continuam a contar com a família para a realização dessa planificação. No Sub-grupo A1, aparece depois por ordem crescente o Controle Emocional (corr=0,581) e como dimensão mais usada a Regulação das Actividades, isto parece indicar que apesar de estes alunos não planificarem a sua vida eles passam a regulá-la, na medida em que com a entrada na Universidade, adquirem uma certa autonomia em relação á família. No Sub-grupo A2, por ordem decrescente aparece a Regulação de Acções (ou seja a autonomia é completa pois planificam e regulam as suas actividades) e por último o controle emocional.

➤ Estratégia da Recusa

A estratégia de Recusa é uma das menos utilizadas em qualquer um dos Sub-grupos a par da de retraimento, com uma média de 22,28 para o Sub-grupo A1 e de 21,32 para o Sub-grupo A2, no entanto estes valores não são estatisticamente diferentes (Quadro 6.8).

Apesar de pouco usada, nos dois Sub-grupos quando analisamos a forma como os campos de *coping* a influenciam, não podemos deixar de notar que a dimensão Distracção é bastante usada, mesmo em relação às dimensões dos outros campos, com um valor de correlação de 0,453 para o Sub-grupo A1 e de 0,512 para o A2, talvez seja efeito da “*mo-vida*” académica. A influência dos outros campos

aparece depois com valores muito inferiores, no entanto com valores ainda significativos para o Sub-grupo A2, para as dimensões alexitimia (corr=0,361) e Denegação (corr=0,342). Para estas dimensões os estudantes do Sub-grupo A1, apresentam valores pouco ou nada significativos com correlação de 0,296 para a Denegação e 0,294 para a Alexitimia.

### Totais de Coping

De seguida, vamos analisar o comportamento dos Sub-grupos em estudo, (A1 e A2) em relação aos totais. Consideramos como totais, o total positivo, o total negativo e o total global. Aproveitamos para relembrar que os totais positivo e negativo de *coping*, estão ligados à adaptação/desadaptação social, acentuando-se no total positivo o aspecto adaptativo e no total negativo o aspecto defensivo. Relativamente ao total global, permite-nos ter uma ideia da maior ou menor utilização de estratégias de *coping* independentemente de serem positivas ou negativas.

No Quadro 6.10, apresentam-se as médias e significância da sua diferença para os totais nos grupos A1 e A2 e no Quadro 6.11 a correlação das estratégias com os totais de *coping*.

		<b>Média do Sug-Grupo A1</b>	<b>Média do Sub-Grupo A2</b>	<b>U de Mann-Witney</b>	<b>Sig.</b>	<b>Resultado</b>
<b>Totais de Coping</b>	<b>Total Positivo</b>	101,46	98,24	912,5	0,255	A2<A1
	<b>Total Negativo</b>	64,11	62,48	938	0,348	A2<A1
	<b>Total Global</b>	165,57	160,72	856	0,114	A2<A1

Quadro 6.10: Comparação das médias dos totais de *coping* dos Sub-Grupos A1 e A2

A primeira observação que podemos fazer em relação ao Quadro 10, é que em média o total positivo é superior ao negativo, ou seja, quer os estudantes do

Sub-grupo A1 quer os do Sub-grupo A2, utilizam mais as dimensões de *coping* positivas (adaptativas) do que as negativas (defensivas).

A segunda observação, é que apesar de existirem diferenças nos totais dos Sub-grupos A1 e A2, elas não são estatisticamente significativas. No entanto podemos observar, pela leitura do Quadro 6.11, que a construção do total positivo e do negativo se apresenta tendo por base estratégias diferentes. Assim, registam-se quatro estratégias que contribuem significativamente para o total positivo: a Focalização, o Suporte Social a Conversão e o Controle, para o total negativo, contribuem significativamente para a sua construção, o Retraimento, a Conversão, o Controle e a Recusa.

A elaboração do Quadro 6.11, permite-nos fazer uma leitura comparativa, da contribuição de cada uma das estratégias, para o *Coping* positivo e *Coping* negativo, nos Sub-grupos A1 e A2.

