

«Aventura social» na multiculturalidade (*)

MARGARIDA GASPAR DE MATOS (**)

1. INTRODUÇÃO

Nomeadamente na área da Saúde Mental, numerosos trabalhos apontam para a importância das relações interpessoais na saúde mental dos indivíduos.

Nomeadamente na última década, tem-se sublinhado a necessidade de substituir intervenções de carácter «curativo», «laboratorial» e centradas sobretudo em *diminuir* os problemas relacionais dos *indivíduos*, preferindo-se intervenções de carácter *preventivo*, *promovendo* competências individuais, baseando-se em *grupos sociais* «naturais» e envolvendo a participação de toda a *comunidade* em que os indivíduos, no nosso caso os jovens, se inserem.

Parte das dificuldades de relacionamento interpessoal provêm de um repertório comportamental deficiente, provavelmente devido a uma lacuna na história pessoal de aprendizagem social de cada indivíduo, quer isto dizer, alguns destes problemas de comportamento social acontecem quando os jovens têm um repertório muito limitado de comportamentos sociais que conhecem ou que sabem usar.

Estas lacunas podem, de acordo com vários estudos (Matos, 1993), ser ultrapassadas através de um programa de promoção de competências de relacionamento interpessoal, de intervenção directa sobre o jovem, mas apelando à participação do seu envolvimento relacional.

O programa que desenvolvemos (Matos, 1993, 1994, 1997) inclui várias propostas:

- otimizar a comunicação interpessoal verbal e não verbal;
- identificar e resolver problemas sociais
- negociar e gerir conflitos
- aprender e praticar competências sociais simples
- praticar a assertividade.

Este programa destina-se prioritariamente a proporcionar um conjunto de experiências que, não tendo ocorrido naturalmente ao longo do desenvolvimento pessoal e social do jovem, (quer por falta de modelos sociais, quer pela observação de modelos sociais desajustados), ocasionaram uma diminuição do seu repertório de comportamento, ou a aquisição de um repertório desajustado.

A vivência destas experiências é mediatizada, permitindo uma maior aprendizagem em novas situações. Especial cuidado deverá ser posto, no entanto, em evitar imposições de valores ou normas culturais, nomeadamente quando se trabalha com grupos minoritários.

Para além de promover estas novas aquisições

(*) Colaboração, no trabalho de campo, de Sandra Santos, Gabriela Simão, Susana Pacheco, Ana Oliveira, Lic EER. FMH/UTL.

(**) Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

é ainda preciso possibilitar a sua aplicação, com benefícios para o jovem, pelo que é imprescindível incluir o maior número possível de pessoas relevantes no universo relacional de cada jovem.

Pensamos que uma intervenção destinada a otimizar o crescimento pessoal e social dos indivíduos, quer o enfoque seja feito na área da Saúde Mental, da Educação, ou da Justiça, tem de partir da comunidade e visar todas as estruturas sociais que estão em contacto com o jovem tanto como o próprio jovem.

Como referiu Carlos Caldeira (1980), não sendo possível trabalhar com todas as pessoas de uma comunidade ecológica, pode-se sempre partir de pequenos grupos. Este tipo de intervenção não se situa na linha clássica de intervenção do professor ou terapeuta, cujo desejo é sobretudo ensinar ou tratar, mas sobretudo em fazer com que os outros se autonomizem e sejam um dos agentes essenciais da sua própria autonomia (Caldeira 1980). Não se pretende defender a demissão do professor/terapeuta da sua tarefa de ensinar/tratar, mas ampliar o papel destes, incluindo neste papel uma mediatização da aprendizagem/mudança.

Quer na Comunidade em geral, quer na Escola, no Hospital, ou no Instituto de Reinserção, é pois da maior utilidade estudar formas de intervenção que optimizem o relacionamento social dos indivíduos como processo de autonomização e ajustamento social.

