



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Fernanda Pereira Calabar

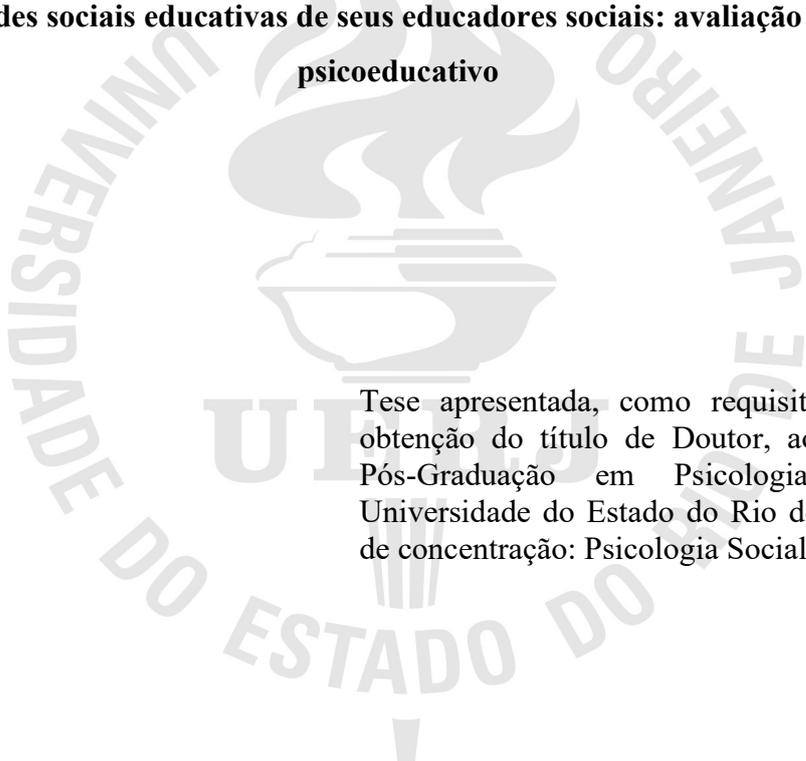
**Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento  
institucional e habilidades sociais e educativas de seus educadores sociais:  
avaliação e grupo psicoeducativo**

Rio de Janeiro

2022

Fernanda Pereira Calabar

**Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C142

Calabar, Fernanda Pereira.

Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo / Fernanda Pereira Calabar. – 2022.  
268 f.

Orientadora: Vanessa Barbosa Romera Leme

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro Instituto de Psicologia.

1. Adolescentes – Teses. 2. Educadores sociais – Teses. 3. Relações Interpessoais – Teses. I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs

CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Fernanda Pereira Calabar

**Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia Social.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)

Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto

Departamento de Psicologia – UFRRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Angela Mattar Yunes

Departamento de Psicologia – UNIVERSO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Heloísa Gonçalves Ferreira

Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patricia Lorena Quiterio

Instituto de Psicologia – UERJ

Rio de Janeiro

2022

## AGRADECIMENTOS

A construção da presente tese foi realizada em um período de muitos desafios. Assim, agradeço a Deus, meu refúgio e fortaleza diante das preocupações familiares nos dois primeiros anos de doutorado e nos dois anos finais com a pandemia da Covid-19.

À família Pereira e Calabar, em especial meus pais Paulo e Valdira, que me ensinaram a ser quem sou com incentivo a continuar a estudar. Meu irmão Nando e cunhada Cida que mostraram o valor da união para enfrentar os desafios da vida. A dinda Léia, exemplo de mulher batalhadora que apoia intervenções com crianças e adolescentes. Ao meu sobrinho, afilhado e guerreiro Breno, pensar em você faz meu dia mudar para melhor.

Ao meu amor Rafael e nosso filho canino Yoshi. Vocês conhecem a minha melhor e pior versão. Todo o esforço vale a pena quando penso em tudo que estamos construindo. Obrigada por todo apoio e cada palavra de calma. Obrigada pela família que você me permitiu amar: D. Dulce, Gustavo, Ana Clara, Sr. Carlos (in memoriam), D. Graça, Renata, Roberta, Lucas, Mateus e Tuane. Eu amo vocês.

À minha orientadora Vanessa B. R. Leme, que abraçou este projeto com dedicação e esmero, suas supervisões me capacitaram a ser uma profissional melhor. Ao grupo PRODIN, o tempo da pós-graduação se tornou mais leve por ter vocês. Cada encontro era um aprendizado acadêmico e de vida diferente, vocês são fantásticos.