Estratégia de Coping	Sub-Grupo	Total de Coping		
		Positivo	Negativo	Global
<b>Focalização</b>	<b>A1</b>	0,724**	0,095	0,556**
	<b>A2</b>	0,636**	0,041	0,511**
<b>Suporte Social</b>	<b>A1</b>	0,840**	0,241	0,759**
	<b>A2</b>	0,698**	-0,063	0,516**
<b>Retraimento</b>	<b>A1</b>	0,070	0,782**	0,463**
	<b>A2</b>	-0,206	0,821**	0,335**
<b>Conversão</b>	<b>A1</b>	0,567**	0,549**	0,757**
	<b>A2</b>	0,551**	0,388**	0,775**
<b>Controle</b>	<b>A1</b>	0,665**	0,309*	0,702**
	<b>A2</b>	0,494**	0,395**	0,626**
<b>Recusa</b>	<b>A1</b>	0,115	0,597**	0,413**
	<b>A2</b>	0,246	0,481**	0,485**

\*\* a correlação é significativa a 0,01

\* a correlação é significativa a 0,05

Quadro 6.11: Correlação de Spearman entre as estratégias de *coping* e cada um dos totais de *coping*.

Analisando a contribuição de cada estratégia, para o os Sub-Grupos A1 e A2, ao nível do *coping* positivo e negativo verificamos que:

- o *coping* positivo no Sub-grupo A1, sofre uma grande influência do Suporte Social com uma correlação de 0,84 e depois por ordem decrescente a Focalização, o Controle, a Conversão e finalmente a Recusa e o Retraimento com valores insignificantes.
- o *coping* positivo no Sub-grupo A2, tem como primeira influência o Suporte Social seguido de muito perto pela Focalização com correlações iguais a 0,698 e 0,636 respectivamente, a Conversão, o Controle, a Recusa e o Retraimento, sendo a influência das duas últimas insignificante.
- o *coping* negativo no Sub-grupo A1, tem uma influência significativa por ordem decrescente do Retraimento, Recusa, Conversão e Controle
- o *coping* negativo no Sub-grupo A2, tem uma influência significativa por ordem decrescente do Retraimento, a Recusa o Controle a Conversão
- o total global é naturalmente influenciado significativamente por todas as estratégias, conforme pode ser verificado no Quadro 6.11

### **6.3. Análise comparativa da ESCALA I e da ESCALA II**

Para terminar esta análise, e porque nos parece pertinente averiguar de uma forma exploratória se existe alguma relação entre a Escala de Estima de Si de Rogers e a Escala Toulousiana de *Coping*, fomos comparar os resultados das duas escalas, para os Sub-Grupos A1 e A2. Para o efeito, vamos focalizar a nossa análise nos totais do *coping* positivo e negativo e tentar perceber se os estudantes dos Sub-Grupos em estudo, com maior concordância entre o *Self* e o *Self Ideal* e consequentemente um maior índice de auto-estima, utilizam mais as estratégias positivas, em comparação com os que apresentam menor índice de auto-estima, e por isso utilizam mais as estratégias negativas.

Para operacionalizar este breve estudo exploratório, convertemos o resultado da Escala Estima de Si - Rogers, para uma escala ordinal e depois correlacionamo-la, usando a correlação não paramétrica de Spearman, com os totais positivos e negativos da Escala Toulousiana de *Coping*. No Quadro 6.12, podemos verificar os resultados desta correlação.

	Sub-Grupo	Total de <i>Coping</i>	
		<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>
Índice de auto-estima	A1	0,102	-0,235
	A2	0,358*	-0,433**

\*\* a correlação é significante a 0,01

\* a correlação é significate a 0,05

Quadro 6.12: Correlação de Spearman entre os índices de auto-estima e os totais de *coping* positivos e negativos.

Pela leitura do Quadro 6.12, podemos verificar que no Sub-grupo A2, o total positivo de *coping* tem uma boa correlação (0,358) com o índice de auto-estima, o que nos permite afirmar, que quando a auto estima aumenta então também aumenta a utilização de dimensões de *coping* positivas. Por outro lado podemos verificar, de forma ainda mais significativa, que quando a auto-estima aumenta a utilização de dimensões de *coping* negativas diminui, isto verifica-se pela significativa correlação negativa obtida (-0,433).

Para o Sub-grupo A1, apesar de os seus valores não serem significativos, as correlações da auto-estima com o total positivo é de sinal positivo e com o total negativo é de sinal negativo, como no caso anterior. Isto significa, que quando aumenta o índice de auto-estima também aumenta a utilização do *coping* positivo e quando diminui o índice de auto-estima aumenta a utilização do *coping* negativo, no entanto a influência do *coping* positivo e negativo na construção da auto-estima é muito ténua.