Esta intervenção não pode limitar-se aos doentes, alunos ou tutelados: Também os técnicos precisam de formação pedagógica e terapêutica, sobretudo centrada na formação em relações humanas tendo em vista a adaptação a novos comportamentos e a um trabalho em equipa; uma formação essencialmente prática que inclua uma reflexão sobre os percursos das suas respectivas vidas pessoais e sociais, permitindo aos técnicos crescer e facilitar o crescimento dos outros (Ferra, 1992).

Os trabalhos de carácter preventivo, nomeadamente de carácter primário e secundário, teriam sem dúvida um impacto diferente se conseguissem obter a atenção das Organizações a que respeitam. Como argumenta Ferra (1992) o longo tempo de latência entre a realização do trabalho preventivo e o aparecimento de resultados positivos, bem como o carácter discreto

destes resultados, não tornam estes trabalhos de carácter preventivo prioritários para o sistema político.

Aliado a qualquer trabalho preventivo de acção directa sobre o indivíduo, é também de prever uma abordagem dos sistemas sociais, eles próprios devendo incluir e permitir alterações que produzam uma diminuição das situações de risco e uma activação dos recursos de apoio.

Na facilitação do desenvolvimento pessoal e social do jovem privilegiamos uma abordagem preventiva, de base comunitária, interactiva e multidisciplinar.

É neste âmbito que situamos o interesse de intervenções de carácter educativo que visem mediatizar a aquisição e/ou utilização por parte dos jovens de competências de relacionamento interpessoal.

1.1. «Aventura social» na multiculturalidade

Este trabalho descreve a aplicação de um programa de promoção de competências sociais (Projecto «Aventura social»), a um grupo de 60 jovens que frequentam três Escolas do Concelho da Amadora duas do 1.º ciclo e uma B2+3. Estas escolas estão inseridas no projecto «Escolas e Comunidade em Movimento».

A população escolar destas escolas é na sua maioria formada por filhos de imigrantes de países africanos de expressão portuguesa, maioritariamente Caboverdianos. O projecto «Escolas e Comunidade em Movimento» tem como objectivos gerais promover o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades destes jovens, na sua maioria de ascendência Caboverdiana, e que constituem nestas Escolas um grupo maioritário.

Então como acontece, nesta zona limítrofe de Lisboa, esta maioritária concentração de jovens filhos de imigrantes?

Segundo o Serviço Nacional de Estrangeiros, residiam em 1992 em Portugal 30.875 Caboverdianos, supondo-se no entanto que cerca de 50% estejam ainda em situação irregular (Filho, 1993).

A situação de ilegalidade em que se encontra a maior parte destes imigrantes pode contribuir para a sua exclusão social (Trindade, 1995). Se não «existem», não podem clamar o seu direito à Educação, à Justiça, à Saúde.

A pobreza não é um problema específico dos imigrantes africanos em Portugal, mas a situação em que estes se encontram aumenta a sua vulnerabilidade à pobreza e à exclusão social (Costa, 1994). A pobreza contribui para a marginalização destes grupos.

O afluxo destes imigrantes iniciou-se com a seca em Cabo Verde, a partir de 1968. Mais tarde a estes indivíduos juntaram-se as suas famílias. Em Portugal as condições de acolhimento foram sempre limitadas: geralmente habitam em bairros de construção clandestina, nos subúrbios das grandes cidades. O agregado familiar é grande e o emprego precário frequentemente nos dois elementos do casal (limpezas para as mulheres e construção civil para os homens) (Menezes, & Cunha, 1987).

As crianças «andam» pela rua, enquanto os pais trabalham, comunicando em crioulo: quando vão para a Escola não dominam o Português, não percebem os professores nem as rotinas da escola, que entram muitas vezes em conflito com o seu dia-a-dia e os seus hábitos de vida. Esta ruptura arrasta os jovens a situações de depressão e isolamento, ou outras vezes a reacções violentas (Filho, 1993).

Esta situação de desajustamento, aliada à situação de pobreza e falta de perspectivas de futuro são factores de risco facilitando situações de marginalidade e delinquência (Matos, 1993, 1994, 1997), quer através de comportamentos delituosos, quer através de confrontos com as autoridades.

