



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Formação em Competências Multiculturais de Profissionais de  
Acolhimento Institucional de Crianças e Jovens

Pedro Manuel Gonçalves Pacheco

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:  
Doutora Carla Moleiro, Professora Auxiliar,  
ISCTE-IUL

Junho, 2009

*“O prazer no trabalho aperfeiçoa a obra”*

*(Aristóteles)*

## Agradecimentos

É imensamente complicado incluir todos aqueles que me apoiaram e apoiam, neste espaço que lhes está destinado. Porém, não seria correcto não os mencionar, porquanto lhes devo toda a força e motivação necessárias à elaboração e conclusão do presente trabalho.

Assim, em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe, irmão e cunhada. Pelo vosso tempo, paciência, dedicação e, acima de tudo, por sempre acreditarem no meu trabalho.

Ao meu pai, que apesar de estar longe, foi sempre incansável no apoio prestado e na dedicação demonstrada.

À minha namorada, pela enorme força que me deu, especialmente nos momentos mais difíceis. Porque sempre esteve lá para mim, mesmo que isso implicasse relegar os seus problemas para outra altura.

À Professora Carla Moleiro, por ter acreditado neste trabalho, mostrando sempre uma constante disponibilidade. Por me ter orientado de forma exemplar, sem me impor as suas opiniões e por ter criado sempre um ambiente de conforto durante as nossas reuniões. Pela ajuda prestada e por ter sido um bom exemplo de como o esforço e a força de vontade acabam por compensar.

À Fundação “O Século”, por ter sido o local de excelência escolhido para efectuar a formação. Queria destacar a Dr.<sup>a</sup> Carla Lima pelo que investiu em mim, autonomia e apoio que sempre me deu. É uma pessoa incansável no que diz respeito à dinâmica do Lar “Casa das Conchas”, que dirige com muito amor e dedicação, sempre com um sorriso e uma palavra amiga quer para as crianças e jovens, quer para os profissionais que consigam colaborar. Agradeço ainda a todo o pessoal da “Casa das Conchas” e “Casa do Mar”, em especial a Rosarinho Dores, Joana Alves, Matilde Mendes, Mafalda Morgado, Dora Barão e Carina Silva, pela boa disposição, apoio e disponibilidade relativamente ao presente trabalho. Ao Dr. Rodolfo Crespo, Presidente da Fundação, pela troca de experiências que me proporcionou e pela sua sapiência na área.

À Susana Marques, mais do que uma colega, uma verdadeira amiga que me ajudou nos bons e maus momentos. Que sempre dispensou do seu tempo para comentar e apoiar este trabalho, contribuindo com dicas assaz relevantes. Por todos estes momentos divertidos e de entajuda, o meu muito obrigado.

Aos Dr. Sérgio Condeço e Dr. Nuno Pinto, que muito contribuíram para a realização da formação efectuada. Pelo vosso tempo e profissionalismo, agradeço.

À Professora Madalena Ramos, pela sua disponibilidade e valiosos conselhos na parte da análise de dados.

A todas as crianças e jovens da Fundação “O Século”, com as quais aprendi e continuo a aprender no dia-a-dia. Elas que tanto nos dão, elas que são o nosso futuro e as quais temos e devemos proteger, orientando-as para um desenvolvimento saudável e de oportunidades.

Difícilmente se esquece um trabalho como este, caracterizado pelo esforço e dedicação, mas também pela boa disposição e alegria. No entanto, isto não seria possível sem as pessoas que mencionei...

“Ser lembrado é acima de tudo um agradecimento que deve ser retribuído com um obrigado muito especial, feito de dentro para fora, do coração para o mundo.”

(Vinícius Sales)

## Resumo

A literatura tem revelado uma crescente preocupação pelo facto das instituições de acolhimento de crianças e jovens não atenderem às necessidades específicas de crianças de minorias étnicas e das suas famílias. Em linha com a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, diversos autores defendem que é fundamental que as instituições de acolhimento garantam a estas crianças e jovens oportunidades de contacto com a sua cultura, religião e história, numa base rotineira. Contudo, a formação de profissionais em competências multiculturais tem sido escassa, em particular em Portugal. O presente estudo pretendeu desenvolver um programa breve de formação de competências multiculturais dirigidas a profissionais (técnicos e educativos). Para esse efeito, foi realizado um estudo quase-experimental (N=30), com avaliação de competências multiculturais antes e após a intervenção. O grupo de controlo não recebeu formação, tendo igualmente sido avaliado em dois momentos, coincidentes com os do grupo experimental. A avaliação de competências multiculturais foi realizada por duas medidas: (1) um questionário de auto-relato e (2) uma medida de avaliação objectiva baseada num caso hipotético apresentado. Os resultados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Relativamente à avaliação quantitativa de competências multiculturais através de auto-relato, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Contudo, a avaliação objectiva permitiu uma análise qualitativa que revelou que os profissionais do grupo experimental foram mais capazes de incluir elementos referentes à cultura após a intervenção na sua definição de estratégias e de aspectos relacionais da intervenção. São discutidas as implicações dos resultados para futuro desenvolvimento de competências multiculturais em profissionais de acolhimento.

Palavras-chave: Competências multiculturais; formação de competências;  
institucionalização de crianças e jovens; desenvolvimento profissional;

PsycINFO Classification Categories and Codes da Associação Americana de Psicologia:  
3410 Professional Education & Training  
2956 Childrearing & Child Care

## Abstract

A growing concern has been documented in the literature with the care of specific needs of minority ethnic children and their families in residential child care. The Declaration of the Rights of the Child and several authors have argued for the need to ensure that these children and youth have contact with their culture, religion and history, in a daily routine in the institutions they reside in. However, the training of professionals in multicultural competencies has been neglected, particularly in Portugal. The present study aimed to develop a brief training program of multicultural competencies for professionals (technicians and educators). For that purpose, a quasi-experimental study (N=30) was conducted, with multicultural competencies being evaluated before and after the intervention. The control group did not receive training, though participants were evaluated in two moments, as the experimental group. Multicultural competencies were evaluated by two measures: (1) a self-report questionnaire and (2) an objective measure based on a hypothetical case presented to participants. Results were analyzed in both quantitative and qualitative approaches. A quantitative analysis of the multicultural competencies (through self-report) showed that no significant statistical differences were found. However, the qualitative evaluation revealed that professionals of the experimental group were more capable of enclosing elements for culture after intervention in their definition of strategies and relational aspects of intervention. Implications of this study are discussed for further development of multicultural competencies in professionals working in residential child care.

**Keywords:** Multicultural competencies; competence training; residential care for children and youth; professional development;

**PsycINFO Clasification Categories and Codes from the American Psychological Association:**

3410 Professional Education & Training

2956 Childrearing & Child Care

## Índice Geral

Resumo .....	v
Abstract .....	vi
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
1.1. A diversidade em sociedade e a emergência das competências multiculturais .....	1
1.2. Competências multiculturais em psicoterapia e aconselhamento .....	2
1.3. Formação de competências multiculturais .....	6
1.4. Acolhimento institucional de crianças e jovens provenientes de minorias étnicas ...	9
1.4.1. As tipologias de acolhimento institucional .....	9
1.4.2. Profissionais de acolhimento institucional e crianças e jovens de minorias étnicas .....	9
1.4.3. Avaliação de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional de crianças e jovens .....	12
1.5. Objectivos do presente estudo .....	13
<b>2. Método .....</b>	<b>14</b>
2.1. Participantes .....	14
2.2. Instrumentos .....	16
2.3. Intervenção .....	18
2.4. Procedimento .....	21
2.5. Análise de dados .....	21
<b>3. Resultados .....</b>	<b>23</b>
3.1. Medida de auto-relato em Competências Multiculturais .....	23
3.2. Caso para avaliação objectiva de Competências Multiculturais .....	27
<b>4. Discussão de Resultados .....</b>	<b>33</b>
<b>5. Conclusões .....</b>	<b>35</b>
5.1. Limitações do estudo .....	35
5.2. Direcções futuras e implicações na prática .....	35
5.3. Contributos .....	36
<b>6. Referências .....</b>	<b>37</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>41</b>

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização demográfica dos participantes .....	15
Tabela 2. Valores de consistência interna para a escala total e para as 5 dimensões .....	23
Tabela 3. Médias dos grupos experimental e de controlo nos dois momentos .....	24
Tabela 4. Categorias face às estratégias a adoptar pelos profissionais numa possível intervenção com o João .....	29
Tabela 5. Categorias face às características do João que podem facilitar/difícultar a intervenção ...	30
Tabela 6. Categorias face às características do profissional que podem facilitar/difícultar a intervenção .....	31

Índice de Figuras

Figura 1. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Conhecimento” .....	26
Figura 2. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Desenvolvimento da Identidade Racial” .....	26

## 1 - Introdução

O presente trabalho reflecte sobre as competências multiculturais e o seu treino em profissionais de acolhimento institucional. Num primeiro capítulo, efectuamos um enquadramento teórico acerca das competências multiculturais, dando especial enfoque à área da psicoterapia e aconselhamento, por ser uma das mais abordadas na literatura. De seguida, efectuar-se-á um enquadramento do treino de competências multiculturais, reflectindo aspectos fortes e menos positivos associados à concepção de programas de formação. É ainda apresentada literatura sobre o acolhimento de crianças e jovens. Finalmente, este primeiro capítulo termina com a definição do problema, bem como os objectivos gerais e específicos do presente trabalho.

Num segundo capítulo descrevemos o método do presente estudo empírico, de carácter quase-experimental. Assim, são apresentados os participantes do estudo, bem como os instrumentos utilizados. Por fim, descrevemos a intervenção e o procedimento, focando também os aspectos técnicos da análise dos dados.

Num terceiro e último capítulo, apresentamos os resultados do presente trabalho, bem como a sua discussão e direcções futuras.

### 1.1. A diversidade em sociedade e a emergência das competências multiculturais

Dada a emergência de uma era global, tem-se tornado relevante a compreensão e o estudo da diversidade, ou seja, a forma como as pessoas de diferentes lugares e culturas podem ser tão distintas (Marsella, 2005).

Desde o tempo em que foi reconhecido que populações provenientes de minorias étnicas eram sujeitas a manifestações discriminatórias, por meio do preconceito, estereótipos e racismo, foram decretadas medidas e práticas não discriminatórias. Porém, essas políticas defendiam que um tratamento diferenciado significava o mesmo que um tratamento discriminatório. Assim, passou a tratar-se os indivíduos de forma igualitária, assumindo que não se estaria a discriminá-las. Não obstante esta forma de tratamento, alguns membros de grupos minoritários desafiaram esta visão de uma sociedade monocultural, enfatizando a necessidade de se reconhecer diferentes valores culturais, diferentes visões do mundo e diferentes experiências de vida (Sue, 1997).

De acordo com Sue, Arredondo e McDavis (1992), os profissionais que trabalham com pessoas de diferentes culturas devem integrar princípios na sua formação e prática que reflecta, de facto, a diversidade que existe na nossa sociedade. Deste modo, os autores marcaram a sua posição (Sue et al., 1992) referindo a expressa necessidade do desenvolvimento de competências multiculturais em aconselhamento e evidenciando um modelo conceptual para esse propósito.

Sue (1998, citado por Ridley & Kleiner, 2003) refere que competências multiculturais envolvem a crença de que as pessoas devem não apenas reconhecer e valorizar outros grupos culturais, mas também estar aptas a trabalhar eficazmente com eles. Na opinião de Holcomb-McCoy & Myers (1999), um profissional multiculturalmente competente é aquele que detém as competências necessárias para trabalhar efectiva e sensivelmente com clientes de diversas origens culturais e étnicas.

Na opinião de Sue e colaboradores (Sue et al., 1992) um profissional multiculturalmente competente é aquele que se torna consciente dos seus próprios enviesamentos e valores relacionados com minorias étnicas; que compreende a forma como cada cliente vê o mundo sem fazer julgamentos negativos sobre os indivíduos; e que desenvolve e implementa técnicas para uma intervenção culturalmente efectiva.

## 1.2. Competências multiculturais em psicoterapia e aconselhamento

As competências multiculturais em psicoterapia e aconselhamento surgiram, de acordo com Ridley e Kleiner (2003), como um dos tópicos mais discutido e importante em profissões de ajuda. A psicologia aplicada, psiquiatria, trabalho social, aconselhamento e educação estão entre as áreas que mais reconhecem a sua importância.

Nos Estados Unidos da América, que tem liderado a literatura e a investigação nesta área, foi a partir da “Vail Conference de 1973” que se concluiu que a prestação de serviços a indivíduos culturalmente diferentes não é considerado ético quando o prestador não é competente nesse sentido. Assim sendo, reconheceu-se como fundamental a introdução de programas de formação que incluam conteúdos culturais apropriados (Korman, 1974, citado por Ridley & Kleiner, 2003).

Independentemente da área de especialidade de cada profissional, será interessante haver consistência nas atitudes e competências para que sejam facilitadoras

em interações multiculturais com crianças e as suas famílias (Lynch & Hanson, 1992, citados por Ridley & Kleiner, 2003).

De acordo com Sue e colegas (1992), era necessário intervir na prática da psicoterapia e do aconselhamento. Consequentemente, era importante evidenciar uma perspectiva multicultural, especialmente porque houvera um acréscimo da população “não-branca” nos Estados Unidos, requerendo profissionais preparados no sentido de proporcionar serviços culturalmente adequados para todas as pessoas. Ainda de acordo com estes autores (Sue et al., 1992), os profissionais que não possuísem competências para trabalhar com indivíduos de diferentes origens culturais, poderiam ser prejudiciais para os seus clientes e os seus comportamentos eticamente inapropriados.

Desta forma, Sue e colaboradores (1992) propuseram um modelo de competência multicultural. De acordo com os autores era relevante que os profissionais de psicoterapia e aconselhamento possuísem determinadas características ou atributos de modo a serem considerados culturalmente competentes. Assim, foi proposto que essas características se organizassem sob forma de três componentes, que identificariam as competências multiculturais subjacentes: (a) consciência, (b) conhecimento e (c) competências. Deste modo, (a) a consciência refere-se às atitudes e crenças do psicoterapeuta acerca de indivíduos de minorias étnicas e raciais, bem como sobre a sua própria origem cultural. É importante que os psicoterapeutas estejam despertos para a forma como a auto-consciência cultural e a sensibilidade à herança cultural do outro são essenciais. Compreendam de que forma as suas origens culturais e experiências influenciam valores, atitudes e enviesamentos acerca de processos psicológicos. É relevante que estes profissionais reconheçam as limitações da sua competência multicultural e experiência profissional, bem como as diferenças que existem entre eles próprios e os seus clientes, em termos de raça, etnia e cultura. Por seu lado, (b) o conhecimento prende-se com a compreensão que o profissional tem acerca da sua visão do mundo, o conhecimento que tem sobre os grupos culturais com quem trabalha e a compreensão das influências sociopolíticas exercidas sobre esses grupos. Considera-se pertinente que os profissionais tenham também um conhecimento específico sobre a sua etnia e herança cultural, e a forma como isso afecta pessoal e profissionalmente as suas definições e enviesamentos sobre normalidade/disfuncionalidade e o processo terapêutico. É importante que os psicoterapeutas conheçam os diferentes estilos de comunicação e o modo como o seu estilo pode ou não facilitar o processo terapêutico com clientes de minorias. Compreender de que forma a cultura e a etnia podem afectar a

formação de personalidade, escolhas vocacionais, manifestações de psicopatologias, comportamentos de procura de ajuda, e a eficácia e não-eficácia das abordagens terapêuticas. Por fim, (c) as competências referem-se a técnicas específicas de avaliação, intervenção e estratégias utilizadas no trabalho com grupos minoritários que possam ser sensíveis à cultura. É considerado importante que haja uma familiarização com a investigação respeitante à saúde mental dos vários grupos étnicos e raciais. É recomendado que estes profissionais se envolvam activamente com indivíduos de minorias, fora do contexto terapêutico, por exemplo em eventos comunitários, para que a sua perspectiva acerca das minorias seja mais do que aquela baseada na sua formação académica e profissional (Sue et al., 1992).

A Associação Americana de Psicologia reuniu, num artigo, um conjunto de orientações éticas ou *guidelines* para a intervenção com membros de minorias étnicas. Estas orientações salientam e definem: (a) a importância de dotar os psicólogos com um racional e direcções específicas para integrar o multiculturalismo e a diversidade na educação, formação, investigação, prática profissional e mudança organizacional; (b) a informação básica, terminologia relevante e investigação empírica em psicologia e disciplinas relacionadas, que sirvam de suporte às orientações apresentadas e à sua importância (APA, 2003).