## VII. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Antes de proceder-mos à discussão dos resultados, relembramos que o objectivo desta dissertação é o de estudar do ponto de vista da Auto-Estima e das Estratégias de *Coping* a existência de diferenças significativas, entre os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social da Universidade do Algarve (Grupo A), e os estudantes que não recorrem (Grupo B). Dentro do grupo dos estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, propomos igualmente comparar, os estudantes que se encontram deslocados do seu ambiente familiar e social, e os que se mantêm integrados no seu meio sócio-familiar.

Operacionalizamos o nosso estudo formulando três questões, às quais vamos agora procurar responder. A primeira questão foi formulada da seguinte forma:

*Há diferenças significativas ao nível da discrepância entre o Self e o Self ideal, que nos dá um índice de “auto-estima”, entre os estudantes que procuram ajuda, nos Serviços de Acção Social, e os que não recorrem a estes serviços ?*

Após a análise dos dados verificamos que, para um nível de significância de 5%, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. No entanto e como as médias dos scores entre os grupos apresentavam diferenças foi-nos possível fazer uma leitura, tentando analisar as diferenças encontradas. De acordo com os resultados obtidos a média do Grupo A (0,7169) é superior à do Grupo B (0,6251), facto que é contrário ao que seria de esperar.

Uma das razões que podemos apontar como possível justificação para estes resultados surpreendentes, é talvez o facto de os sujeitos do Grupo A, terem na sua maioria respondido ao questionário num momento de entrevista para a candidatura a

benefícios sociais e apesar de terem sido informados, aquando da aplicação do Questionário, que não havia respostas certas ou erradas, os candidatos podem ter respondido mais de acordo com o que imaginavam corresponder às nossas expectativas em relação a eles e como tal as respostas serem mais no sentido do *Self ideal*.

Por outro lado, uma parte significativa da nossa amostra do Grupo A, é composta por estudantes que são já apoiados pelos Serviços de Acção Social, não sendo portanto a primeira vez que estabelecem contacto com a equipa de Serviço Social, no sentido de satisfazer o seu pedido de ajuda.

Outra questão, que nos parece importante realçar, é o contributo significativo para os valores obtidos no Grupo A (estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social), por parte dos alunos que se encontram em casa dos pais e em residência universitária, os quais apresentam um índice de auto-estima bastante mais elevado do que os restantes estudantes. Assim, regista-se para os estudantes que se encontram em casa dos pais uma média de 0,7276, valor muito próximo da média encontrada nos estudantes que se encontram deslocados do seu agregado familiar, mas a residir em residências universitárias 0,7291, enquanto que os que se encontram em quarto alugado apresentam a média de 0,6690. É de salientar que qualquer um destes valores referidos é superior ao índice médio de auto-estima obtido para os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção (0,625) e que responderam ao Questionário na sala de aula.

Parece-nos igualmente pertinente, referir que os resultados obtidos para o Grupo B, possam ser um indicador, de que os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, não solicitam ajuda porque não têm dificuldades económicas e por isso não recorrem a benefícios sociais (apoios para que estão essencialmente vocacionados os Serviços de Acção Social), o que não significa que não tenham dificuldades de ordem psicossocial e nomeadamente a nível da estima de si.

A segunda questão foi formulada da seguinte forma:

*Há diferenças significativas nas estratégias de coping utilizadas, pelos estudantes que procuram ajuda, nos Serviços de Acção Social, e os que não recorrem a estes serviços?*

Para respondermos a esta questão fizemos uma análise dos diferentes campos, estratégias e dimensões que a Escala Toulousiana de *Coping* (1993), permite avaliar. Esta análise, permitiu-nos perceber de forma articulada, ao nível dos três campos (comportamental, cognitivo e emocional), e ao nível das seis estratégias definidas (Focalização, Suporte Social, Retraimento, Conversão, Controle e Recusa) como reagem os estudantes da população em estudo, quando confrontados com uma situação difícil.

Os resultados obtidos sugerem que efectivamente existem algumas diferenças estatisticamente significativas ao nível das estratégias de *coping*, entre o Grupo de estudantes que recorre aos apoios dos Serviços de Acção Social (Grupo A) e os que não recorrem a estes serviços (Grupo B).

Estas diferenças, apresentam-se significativas, apenas para as Estratégias de Focalização, Retraimento e Recusa, verificando-se ainda que para o Suporte Social, o Grupo A, recorre mais do que o Grupo B, o que é manifestamente uma tendência inversa ao comportamento dos grupos, para todas as outras estratégias.