O entendimento entre-culturas pode ser aprendido. A tolerância tem a ver com isso mesmo, com o respeito pelas diferenças, na identidade pessoal e social de cada um de nós.

A educação multicultural (Guerra, 1993) tem como objectivos desenvolver uma maior compreensão entre as culturas, uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes, uma melhor capacidade de participar na interacção social.

Comunicação interpessoal, solução de problemas, gestão de conflitos, defender direitos próprios e os dos outros, crescimento pessoal e social, tolerância, convívio, partilha, participação, cooperação são em síntese conceitos relevantes para promover uma educação entre-culturas. São também conceitos-chave, familiares no programa de promoção de competências de relacionamento

interpessoal que propusemos no âmbito do projecto «Aventura Social».

2. MÉTODO

2.1. *Amostra*

Os jovens incluídos neste trabalho são alunos de 5 turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclo de duas Escolas do primeiro ciclo e uma Escola B 2+3.

São 60 jovens de idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, sendo 35% de ascendência portuguesa e 65% filhos de imigrantes de países africanos de expressão portuguesa, maioritariamente Caboverdianos. São maioritariamente raparigas (63%), de baixo estatuto socio-económico (68%). De salientar que nenhum dos 60 jovens foi considerado como tendo um estatuto socio-económico elevado: os restantes 32% foram considerados como tendo um estatuto socio-económico médio.

Apesar de 72% frequentarem o 1.º ciclo do ensino regular, 33% já repetiram pelo menos um ano.

2.2. *Procedimentos*

Os jovens incluídos no projecto «Aventura social», frequentaram uma sessão semanal de 60 minutos do programa, de Outubro a Maio do ano lectivo 1995/96.

Cada grupo-turma foi constituído por 8 a 15 elementos.

O programa organizou-se em três unidades:

- Comunicação interpessoal verbal e não verbal
- Resolução de problemas e gestão de conflitos
- Promoção de competências sociais básicas e da Assertividade.

Os alunos incluídos no estudo foram todos os que tiveram pelo menos 75% das presenças e realizaram a avaliação inicial e final.

2.3. *Instrumentos de avaliação*

Avaliação inicial e final – Sociograma de classificação (Matos, 1993).

É constituído por 6 itens:

- 1 - é giro falar com ele/a

- 2 - quando estou aflito ele/a ajuda-me
- 3 - tem muitas ideias para brincarmos
- 4 - resolve os problemas nos jogos
- 5 - bate ou chama nomes
- 6 - gosto de brincar com ele/a

É pedido ao jovem que avalie os colegas. Numa escala de 1 (pontuação mais baixa) a 5, classifica cada colega e ele próprio em relação a estes itens.

Avaliação no fim de cada uma das três unidades – Ficha de observação (Matos, 1993).

Um observador externo, avalia o comportamento da criança na sessão, usando uma escala que vai de 1 (mau) a 5 (excelente).

É constituída por 4 itens:

- 1 - segue instruções
- 2 - participa nas actividades
- 3 - interage positivamente com os colegas
- 4 - organiza-se para realizar tarefas

O valor considerado para cada um dos três momentos de avaliação, no final de cada uma das três unidades do programa, é a média das classificações obtidas em cada uma das quatro sessões de cada unidade. Foi ainda considerado um Total – valor médio de todas as observações em cada sessão.

2.4. *Análise dos dados*

As medidas sociométricas e elementos da avaliação nas sessões foram analisadas com o programa estatístico SPAD (Lebart, Morineau, & Lamber, 1988), para a estatística descritiva, análise comparativa e para a descrição de modalidades. O valor critério para a comparação pré-pós das medidas sociométricas foi o T de Student, aceitando-se uma probabilidade de erro inferior a .05. O valor critério para a descrição das modalidades foi o V teste, descrito em Lebart et al. (1988), aceitando-se uma probabilidade de erro inferior a .005 .