Em especial as amigas e irmãs Priscila, Aline e Fêr França. Como é bom ter vocês. Lembro com gratidão dos momentos que passamos juntas na UERJ, dos desabafos, apoios, risadas e trocas. Chegar até aqui é uma demonstração de que uma rede de apoio fortalecida faz a diferença na caminhada.

Além destes, preciso citar minha Psicóloga Gabriela Tavares, que com suas palavras doces me mostravam que era possível prosseguir criando estratégias de enfrentamento e controle emocional. Foram sustento também nessa caminhada os amigos: Daiane, Mariana, Tatiane, Priscila Heusner, Cláudio, Bárbara, Parágua, Felipe, Cecília, Victor e Renan. Vocês são os meus irmãos de alma e foram essenciais nesse período.

Por fim, agradeço aos adolescentes, educadores e funcionários das instituições de acolhimento que prontamente participaram deste estudo. Sem vocês este projeto não seria possível. Muito obrigada!

Agradeço o apoio e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## RESUMO

CALABAR, Fernanda Pereira. *Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo*. 2022. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A institucionalização pode dificultar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes, mas por meio das interações positivas com educadores sociais é possível superar essa condição. A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, a presente tese teve como objetivo geral investigar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em instituições de acolhimento e implementar um grupo psicoeducativo com educadores. O estudo foi dividido em três partes. Na Parte I participaram 50 adolescentes e 14 educadores de nove instituições. Os adolescentes responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de Investigação Geral para Crianças Abrigadas; Inventário Multimídia de Habilidades Sociais; Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador (QHSEC); Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes; Escala de Expectativas de Futuro. Os educadores responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais; Classificação Socioeconômica; Inventário de Habilidades Sociais (IHS2); Inventário de Habilidades Educativas (IHSE-Edu). A maioria dos adolescentes apresentou bom repertório de assertividade e autocontrole. A maioria dos educadores apresentou repertório acima da média em habilidades sociais e repertório elaborado em habilidades sociais educativas. Na Parte II foram realizados grupos focais com 17 educadores de três instituições que responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais; Classificação Socioeconômica; Questionário de Crenças; Roteiro Temático do Grupo Focal. O resultado do Questionário de Crença descreve aspectos comportamentais negativos dos adolescentes. Não foram encontrados aspectos positivos em características emocionais e físicas. Nos grupos focais encontrou-se três temas: “Adolescência”, “Trabalho do educador social”, “Práticas de sociabilização”. Na Parte III foi realizado um grupo psicoeducativo com 46 participantes. Destes, 31 eram educadores e 12 foram selecionados para a análise dos instrumentos e *follow-up*. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais; Classificação Socioeconômica; IHSE-Edu, fator 2 e 3; Avaliação da Qualidade da Relação; Ficha da Vivência; Avaliação final; *Follow-up*. No IHSE-Edu, a maioria apresentou repertório elaborado no fator 2 e repertório médio no fator 3. Todos os educadores consideraram mais satisfeita suas relações com adolescentes. Avaliação final, sobressaiu sensações positivas do aprendizado, metodologia e equipe. No *follow-up* a maioria solicitou mais intervenções, percepções positivas das atividades, o que contribuiu na interação com adolescentes, na paciência, diálogo, empatia, reconhecimento emocional e mudança de comportamento, além de relatos sobre a pandemia de Covid-19. Com os dados da pesquisa será possível ampliar os estudos sobre habilidades sociais, satisfação com a vida, expectativas de futuro de adolescentes acolhidos, fomentar políticas públicas e ações para o desenvolvimento de habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Adolescentes. Educadores sociais. Relações interpessoais.