Os valores encontrados, para estas estratégias e respectivas dimensões revela-nos essencialmente que:

1. Os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, quando confrontados com um problema, no que se refere à estratégia de Focalização, procuram menos frequentemente fazer face ao problema tornando-se mais condicionados pelas emoções, manifestando sentimentos de agressividade e de irritação nas suas relações com os outros, ou por outro lado, desenvolvem um sentimento de culpabilidade. Por outro lado, os estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, procuram mais analisar a situação, usar as experiências passadas e encontrar a melhor solução para o problema.



2. O comportamento dos estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A), perante uma situação difícil, ao nível da estratégia de Retraimento, é muito diferente dos que não recorrem (Grupo B). Os primeiros apresentam uma maior tendência para se isolarem do mundo exterior e para se afastarem das outras pessoas, no entanto, adoptam menos comportamentos de compensação (recurso á utilização de drogas, medicamentos, comida, tabaco, etc), ou de refúgio no sonho e no imaginário, com a preocupação, de a todo o custo não pensar no problema. O contrário se observa, nos estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, os quais como forma de reagir a uma situação difícil ou de *stress*, procuram a compensação, através da ingestão de comida, para diminuir a angústia fumam droga ou tabaco, ou ainda num esforço de esquecer os seus problemas utilizam os medicamentos. Em contrapartida para este grupo de estudantes, o afastamento em relação aos outros ou o esforço para não pensar no problema, constituem as dimensões a que menos frequentemente recorrem quando se encontram perante uma situação problemática para si.
3. Os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social (Grupo A), privilegiam o fazer coisas mais agradáveis, ir ao cinema, ver televisão, sair com os amigos e desenvolver outras actividades para se distrair. Assim, a Distracção constitui para estes estudantes, a dimensão mais utilizada dentro da estratégia de Recusa, a qual significa que o sujeito age como se o problema não existisse, ele procura distrair-se fazendo qualquer coisa mais agradável. Por sua vez, é na Alexitimia, dentro da estratégia de Recusa, em que o indivíduo não consegue nem descrever os seus sentimentos e emoções que se situam a maior parte dos estudantes que não recorrem (Grupo B) aos Serviços de Acção Social.
4. Na estratégia de Suporte Social, observa-se uma inversão da tendência e do comportamento dos estudantes dos dois grupos, relativamente a todas as outras estratégias, pois o Suporte social é a única estratégia, que surge ligeiramente mais utilizada, pelos estudantes que recorrem aos Serviços

de Acção Social, do que pelos que não recorrem. No entanto, será de sublinhar a grande importância que ambos os grupos, dão à necessidade de recorrer a um apoio e aconselhamento técnico, no sentido de terem uma ajuda na compreensão do problema que vivenciam e na melhor forma de o enfrentar. O Suporte Social implica também, a utilização de actos cooperativos, como meio de “luta” contra o *stress*. Importa ainda realçar, que os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social revelam uma maior necessidade de serem “ouvidos” e de atenção do ponto de vista afectivo, sendo portanto mais notória, a sua necessidade de escuta e de reconhecimento do que nos estudantes que não recorrem aos Serviços de Acção Social, estes últimos situam-se mais frequentemente na dimensão cooperação como forma de enfrentar uma situação difícil.

A terceira questão foi formulada da seguinte forma:

*Qual o impacto, que a saída de casa, para a frequência do ensino superior tem para os estudantes que recorrem aos Serviços de Acção Social, ao nível da sua auto-estima e ao nível das suas estratégias de coping?*

Em relação à terceira questão, procuramos responder, baseado-nos numa análise, dos dois sub-grupos (A1 e A2), onde se encontram os estudantes que frequentam a Universidade, e se mantêm no local onde reside a sua família e grupo de amigos e como tal não se encontram deslocados do seu meio sócio-familiar (Sub-Grupo A1), e os que para frequentar a Universidade foram forçados a deixar a casa dos pais e como tal encontram-se deslocados do seu meio social e familiar (Sub-Grupo A2).

Em relação, ao índice de auto-estima, dos estudantes não deslocados e deslocados, (A1 e A2) verificamos que apesar de em média, serem diferentes essa diferença não é estatisticamente significativa. Verificamos, também que essa diferença, para além de estar relacionada com o facto de os estudantes estarem deslocados do seu meio sócio-familiar, tem igualmente a ver com as condições do seu alojamento universitário. Surpreendentemente, os resultados observados ao