2.5. *Apresentação e discussão de resultados*

Como podemos analisar no Quadro 1 os jovens apresentaram ganhos da avaliação inicial para a avaliação final em todas as medidas sociométricas. Estes ganhos foram estatisticamente significativos com excepção do item «resolve os problemas nos jogos».

Também na observação durante a sessão se registaram ganhos estáveis. Apesar de se tratar de uma avaliação cuja subjectividade não nos permite ser peremptórios, registamos no Quadro 2 a evolução destas observações, sublinhando o

QUADRO 1
Sociograma de classificação – Avaliação Pré-Pós
Médias sociométricas na avaliação inicial e final e T de Student
N=60

Itens do sociograma	Pré	Pós	T Student	p
É giro falar com ele/a	3.45	3.57	-1.71	.046*
Quando estou aflito ele/a ajuda-me	2.99	3.13	-1.88	.032*
Tem muitas ideias para brincarmos	3.19	3.37	-2.26	.014*
Resolve os problemas nos jogos	3.03	3.13	-1.00	.16 n.s.
Bate ou chama nomes	2.12	1.99	2.26	.014*
Gosto de brincar com ele/a	3.33	3.60	-4.17	.000*

QUADRO 2
Observação da sessão
Médias das avaliações em cada unidade
N=60

Itens observados	O1	O2	O3
Segue instruções	4.34	4.44	4.77
Participa nas actividades	4.31	4.60	4.88
Interage positivamente com os colegas	4.35	4.45	4.82
Organiza-se para realizar tarefas	3.89	4.42	4.80
TOTAL	4.23	4.48	4.80

QUADRO 3
Descrição das modalidades de estatuto socio-económico
VTeste, p<.005

Estatuto socio-económico				
BAIXO	Média Modalidade	Média Global	VTeste	p
Ajuda-me (pós)	2.92	3.13	-3.18	.001
Bate-me (pós)	2.16	1.99	3.09	.001
Resolve problemas (pós)	2.98	3.13	-2.72	.003
MÉDIO				
Ajuda-me (pós)	3.59	3.13	3.18	.001
Bate-me (pós)	1.61	1.99	-3.09	.001
Resolve problemas (pós)	3.47	3.13	2.72	.003

carácter gradual e constante dos ganhos, nos três momentos da avaliação.

A descrição das modalidades de «Estatuto socio-económico» (Quadro 3), sugere que os jovens de estatuto socio-económico médio obtiveram em alguns itens da avaliação sociométrica, maiores ganhos no pós-teste.

Assim os jovens de Estatuto socio-económico

médio, na avaliação final «batem menos», «dão mais ajuda» e «resolvem mais problemas» de modo significativo.

3. CONCLUSÃO

O programa de promoção de competências de

relacionamento interpessoal, permitiu em 60 jovens do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino regular, ganhos sociométricos significativos, da pré- para a pós-avaliação. Foram ainda observadas melhorias regulares no comportamento social destes jovens nas sessões, sessão a sessão.

O programa «Aventura Social» à semelhança de resultados anteriores (Matos, 1993), parece ser uma intervenção relevante como catalizador de interacção entre-culturas, favorecendo a percepção social que os jovens têm uns dos outros.

No entanto, apesar deste programa incluir nos seus objectivos a possibilidade de sucesso para todos os participantes, e apesar das barreiras linguísticas serem atenuadas, uma vez que apela para a comunicação total (verbal e não verbal) e para situações de jogo de cooperação essencialmente não verbais; apesar de os ganhos sociométricos referidos serem, com excepção de um item, significativos; apesar de todas estas considerações, há ainda alguns parâmetros sociométricos que evoluíram um pouco menos em crianças pobres. No entanto que a descrição das modalidades de «origem» revelou que a ascendência (portuguesa ou africana) «per si», não foi relevante na difinição de resultados, a não ser quando ligadas a situações de pobreza.

O programa avaliado neste estudo visa o desenvolvimento das competências de relacionamento interpessoal.

«Desenvolvimento» significa também, neste contexto, um aumento do poder pessoal ou grupal de modo a afectar positivamente mudanças sociais, económicas e políticas. Este «desenvolvimento» implica uma mobilização de recursos e um aumento da qualidade de vida, em função das aspirações dos participantes.