A primeira orientação refere a importância dos psicólogos reconhecerem que, enquanto seres culturais, podem ter atitudes e crenças que influenciem negativamente as suas percepções e interacções com indivíduos que, étnica e racialmente, possam ser diferentes de si. A segunda orientação expressa o reconhecimento da importância da sensibilidade, conhecimento e compreensão multicultural acerca de pessoas étnica e racialmente diferentes. A terceira orientação revela a pertinência de que os psicólogos, enquanto professores, empreguem os construtos do multiculturalismo e da diversidade na formação psicológica. A quarta orientação menciona a importância dos investigadores em psicologia saberem conduzir uma investigação centrada na cultura, com pessoas de diferentes origens étnicas, linguísticas e raciais. A quinta orientação refere que os psicólogos saibam aplicar técnicas culturalmente apropriadas em práticas clínicas ou outras áreas da psicologia. A sexta e última orientação expressa que os psicólogos recorram a processos de mudança organizacional, de modo a apoiarem o desenvolvimento e práticas organizacionais culturalmente apropriadas (APA, 2003).

A competência multicultural também tem sido descrita ao nível institucional, indo para além das competências de cada profissional, individualmente. A esse nível,

Trujillo (2009) tem salientado o desenvolvimento de serviços culturalmente competentes, em particular para a comunidade Latina nos Estados Unidos da América. Este autor refere 5 dimensões das competências multiculturais, que incluem a crença geral, consciência, conhecimento, competências e recursos humanos. Os serviços poderiam ser caracterizados em um de 4 estádios de desenvolvimento das suas competências multiculturais. Assim, num primeiro estádio, a que chamou “cegueira à cultura”, a crença geral é de que não existem diferenças entre as pessoas de culturas diferentes. Por outras palavras, “somos todos iguais”. Deste modo, existe a noção de que as intervenções são universais, não existindo consciência dos aspectos culturais do próprio e do outro. O conhecimento e as competências utilizados são aqueles que são genericamente utilizados com todos os clientes. Por fim, neste estádio, os recursos humanos são essencialmente (ou na totalidade) elementos do grupo cultural maioritário. No segundo estádio, a que chamou “pré-competência”, existe uma crença de que existem diferenças, traduzindo-se numa curiosidade e consciência inicial de factores culturais. Pode existir conhecimento cultural mínimo sobre os grupos com os quais o serviço trabalha, dando-se atenção mínima às competências culturais utilizadas na relação e intervenção com os utentes desse serviço. O estádio de pré-competência permite a existência de algum esforço por formar os recursos humanos no que diz respeito a competências multiculturais. O terceiro estádio consiste na competência cultural do serviço. Neste estádio, a crença de que existem diferenças entre grupos culturais distintos é acompanhada de uma consciência do próprio e do outro, enquanto seres culturais, mais abrangente. Por essa razão, existe uma adaptação do conhecimento, especificando-se as necessidades particulares dos grupos com os quais se trabalha. Há ainda um esforço por fazer um desenvolvimento continuado e sistemático de competências multiculturais (por exemplo, através de formação contínua, supervisão ou consultoria). Ao nível dos recursos humanos, existe nestes serviços uma procura por integrar pessoal bilingue e/ou elementos de grupos minoritários. Por fim, num último estádio de desenvolvimento – a proficiência cultural – é caracterizado por uma procura por contribuir com o desenvolvimento de novos conhecimentos e intervenções sensíveis à cultura. A atitude geral prende-se com o desejo de contribuição, bem como de participação no desenvolvimento de políticas mais sensíveis à cultura (Trujillo, 2009).

### 1.3. Formação de competências multiculturais

Reconhecendo a importância ética e prática de desenvolver competências multiculturais dos profissionais, coloca-se a questão sobre qual a melhor forma de efectuar essa formação. De acordo com D'Andrea, Daniels e Heck (1991), em termos de formação multicultural, a área da psicoterapia e aconselhamento não reúne consenso no que diz respeito às técnicas mais eficazes para o efeito. Esta falta de consenso reflecte, por um lado, o conhecimento actual do que constitui uma formação multicultural efectiva, por outro lado, a preferência dos próprios formadores em relação ao conteúdo dos programas de formação. Assim sendo, vários programas têm sido realizados, caracterizados por uma diversidade pedagógica em termos de processo e de conteúdo.

Não obstante esta diversidade, ao fazer-se uma revisão dos programas de formação em competências multiculturais referidos na literatura, encontram-se três grandes áreas comuns: (1) aquisição de competências de comunicação multiculturais; (2) a necessidade de se tornar mais consciente de atitudes em relação a minorias étnicas; (3) a importância de aumentar o conhecimento dos profissionais sobre populações minoritárias. Os programas que recorrem a estas três áreas evidenciam diferenças substanciais na abordagem a que o formador recorre quando está a planeá-los. Por exemplo, a formação que se baseia na aquisição de competências é estruturada de modo a que os formandos sejam envolvidos em actividades mais orientadas para a acção, ou seja, técnicas de *role-play*, modelagem de comportamento e críticas a sessões de aconselhamento multicultural (previamente gravadas). Por outro lado, se a formação é orientada para o aumento da consciência multicultural, esta será menos estruturada e utilizará práticas como debates, onde se exploram estereótipos, preconceitos acerca de membros de grupos diferentes dos formandos (D'Andrea, Daniels & Heck, 1991). Se o objectivo é estimular o conhecimento multicultural, então a formação deve enfatizar grande quantidade de informação, através de leituras e apresentação de dados factuais em relação a vários grupos culturais, étnicos e raciais (Pedersen, 1988, citado por D'Andrea, Daniels & Heck, 1991). Muitos programas de formação em competências multiculturais que promovem informação acerca de vários grupos culturais e étnicos descrevem, predominantemente, normas, valores, crenças e características de indivíduos de populações minoritárias. Estes conteúdos são muito importantes para profissionais que não têm grande contacto com este tipo de grupos (Ridley & Kleiner, 2003).

Uma análise cuidada da literatura revela que vários artigos têm sido escritos sobre a formação de competências multiculturais em psicoterapeutas; no entanto, essa tendência não se tem reflectido tanto noutros profissionais. É de notar que as necessidades de formação de estudantes universitários são diferentes das necessidades dos profissionais (Rogers-Sirin, 2008).

De acordo com Rogers-Sirin (2008), as estratégias utilizadas em programas de formação de competências multiculturais podem ser mais experienciais ou mais cognitivas. Programas de formação de competências que evidenciam técnicas experienciais têm por base a assunção de que os formandos aprendem melhor quando experienciam cultura através de situações reais ou simuladas. São exemplos desta aprendizagem técnicas como o *role-play*, simulações, exercícios de auto-reflexão, grupos de discussão orientados para o processo. Em geral, estas técnicas estão direccionadas para o aumento da consciência (Rogers-Sirin, 2008).

Programas que realçam a aprendizagem cognitiva baseiam-se na ideia de que os formandos não conseguem aceder à aprendizagem cultural de forma experiencial até que possuam uma compreensão cognitiva de cultura (GudyKunst, Guzley & Hammer, 1996, citados por Rogers-Sirin, 2008). Como exemplos deste tipo de estratégia existem técnicas como leituras, oradores convidados e vídeos. Neste tipo de abordagem, o objectivo é ensinar aos formandos informação suficiente sobre a sua cultura, bem como sobre a cultura de outros grupos étnicos e raciais de pessoas com quem trabalham. Este tipo de aprendizagem é mais eficiente quando os participantes estão motivados ou quando estes já possuem uma consciência adequada (Rogers-Sirin, 2008).

De modo a conseguirem uma avaliação mais ajustada à formação de competências multiculturais, os investigadores têm-se focado mais no ambiente em que a formação é efectuada (ambiente académico vs ambiente profissional. Apesar de reconhecerem que existem aspectos diferentes ajustados ao ambiente da formação, existe falta de evidência empírica que sustente essas diferenças (D'Andrea, Daniels & Heck, 1991).

Numa avaliação feita a um programa de formação em competências multiculturais, Tomlinson-Clarke (2000) evidenciou também as três dimensões de desenvolvimento multicultural teorizadas por Sue e colegas (1992): consciência, conhecimento e competências. Nessa formação o desenvolvimento da consciência foi trabalhado através de debates sobre cultura e identidade, a percepção da cultura dos formandos, bem como da cultura de outros indivíduos. Questões como discriminação,

impacto de estereótipos e efeitos do racismo foram abordadas nesta fase. O desenvolvimento do conhecimento do *self* bem como do conhecimento de grupos culturalmente diferentes, teve como suporte leituras sobre raça, discriminação e etnia, de modo a aumentar a compreensão das pessoas num contexto sócio-cultural. Utilizando já um nível elevado de consciência e conhecimento, recorreu-se à técnica dos incidentes críticos de forma a desenvolver competências de comunicação multiculturais (Sue et al., 1992).

Do estudo avaliado por Tomlinson-Clarke (2000), surgiram várias direcções que a autora considerou úteis no desenvolvimento de modelos de formação em competências multiculturais. Assim sendo, mencionou a importância das sessões considerarem grupos cuja diversidade racial, étnica e cultural estaria assegurada, uma vez que proporcionava aos formandos um aumento do contacto com diferentes perspectivas. Os participantes integraram mais facilmente a informação transmitida de forma cognitiva, sentindo-se com mais conhecimento e competência para trabalharem com clientes culturalmente diferentes. É ainda de notar que pareceu mais simples este tipo de aprendizagem em ambientes académicos ao invés de ambientes profissionais, evitando situações ameaçadoras e respostas emocionais. Os formandos sentiram-se mais confortáveis e competentes ao debaterem as diferenças percebidas dos outros em vez de se verem enquanto seres culturais eles próprios, identificando a auto-consciência e auto-conhecimento cultural enquanto futuras áreas de desenvolvimento multicultural (Tomlinson-Clarke, 2000).

Apesar de a literatura incidir, maioritariamente, na aquisição e formação de competências multiculturais em áreas curriculares do ensino superior, alguns autores (Byington, Fischer, Walker & Freedman, 1997, citados por Ridley & Kleiner, 2003) defendem que programas de treino breves podem ter efeitos significativos ao nível da consciência, conhecimento e competências quando efectuados para profissionais já fora do meio académico. Estes autores referem que seminários de dois dias orientados para o alcance de competências multiculturais, também produzem efeitos ao nível do desenvolvimento de competências.

Sue (2001, citado por Ridley & Kleiner, 2003) afirmou também que é importante uma educação contínua em multiculturalidade. Pode ser uma mais-valia se os programas de formação estimularem actividades de aprendizagem fora do contexto de aula, onde haja contacto com pessoas de várias origens culturais.

#### 1.4. Acolhimento institucional de crianças e jovens provenientes de minorias étnicas

##### *1.4.1 As tipologias de acolhimento institucional*

As crianças e jovens em risco podem vir a integrar instituições, quer de modo compulsivo (através de ordem do tribunal), mas também com base em acordo entre a instituição e os pais, ou até mesmo através de iniciativa parental (Hill, 2000)

No sistema nacional de acolhimento e acompanhamento de crianças e jovens em situação de perigo, de acordo com o Instituto para o Desenvolvimento Social (IDS, 2000) podem distinguir-se três níveis distintos de acolhimento, sendo eles (1) o acolhimento de emergência, (2) o acolhimento temporário e (3) o acolhimento de longa duração. O acolhimento de emergência é um serviço que disponibiliza o acolhimento de crianças em perigo, desde que este não ultrapasse as 48 horas. O acolhimento temporário destina-se a crianças e jovens a quem tenha sido avaliada a necessidade de se afastar temporariamente da família de origem, desde que não exceda um período de 6 meses. Por fim, o acolhimento de longa duração compreende o acolhimento de crianças e jovens que se encontrem destituídos de um ambiente familiar ou cuja família de origem apresente problemáticas que levem a um afastamento definitivo (IDS, 2000).

Parker (1998, citado por Martins, 2004) refere que as instituições de acolhimento de crianças e jovens disponibilizam apoio em situações em que: as crianças, por diversos motivos (pessoais, familiares ou sociais), não possuem alternativas, nomeadamente à adopção e ao acolhimento familiar; situações em que outras formas de acolhimento tenham sido fracassadas. As unidades residenciais funcionam também como prestadoras de cuidados a título temporário, de forma a preparar as crianças para outros tipos de acolhimento e ainda como centros de acolhimento provisórios em situações de emergência.

##### *1.4.2 Profissionais de acolhimento institucional e crianças e jovens de minorias étnicas*

Apesar de haver cada vez mais investigação na área das competências multiculturais, a nível internacional, a sua aplicação a outros indivíduos que não profissionais de psicoterapia e aconselhamento e outros técnicos de saúde tem sido

negligenciada. Nomeadamente, tem havido uma crescente preocupação pelo facto dos serviços prestadores de cuidados a crianças e jovens não terem atendido às necessidades específicas de crianças de minorias étnicas e das suas famílias, sobretudo crianças negras (Singh, 2005, citado por Kendrick, 2008). Kendrick (2008) refere que, em Inglaterra, o número de crianças negras e de outras minorias étnicas a residir em acolhimento institucional cresceu 25% entre 2001 e 2005. De acordo com os Planos de Intervenção Imediata, o número de crianças e jovens a residir em instituições de acolhimento em Portugal é de 11362, sendo que desta amostra 764 indivíduos (7%) não detêm nacionalidade Portuguesa (Segurança Social, 2007).

Apesar de terem sido poucos os estudos efectuados sobre crianças negras que se encontrem a receber cuidados por parte de instituições de acolhimento, há aspectos claros relativamente à prestação de cuidados institucionais com qualidade. É defendido que um dos aspectos a ser considerado é a própria experiência do racismo, uma vez que há evidência empírica de que, quer ao nível individual, quer ao nível institucional, tem sido uma questão central experienciada por estas crianças que se encontram institucionalizadas (Kendrick, 2008).

Relativamente à noção de identidade cultural, é fundamental que as instituições de acolhimento garantam a estas crianças e jovens oportunidades de contacto com a sua cultura, religião e história, numa base rotineira (Kendrick, 2008, Declaração dos Direitos da Criança, 1959). É de notar que, tendo em conta a Convenção dos Direitos da Criança, “ para a criança temporária ou definitivamente privada do seu ambiente familiar, a protecção alternativa pode incluir, entre outras, a forma de colocação familiar, a adopção ou, no caso de tal se mostrar necessário, a colocação em estabelecimentos adequados de assistência às crianças. Ao considerar tais soluções, importa atender devidamente à necessidade de assegurar continuidade à educação da criança, bem como à sua origem étnica, religiosa, cultural e linguística.” (artº 20 da Convenção dos Direitos da Criança, 1989, ratificada em 1990).

A comida e os cuidados e cosméticos adequados à pele e cabelo das crianças negras são, talvez, o exemplo mais óbvio de como se podem integrar experiências culturais no quotidiano dessas crianças e jovens que se encontram institucionalizados. No entanto, estas simples práticas nem sempre são atendidas nos cuidados institucionais (Barn, 1993, Kendrick, 2008).

Os profissionais que se encontram a trabalhar nas instituições de acolhimento e, mais especificamente, aquelas que acolhem crianças e jovens negros, têm um papel

basilar no que concerne ao seu acesso a experiências culturais, desenvolvendo a sua identidade étnica e cultural, ajudando-os na sua transição para a vida adulta (Kendrick, 2008).

Ainda, para os profissionais que trabalham em instituições de acolhimento será interessante conhecer as teorias de identidade racial, de forma a conseguirem identificar em que estádios desse desenvolvimento as crianças e jovens de minorias étnicas se encontram. Isto poderá ser importante para melhor se compreender a interacção entre os profissionais e essas crianças e jovens (Robinson, 2000). De acordo com Helms (1990, citado por Robinson, 2000) a identidade racial é percebida como um sentimento de grupo ou identidade colectiva, baseada na percepção de que determinado indivíduo partilha uma herança racial comum a um determinado grupo racial.