nível da auto-estima, mostram-nos que os estudantes deslocados que se encontram alojados em Residência Universitária, apresentam índices de auto-estima muito superiores aos alunos deslocados que residem em quarto alugado. Além disso o índice de auto-estima dos que residem em Residência Universitária, é muito semelhante ao dos alunos não deslocados, que residem em casa dos pais. O facto de os alunos que vivem em residência universitária, apresentarem um índice médio de auto-estima muito semelhante aos que vivem em casa dos pais e que nunca abandonaram o meio familiar de origem para frequentar o ensino superior, faz-nos pensar que a residência universitária pelas suas características próprias de socialização, partilha de espaço e acompanhamento dos técnicos dos serviços de Acção Social lhes proporcionará um ambiente “familiar e social” compensador da ausência do ambiente familiar e social de origem. Esta conclusão, na nossa perspectiva poderá estar relacionada com o facto de eventualmente a residência universitária, como espaço de partilha com outros colegas, lhes permita uma melhor integração e inserção no “novo” meio social e académico, permitindo uma actualização e desenvolvimento mais eficaz da sua personalidade e do seu processo de adaptação. Este tópico, parece-nos muito interessante aprofundar, mas não constituiu objectivo deste estudo, no entanto fica a proposta, para que seja desenvolvido num estudo futuro.

No que diz respeito, às estratégias de *coping*, adoptadas pelos estudantes Não Deslocados (Sub-grupo A1) e Deslocados (Sub-grupo A2) não foram encontradas diferenças significativas, em termos de média de utilização, a não ser na estratégia de Suporte Social, que apresenta um resultado médio muito superior nos alunos não deslocados, o que nos parece justificável pela permanência destes estudantes, junto do seu agregado familiar e meio social de origem.

Em relação ao modo como esta estratégia é adoptada em função dos campos de *coping*, verificou-se que a principal diferença se encontra no campo comportamental (Acção), ou seja, na dimensão cooperação, muito mais influente no global das estratégias nos estudantes não deslocados (A1) do que nos deslocados (A2). Isto, parece-nos ser uma manifestação da inserção social, bem alicerçada dos estudantes que permanecem, junto do seu meio social e familiar de origem. Daí que estes estudantes, dado que não se desligaram do seu agregado familiar nem do seu

grupo de pares e amigos, desenvolvem e dedicam-se mais às actividades colectivas, em cooperação com os outros, enquanto que para os estudantes deslocados esta dimensão de Suporte Social é muito pouco influente na sua forma de agir, o mesmo se passa em relação ao recurso aos amigos para acalmar a ansiedade.

Ainda sobre a estratégia de Suporte Social, parece-nos importante salientar, que os estudantes que estão inseridos na família, procuram muito os conselhos e discutir com seus pais e outros adultos o problema, enquanto que os estudantes que se encontram deslocados da família, recorrem mais ao aconselhamento técnico e ao pedido de ajuda a profissionais.

Relativamente à estratégia de Retraimento, não podemos deixar de constatar o seguinte facto: quando olhamos para a influência que os três campos (comportamental, cognitivo e afectivo) exercem sobre esta estratégia, verificamos que no campo afectivo (que se operacionaliza para esta estratégia pela dimensão aditividade) os estudantes não deslocados (A1), apresentam uma maior tendência para procurar a compensação e sentir-se melhor, através da ingestão de comida, fumar droga ou tabaco, ou ainda os medicamentos, do que os estudantes deslocados do seu meio familiar (A2). O comportamento destes estudantes, (deslocados da família), perante uma situação difícil, ao nível da estratégia de Retraimento, apresentam uma maior tendência para se isolarem do mundo exterior e para se afastarem das outras pessoas, do que para adoptar comportamentos de compensação.

Pela análise dos resultados, verificamos ainda que, existe um relação entre o índice de auto-estima, avaliado pela Escala de Estima de Si - Rogers e os totais positivos e negativos de *coping* da Escala Toulousiana de *Coping*. Quando os alunos apresentam um total de *coping* positivo mais elevado, tendencialmente também apresentam um elevado índice de auto-estima, quando apresentam um total de *coping* negativo elevado tendencialmente diminui o índice de auto-estima. Esta relação é extremamente forte para o caso dos alunos deslocados e muito ténua para os alunos não deslocados.

Assim, a forte relação obtida entre os índices de auto-estima e os totais positivos e negativos de *coping*, para os alunos deslocados do seu meio familiar e social, poderá ser uma manifestação de que o índice de auto-estima nestes, estará

relacionado com o processo de desenvolvimento pessoal e de autonomia a que estão sujeitos, e ao qual têm de responder, quando ingressam na universidade e num novo ambiente académico, social e cultural.