## ABSTRACT

CALABAR, Fernanda Pereira. *Social-emotional development of adolescents in institutional care and educational social skills of their social educators: assessment and psychoeducational group*. 2022. 268 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Institutionalization can hinder socio-emotional development, but through the overcoming of positive adolescents with social educators, it is a condition. Based on the Bioecological Theory of Human Development, the present thesis had as its general objective to investigate the socio-emotional development of adolescents in shelter institutions and implementation of a psychoeducational group with educators. The study was divided into three parts. In Part I, 50 adolescents and 14 educators from nine institutions participated. The adolescents answered the following instruments: General Investigation Questionnaire for Sheltered Children; Multimedia Social Skills Inventory; Caregiver Educational Social Skills Questionnaire (QHSEC); Global Life Satisfaction Scale for Adolescents; Future Expectations Scale. The educators answered the following instruments: Questionnaire for the Characterization of Social Educators; Socioeconomic Classification; Social Skills Inventory (IHS2); Inventory of Educational Skills (IHSE-Edu). Most adolescents showed a good repertoire of assertiveness and self-control. Most educators presented media lists on social skills and outreach elaborated on educational social skills. In Part II, focus groups were held with 17 educators from three institutions who responded to the following instruments: Questionnaire for the Characterization of Social Educators; Socioeconomic Classification; Beliefs Questionnaire; Focus Group Thematic Roadmap. The result of the Belief Questionnaire describes negative behavioral aspects of adolescents. No positive aspects were found in emotional and physical characteristics. Three themes were found in the focus groups: “Adolescence”, “Work of the social educator”, “Socialization practices”. In Part III, a psychoeducational group with 46 participants was carried out. Of these, 31 were educators and 12 were selected for instrument analysis and follow-up. The instruments used were Questionnaire for the Characterization of Social Educators; Socioeconomic Classification; IHSE-Edu, factor 2 and 3; Relationship Quality Assessment; Experience Sheet; Final assessment; Follow-up. In the IHSE-Edu, most had an elaborated repertoire in factor 2 and average repertoire in factor 3. All educators considered their relationships with adolescents to be more satisfied. Final evaluation, positive sensations of learning, methodology and team stood out. In the follow-up, most requested more interventions, positive perceptions of the activities, which contributed to the interaction with adolescents, patience, dialogue, empathy, emotional recognition and behavior change, in addition to reports about the Covid-19 pandemic. With the research data, it will be possible to expand studies on social skills, satisfaction with life, future expectations of sheltered adolescents, promote public policies and actions for the development of social skills and educational social skills of social educators.

Keywords: Shelter. Adolescent. Social educator. Interpersonal relationships.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Variáveis do estudo no ambiente ecológico.....	42
Figura 2 –	Nuvem de palavras "Maiores desejos".....	118
Figura 3 –	Nuvem de palavras "Piores coisas" .....	119
Figura 4 –	Nuvem de palavras "Vinte anos" .....	120
Figura 5 –	Mapa temático com categorias, subcategorias e número de ocorrências.....	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Descrições dos temas e habilidades sociais, objetivos e conteúdo do grupo psicoeducativo .....	76
Tabela 2 –	Relação de descritores e número de artigos encontrados.....	79
Tabela 3 –	Estudos de intervenção com educadores sociais em instituição de acolhimento .....	80
Tabela 4 –	Características sociodemográficas dos adolescentes.....	91
Tabela 5 –	Caracterização das instituições que participaram do estudo .....	100
Tabela 6 –	Descrição dos motivos de inclusão e exclusão .....	102
Tabela 7 –	Descrição dos instrumentos respondidos de modo incompleto.....	103
Tabela 8 –	Classificação do repertório total e fatores de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais.....	105
Tabela 9 –	Escore totais, fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais (N=14).....	107
Tabela 10 –	Escore totais, fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=14).....	109
Tabela 11 –	Correlações entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais.....	110
Tabela 12 –	Correlações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes em instituição de acolhimento (N=50).....	112
Tabela 13 –	Associações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores,	

satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes (N=11) e habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=11).....	115
Tabela 14 – Caracterização das instituições que participaram do estudo (N=17).....	135
Tabela 15 – Características percebidas pelo educador para descrever uma criança.....	141
Tabela 16 – Características percebidas pelo educador para descrever um adolescente....	142
Tabela 17 – Características percebidas pelo educador para descrever uma família.....	143
Tabela 18 – Classificação dos fatores F2 e F3 de habilidades sociais educativas dos educadores sociais .....	173
Tabela 19 – Escores fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=31).....	177
Tabela 20 – Classificação da avaliação pelo educador social da qualidade da relação com adolescente (N=31).....	178
Tabela 21 – Categorias identificadas na vivência “Um adolescente chamado Pedro”.....	179
Tabela 22 – Resultados baseados no modelo bioecológico do desenvolvimento humano evidenciados na tese.....	190
Tabela 23 – Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada....	254