Robinson (2000) refere o modelo de desenvolvimento de identidade racial de Cross (1978, 1991), por ser um dos mais referidos na literatura. Este modelo é composto por 4 estádios, pelos quais passam as pessoas negras no desenvolvimento da sua identidade racial. O primeiro estádio – pré-encontro – é caracterizado por uma visão eurocêntrica do mundo, isto é, a pessoa negra aceita uma perspectiva “branca” do *self*, generalizando-a a outras pessoas negras. Nesta fase a pessoa negra aceita uma referência normativa “branca”, acabando por desenvolver atitudes “anti-negro”. O segundo estádio – encontro – é marcado por um acontecimento onde estão salientes preconceitos raciais, fazendo com que a pessoa negra questione a sua perspectiva eurocêntrica, passando para uma fase de procura intensa sobre a identidade negra. O terceiro estádio – imersão/emersão – é um período de transição, em que a pessoa coloca todos os seus esforços na tentativa de se afastar da perspectiva eurocêntrica. É nesta fase que o indivíduo cria o vínculo com a cultura negra, descurando interacções com pessoas brancas. O quarto e último estádio – internalização – consiste na aquisição de confiança e segurança, por parte do indivíduo, no facto de ser negro, tornando a sua visão mais abrangente. Ser negro continua a ser o seu referencial primário, no entanto, uma pessoa neste estádio possui uma perspectiva pluralista e não-racista (Robinson, 2000; Vandiver, Fhagen-Smith, Cokley, Cross & Worrell, 2001).

De acordo com Barn (1993), os profissionais de acolhimento têm pouco ou nenhum conhecimento acerca das experiências de pessoas negras na sociedade em que estão inseridas ou da sua cultura e, dessa forma, os conflitos raciais não são bem resolvidos. Essa falta de conhecimento acerca das experiências e cultura da população negra foi percebida como resultado de estereótipos negativos por parte dos profissionais

brancos. De modo a que o processo de integração tenha início, é importante garantir que estes profissionais de acolhimento tenham acesso ao conhecimento e compreensão das comunidades negras. Porém, tal deve ser efectuado com precaução, uma vez que “ (...) os membros do grupo maioritário assumem que a sua forma de pensar e sentir é natural e correcta, percebendo a forma de pensar e sentir dos membros de outras culturas como diferente, não natural e incorrecta (...)” (Campbell & LeVine, 1968, citados por Vala, Lopes & Brito, 1999). Mais se agrava se pensarmos que o preconceito subtil se fundamenta na defesa dos valores do individualismo da civilização ocidental, crendo que os indivíduos de grupos minoritários recebem benefícios indevidos (França & Monteiro, 2004). Poderá pensar-se este fenómeno na forma como os profissionais encaram o acolhimento de crianças provenientes de minorias étnicas nas instituições onde trabalham.

#### *1.4.3 Avaliação de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional de crianças e jovens*

O acolhimento institucional de crianças funciona como uma forma de ligação entre o passado e o futuro destes jovens. Assim, alguns deles, provenientes de minorias étnicas, entram neste processo de acolhimento e perdem o acesso à sua cultura, religião ou linguagem (Goldstein & Spencer, 2000). As crianças e jovens que se encontram acolhidos, nomeadamente em ambiente institucional, estabelecem relações afectivas e de vinculação com os profissionais que com eles trabalham, encarando-os como os seus modelos identificativos (Siqueira & Dell’Aglia, 2006). Deste modo, cabe a estes profissionais orientarem a criança para a auto-valorização da sua cultura, porém, devem incentivá-la igualmente para valorização de diversas culturas, não as estereotipando e criando um intervalo cultural que lhe permita evitar o racismo (Goldstein & Spencer, 2000).

Não obstante estas directrizes, a realidade Portuguesa do acolhimento institucional é bem diferente. Marques (2008) referiu que “importa saber que implicações terá esta natureza multicultural das instituições de acolhimento para o desenvolvimento destas crianças e jovens, com profissionais pouco treinados para ter consciência, conhecimento e competências específicas para trabalhar com elas” (p. 10). A autora pretendeu alargar o estudo das competências multiculturais ao contexto do acolhimento institucional, nomeadamente acedendo à auto-percepção dos profissionais

que trabalham nesta área sobre as suas competências para trabalhar com pessoas de culturas diferentes. Os resultados encontrados mostram que os profissionais se sobreavaliaram relativamente às suas competências multiculturais. No entanto, quando lhes foi pedido que indicassem estratégias hipotéticas para lidar com crianças e jovens institucionalizados, apenas 1 dos 52 participantes indicou a cultura como uma variável a ter em conta na intervenção com uma criança Angolana (Marques, 2008). De acordo com os resultados encontrados, a autora concluiu que é importante investir-se na formação e valorização dos profissionais que trabalham em instituições de acolhimento de crianças e jovens. Desta forma, conseguir-se-á que estes profissionais se tornem competentes, motivados e satisfeitos com o seu trabalho, investindo mais e melhor na sua relação com as crianças e jovens com quem trabalham (Marques, 2008).

### *1.5 Objectivos do Presente Estudo*

Partindo do racional teórico desenvolvido anteriormente, pode verificar-se a importância e as dificuldades sentidas relativamente à formação de profissionais de acolhimento institucional em competências multiculturais. Tendo em conta o número de crianças provenientes de minorias étnicas a residir em lares de acolhimento, parece bastante pertinente o desenvolvimento e avaliação de uma formação em competências multiculturais, com vista a dotar os profissionais destas mesmas competências, de modo a melhorar a qualidade do seu trabalho junto das crianças e jovens acolhidos.

No presente estudo pretendemos, mais especificamente: (1) conceber uma formação em competências multiculturais adaptada aos técnicos de acolhimento institucional; (2) avaliar a eficácia desta formação; (3) reduzir as lacunas existentes ao nível das competências multiculturais em acolhimento residencial de crianças e jovens e (4) melhorar as relações interpessoais e maior implicação no ambiente multicultural nestas instituições.

## 2 - Método

### 2.1 Participantes

Os participantes do presente estudo eram provenientes de uma instituição de acolhimento de crianças e jovens, com dois lares interdependentes. Participaram 30 profissionais, dos quais 20 (69%) eram do sexo feminino e 9 (31%) do sexo masculino (um participante não indicou o sexo). Relativamente à idade, esta encontrava-se compreendida entre os 22 e os 54 anos ( $M \approx 33$  anos,  $DP = 7.66$ ). É de salientar que 14 participantes pertenciam ao grupo que recebeu formação (46.7%) e 16 ao grupo de controlo (53.3%). A nacionalidade Portuguesa foi a mais representada, com 86.4% dos inquiridos. No que diz respeito às habilitações literárias, pode verificar-se que 12 respondentes (41.4%) tinham uma licenciatura (ensino superior 4-5 anos) e que 11 indivíduos (37.9%) tinham o ensino secundário (10 a 12 anos de escolaridade). É importante relevar que a função mais representada foi a de “Auxiliar de Educação” com 17 inquiridos (58.6%), sendo que 39.3% dos respondentes se encontravam satisfeitos com a função que desempenhavam.

Os dados de caracterização demográfica encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização demográfica dos participantes

	n	% (válida)
<b>Sexo</b>		
Feminino	20	69
Masculino	9	31
<b>Grupo</b>		
Grupo Experimental	14	46.7
Grupo de Controlo	16	53.3
<b>Grau de Escolaridade</b>		
10 - 12 anos de escolaridade	11	37.9
Ensino Superior 4 - 5 anos (licenciatura)	12	41.4
Ensino Pós-Graduado	4	13.8
<b>Função na Instituição</b>		
Auxiliar de Educação	17	58.6
Técnico de Serviço Social	4	13.8
Direcção	2	6.9
<b>Grau de satisfação com a função</b>		
Insatisfeito	6	21.4
Satisfeito	11	39.3
Muito Satisfeito	8	28.6

Nota: N = 30; em algumas variáveis, encontram-se *missing values* devido a respostas omissas dos participantes, pelo que o total nem sempre é 30.

## 2.2 Instrumentos

Tendo em conta que o presente trabalho tem como principal objectivo desenvolver e avaliar uma breve formação de desenvolvimento de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional, retomar-se-ão as direcções de Marques (2008). Esta autora foi a primeira a adaptar as questões da multiculturalidade ao acolhimento de crianças e jovens em unidades residenciais, em Portugal. Desta forma, utilizar-se-á o mesmo questionário desenvolvido por Marques (2008) para a população Portuguesa, contemplando as 47 variáveis que se inserem em 3 secções: (1) uma medida de auto-relato, (2) um caso com perguntas abertas para avaliação objectiva das competências multiculturais dos inquiridos e (3) dados demográficos.

A secção (1) consiste na adaptação de uma secção do *Multicultural Counseling Competence and Training Survey* de Holcomb-McCoy & Myers (1999). Uma vez que a medida original se encontrava redigida em inglês, Marques (2008) procedeu à sua tradução e adaptação. Tal como a escala original, a sua adaptação pretende avaliar 5 dimensões:

- Consciência – refere-se à consciência da influência dos aspectos culturais (5 itens, ex.: “Eu tenho consciência das minhas características culturais.”). Esta dimensão apresenta, no estudo original (Holcomb-McCoy & Myers, 1999), uma consistência interna de 0.92 e, na sua adaptação (Marques, 2008), uma consistência interna de 0.69;
- Conhecimento – prende-se com o conhecimento sobre os grupos minoritários (16 itens, ex.: “Eu consigo identificar barreiras que dificultam o uso de serviços comunitários e de saúde mental às minorias étnicas.”). Esta dimensão apresenta, no estudo original, uma consistência interna de 0.92 e, na sua adaptação, uma consistência interna de 0.87;
- Definições – consiste em definições de conceitos importantes ao nível da multiculturalidade (4 itens, ex.: “Eu consigo definir preconceito.”). Esta dimensão apresenta, no estudo original, uma consistência interna de 0.79 e, na sua adaptação, uma consistência interna de 0.97;
- Desenvolvimento da Identidade Racial – prende-se com o conhecimento sobre Modelos de Desenvolvimento da Identidade Racial (2 itens, ex.: “Eu consigo

falar sobre Modelos de Identidade Cultural, isto é, sobre a forma como a identidade se desenvolve nas crianças e jovens de grupos étnicos minoritários.”). Esta dimensão apresenta, no estudo original, uma consistência interna de 0.66 e, na sua adaptação, uma consistência interna de 0.45;

- Competências – refere-se a competências de comunicação, de avaliação e intervenção com crianças de grupos culturalmente diferentes (3 itens, ex.: “Eu transmito de forma não-verbal (ex.: postura, gestos, etc.) a minha aceitação de crianças de raças ou etnias diferentes.”). Esta dimensão apresenta, no estudo original, uma consistência interna de 0.91 e, na sua adaptação, uma consistência interna de 0.48.

Para avaliar as competências multiculturais na escala descrita anteriormente, foi utilizada uma escala de Likert de 9 pontos (-4 = Discordo Completamente e +4 = Concordo Completamente).

A secção (2) consiste num caso elaborado por Marques (2008) que relata factos acerca de uma criança institucionalizada, em que são descritas características positivas, negativas e neutras acerca da mesma (controlando a proporção destas características). Posteriormente, são apresentadas 5 questões sobre o caso (“Indique, por favor, 3 estratégias que adoptaria numa possível intervenção com o João, de modo a prestar-lhe o apoio necessário neste momento.”; “Indique, por favor, 3 características do João que considera que poderiam facilitar a sua ajuda ao João”; “Indique, por favor, 3 características ou experiências suas, como profissional, que considera que poderiam facilitar a sua ajuda ao João”; “Indique, por favor, 3 características do João que considera que poderiam dificultar a sua ajuda ao João” e “Indique, por favor, 3 características ou experiências suas, como profissional, que considera que poderiam dificultar a sua ajuda ao João”). Estas questões vêm no seguimento do estudo de Neufeldt, Pinterits, Moleiro et al. (2006), que incide sobre as competências multiculturais de psicoterapeutas em relação a casos apresentados em formato de vídeo.

A secção (3) contempla os dados demográficos, incluindo 9 questões de caracterização dos participantes e 1 questão sobre formação em Competências Multiculturais.

É ainda de referir que houve manipulação da nacionalidade da criança no caso (medida objectiva), podendo esta ser descrita como sendo Portuguesa ou Angolana. Foi também controlada a ordem de apresentação das medidas, ou seja, em alguns

questionários a medida de auto-relato foi apresentada primeiro e seguidamente o caso e em outros questionários, foi o contrário.

### *2.3 Intervenção*

Foi concebida uma formação em competências multiculturais para profissionais de acolhimento institucional. Optou-se por uma formação breve, com base na revisão de literatura efectuada e de modo a interferir o mínimo possível com a dinâmica do lar de acolhimento onde foi dada a formação. É de referir que nas sessões de formação esteve assegurada a diversidade do grupo, tendo proporcionado aos formandos um aumento do contacto com diferentes perspectivas culturais (Tomlinson-Clarke, 2000).

Assim, planearam-se 3 sessões de formação, ao longo de 4 semanas, perfazendo um total de 7 horas. Cada uma das sessões contemplou, de uma forma geral, uma componente do modelo de desenvolvimento de competências multiculturais de Sue e colaboradores (1992): consciência, conhecimento e competências.

A primeira sessão, que se refere à componente consciência, contemplou exercícios experienciais de auto-conhecimento e de dinâmica de grupo. Objectivamente, pretendia-se que os participantes ficassem sensíveis às questões da diversidade. Pretendia-se ainda que os indivíduos tomassem consciência de si e dos outros, numa descoberta dos seus preconceitos e estereótipos, e da forma como estes influenciam as relações interpessoais. Assim, foram realizados 3 exercícios. O primeiro exercício, que se prendia com motivação e expectativas, consistiu na afixação de cartolinas com palavras como “Porquê?” ou “Curioso”. Os participantes tinham de se posicionar nos espaços onde se encontravam as palavras que se adequavam ao que sentiam naquele momento. As palavras prendiam-se com as expectativas ou dúvidas dos formandos em relação à formação propriamente dita. No segundo exercício, relacionado com identidade pessoal, foi pedido aos participantes que escrevessem o seu nome num círculo. Desse círculo saíam quantos círculos os formandos precisassem para enumerar características suas. Essas características deveriam representar aspectos que os indivíduos consideravam ser relevantes na sua vida. À medida que as pessoas iam fazendo este exercício, individualmente, os formadores iam circulando pela sala e retiravam aspectos que consideravam interessantes para a seguinte etapa. Posteriormente, os formadores escreveram algumas dessas características no quadro (sem indicar os formandos) e, sempre que era mencionada uma característica, pedia-se

aos participantes que se levantassem sempre que esta se lhes aplicasse ou fosse relevante. O terceiro exercício, de auto-consciência de estereótipos e preconceitos, consistiu na leitura, por parte do formador, de uma série de frases que remetiam para preconceitos (ex.: “os ciganos são muito bons vendedores”). Os participantes tinham uma linha desenhada no chão que dividia a sala em dois lados. Um dos lados representava o “sim” e o outro lado representava o “não”. Sempre que era lida uma frase, os formandos tinham que se posicionar num desses lados. De seguida era-lhes pedido que explicassem o porquê da sua escolha.

A primeira sessão foi terminada com uma reflexão sobre as actividades, bem como a discussão da relevância do auto-conhecimento sobre preconceitos e como este pode influenciar a sua maneira de reagir e interagir com as outras pessoas, nomeadamente as crianças e jovens do lar de acolhimento.

A segunda sessão, que se prendeu com a componente conhecimento, foi composta pela apresentação de conceitos importantes no desenvolvimento de competências multiculturais e pela abordagem de modelos de desenvolvimento da identidade racial. Não obstante, esta foi uma sessão igualmente prática em que se realizaram pequenos trabalhos em grupo, discutindo casos práticos de crianças e jovens institucionalizados, onde se abordavam questões da diversidade. Para o efeito, foi realizado um exercício de cariz prático e uma exposição mais teórica sobre identidade racial. Os formandos foram organizados em pequenos grupos, de modo a responderem a um caso hipotético sobre uma criança ou jovem que se encontrava institucionalizado<sup>1</sup>. Houve manipulação da nacionalidade da criança, de modo a proporcionar a reflexão sobre a saliência da cultura na resolução do problema associado ao caso. Depois de todos os grupos terem respondido às perguntas orientadoras, foi-lhes pedido que partilhassem quais as estratégias que tinham encontrado para solucionar o problema apresentado. Após a realização do exercício prático e sua subsequente discussão, foi apresentado aos participantes um modelo de desenvolvimento da identidade racial, tendo sido explicado a sua importância e aplicabilidade ao contexto profissional dos mesmos. Por fim, foi feita uma reflexão sobre a sessão, potenciais dúvidas sobre o modelo ou até mesmo alguma terminologia utilizada.