De acordo com os resultados obtidos, os estudantes que apresentam uma maior congruência entre o *Self* e o *Self ideal*, utilizam mais estratégias positivas, e de carácter adaptativo, enquanto que os que apresentam uma maior incongruência entre o *Self* e o *Self ideal*, logo um menor índice de auto-estima, têm tendência a utilizar mais estratégias negativas e de carácter mais defensivo.

Isto remete-nos para a questão da tendência actualizante que de acordo com Rogers, existe potencialmente em todos os seres humanos, e é inerente ao desenvolvimento e vida do indivíduo. Considerando a importância que para Rogers tem a congruência entre o *Self* e o *Self ideal* no sentido do ajustamento psicossocial, pois segundo o autor, a Congruência constitui uma condição fundamental para o ajustamento como pessoa. Se as pessoas vivenciam um sentimento de incongruência, isso leva-as a estados de angústia e de sofrimento, pelo que quando a pessoa está em desacordo interno (incongruente) o seu desenvolvimento como pessoa, está condicionado.

Neste sentido, uma das formas de conseguir, diminuir esta assimetria entre o *self* e o *self ideal* é as pessoas poderem entrar num processo de Relação de Ajuda, daí a importância e a necessidade de um “espaço” de apoio psicossocial dirigido aos estudantes da universidade do Algarve, onde se estabeleça uma Relação de Ajuda de âmbito do Counselling, em que o técnico integrando atitudes de Compreensão Empática, Aceitação Incondicional positiva e numa perspectiva não directiva, permita que aqueles que procuram a ajuda, encontrem as condições necessárias, com vista ao seu crescimento, enquanto pessoas autónomas.

Assim, este espaço de apoio para os estudantes, que sintam dificuldades de ordem psicossocial, poderá desempenhar um papel muito importante, na medida em que, se criadas as condições facilitadoras e de aceitação isto irá “provocar” no outro, uma diminuição da incongruência entre o *self* e o *self ideal*, alterando positivamente a percepção que a pessoa tem de si própria o que proporciona a integração dos aspectos que considera negativos; aumenta a auto-estima e permitirá a utilização de mais estratégias de carácter positivo e adaptativo do que de carácter negativo e defensivo.

## Considerações Finais

Após a utilização dos instrumentos e no decorrer da análise dos resultados, e elaboração das conclusões, encontramos uma riqueza de informações, mas também nos deparamos com algumas limitações que não nos permitem compreender com rigor, o significado efectivo que têm estes dados para os estudantes em estudo.

Do nosso ponto de vista, uma das causas desta limitação é o facto de não ter sido estudado, a influência de outras variáveis como por exemplo: ano do curso (alunos em início do curso, alunos que já estão em anos mais avançados do curso); o tipo de alojamento universitário e nomeadamente os estudantes que se encontram em residência universitária, no sentido de termos uma melhor percepção das características dos estudantes com dificuldades a nível psicossocial. Consideramos igualmente pertinente, a análise da relação entre índice de auto-estima e as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes universitários, e o seu aproveitamento escolar.

Apesar destas limitações consideramos este estudo como uma primeira reflexão no sentido de se criar e integrar um serviço de apoio de âmbito psicológico e social, para os estudantes da Universidade do Algarve, com o objectivo de promover e otimizar no futuro um verdadeiro “espaço” integrado de Relação de Ajuda aos estudantes.

Por tudo o que foi exposto, gostaria de salientar que o curso de Pós-Graduação em “Relação de Ajuda” no qual se insere este trabalho de investigação, despertou, um novo sentido e um novo olhar, para o trabalho de relação de ajuda, e citando Rogers (1977) “*percebi que tinha embarcado não num novo método mas sim numa filosofia de vida e de relacionamento completamente diferente*”.

*“Aquele que se impõe tem o poder fraco, aparente;  
aquele que não se impõe tem o poder grandioso secreto...  
O Homem que se aperfeiçoou... não interfere na vida dos  
seres, não se impõe a eles, mas sim ajuda a conduzir os  
seres à sua libertação.”*