Este «desenvolvimento» é função de factores psicossociais que, sugerem os resultados que apresentámos, podem ser optimizadas pelo programa proposto. «Desenvolvimento» é contudo, também função de características político-económicas (pobreza, discriminação, xenofobia, desigualdade de oportunidades, exclusão social, «apartheid»...) que, (se não queremos perder o bosque pelas árvores), não nos podemos permitir ignorar.

REFERÊNCIAS

- Caldeira, C. (1980). *Análise sociopsiquiátrica de uma comunidade terapêutica*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: Faculdade de Medicina (Não publicada).
- Costa, A. (1994). Exclusão social e minorias culturais. *Diálogo Entreculturas*, SCPEM, 10
- Ferra, A. (1992). *Anima – Pedagogia e animação comunitária*. Lisboa: Ass. Comunitária de Saúde Mental Lisboa.
- Filho, J. L. (1993). Os filhos dos imigrantes caboverdianos e o insucesso escolar. *Diálogo Entreculturas*, SCPEM, 3.
- Guerra, I. (1993). Contexto e enquadramento do projecto de educação multicultural. *Multiculturalismo*, ME, Ed Forma, 10-13.
- Lebart, L, Morineau, A., & Lamber, T. (1988). *SPAD.N Système portable pour l'analyse des données, version 1.2. Manuel de référence*. Paris: CISIA.
- Matos, M. G. (1993). *Perturbações do comportamento social*. Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, tese de doutoramento, não publicada.
- Matos, M. G. (1994). *Corpo, movimento e socialização*. R.J., Sprint
- Matos, M. G. (1997). *Comunicação e gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: CDI, Faculdade de Motricidade Humana.
- Menezes, M., & Cunha, C. (1987). Caboverdianos em Portugal. *Terra Solidária*, 6, 3-4.
- Trindade, M. (1995). Inserção, exclusão, educação. *Educação e Ensino*, 7,10.

RESUMO

Este trabalho descreve a aplicação de um programa de promoção de competências sociais, a um grupo de 60 jovens, alunos do 1.º, 2.º, 3.º ciclo, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos, sendo 35% de ascendência portuguesa e 65% filhos de imigrantes de países Africanos de expressão Portuguesa, maioritariamente Caboverdianos. Estes jovens frequentam três Escolas do Concelho da Amadora duas do 1.º ciclo e uma B2+3.

Estes jovens, incluídos no projecto «Aventura social», frequentaram um programa de promoção de competências de relacionamento interpessoal (Matos 1993, 1994), que incluiu três componentes: 1) comunicação interpessoal verbal e não verbal; 2) resolução de problemas e gestão de conflitos; 3) promoção de competências sociais básicas e da assertividade.

Como avaliação pre-pós utilizou-se um sociograma de classificação. De acordo com esta medida os jovens foram significativamente avaliados de maneira mais positiva pelos colegas na pós avaliação. Os jovens com estatuto socio-económico médio obtiveram significativamente melhores resultados sociométricos. «Per si»,

a sua ascendência (português ou imigrante) não pareceu determinante na obtenção de bons resultados.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Competência social, Promoção de competências, Multicultura, Exclusão social.

ABSTRACT

This work aims at describing a Social Skills Promotion program with a group of 60 youngsters, aged between 6 and 13, attending regular schools, 35% with a Portuguese background and 65% with an Portuguese

speaking African background (mostly Cap Vert). This program included three main contents (Matos, 1993, 1994): 1) interpersonal communication – verbal and non-verbal; 2) problem solving and conflict management; 3) social skills and assertiveness promotion.

A sociogram was used as a pre-post evaluation. According to this evaluation children were rated significantly more positively in post evaluation. Youngsters with average SES, reached higher improvements. Background (Portuguese or African) was not «per se» relevant except when coinciding with a poverty status.

Key words: Development, Social competence, Promoting competence, Multicultural, Social withdrawal.