A terceira e última sessão, que diz respeito às competências, integrou a aplicação das técnicas/competências à prática diária do lar de acolhimento e ao funcionamento das

---

1

Os casos encontram-se descritos em Anexo.

equipas. Esta foi também uma sessão bastante reflexiva, onde os participantes tiveram oportunidade de ponderar acerca de todas as sessões e tirar dúvidas que foram surgindo no decorrer da formação. Nesta sessão foram efectuados 2 exercícios, bem como a apresentação de um vídeo sobre um estudo efectuado com crianças negras. Tal como na sessão anterior, foi dado tempo para que fossem debatidos assuntos respeitantes a dúvidas que pudessem existir ou até mesmo sobre expectativas em relação à presente sessão. Seguidamente, foi pedido aos participantes que se colocassem no meio da sala, de mãos dadas, formando uma linha. À medida que o formador ia lendo frases (ex.: “Eu tenho viatura própria.”; “Eu tenho, pelo menos, o ensino secundário completo.”), as pessoas davam passos à frente conforme estas se encontravam em posições maioritárias ou de poder, ou atrás caso fossem minoritárias. No final, fez-se uma apreciação sobre a figura que se apresentava na sala (umas pessoas mais avançadas do que outras, geograficamente). Foi apresentado um vídeo para discussão sobre como e com que impactos é que as crianças aprendem o significado de ser branco ou negro nesta sociedade. O último exercício da sessão prendeu-se com uma grelha onde era pedido que os formandos relatassem episódios em que tinham sido: (1) vítimas; (2) testemunhas; (3) confrontadores e (4) agressores em comportamentos discriminatórios com base nos estereótipos de “raça”, cultura, sexo, educação, entre outros. Seguiu-se uma breve reflexão sobre a formação, no geral, tendo sido pedido aos participantes que se colocassem novamente no espaço que correspondesse à sua forma de estar e sentir (espaço com cartolinas, iguais às que tinham sido utilizadas na primeira sessão).

Finalmente, foi efectuada, pelos participantes, a avaliação da formação, tendo sido distribuídas grelhas de avaliação que englobavam: (1) avaliação geral da formação, (2) conteúdos da formação, (3) metodologias e meios utilizados, (4) organização e instalações, (5) formadores, (6) a duração, (7) aspectos positivos e a melhorar e (8) reflexão qualitativa do impacto da formação na prática profissional dos formandos.

Para a realização da formação foram recrutados dois formadores independentes, sendo um deles formador sénior, com mais de 10 anos de experiência em formações na área da diversidade. O formador júnior, apesar de não ter tantos anos de experiência, tem qualificações ao nível da psicologia, com especialização na área da diversidade.

## 2.4 Procedimento

O presente estudo constituiu um desenho quase-experimental, para avaliação de um programa de formação em competências multiculturais. Assim, constituíram-se dois grupos – o grupo experimental (que recebeu a formação enunciada anteriormente) e o grupo de controlo (que não recebeu formação). É importante referir que os dois grupos são de dois lares de acolhimento distintos. O design do estudo foi, portanto, quase-experimental, uma vez que não houve aleatorização dos participantes pelos grupos experimental e de controlo. Deste modo, escolheu-se um lar para o grupo experimental e outro para o grupo de controlo, evitando assim a contaminação entre os participantes.

Marques (2008) efectuou avaliações nestes mesmos lares no ano anterior, tendo utilizado as mesmas medidas do presente estudo. Apesar de se poder considerar uma limitação o facto de ter decorrido quase um ano entre o estudo de Marques e a formação, no caso de existir algum efeito de maturação tal verificar-se-á tanto nos grupos experimental e de controlo.

No final da última sessão de formação efectuada, foram entregues e preenchidos 14 questionários, por parte do grupo experimental. Quanto ao grupo de controlo, foram preenchidos 16 questionários, na mesma semana. Tal como no estudo de Marques (2008), houve controlo do efeito de ordem, sendo que foi apresentada a alguns participantes a medida de auto-relato antes da medida objectiva e, para outros, aconteceu o contrário. Houve também controlo na apresentação da nacionalidade da criança retratada no caso da medida objectiva, tendo alguns inquiridos respondido ao caso da criança Portuguesa, e outros ao caso da criança Angolana.

De acordo com os princípios éticos e deontológicos da Associação Americana de Psicologia (APA, 2002) e da Federação Europeia de Associações de Psicologia (FEAP, 1995), os participantes foram informados acerca dos princípios de autonomia, voluntarismo e confidencialidade, tendo colaborado no estudo com consciência dos seus direitos e de que poderiam abandonar a qualquer momento a investigação, se assim desejassem.

## 2.5 Análise de Dados

Para analisar os resultados relativos à medida de auto-relato recorreu-se ao *software* SPSS (v. 14, SPSS Inc, Chicago, IL). Foram efectuadas análises com base em

métodos de estatística descritiva e testes para comparação de populações a partir de amostras emparelhadas.

De forma a tratar-se as respostas ao caso foi utilizada a análise de conteúdo, sendo que se recorreu a categorias definidas *à priori* com base no estudo de Marques (2008). Seguiram-se os mesmos procedimentos no que diz respeito a esta análise. Mais concretamente, as respostas foram classificadas com recurso à quantificação, ou seja, pela frequência de respostas verificadas. Foram também calculadas a percentagem de preocupações (através da divisão entre o número de vezes que se repete uma citação entre os vários participantes e o total de citações de todos os participantes) e a percentagem de respondentes (através da divisão do número de inquiridos que reportaram a mesma categoria e o total de inquiridos que participaram no estudo) (Marques, 2008).

## 3 - Resultados

*3.1 Medida de auto-relato em Competências Multiculturais*

A análise de dados iniciou-se pela avaliação das qualidades psicométricas associadas ao questionário, mais especificamente, à medida de auto-relato. Deste modo, foi calculada a consistência interna do questionário total, e também das cinco dimensões. Seguidamente, procedeu-se à análise descritiva dos dados, por meio de médias e desvios-padrão. Por fim, foram elaboradas Análises de Variância (ANOVAS) de medições repetidas a dois factores.

Da análise efectuada à consistência interna, verificaram-se os seguintes valores dos alfas de Cronbach resumidos na Tabela 2.

Tabela 2. Valores de consistência interna para a escala total e para as 5 dimensões.

	Alfas de Cronbach
Escala total	0.93
Consciência	0.78
Conhecimento	0.92
Definições	0.84
Desenv. Ident. Racial	0.71
Competências	0.62

Os valores da consistência interna encontram-se próximos dos da escala original e ligeiramente mais elevados do que os do estudo de Marques (2008).

De forma a compreender-se qual a percepção que os participantes tinham acerca das suas competências multiculturais, calcularam-se as médias e desvios-padrão para a escala total, para as cinco dimensões e, tendo em conta o grupo experimental e de controlo nos tempos 1 e 2 (pré e pós formação). Estes resultados encontram-se sintetizados na Tabela 3.

Tabela 3. Médias dos grupos experimental e de controlo nos dois momentos

	<i>Tempo 1</i>			<i>Tempo 2</i>		
	Grupo Experimental	Grupo Controlo	Total	Grupo Experimental	Grupo Controlo	Total
Conhecimento	1.92	2.62	2.35	1.43	2.41	1.79
Consciência	3.16	3.43	3.32	3.29	3.05	3.20
Definições	2.36	3.53	3.09	2.45	3.03	2.66
Desenvolvimento de identidade racial	2.50	2.79	2.67	1.57	2.50	1.91
Competências	1.33	2.07	1.78	1.31	2.29	1.67
Total	2.17	2.81	2.56	1.86	2.61	2.13

Para averiguar a significância da eficácia da formação na auto-avaliação dos inquiridos relativamente às competências multiculturais (escala total e as 5 dimensões) foram realizadas 5 ANOVAS de medidas repetidas a dois factores. Os pressupostos do método, nomeadamente a distribuição normal das dimensões nos dois tempos e a esfericidade da matriz de variância-covariância foram avaliados, respectivamente com o teste de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors ( $p > 0.1$  para todas as dimensões, excepto “Definições”, e grupos) e com o teste  $M$  de Box<sup>2</sup>, de acordo com o procedimento descrito em Maroco (2007).

Analisando a primeira ANOVA (escala total), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do tempo 1 e do tempo 2 [ $F$

<sup>2</sup> Escala Total –  $M$  de Box = 1.451;  $F(3, 21415.869) = 0.407$ ;  $p = 0.748$

“Conhecimento” –  $M$  de Box = 5.234;  $F(3, 21415.869) = 1.467$ ;  $p = 0.221$

“Consciência” –  $M$  de Box = 0.231;  $F(3, 21415.869) = 0.065$ ;  $p = 0.979$

“Desenvolvimento de identidade racial” –  $M$  de Box = 1.590;  $F(3, 21415.869) = 0.446$ ;  $p = 0.720$

“Competências” –  $M$  de Box = 2.217;  $F(3, 21415.869) = 0.621$ ;  $p = 0.601$

(1,14) = 0.249; n.s.], nem efeito de interacção com a variável grupos (grupo experimental e grupo e controlo) [ $F(1,14) = 0.266$ ; n.s.].

Relativamente à segunda ANOVA (dimensão “Conhecimento”), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as médias do tempo 1 e do tempo 2 [ $F(1,14) = 0.369$ ; n.s.], nem efeito de interacção com a variável grupos [ $F(1,14) = 0.433$ ; n.s.].

No que diz respeito à terceira ANOVA (dimensão “Consciência”), verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do tempo 1 e do tempo 2 [ $F(1,14) = 0.068$ ; n.s.], nem efeito de interacção com a variável grupos [ $F(1,14) = 0.423$ ; n.s.].

Em relação à quarta ANOVA (dimensão “Desenvolvimento da identidade racial”), constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as médias do tempo 1 e do tempo 2 [ $F(1,14) = 1.928$ ; n.s.], nem efeito de interacção com a variável grupos [ $F(1,14) = 0.309$ ; n.s.].

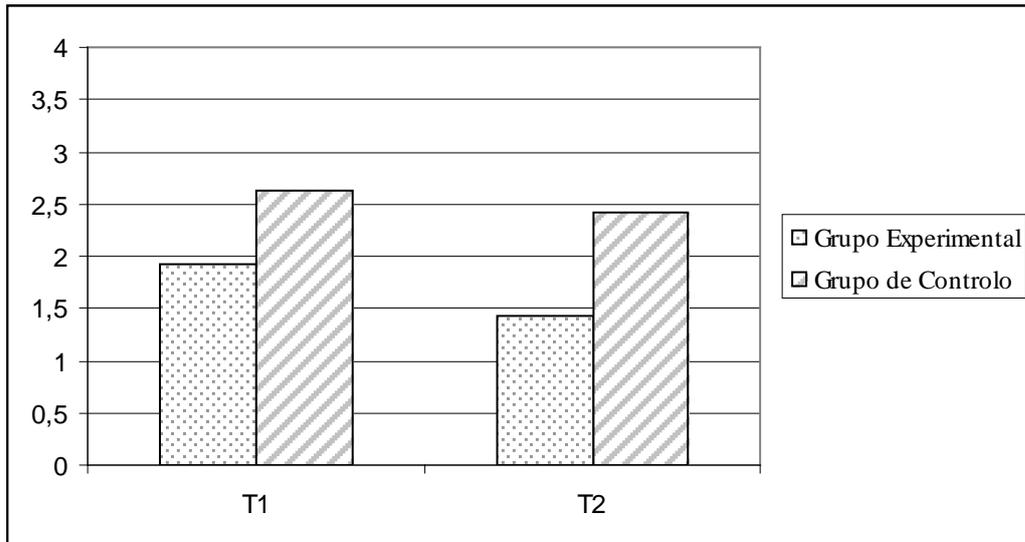
Por último, analisando a quinta ANOVA (dimensão “Competências”), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as médias do tempo 1 e do tempo 2 [ $F(1,14) = 0.065$ ; n.s.], nem efeito de interacção com a variável grupos [ $F(1,14) = 0.338$ ; n.s.].

Apesar de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas, existe um risco de erro tipo II, isto é, de não encontrar diferenças que efectivamente existem (Maroco, 2007), devido às dimensões reduzidas dos dois grupos em comparação.

Não obstante o facto de não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas através da análise das ANOVAS, será interessante atentar nos dados da Tabela 3. Assim, no que diz respeito às dimensões “Conhecimento” e “Desenvolvimento da identidade racial”, parecem ter havido alterações na forma como os participantes se avaliaram entre os tempos 1 e 2, alterações essas que não alcançaram significância estatística.

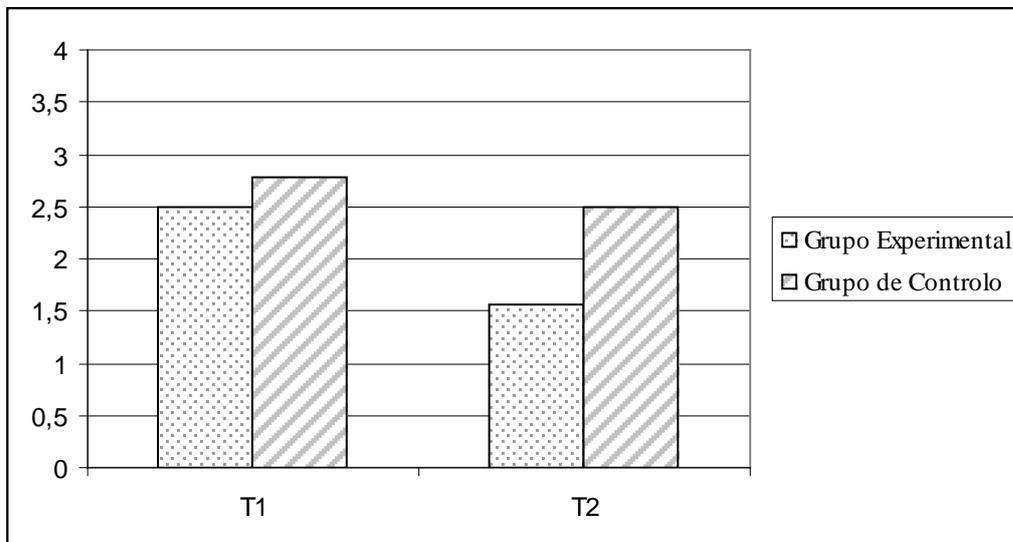
As figuras 1 e 2 ilustram de que forma os participantes se auto-percebem, tendo em conta as dimensões “Conhecimento” e “Desenvolvimento da identidade racial”, que parecem ter reflectido algumas alterações entre os tempos 1 e 2, para os grupos experimental e de controlo. Em particular, o grupo experimental parece apresentar uma pequena (não significativa) descida na sua apreciação de conhecimento cultural e desenvolvimento de identidade cultural, após a intervenção.

Figura 1. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Conhecimento”



Nota: Escala -4 a +4. Como não há valores médios negativos, optou-se por apresentar os resultados com uma amplitude positiva.

Figura 2. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Desenvolvimento da Identidade Racial”



Nota: Escala -4 a +4. Como não há valores médios negativos, optou-se por apresentar os resultados com uma amplitude positiva.

### 3.2 Caso para avaliação objectiva de Competências Multiculturais

De forma a analisar os resultados da medida objectiva para avaliação de competências multiculturais, recorreu-se à análise de conteúdo em unidades de análise (ou categorias) e à quantificação, ou seja, a frequência de respostas verificadas. É apresentada a análise de conteúdo das respostas ao caso no tempo 2, quer para o grupo experimental, quer para o grupo de controlo.

Em relação às estratégias que o profissional poderia adoptar numa futura intervenção com o João (tabela 4), quase 50% dos respondentes do grupo experimental consideraram ser importante investir na relação do João com adultos (ex.: “Utilizar a relação de proximidade com o monitor para perceber melhor o que o João sente e pensa”). No grupo de controlo apenas 4.5% dos inquiridos salientaram esta estratégia como sendo boa para a intervenção com o João.

No que diz respeito às características do João que mais iriam facilitar uma possível intervenção com ele (tabela 5), tanto o grupo experimental (59.1%), como o grupo de controlo (27.3%) salientaram a categoria traços de personalidade positivos (ex.: “Responsável”) como sendo uma das mais relevantes na facilitação do apoio prestado ao João. É ainda importante referir que, para o grupo experimental, o desempenho académico também constituiu um factor facilitador na intervenção com o João (31.8%).