LAO ZI

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGUILAR, M., ANDER-EGG, E., (1995). Avaliação de Serviços e programas Sociais. Petrópolis: Vozes.
- ANDER-EGG, E. (1995). Introdução ao Trabalho Social. Petrópolis: Vozes.
- ANGYAL, A. (1941). Foundations for a Science of Personality. New York: Commonwealth Fund.
- AXLINE, M. V. (1988). Dibs: Em Busca de Si Mesmo. Belo Horizonte: Agir.
- BELL, J. (1997): Como realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- BENJAMIM, A. (1998): A Entrevista de Ajuda. São Paulo: Martins Fontes.
- BERTRAND, Y. et al (1994). Organizações: uma Abordagem Sistémica. In Colecção Sociedade e Organizações. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRUCHON-SCHWEITZER, M., DANTZER, R. (1994). Introduction à la Psychologie de la Santé. Paris: PUF.
- CALDEIRA, C (1979): Análise Sociopsiquiátrica de uma Comunidade Terapêutica, (Dissertação de Doutoramento), (pp. 67, 83, 312). Lisboa.
- CALDEIRA, C., DIAS, G. (s.d.). Psicoterapia da Esquizofrenia, Abordagem Dialógica Centrada no Cliente como Prática da Antropoanálise. In Progressos em Terapêutica Psiquiátrica. Porto: Biblioteca do Hospital Conde Ferreira .
- CAMILLERI, C. (1985): Anthropologie Culturelle et Éducation. Lausanne: Delachaux & Niestle.

---

CNASES / CEOS (1997): O Perfil Sócio-económico dos Estudantes do Ensino Superior. Lisboa: Instituto de Investigações Sociológicas da Universidade Nova de Lisboa.

CRESPO, V. (1993). Uma Universidade para os anos 2000. Lisboa: Editorial Inquérito

DIAS, G. (1987). Psicoterapia Antropoanalítica. In Psicologia (nº V, 3, pp. 381-390). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

DIAS, G. (1994/95). Psicoterapia Breve Estudo com Estudantes Universitários: Alguns Resultados Exploratórios Junto de uma População Portuguesa. In Cadernos de Consulta Psicológica (nº 10/11, pp. 67-77). Lisboa.

DIAS, G., ALMEIDA, M. (1991). Prevenção e Desenvolvimento num Centro Universitário de Consulta Psicológica. In Cadernos de Consulta Psicológica (nº 7, pp. 67-75). Lisboa.

DIAS, G., FONTAINE, A. (1997). O Encontro do Par Amoroso: Construção de um Instrumento para Jovens Universitários Portugueses. In Psychologica (nº 18, pp. 119-139). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

DIAS, G., CALDEIRA, C. (1982). Ser Psicoterapeuta: quem e como. In Psicologia (nº III, 1 e 2, pp. 109-118). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia.

ESPARBÈS, S., SORDES-ADER, F., TAP, P. (1993). Présentation de l'échelle de Coping. Saint Cricq: Laboratoire "Personnalisation et Changements Sociaux".

FLEMING, M., AGUIAR, A. (1992). A Saída de Casa e o Processo de Autonomia em Jovens Universitários e Seus Pais. In Revista da Associação Portuguesa de Psicologia. Lisboa: Afrontamento.

FREIRE, A. (1998). Valores Sociais dos Estudantes da Universidade do Algarve e dos Respetivos Progenitores (Dissertação de mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.



---

GIL, A. (1995): Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: Atlas.

GIORDANI, B. (1998 2ªed.). La Relación de Ayuda: de Rogers a Carkhuff. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GLEITMAN, H., (1998). Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOBBI, S., MISSEL, S. (1998): Abordagem Centrada na Pessoa – Vocabulário e Noções Básicas. Porto Alegre: Universitária Tubarão - SC

GOLDSTEIN, K. (1939). The Organism. New York: American Book Co.

GORDON, T. (1998): Programa de Ensino Eficaz. Lisboa: Encontro.

GORDON, T. (1998): Eficácia na Educação dos Filhos Lisboa: Encontro.

GREEN, J., D'OLIVEIRA, M. (1991). Testes Estatísticos em Psicologia. Lisboa: Editorial Estampa.

HALL-LINDZEY (1984): Teorias da Personalidade (vol. 2). S. Paulo: EPU.

HIPÓLITO, J., CAMPICHE, C., HIPPOLYTE, J. (1992): A Comunidade como Centro. Lisboa: Gulbenkian.

HIPÓLITO, J. (s.d.). A Propósito da Reformulação - O papel da Reformulação no pensamento de Carl Rogers (cap. IV)....

HIPÓLITO, J. (1991). Abordagem Centrada e a Pedagogia. In ... (Cap. IX)

HIPÓLITO, J., (1991). Psicoterapia - Processo Autónomo ou em Ligação. In IV Encontro das Taipas. Lisboa.

JESUS, S., PEREIRA, A. (1994). Estudo das Estratégias de Coping Utilizadas pelos Professores. In APPORT. Évora: Universidade de Évora.

MASLOW, H. A. (s. d.): Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 2ª edição.

MASLOW, H. A. (1970). Motivation and Personality (2ª ed.). New York: Harper.