Tendo em conta as características do João que poderiam dificultar uma possível intervenção com ele (tabela 5), o grupo experimental referiu que a sua tendência para o isolamento (ex.: “Isolado”) podia ser um entrave para a intervenção propriamente dita (47.6%). Já o grupo de controlo mencionou que são os traços de personalidade negativos (ex.: “Auto-estima baixa”) aquilo que mais poderia dificultar a sua intervenção (23.8%). Foi também no grupo experimental que houve referência a competências multiculturais, tendo 9.5% dos inquiridos respondido que tais questões poderiam dificultar a sua ajuda ao João.

Focando agora nas características do profissional que poderiam facilitar a intervenção com o João (tabela 6), o grupo experimental evidenciou que são os seus traços de personalidade positivos (ex.: “Empática”) aquilo que mais ajudaria na sua ajuda à criança (33.3%). Porém, é importante considerar que as competências multiculturais (ex.: “Mostrar interesse pelo país dele”) foram salientadas novamente com 19% dos inquiridos a referi-la. Constatou-se que para o grupo de controlo foram as

competências de comunicação (ex.: “Ser uma boa comunicadora”) aquelas que mais foram referidas pelos participantes, não obstante, com apenas 9.5% dos inquiridos.

Por fim, atentando nas características do profissional que poderiam dificultar a sua intervenção com o João (tabela 6), são as questões técnicas (ex.: “Falta de respostas rápidas e intensivas que pudessem trabalhar o seu estado mais depressivo”) que, tanto para o grupo experimental (38.9%), como para o grupo de controlo (16.7%) foram identificadas como sendo dificultadoras para a intervenção com a criança. Importa referir que também aqui houve menção às competências multiculturais (ex.: “Sentir-me como ele – complexada e sem orgulho na cor ou na raça”) como factor dificultador para a intervenção com o João (5.6%), no grupo experimental apenas.

Assim, não foram feitas referências a factores culturais, quer do João, quer do próprio profissional, como factores facilitadores ou inibidores da relação e/ou da prestação de ajuda pelo grupo de controlo. Apenas o grupo experimental fez referência a tais factores. Em comparação à avaliação inicial<sup>3</sup>, pareceu existir um aumento da proporção de respostas referentes a competências culturais no grupo experimental apenas, já que antes da intervenção apenas 1 dos participantes fez referência a aspectos culturais na intervenção no caso.

---

<sup>3</sup> Para os dados referentes à análise qualitativa do caso no tempo 1, ver Marques (2008).

Tabela 4. Categorias face às estratégias a adoptar pelos profissionais numa possível intervenção com o João

Estratégias (61 citações, 22 respondentes)	Frequência		% Preocupações		% Respondentes	
	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.
Investir na relação com adultos	11	2	18	3.3	45.5	4.5
Inserir o João em actividades que ajudem à integração	5	7	8.2	11.5	22.7	22.7
Investir nas competências do João	7	3	11.5	4.9	31.8	13.6
Envolvimento/aproximação da família	8	3	13.1	4.9	36.4	13.6
Terapia	1	3	1.6	4.9	4.5	13.6
Respeitar o espaço do João	1	0	1.6	0	4.5	0
Definição de estratégias em equipa	6	2	9.8	3.3	22.7	9.1
Competências Multiculturais	1	1	1.6	1.6	4.5	4.5

Tabela 5. Categorias face às características do João que podem facilitar/difícultar a intervenção

Características do João	Frequência		% Preocupações		% Respondentes	
	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.
<b>Facilitadoras (64 citações, 22 respondentes)</b>						
Não categorizáveis	4	4	6.3	6.3	9.1	9.1
Traços de personalidade	26	12	40.6	18.8	59.1	27.3
Desempenho académico	7	4	10.9	6.3	31.8	18.2
Competências Multiculturais	2	0	3.1	0	9.1	0
Relações interpessoais com adultos	3	2	4.7	3.1	13.6	9.1
<b>Dificultadoras (58 citações, 21 respondentes)</b>						
Não categorizáveis	6	3	10.3	5.2	19	9.5
Tendência para o isolamento	12	5	20.7	8.6	47.6	19
Resistência	6	3	10.3	5.2	23.8	14.3
Traços de personalidade negativos	10	6	17.2	10.3	38.1	23.8
Emoções negativas	5	0	8.6	0	23.8	0
Competências Multiculturais	2	0	3.4	0	9.5	0

Tabela 6. Categorias face às características do profissional que podem facilitar/difícultar a intervenção

Características do Profissional	Frequência		% Preocupações		% Respondentes	
	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	G. Cont.
<b>Facilitadoras (48 citações, 21 respondentes)</b>						
Não categorizáveis	8	6	16.7	12.5	23.8	23.8
Competências de comunicação	4	2	8.3	4.2	19	9.5
Formação académica	2	0	4.2	0	9.5	0
Interesses em comum	2	0	4.2	0	9.5	0
Competências Multiculturais	5	0	10.4	0	19	0
Traços de personalidade positivos	13	1	27.1	2.1	33.3	4.8
Experiência profissional	4	1	8.3	2.1	19	4.8

<b>Dificultadoras (35 citações, 18 respondentes)</b>						
Não categorizáveis	4	3	11.4	8.6	16.7	11.1
Traços de personalidade negativos	8	1	22.9	2.9	22.2	5.6
Questões técnicas	8	3	22.9	8.6	38.9	16.7
Pouca disponibilidade para acompanhamento individual	3	0	8.6	0	11.1	0
Experiência profissional	3	1	8.6	2.9	11.1	5.6
Competências Multiculturais	1	0	2.9	0	5.6	0

## 4 – Discussão de Resultados

Tendo em conta os seus objectivos pretendia-se com o presente estudo conceber uma formação breve em competências multiculturais, destinadas a profissionais do acolhimento institucional de crianças e jovens. Com base no trabalho de Marques (2008) constatou-se que os profissionais desta área se sobreavaliaram na sua auto-avaliação referente à posse de competências multiculturais para trabalhar com a diversidade. Porém, quando lhes eram pedidas estratégias de intervenção e características facilitadoras ou dificultadoras na prestação de ajuda a crianças provenientes de minorias étnicas, os profissionais revelaram pouca capacidade de referir questões relativas à multiculturalidade. Assim sendo, foi concebida uma formação que pretendia: (1) reduzir as lacunas existentes ao nível das competências multiculturais e (2) melhorar as relações interpessoais e maior implicação num ambiente multicultural. Para se avaliar a eficácia da formação optou-se por aplicar a adaptação do questionário de Holcomb-McCoy & Myers (1999, adaptado por Marques 2008), proporcionando dois momentos de avaliação – antes e após a formação.

Relativamente à análise quantitativa, apesar de parecerem existir diferenças em algumas dimensões como o “Conhecimento” e o “Desenvolvimento da identidade racial”, essas diferenças não foram estatisticamente significativas. Tal pode dever-se ao facto de estarmos perante uma amostra pequena, e o método estatístico utilizado para efeitos da análise ser bastante conservador (Maroco, 2007). Porém, e tendo este facto em consideração, verificou-se que as eventuais diferenças entre os tempos 1 e 2 podem explicar que houve, eventualmente, um aumento de consciência para algumas questões que os profissionais não sabem. Assim, seria importante pensar-se um processo de formação contínua, tendo em conta a opinião defendida por alguns autores (Tomlinson-Clarke, 2000, Ridley & Kleiner, 2003).

No que diz respeito à análise qualitativa, pareceu existir um efeito da formação nas respostas dos participantes. Os dois grupos (experimental e de controlo) avaliaram-se, de forma geral, como sendo multiculturalmente competentes. No entanto, o grupo experimental salientou estratégias de intervenção com a criança tendo em conta características que remetem para as competências multiculturais. O grupo de controlo, por sua vez, não fez quaisquer referências a estas competências, acentuando a discrepância entre a sua auto-avaliação e a não utilização desses conhecimentos e competências para o quotidiano profissional.

Ainda que a formação tenha sido breve e que a amostra tenha sido pequena, parecem existir resultados indicativos de que formações em contexto profissional possam ser interessantes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências multiculturais em profissionais de acolhimento institucional de crianças e jovens. Este dado é consistente com a literatura (Byington, Fischer, Walker & Freedman, 1997, citados por Ridley & Kleiner, 2003).

Os profissionais (que receberam formação) parecem ter ficado mais atentos ao facto da cultura ser um factor importante na relação que estabelecem com as crianças e jovens, não só da cultura maioritária, como também (e principalmente) de culturas minoritárias. Assim, considera-se que possa ter aumentado a sua consciência daquilo a que habitualmente não prestam atenção, na interacção multicultural com as crianças e jovens da instituição onde trabalham. Deste modo, é importante que os profissionais reconheçam o direito que as crianças e jovens que se encontram em acolhimento institucional têm no contacto com a sua cultura, religião e história, numa base rotineira (Kendrick, 2008).

Por fim, é ainda de referir que parece ter havido uma mudança no que diz respeito aos estádios de desenvolvimento de competências multiculturais, ao nível institucional. Deste modo, parece estar a assistir-se a uma mudança do estágio “cegueira à cultura” para o estágio de “pré-competência”. Por outras palavras, parece existir uma crença geral de que existem diferenças entre os indivíduos, despertando uma consciência inicial de questões culturais, contrariando a crença de que as pessoas “são todas iguais” (Trujillo, 2009).

## 5 – Conclusões

### *5.1 Limitações do estudo*

Algumas limitações devem ser consideradas relativamente ao presente trabalho. Primeiramente, deve ser evidenciado o tamanho da amostra. A sua dimensão foi pequena, podendo este ter sido o factor que levou a que não fossem encontradas diferenças estatisticamente significativas no processo de análise quantitativa dos dados. Desta forma, é complicada a generalização dos resultados à população de profissionais do acolhimento institucional de crianças e jovens, em Portugal. Outra limitação que deve ser relevada prende-se com o tempo que decorreu da primeira avaliação (pré-teste) à realização da formação. De qualquer forma, no caso de ter existido efeito de maturação, tal seria verificado tanto para o grupo experimental, como para o grupo de controlo. É ainda de salientar que ao terem sido passadas as mesmas medidas de avaliação utilizadas no pré-teste, pode ter existido efeito de aprendizagem, aumentando a hipótese de desejabilidade social associada ao questionário de auto-relato. Ainda de acordo com o questionário, será importante referir que a sua extensão poderá constituir uma limitação, especialmente se pensarmos nas questões de resposta livre que direccionam os inquiridos para as questões práticas do desempenho seu próprio trabalho.

### *5.2 Direcções futuras e implicações na prática*

As competências multiculturais e, mais concretamente, a sua aplicação ao contexto do acolhimento institucional de crianças e jovens é algo que ainda está longe de constituir uma realidade em Portugal. O presente trabalho foi direccionado para o desenvolvimento de um programa de formação breve, que se destinava aos profissionais que trabalham com crianças e jovens que se encontram institucionalizados. Tendo em conta o número de crianças provenientes de minorias étnicas a residir em instituições de acolhimento, não será demais apostar na formação contínua dos profissionais que com elas trabalham. Poderá investir-se no estudo destes profissionais e na adequabilidade de vários tipos de formação em competências multiculturais. Poderá ainda alargar-se o estudo destas competências a outros contextos sociais, sensibilizando-os para a diversidade.

No que diz respeito à implicação de formações em competências multiculturais na prática do acolhimento institucional, tal mostra-se relevante: (1) porque existem, efectivamente, crianças e jovens de várias culturas a residir em instituições; (2) porque os profissionais carecem de competências multiculturais para trabalharem eficazmente com a diversidade e (3) porque estas crianças e jovens têm direito ao contacto com a sua cultura, religião e história, de forma continuada.

### *5.3 Contributos*

O presente trabalho pretendeu seguir a direcção do estudo de Marques (2008), nomeadamente no que se prende com a formação de profissionais de acolhimento institucional de crianças e jovens. Assim, foi concebida uma formação breve que mostrou alguns resultados, no sentido em que os participantes começaram a reflectir sobre o impacto da cultura na forma como desempenham as suas funções. Mais concretamente, houve um aumento da consciência na forma como as competências multiculturais podem influenciar o seu trabalho, as suas relações com as crianças e jovens, mas também as relações entre os próprios profissionais e as famílias desses jovens.

## 6 – Referências

- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060 – 1073.
- American Psychological Association (2003). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377 – 402.
- Barn, R. (1993). *Black Children in the Public Care System*. London: Batsford.
- Convenção dos Direitos da Criança (1959). Retirado em 19 de Abril de 2009 de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- D'Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling & Development*, 70, 143 – 150.
- Declaração dos Direitos da Criança (1989). Retirado em 19 de Abril de 2009 de [http://cpcj.cm-pombal.pt/index.php?option=com\\_content&task=view&id=19&Itemid=33](http://cpcj.cm-pombal.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=33)
- Federação Europeia de Associações de Psicólogos (1995). *Código de Ética para Psicólogos*. FEUP: Atenas.
- França, D. & Monteiro, M. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 4, 705 – 720.
- Goldstein, B., & Spencer, M. (2000). *“Race” and Ethnicity: A consideration of issues for black, minority ethnic and white children in family placement*. London: BAAF.

- Hill, M. (2000). The Residential Child Care Context. In M. Chakrabarti & M. Hill (eds.). *Residential Child Care: International Perspectives on Links With Families and Peers*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Holcomb-McCoy, C. C. & Myers, J. E. (1990). Multicultural Competence and Counselor Training: A National Survey. *Journal of Counseling & Development*, 77, 294 – 302.
- Instituto para o Desenvolvimento Social – IDS (2000). Crianças e Jovens que Vivem em Lar: Caracterização sociográfica e percursos de vida.
- Kendrick, A. (2008). Black and Minority Ethnic Children and Young People in Residential Care. In A. Kendrick (eds.). *Residential Child Care: prospects and challenges*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, S. (2008). Competências Multiculturais e Formação de Profissionais em Acolhimento Institucional de Crianças e Jovens. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Mestrado: 1 – 47.
- Marsella, A. (2005). Culture and Conflict: understanding, negotiating, and reconciling conflict constructions of reality. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 651 – 673.
- Martins, P. (2004). Protecção de Crianças e Jovens em Itinerários de Risco: Representações Sociais, Modos e Espaços. *Instituto de Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho. Doutoramento: 1 – 750.
- Neufeldt, S., Pinterits, E., Moleiro, C., Lee, T., Yang, P., Brodie, R., & Orliss, M. (2006). How do graduate student therapists incorporate diversity factors in case conceptualization? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training* (Special issue: Culture, Race and Ethnicity in Psychotherapy), 43(4), 464 – 479.

- Ridley, C. & Kleiner, A. (2003). Multicultural Counseling Competence: History, Themes, and Issues. In D. Pope-Davis, H. Coleman, W. Liu & R. Toporek (eds.). *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling & Psychology*. California: Sage.
- Robinson, L. (2000). Racial identity attitudes and self-esteem of black adolescents in residential care: An exploratory study. *British Journal of Social Work*, 30(1), 3 – 24.
- Rogers-Sirin, L. (2008). Approaches to Multicultural Training for Professionals: A Guide for Choosing an Appropriate Program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 313 – 319.
- Segurança Social (2007). *Plano de Intervenção Imediata – Relatório de Caracterização das Crianças e Jovens em Situação de Acolhimento em 2006*.
- Siqueira, A. & Dell’Aglío, D. (2006). O Impacto da Institucionalização na Infância e na Adolescência: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71 – 80.
- Sue, D. (1997). Foreword. In D. Pope-Davis & H. Coleman (eds.). *Multicultural Counseling Competencies: Assessment, Education and Training, and Supervision*. London: Sage.
- Sue, D., Arredondo, P. & McDavis, R. (1992). Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477 – 486.
- Tomlinson-Clarke, S. (2000). Assessing outcomes in a multicultural training course: a qualitative study. *Counseling Psychology Quarterly*, 13(2), 221 – 231.
- Trujillo, M. (2009). *Culturally Competent Programs*. Comunicação apresentada no III Simpósio de Psiquiatria Transcultural. Barcelona, 26 – 27 de Junho.

Vala, J., Lopes, D. & Brito, R. (1999). A construção social da diferença: racialização e etnicização das minorias. In J. Vala (eds.). *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas*. Oeiras: Celta.

Vandiver, B., Fhagen-Smith, P., O’Cokley, K., Cross, W. & Worrell, F. (2001). Cross’s Nigrescence Model: From Theory to Scale to Theory. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 29, 174 – 200.

7 - Anexos

Anexo 1 – Escala de auto-relato de Holcomb-McCoy e Myers, 1999 (adaptada por Marques (2008))



## *Questionário*

No âmbito do mestrado em Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (I.S.C.T.E.), estamos a realizar um estudo sobre as **“Características e Estratégias dos Profissionais de Instituições de Acolhimento”**.

De acordo com as normas da Comissão Nacional da Protecção de Dados, os dados recolhidos são **anónimos** e a sua eventual publicação só poderá ter lugar em revistas da especialidade.

Agradecemos a sua participação, pedindo-lhe que responda à **totalidade das questões** do questionário, respeitando a ordem das perguntas.

1. De acordo com a escala abaixo apresentada, indique em que medida concorda com as seguintes afirmações (coloque, na escala colocada à direita de cada frase, um círculo no número correspondente ao seu grau de concordância):

	Discordo Completamente								Concordo Completamente
1. Eu tenho consciência das minhas características culturais.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
2. Eu tenho consciência de como os meus antecedentes culturais e as minhas experiências influenciam as minhas atitudes acerca das crianças e jovens da instituição onde trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
3. Eu tenho consciência do modo como a minha cultura influencia a forma como penso.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
4. Eu consigo reconhecer quando as minhas atitudes, crenças e valores interferem na prestação dos melhores serviços às crianças e jovens da instituição onde trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
5. Eu transmito verbalmente a minha aceitação de crianças e jovens de raças ou etnias diferentes.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
6. Eu transmito de forma não-verbal (ex: postura, gestos, etc.) a minha aceitação de crianças de raças ou etnias diferentes.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
7. Eu tenho consciência das ideias que me foram transmitidas pela minha família sobre o que são comportamentos aceitáveis e não aceitáveis.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
8. Eu consigo falar sobre Modelos de Desenvolvimento da Identidade Cultural, isto é, sobre a forma como a identidade se desenvolve nas crianças e jovens de grupos étnicos minoritários.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

	Discordo Completamente					Concordo Completamente				
9. Eu consigo definir racismo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
10. Eu consigo definir preconceito.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
11. Eu consigo definir discriminação.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
12. Eu consigo definir estereótipo.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
13. Eu consigo identificar os aspectos culturais que influenciam a minha forma de comunicar com os outros.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
14. Eu consigo identificar as minhas reacções emocionais positivas e negativas relativamente às crianças e jovens de outros grupos raciais ou étnicos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
15. Eu consigo identificar as minhas reacções que são baseadas em crenças estereotípicas acerca de diferentes grupos raciais ou étnicos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
16. Eu consigo dar exemplos de como os estereótipos em relação a pessoas culturalmente diferentes influenciam a minha relação com as crianças e jovens da instituição onde trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	
17. Eu consigo indicar possíveis diferenças no comportamento não-verbal (ex: postura, gestos, etc.) entre os diferentes grupos raciais ou étnicos residentes em Portugal.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	

	Discordo Completamente					Concordo Completamente			
	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
18. Eu consigo indicar possíveis diferenças entre o comportamento verbal dos diferentes grupos étnicos ou raciais residentes em Portugal.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
19. Eu consigo pensar em algumas implicações para o trabalho com determinada criança ou jovem a partir do seu nível de desenvolvimento da identidade cultural.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
20. Eu consigo identificar diferenças entre crianças e jovens que pertencem ao mesmo grupo étnico ou racial (ex: crianças e jovens da Europa de Leste de diferentes religiões).	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
21. Eu consigo aperceber-me da forma como a cultura de origem pode influenciar as escolhas vocacionais das crianças e jovens da instituição onde trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
22. Eu consigo aperceber-me da forma como a cultura pode afectar o comportamento de procura de ajuda por parte das crianças e jovens da instituição onde trabalho e dos seus familiares.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
23. Eu tenho consciência da forma como a cultura pode afectar a manifestação de desconforto ou problemas psicológicos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
24. Eu consigo descrever em que medida determinada intervenção é adequada a uma criança ou jovem específicos da instituição em que trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
25. Eu consigo explicar de que modo factores como a pobreza e a falta de estatuto influenciaram as condições de vida actuais de diferentes grupos raciais ou étnicos residentes em Portugal.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

	Discordo Completamente					Concordo Completamente			
	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
26. Eu procuro ler sobre as necessidades de apoio específicas de populações culturalmente diferentes (por ex. ao nível comunitário e de saúde psicológica).	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
27. Eu tenho consciência de como o processo de interação com as crianças e jovens da instituição onde trabalho pode colidir com os valores culturais de diferentes grupos raciais ou étnicos.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
28. Eu consigo identificar barreiras que dificultam o uso de serviços comunitários e de saúde mental às minorias étnicas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
29. Eu tenho consciência das possíveis limitações nas formas de avaliação (ex.: não serem adequadas à cultura de origem) frequentemente utilizadas com as crianças e jovens da instituição onde trabalho.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
30. Eu consigo falar sobre a intervenção com uma família tendo em conta as suas origens culturais/étnicas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
31. Eu consigo prever quando é que o meu estilo de ajuda pode ser inapropriado para crianças e jovens de outras culturas.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4
32. Eu consigo ajudar as crianças e jovens a determinar se um problema deriva do racismo ou preconceito de outros.	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4

**2. Como profissional de uma instituição de acolhimento, tem frequentemente que avaliar a situação das crianças e decidir como agir com elas. Em seguida irá ler um texto que descreve aspectos da vida de um menino, o João. O que lhe pedimos é que, com base na sua valiosa experiência profissional, avalie o caso deste menino. Por favor, leia o texto com atenção, para de seguida nos dar a sua opinião.**

*“O João tem 12 anos, frequenta o 6º ano de escolaridade e encontra-se na nossa instituição há um mês. Foi aqui colocado por decisão do tribunal, dada a ausência do pai e a incapacidade da mãe em assegurar o seu cuidado neste momento. O pai é vendedor e a mãe empregada de limpeza. Tem uma irmã com 6 e um irmão com 3 anos, que por serem mais novos foram colocados noutra instituição. O João é Angolano.*

*Assim que chegou, sentimos que o João estava bastante inseguro relativamente à sua vinda para cá.*

*As outras crianças da instituição descrevem o João como sendo um rapaz triste. Ainda assim, dizem que ele os ajuda quando precisam e lhes empresta os seus brinquedos com facilidade.*

*Os monitores confirmaram-nos que o João está a ter algumas dificuldades de integração e revelaram-nos também que, apesar de ser uma criança educada e responsável, tem tendência a isolar-se e por vezes oferece alguma resistência quando tem que ir para a escola. No entanto, o João até tem tido bons resultados a nível escolar, e os seus professores consideram-no na média em termos de concentração e consideração pelos outros.*

*O João estabeleceu uma relação muito próxima com um monitor mas age de forma mais distante com os outros.*

*O João gostava de vir a ser cientista, um dia. Contudo, ele considera que o mais provável é vir a “trabalhar num supermercado, ou assim” quando deixar de estudar.”*

“

**2.1. Indique, por favor, 3 estratégias que adoptaria numa possível intervenção com o João, de modo a prestar-lhe o apoio necessário neste momento.**

•

---

•

---

•

---

2.2. a) Indique, por favor, **3 características do João** que considera que poderiam **facilitar** a sua ajuda ao João.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

b) Indique, por favor, **3 características ou experiências suas, como profissional**, que considera que poderiam **facilitar** a sua ajuda ao João.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2.3. a) Indique, por favor, **3 características do João** que considera que poderiam **dificultar** a sua ajuda ao João.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

b) Indique, por favor, **3 características ou experiências suas, como profissional**, que considera que poderiam **dificultar** a sua ajuda ao João.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3. Para efeitos de caracterização dos participantes, pedimos-lhe que nos forneça alguns dados pessoais:

3.1. Sexo (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar):

Masculino	Feminino
1	2

3.2. Idade: \_\_\_\_\_ anos

3.3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_

3.4. Grau de escolaridade (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar):

4 anos de escolaridade	5-9 anos de escolaridade	10-12 anos de escolaridade	Ensino Superior até 3 anos (bacharelato)	Ensino Superior 4-5 anos (licenciatura)	Ensino Pós-Graduado (especifique) _____
1	2	3	4	5	6

3.5. Função na Instituição (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar):

Direcção/Coordenação	Técnico de Serviço Social	Técnico de Psicologia	Educador	Monitor	Técnico de Saúde	Administrativo/a
1	2	3	4	5	6	7
Outra função (especifique): _____						

3.6. Há quanto tempo desempenha esta profissão? \_\_\_\_\_

3.7. Como se classificaria ao nível do seu grau de satisfação no desempenho desta função? (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar)

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem Satisfeito nem Insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

3.8. Já teve alguma formação ao nível do desenvolvimento de competências multiculturais? (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar)

Sim	Não
1	2

4. Com que frequência sente necessidade de participar em formações na instituição onde trabalha? (assinale com um círculo o número associado à resposta que quer dar)

Nunca	Raramente	Às vezes	Bastante	Muito
1	2	3	4	5

4.1. Se respondeu de forma afirmativa à pergunta anterior, indique nos espaços abaixo sugestões para temas de formações que sente necessidade de frequentar, para o/a auxiliar na instituição onde trabalha.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 2 – Gráficos de Médias

Figura 1. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Conhecimento”

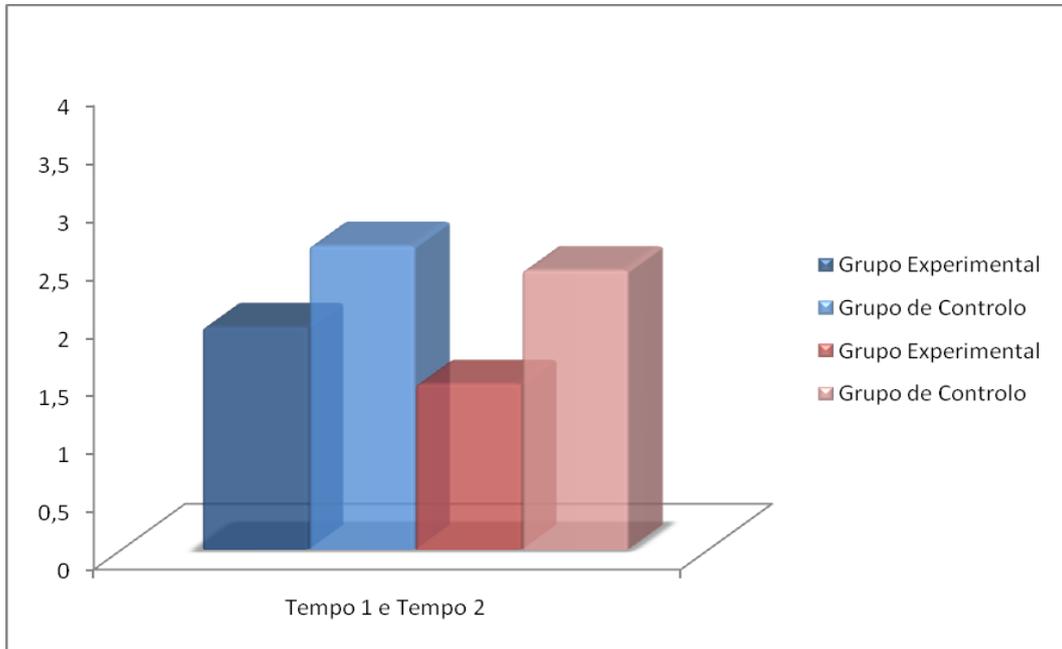


Figura 2. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Consciência”

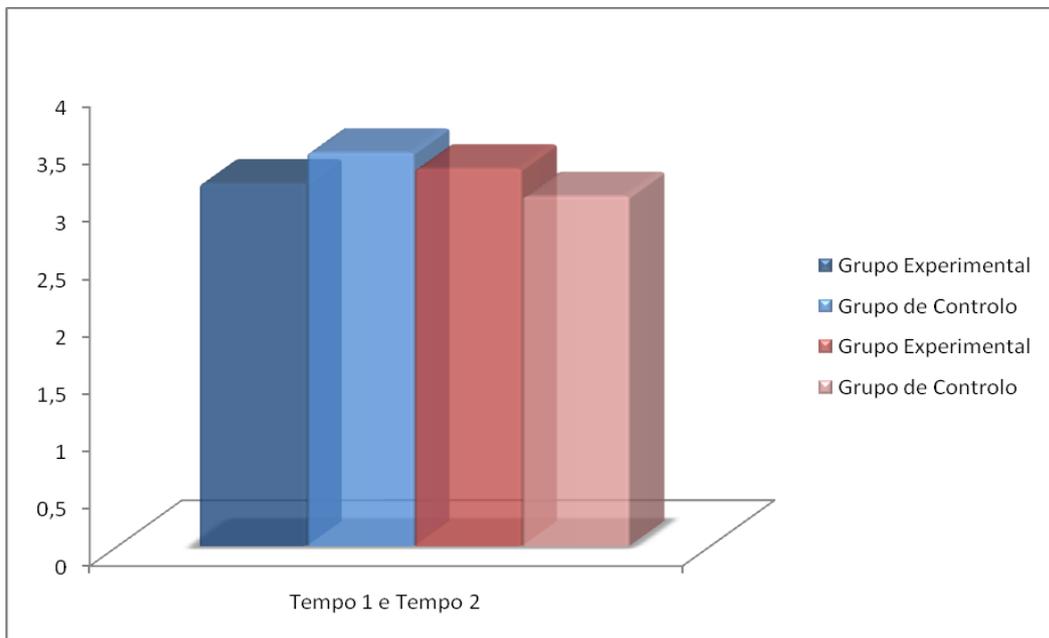


Figura 3. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Definições”

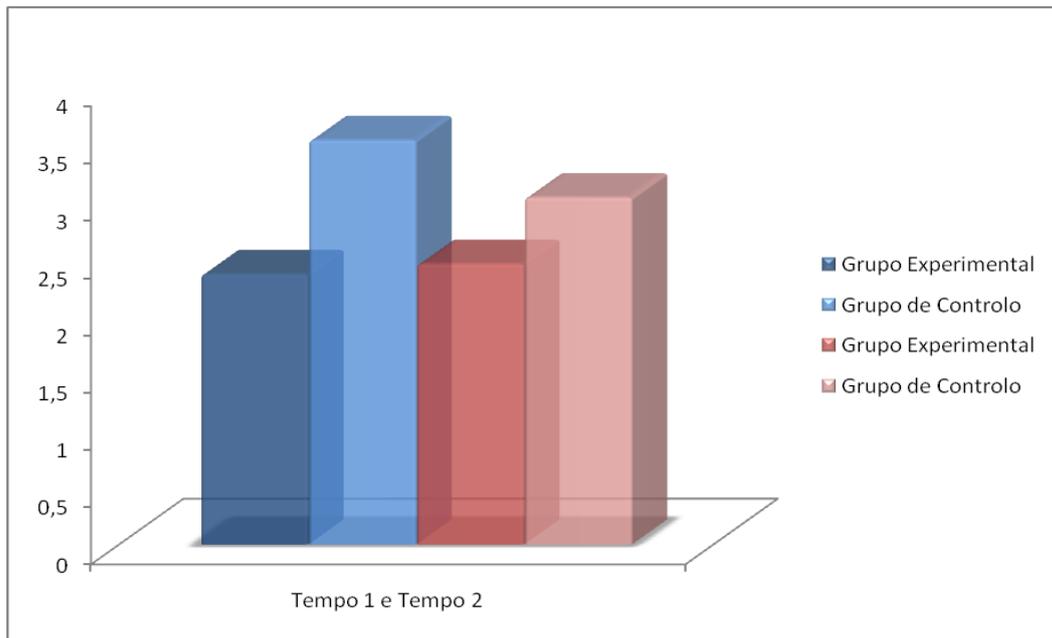


Figura 4. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Desenvolvimento da Identidade Racial”