MUCCHIELLI, R. (1994). A Entrevista Não Directiva (2ª ED.). São Paulo: Martins Fontes.

NUNES, M. O. (1994/95). Communautes Therapeutiques Charismatiques et Personnalisation. (DEA). Toulouse: Universite Toulouse le Mirael.

NUNES, M. O. (1997). Valores e Reorganização do Self – Estudo exploratório realizado numa comunidade terapêutica carismática de toxicodependentes (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

NUNES, M. O. (1999). Uma Abordagem Sobre a Relação de Ajuda. In A Pessoa Como Centro – Revista de Estudos Rogerianos (Nº 3). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Counselling.

PAGÈS, M., (1970): Orientação Não-Directiva em Psicoterapia e em Psicologia Social. S. Paulo: Universidade S.Paulo

PEIXOTO, L., MESQUITA, A. (1990). A Auto-Estima, o Nível Intelectual e o Sucesso Escolar. In Revista Portuguesa de Educação (vol. 3 (2),pp. 87-99 ). Braga: IE – Universidade do Minho.

PEREIRA, A., (1999). SPSS Guia Prático de Utilização. Lisboa: Silabo.

QUIVY, R., CAMPENHAUDT, L.V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva

---

REIS, J. (1999). O Livro de LAO ZI. Macau: Vento Sul.

ROGERS C. (1974). Terapia Centrada no Paciente. São Paulo: Moraes Editores.

ROGERS C. (1980, 1985). Tornar-se Pessoa. Lisboa: Moraes Editores.

ROGERS, C. (1983). Um Jeito de Ser. São Paulo: EPU.

ROGERS, C. (1979a). Psicoterapia e Consulta Psicológica. Lisboa: Moraes Editores (2ª ed.).

ROGERS, C. (1979b). Poder Pessoal. Lisboa: Moraes Editores.

ROGERS C. (1985). La Relation D'Aide en la Psychothérapie. Paris: Les Editions ESF.

ROGERS C. (1990). Novas Formas do Amor – O casamento e suas alternativas. Rio de Janeiro: José Olympio.

ROGERS, C., DYMOND, R. (1954). Psychotherapy and Personality Change. Chicago: The University of Chicago Press.

ROGERS C., ROSENBERG, R. (1977). A pessoa como Centro. São Paulo: EPU.

ROGERS, C., SREVENS, B. (1987). De Pessoa Para Pessoa – O Problema de Ser Humano. São Paulo: Pioneira.

ROGERS, C., KINGET, G. (1977). Psicoterapia e Relações Humanas (vol. I e II). Belo Horizonte: Interlivros.

SÁ, E. (org.) (1997): A Maternidade e o Bebê. Lisboa: Fim de Século

SÁ, E. (1996): Psicologia dos Pais e do Brinca. Lisboa: Fim de Século

---

SAMPAIO, D. (1991): Ninguém Morre Sozinho – O adolescente e o suicídio. Lisboa: Caminho

SCHEEFFER, R. (1982). Teoria de Aconselhamento Centrada no Cliente. In Teorias de Aconselhamento. São Paulo: Atlas.

SENOS, J. (1997). Identidade Social, Auto-Estima e Resultados Escolares. In Análise Psicológica (vol. 1, XV, pp. 123-137). Lisboa: ISPA.

SILVA S. A., MADUREIRA P. J. (1986). Metodologia das Ciências Sociais. Lisboa: Afrontamento.

SORDES-ADER F., FSIAN H., ESPARBÈS S., TAP P. (1996): Stratégies de Coping et Désirable Sociale. In Aprendizagem e Desenvolvimento. Lisboa: Instituto Piaget.

TAP, P. (1996). A Sociedade Pigmalião – Integração Social e Realização da Pessoa. Lisboa: Instituto Piaget.

TAP, P., MALESWSKA-PEYRE, H. (1991): Marginalités et Troubles de ta Socialisation. Paris: PUF

TUCKMAN, B. (1978). Conducting Educational Research (2ª ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

VOCKELL, E. (1983). Educational Research. New York: MacMillan Publishing Co, Inc.

WOOD, J. K. et Al (org.). (1994). Abordagem Centrada na Pessoa. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida, Universidade Espírito Santo.

WOOD, J. K. et Al (org.). (1995). Abordagem Centrada na Pessoa Rumo a uma Compreensão das suas Implicações. In A Pessoa como Centro Revista de Estudos Rogerianos. Lisboa: APPCPC.

## ***ANEXOS***