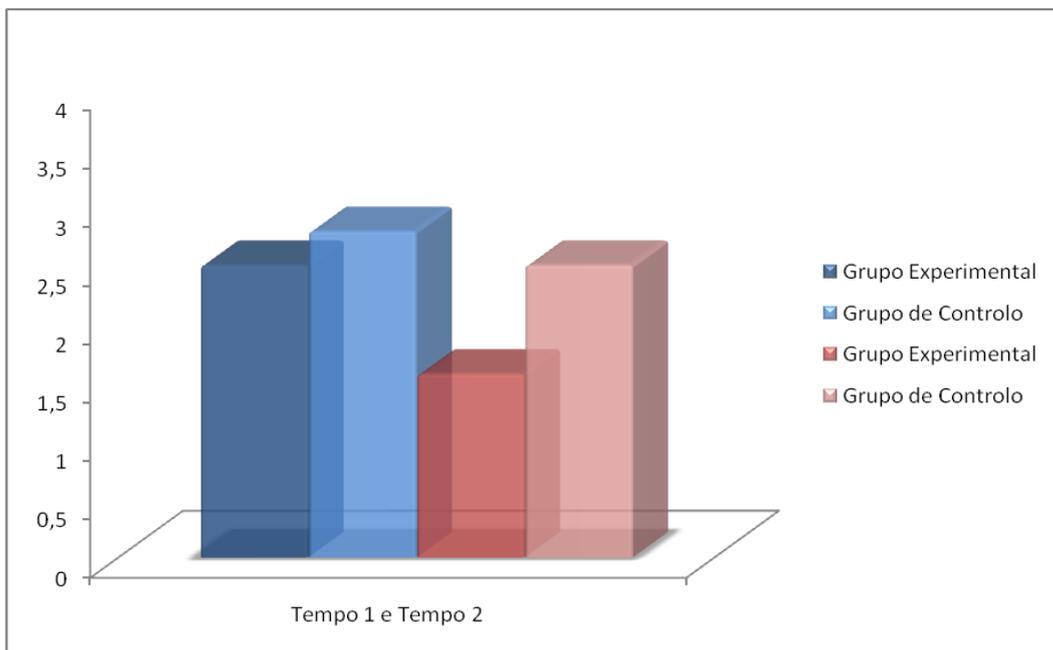


Figura 5. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Dimensão “Competências”

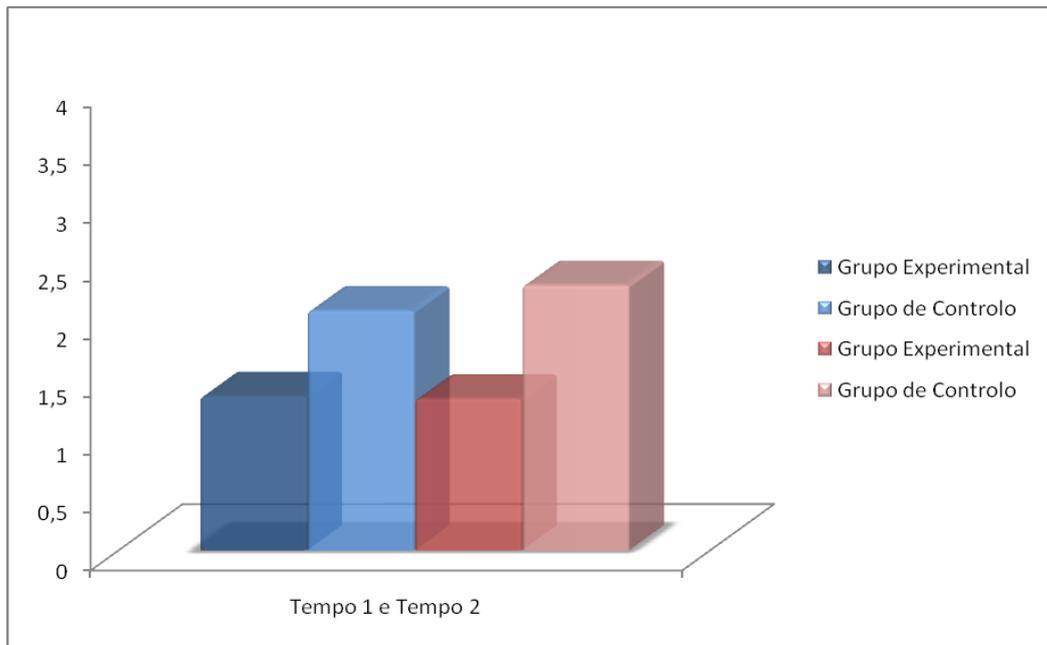
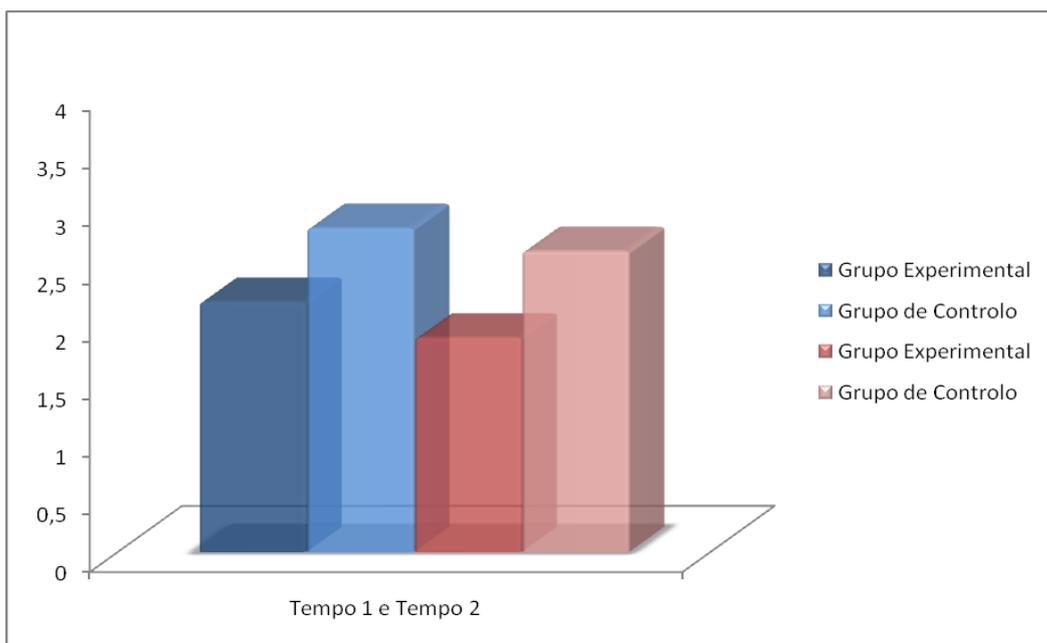


Figura 6. Médias do “Grupo Experimental” e “Grupo de Controlo” nos 2 tempos – Total



## Anexo 3 – Análise de Conteúdo

**Estratégias*****Investir na relação com adultos***

- A relação mais próxima com o monitor. (2 GE)
- Mostraria disponibilidade. (3 GE)
- Usar a relação de aproximação com o monitor para chegar ao João. (4 GE)
- Utilizar a relação de proximidade com o monitor para perceber melhor o que o João sente e pensa. (5 GE)
- Centralizar a actuação na figura do educador com quem estabeleceu a relação. (7 GE)
- Aproximação ao João. (8 GE)
- Falar mais com o João. (9 GE)
- Mostrar-lhe o lado bom de ter pessoas a tomar conta dele. (9 GE)
- Promover a proximidade com os restantes monitores. (11 GE)
- Dialogar com o João no sentido de perceber o que sente, quais os seus receios e motivações (no caso, aproveitar a relação mais próxima com um monitor e ser ele a falar). (13 GE)
- Aproveitar a relação mais próxima que tem com um dos monitores para conversar com ele sobre as suas angústias, medos e inseguranças. (14 GE)
- Monitor de referência – com quem estabeleceu relação mais próxima. (15 GC)
- Este monitor explicar o motivo da vinda para a instituição. (15 GC)

***Inserir o João em actividades que ajudem à integração***

- Organizar jogos e actividades onde o João se pudesse relacionar mais com os monitores (saídas, por exemplo). (1 GE)
- Ir visitar com o João um laboratório, o oceanário e/ou o planetário, para assim ele ficar a conhecer melhor aquilo que um cientista pode fazer/trabalhar. (5 GE)
- Desenvolver actividades lúdicas ligadas às ciências. (7 GE)
- Facilitar a integração, participando em várias actividades. (10 GE)
- Envolvimento em actividades que promovam a interacção com outros (ex.: actividades desportivas, escuteiros). (13 GE)

- Desenvolver actividades que o ajudem a integrar o grupo. Dar-lhe responsabilidade, tarefas. (15 GC)
- Criar actividades em que o João participe e se sinta integrado. (17 GC)
- Não permitir longos períodos de isolamento. (17 GC)
- Planear/organizar com a equipa educativa e os outros jovens uma boa integração do João. (18 GC)
- Proporcionar-lhe mais saídas e actividades em grupo. (19 GC)
- Tentaria incentivar o João a entrar/participar nalgum desporto/actividade colectiva. (21 GC)
- Dinâmicas e actividades de grupo com todos os residentes da casa. (21 GC)

### ***Investir nas competências do João***

- Incentivar o João a seguir o gosto pela ciência e a não se deixar desmotivar, desistindo da escola e a seguir uma profissão que gostasse, de modo a ser mais feliz futuramente. (1 GE)
- Tentaria conversar com ele sobre ciências (saber o que ele gosta). (3 GE)
- Usar o seu gosto pela ciência para o convencer a continuar o estudo. (4 GE)
- Reforçar os seus resultados escolares/comportamento na escola (aulas e com os colegas). (5 GE)
- Incentivar a alcançar o seu sonho (ser cientista). (8 GE)
- Mostrar-lhe como é responsável e educado, tem tudo para vencer na escola. (10 GE)
- Dialogar com ele no sentido de o motivar no modo como perspectiva o seu futuro. (11 GE)
- Estimular o gosto pela sua ambição profissional. (17 GC)
- Valorizar os resultados escolares e a sua vontade de ser cientista. (18 GC)
- Dentro do lar, acompanhá-lo mais na escola para afastar esta resistência. (22 GC)

### ***Envolvimento/aproximação da família***

- Tentar proporcionar o relacionamento do João com os irmãos mais novos e à família em geral. (1 GE)
- A presença da família. (2 GE)
- Perceber a influência familiar na vida do João. (4 GE)
- Trazer a sua família até ao seu espaço (almoçar com ele, ver o seu quarto). (7 GE)
- Perceber a tristeza (o afastamento da família). (8 GE)

- Possível aproximação da família. (9 GE)
- Promover o convívio com a família e irmãos. (11 GE)
- Fazer uma intervenção com a família. Perceber qual o contexto familiar. (14 GE)
- Reforçar os laços familiares (mãe e irmãos) através de contactos telefónicos e presenciais com a família. (16 GC)
- Fazer visitas periódicas à família e vice-versa para não quebrar os elos afectivos. (20 GC)
- Antes de ter sido retirado à mãe, trabalhava este meio familiar, de forma a criar conciliações, para que não fossem separados. (22 GC)

### ***Terapia***

- Acompanhamento psicológico. (6 GE)
- Encaminhamento para o acompanhamento psicológico ou terapia ocupacional (consoante nível de maturidade). (16 GC)
- Levá-lo até auto-ajuda na Pedopsiquiatria. (20 GC)
- Acompanhamento psicológico. (21 GC)

### ***Respeitar o espaço do João***

- Não faria muitas perguntas, dava-lhe “espaço”. (3 GE)

### ***Definição de estratégias em equipa***

- A ajuda dos colegas. (2 GE)
- Definição, em equipa, do projecto de vida. (6 GE)
- Articulação com todos os intervenientes (escola, família e residentes). (6 GE)
- Falar com a equipa de monitores para puxarem por ele, em relação à relação dele com os monitores. (10 GE)
- Promoção de competências sociais do João, dando-lhe as orientações nesse sentido, preferencialmente envolvido num grupo. (13 GE)
- Falar com os professores, director de turma da escola onde o João está inserido para perceber como se comporta na escola e que relação tem com os adultos/pares. (14 GE)
- Contacto com os professores no sentido de compreender o motivo da resistência em ir à escola. (16 GC)
- Esclarecer a escola para o cativar mais. (19 GC)

### ***Competências Multiculturais***

- Fazer o João entender que é tão capaz como qualquer outra criança seja de raça for. Todos nós, independentemente da cor ou da raça, somos capazes. (12 GE)
- Trazer até ele aspectos da sua cultura. (19 GC)

### **Características do João – Facilitadoras**

#### ***Não categorizáveis***

- A ajuda na integração. (2 GE)
- Ausência do pai. (2 GE)
- Companhia dos irmãos. (2 GE)
- Se se tivesse informação do tribunal. (9 GE)
- Conversa escola/instituição. (19 GC)
- Procurar relação com irmãos. (19 GC)
- Atenção dos pais enquanto visitantes. (20 GC)
- Os monitores intercalarem as idas à escola. (20 GC)

#### ***Traços de personalidade***

- Ser educado e responsável. (1 GE)
- Ser capaz de partilhar. (1 GE)
- Ser solícito. (3 GE)
- Ser educado. (3 GE)
- Consideração pelos outros. (4 GE)
- Capacidade para emprestar os seus objectos. (4 GE)
- Ser educado. (5 GE)
- Ser responsável. (5 GE)
- Educado. (6 GE)
- Responsável. (6 GE)
- Consegue reflectir sobre o seu futuro. (7 GE)
- Tem comportamentos socialmente correctos. (7 GE)
- Ser sociável. (8 GE)
- Educação dele. (9 GE)
- Empréstimo dos seus brinquedos. (9 GE)

- Educado. (10 GE)
- Responsável. (10 GE)
- Responsável. (11 GE)
- Educado. (11 GE)
- Prestável. (11 GE)
- Educação. (12 GE)
- Personalidade. (12 GE)
- Educado. (13 GE)
- Responsável. (13 GE)
- Educado e responsável. (14 GE)
- Ajuda os outros. (14 GE)
- Educado e responsável. (15 GC)
- Capacidade de verbalizar os seus desejos e aspirações. (16 GC)
- Educado. (17 GC)
- Responsável. (17 GC)
- Amigo de ajudar. (17 GC)
- Não é egoísta. (18 GC)
- Responsável. (18 GC)
- Respeitador. (21 GC)
- Educado. (21 GC)
- Inseguro. (21 GC)
- Educado. (22 GC)
- Tem consideração pelos outros. (22 GC)

***Desempenho académico***

- Ter vontade de ser cientista. (3 GE)
- Bons resultados a nível escolar. (4 GE)
- Desempenho cognitivo satisfatório. (5 GE)
- O querer ser cientista. (8 GE)
- Bom aluno. (10 GE)
- As capacidades. (12 GE)
- Tem bons resultados escolares. (14 GE)
- Bons resultados escolares. (15 GC)
- Desempenho escolar. (16 GC)

- Tem bons resultados escolares. (18 GC)
- Bons resultados na escola. (22 GC)

### ***Competências Multiculturais***

- O facto de ser branco, português – comunicação. (1 GE)
- Português. (13 GE)

### ***Relações interpessoais com adultos***

- Interacção com um monitor. (6 GE)
- Consegue estabelecer relações com adultos. (7 GE)
- O relacionamento privilegiado com o monitor. (8 GE)
- Bom relacionamento com um educador. (15 GC)
- Vinculações que estabeleceu com o monitor. (16 GC)

## **Características do João – Dificultadoras**

### ***Não categorizáveis***

- Falta de acompanhamento. (2 GE)
- Falta de carinho. (2 GE)
- Falta da família. (2 GE)
- Não ser o monitor com que se relaciona melhor. (8 GE)
- O pouco tempo de instituição. (10 GE)
- O facto de estar há um mês na instituição. (14 GE)
- Deixá-lo ter o seu espaço, mas sem que se isole em demasia. (19 GC)
- Terapia em grupo com a psicóloga. (20 GC)
- Fazer jogos pedagógicos, dinâmicos. (20 GC)

### ***Tendência para o isolamento***

- Reservado. (1 GE)
- Isolado. (1 GE)
- Isolar-se. (3 GE)
- Tendência para o isolamento. (5 GE)
- Tendência para isolar-se. (7 GE)

- Isolar-se. (8 GE)
- Isolar-se. (9 GE)
- Isolamento. (10 GE)
- Isolado. (11 GE)
- Isolamento em geral. (13 GE)
- Afastamento em relação aos monitores. (13 GE)
- Isolamento. (14 GE)
- Tendência para se isolar. (16 GC)
- Tendência isolamento. (17 GC)
- Isolamento. (18 GC)
- Isolamento. (21 GC)
- Dificuldade na relação com os outros. (21 GC)

### ***Resistência***

- Dificuldade de integração. (4 GE)
- Apenas ter estabelecido uma relação de proximidade com outro monitor. (5 GE)
- Resistência à intervenção. (6 GE)
- Pouco gosto pela escola. (6 GE)
- Dificuldade de integração. (7 GE)
- Resistência à escola. (13 GE)
- Dificuldade de relação com os outros. (15 GC)
- Resistência para frequentar a escola. (16 GC)
- Resistência em ir para a escola. (18 GC)

### ***Traços de personalidade negativos***

- Insegurança em relação à ida para a instituição. (1 GE)
- Auto-estima baixa. (3 GE)
- Insegurança. (4 GE)
- Insegurança face ao grupo. (7 GE)
- Ser calado. (9 GE)
- Distante. (9 GE)
- Falta de confiança. (10 GE)
- Pessimista. (11 GE)
- Introverso. (11 GE)

- Insegurança. (14 GE)
- Baixa auto-estima. (15 GC)
- Baixo auto-conceito. (16 GC)
- Insegurança (17 GC)
- Falta de auto-estima. (17 GC)
- Insegurança. (18 GC)
- Pouco ambicioso. (21 GC)

### ***Emoções negativas***

- Ser triste. (1 GE)
- Ser triste. (3 GE)
- Tristeza. (4 GE)
- Estar triste. (5 GE)
- Demonstrar uma tristeza desconhecida. (8 GE)

### ***Competências Multiculturais***

- Cor. (6 GE)
- Negação da cor e da raça. (12 GE)

## **Características do Profissional – Facilitadoras**

### ***Não categorizáveis***

- Acompanhamento da família. (2 GE)
- Interesse em envolver a família. (7 GE)
- Falar com o João sobre algum assunto que ele gostasse. (9 GE)
- Ir a algum sítio onde se tenha de esperar e que dê para conversar. (9 GE)
- Acompanhamento psicológico. (10 GE)
- Participar em actividades. (10 GE)
- Não parece que o João tenha sofrido maus-tratos físicos, o que poderá ajudar na intervenção. (14 GE)
- Apesar de mostrar alguma resistência em ir para a escola, o facto de ter bons resultados poderá também facilitar a intervenção. (14 GE)

- Ajudar os outros quando lhe é solicitado. (15 GC)
- Integrar uma actividade desportiva que fosse do seu interesse. (16 GC)
- Intervir mais junto da escola. (19 GC)
- Deixar os pais participarem em algumas actividades. (20 GC)
- Assistir às festas e teatros. (20 GC)
- A boa relação com o adulto. (21 GC)

***Competências de comunicação***

- Saber ouvir e esperar. (3 GE)
- Comunicador. (5 GE)
- Bom ouvinte. (6 GE)
- Disponibilidade para ouvir as crianças/jovens relativamente a qualquer tema/assunto. (13 GE)
- Ser uma boa comunicadora. (18 GC)
- Saber ouvir e estar atenta. (21 GC)

***Formação académica***

- Ser estudante. (4 GE)
- Relativa facilidade em identificar os focos dos problemas das crianças/jovens, dada a minha formação académica. (13 GE)

***Interesses em comum***

- Partilhar o gosto pelas ciências. (1 GE)
- Gosto pela área em questão (4 GE)

***Competências Multiculturais***

- Falarmos a mesma língua. (1 GE)
- Ser Angolana (Negra). (12 GE)
- Portuguesa. (13 GE)
- Mostrar interesse pelo país dele. (9 GE)
- Fazer os outros aceitar as diferenças. (12 GE)

***Traços de personalidade positivos***

- Carinhoso. (2 GE)

- Solícito. (2 GE)
- Ser simpático. (3 GE)
- Empático. (5 GE)
- Responsável. (5 GE)
- Calmo. (6 GE)
- Preocupado. (6 GE)
- Capacidade de empatizar. (7 GE)
- Tenho uma empatia com os jovens muito grande. (8 GE)
- Sei cativar o interesse dos jovens com actividades diversas a vários níveis. (8 GE)
- Disponível/acessível. (11 GE)
- Empática. (11 GE)
- Motivada. (11 GE)
- Boa educação. (15 GC)

### ***Experiência profissional***

- Ter passado por essas situações algumas vezes. (3 GE)
- Motivação para resolver situações problemáticas. (4 GE)
- Interesse em procurar formas de intervenção que se adequem a cada caso. (7 GE)
- Conhecer crianças que passaram o mesmo que o João. (8 GE)
- Gosto de trabalhar com crianças com este tipo de problema, isolamento, afastamento da família. (22 GC)

## **Características do Profissional – Dificultadoras**

### ***Respostas não categorizáveis***

- Não acompanhamento. (2 GE)
- Ajudar na sua auto-estima. (2 GE)
- Posso confundir o isolamento com algo contra mim. (8 GE)
- Não lhe dar confiança, responsabilidade, segurança. (10 GE)
- O isolamento do grupo. (15 GC)
- Não saber a razão do acolhimento. (15 GC)
- Imiscuir-me no espaço de isolamento do João, sem lhe dar o seu espaço. (19 GC)

***Traços de personalidade negativos***

- Ser distraído para determinados pormenores. (4 GE)
- Alguma “agressividade” no modo de falar. (5 GE)
- Às vezes, ser impulsivo. (5 GE)
- Pouco organizado. (6 GE)
- Pouco directo. (6 GE)
- Falta de método. (6 GE)
- Ser impulsiva. (9 GE)
- Ser tímida. (9 GE)
- Ser condescendente demasiado. (20 GC)

***Questões técnicas***

- Falta de conhecimento sobre a história passada da criança. (4 GE)
- Depois de ter tentado uma aproximação e esta não ter resultado, ter menos disponibilidade para investir. (5 GE)
- Dificuldade em arranjar múltiplas áreas de interesse para trabalhar com ele devido à falta de interesses referidos. (7 GE)
- Falta de respostas rápidas e intensivas que pudessem trabalhar o seu estado mais depressivo. (7 GE)
- Por vezes o isolamento da criança leva-me a não lhe prestar tanta atenção. (8 GE)
- Não lhe dar espaço para ele ter os seus momentos. (10 GE)
- Ansiedade na resolução breve dos problemas. (11 GE)
- Dificuldade em extrair informação de crianças fechadas, coerência de estratégias nesse sentido. (13 GE)
- Não estar em contacto directo com os jovens. (16 GC)
- O facto de ser da equipa técnica não nos permite estar próximos dos jovens. (18 GC)
- Não conseguir motivar a relação com os outros. (21 GC)

***Pouca disponibilidade para acompanhamento individual***

- Maior dificuldade quando as crianças não conseguem estabelecer facilmente a relação, devido ao pouco tempo que tenho no contacto directo. (7 GE)
- Trabalho em excesso que pode dificultar o tempo disponibilizado para estar com a criança. (11 GE)
- Necessidade de se dar atenção a muitas crianças ao mesmo tempo. (11 GE)

***Experiência profissional***

- Ainda ter pouca experiência profissional. (1 GE)
- Ter começado há um mês a exercer esta função. (1 GE)
- Insegurança em alguns aspectos relativos à intervenção, dada a ainda parca experiência na área da institucionalização. (13 GE)
- Pouca experiência profissional. (16 GC)

***Competências Multiculturais***

- Sentir-me como ele – complexada e sem orgulho na cor ou na raça. (12 GE)

## Anexo 4 – Casos hipotéticos utilizados na formação

**Caso 1 – Cabo-verdiano**

O António é uma criança de 8 anos, que frequenta o 3º ano de escolaridade. Tem sido um bom aluno e os professores descrevem-no como um menino muito inteligente e sociável. No entanto, apresenta algumas dificuldades a Língua Portuguesa, uma vez que a sua língua-mãe é o crioulo. Encontra-se em acolhimento, por falta de condições económicas da família, desde os 4 anos, altura em que veio de Cabo-verde; porém, está na Instituição actual há apenas 1 ano. A sua adaptação foi bastante positiva, interagindo muito bem, desde o início, com todas as crianças, jovens e monitores. Começou de imediato a praticar karaté, actividade que há muito desejava fazer.

Um dia o António chega das aulas e vem muito triste, queixando-se que um colega da sua turma lhe disse que ele “não podia brincar com eles porque era Africano e que deveria voltar para a sua terra!”. Apesar da sua boa adaptação ao lar, o António começou a isolar-se e a evitar a companhia das outras crianças.

**Caso 1 - Português**

O António é uma criança de 8 anos, que frequenta o 3º ano de escolaridade. Tem sido um bom aluno e os professores descrevem-no como um menino muito inteligente e sociável, no entanto, tem tido algumas dificuldades a Matemática. Encontra-se em acolhimento desde os 4 anos, por falta de condições económicas da família, porém, está na Instituição actual há apenas 1 ano. A sua adaptação foi bastante positiva, interagindo muito bem, desde o início, com todas as crianças, jovens e monitores. Começou de imediato a praticar karaté, actividade que há muito desejava fazer.

Um dia o António chega das aulas e vem muito triste, queixando-se que um colega da sua turma lhe disse que ele “não podia brincar com eles porque era muito gordo!”. Apesar da sua boa adaptação ao lar, o António começou a isolar-se e a evitar a companhia das outras crianças.

**Caso 2 - Angolana**

A Rosa é uma adolescente com 12 anos e frequenta o 5ºano de escolaridade. É Angolana. Tem tido muitas dificuldades ao nível do ensino, tendo já reprovado duas vezes. Actualmente, tem tido aulas de teatro promovidas por uma professora da sua escola, que tem demonstrado interesse na arte da dramatização e em criar um grupo de teatro amador com os alunos interessados. Apesar de não ser uma jovem mal-educada, é bastante directa e, por vezes, torna-se um pouco arrogante quando se dirige às pessoas. Entrou para o lar há 3 anos, devido a negligência parental, tendo sido esta a sua primeira experiência em acolhimento. Inicialmente, não interagiu com as crianças e jovens da Instituição, sendo verbalmente agressiva quando estes a chateavam. Em relação aos monitores e técnicos, sempre cumpriu com o que lhe pediam e raramente discutia com eles. Porém, sempre se recusou a conversar com um psicólogo, pois não acredita que a possa ajudar porque “é só falar e isso não resolve os problemas”.

Um dia quando um monitor, novo no lar, lhe pede firmemente para arrumar o seu quarto, alegando estar numa enorme confusão, a Rosa é mal-educada com ele, recusando-se a fazer a tarefa e dizendo que só falou com ela naquele tom porque é racista.

**Caso 2 - Portuguesa**

A Rosa é uma adolescente com 12 anos e frequenta o 5ºano de escolaridade. Tem tido muitas dificuldades ao nível do ensino, tendo já reprovado duas vezes. Actualmente, tem tido aulas de teatro promovidas por uma professora da sua escola, que tem demonstrado interesse na arte da dramatização e em criar um grupo de teatro amador com os alunos interessados. Apesar de não ser uma jovem mal-educada, é bastante directa e, por vezes, torna-se um pouco arrogante quando se dirige às pessoas. Entrou para o lar há 3 anos, devido a negligência parental, tendo sido esta a sua primeira experiência em acolhimento. Inicialmente, não interagiu com as crianças e jovens da Instituição, sendo verbalmente agressiva quando estes a chateavam. Em relação aos monitores e técnicos, sempre cumpriu com o que lhe pediam e raramente discutia com eles. Porém, sempre se recusou a conversar com um psicólogo, pois não acredita que a possa ajudar porque “é só falar e isso não resolve os problemas”.

Um dia quando um monitor, novo no lar, lhe pede firmemente para arrumar o seu quarto, alegando estar numa enorme confusão, a Rosa é mal-educada com ele,

recusando-se a fazer a tarefa e dizendo que só lhe pediu para a fazer porque é implicativo.

### **Caso 3 - Romena**

A Nicole é uma jovem com 14 anos que frequenta o 7º ano de escolaridade. O seu aproveitamento é muito fraco e teme-se que volte a chumbar o ano. Após uma avaliação psicológica soube-se que não existem quaisquer problemas cognitivos. A Nicole é Romena e foi acolhida há cerca de 2 anos, altura em que chegou a Portugal com a sua mãe. Foi retirada para acolhimento uma vez que foi encontrada a pedir esmola na rua. Desde que integrou o lar que tem tido imensos problemas de rendimento escolar, não fazendo os seus trabalhos de casa, nem pedindo ajuda a monitores ou jovens da casa. O que mais gosta de fazer é ler, ficando dias inteiros (excepto a altura das refeições) dentro do quarto a “devorar” livros. A sua convivência com as crianças e jovens do lar é praticamente inexistente e, apesar cumprir todos os pedidos que os monitores lhe fazem, não procura a sua companhia noutras circunstâncias.

Recentemente houve uma oportunidade para a Nicole começar aulas de dança, mas ela referiu que se tivesse que fazer alguma actividade física, então preferia o ténis.

### **Caso 3 - Portuguesa**

A Nicole é uma jovem com 14 anos que frequenta o 7º ano de escolaridade. O seu aproveitamento é muito fraco e teme-se que volte a chumbar o ano. Após uma avaliação psicológica soube-se que não existem quaisquer problemas cognitivos. A Nicole foi acolhida há cerca de 2 anos, por ter sido encontrada a pedir esmola na rua. Desde que integrou o lar que tem tido imensos problemas de rendimento escolar, não fazendo os seus trabalhos de casa, nem pedindo ajuda a monitores ou jovens da casa. O que mais gosta de fazer é ler, ficando dias inteiros (excepto a altura das refeições) dentro do quarto a “devorar” livros. A sua convivência com as crianças e jovens do lar é praticamente inexistente e, apesar cumprir todos os pedidos que os monitores lhe fazem, não procura a sua companhia noutras circunstâncias.

Recentemente houve uma oportunidade para a Nicole começar aulas de dança, mas ela referiu que se tivesse que fazer alguma actividade física, então preferia o ténis.

**Caso 4 – Guineense**

O Rui é um jovem de 16 anos que frequenta o 8º ano de escolaridade. Gosta muito de fazer desporto, especialmente futebol, modalidade em que se encontra inscrito. O Rui é Guineense e veio para Portugal com a sua família, que é muçulmana, quando tinha 4 anos, em consequência da Guerra Civil. Devido a problemas de ordem económica, o Rui foi retirado à família e colocado num lar de acolhimento.

Apesar de não ser um aluno brilhante, os professores dizem que o Rui tem potencial, desde que se faça o acompanhamento necessário. Porém, ele não manifesta qualquer interesse em continuar os seus estudos, querendo começar a trabalhar e ganhar dinheiro para ajudar a sua família.

Apesar de estar em Portugal desde os 4 anos, o seu acolhimento é bastante recente. Depois de já estar inteirado das regras e ter sido feita uma avaliação à sua integração no lar, o Rui pede para sair com uns amigos (do bairro social onde morava antes de ter sido acolhido), dizendo que volta até às 2h00 da manhã.

**Caso 4 – Português**

O Rui é um jovem de 16 anos que frequenta o 8º ano de escolaridade. Gosta muito de fazer desporto, especialmente futebol, modalidade em que se encontra inscrito. Devido a problemas de ordem económica, foi retirado à família e colocado num lar de acolhimento.

Apesar de não ser um aluno brilhante, os professores dizem que o Rui tem potencial, desde que se faça o acompanhamento necessário. Porém, ele não manifesta qualquer interesse em continuar os seus estudos, querendo começar a trabalhar e ganhar dinheiro para ajudar a sua família.

O seu acolhimento é bastante recente. Depois de já estar inteirado das regras e ter sido feita uma avaliação à sua integração no lar, o Rui pede para sair com uns amigos (do bairro social onde morava antes de ter sido acolhido), dizendo que volta até às 2h00 da manhã.

**Questões de orientação para os casos:**

- Quem consideram que deveria ser o interveniente directo nesta situação?
- Quem poderá ser envolvido para além da criança/jovem e dessa pessoa da equipa?
- O que pensam que deveria ser avaliado para melhor compreender o problema?
- Quais os factores protectores que identificam neste caso?
- Quais os factores de risco que identificam neste caso?
- Qual o possível papel da equipa educativa?
- Qual o possível papel da equipa técnica?
- Que aspectos pensariam ser importantes de discutir na supervisão deste caso?
- Quais consideram ser as vossas maiores dificuldades pessoais?