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIEXT	Programa de Bolsas Institucionais de Extensão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FESA	Escala de Expectativas de Futuro
IHS2	Inventário de Habilidades Sociais
IHSE-Edu	Inventário de Habilidades Sociais Educativas
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LEVICA	Laboratório de Estudos sobre Violência em Crianças e Adolescentes
NuDERI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais
PPCT	Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
PRODIN	Programa de Desenvolvimento Interpessoal para prevenção do suicídio e promoção de saúde mental no curso de vida
QHSEC	Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador – versão adolescente
SMASDH	Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences for Windows</i>
TA	Termo de Assentimento
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1	<b>ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b> .....	20
1.1	<b>Um breve histórico da adolescência</b> .....	20
1.2	<b>Adolescentes em acolhimento institucional</b> .....	21
1.3	<b>Estudos que evidenciam fatores de risco para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento</b> .....	24
1.4	<b>Estudos que evidenciam fatores protetivos para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento</b> .....	26
1.5	<b>Contribuições da TBDH para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento</b> .....	32
2	<b>HABILIDADES SOCIAIS, SATISFAÇÃO COM A VIDA E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO</b> .....	43
2.1	<b>Habilidades sociais</b> .....	43
2.2	<b>Satisfação com a vida</b> .....	50
2.3	<b>Expectativas de futuro</b> .....	54
2.4	<b>Relações entre habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativas de futuro e seu impacto no desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento</b> .....	57
2.4.1	<u>Habilidades sociais e satisfação com a vida</u> .....	57
2.4.2	<u>Habilidades sociais e expectativas de futuro</u> .....	61
2.4.3	<u>Satisfação com a vida e expectativas de futuro</u> .....	63
3	<b>EDUCADORES SOCIAIS</b> .....	65
3.1	<b>O educador social em instituição de acolhimento para adolescentes</b> .	65
3.2	<b>Estudos de intervenção com educadores em instituições acolhedoras</b>	74
3.3	<b>Grupos psicoeducativos para educadores sociais</b> .....	76
4	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	84
5	<b>PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES</b> .....	87

5.1	<b>Perguntas de Pesquisa</b> .....	87
5.2	<b>Objetivos</b> .....	87
5.2.1	<u>Objetivo geral</u> .....	88
5.2.2	<u>Objetivos específicos</u> .....	88
5.3	<b>Hipóteses</b> .....	89
6	<b>MÉTODO</b> .....	90
6.1	<b>Considerações éticas</b> .....	90
6.2	<b>Parte I - Caracterização e associação</b> .....	90
6.2.1	<u>Participantes – Parte I</u> .....	91
6.2.1.1	Adolescente .....	91
6.2.1.2	Educadores sociais .....	93
6.2.2	<u>Instrumentos – Parte I</u> .....	94
6.2.2.1	Adolescentes .....	94
6.2.2.2	Educadores sociais .....	97
6.2.3	<u>Procedimentos – Parte I</u> .....	98
6.2.3.1	Contato com as instituições de acolhimento .....	98
6.2.3.2	Local .....	99
6.2.3.3	Coleta de dados .....	100
6.2.3.3.1	Seleção e coleta com os adolescentes .....	100
6.2.3.3.2	Seleção e coleta com os educadores sociais .....	103
6.2.3.4	Análise de dados .....	104
6.2.3.4.1	Caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais .....	104
6.2.3.4.2	Análise de correlação – adolescentes e educadores sociais .....	105
6.2.3.4.3	Autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro – IRAMUTEQ .....	106
6.2.4	<u>Resultados – Parte I</u> .....	107
6.2.4.1	Caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais .....	107
6.2.4.2	Correlação – adolescentes e educadores sociais .....	109
6.2.4.2.1	Associações entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais.....	109
6.2.4.2.2	Associações entre as variáveis dos adolescentes.....	110

6.2.4.2.3	Associações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais ...	114
6.2.4.3	Autoimagem e expectativas em relação ao futuro - Análise com IRAMUTEQ .....	118
6.2.5	<u>Discussão – Parte I</u> .....	120
6.2.5.1	Caracterização do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais .....	121
6.2.5.2	Caracterização das habilidades sociais educativas dos educadores sociais.....	124
6.2.5.3	Associações entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais.....	124
6.2.5.4	Associações entre as variáveis dos adolescentes .....	125
6.2.5.5	Associações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais ....	127
6.2.5.6	Autoimagem e expectativas em relação ao futuro .....	129
6.2.6	<u>Considerações finais – Parte I</u> .....	131
6.3	<b><u>Parte II – Percepções de educadores sociais</u></b> .....	132
6.3.1	<u>Participantes – Parte II</u> .....	132
6.3.2	<u>Instrumentos – Parte II</u> .....	133
6.3.3	<u>Procedimentos – Parte II</u> .....	134
6.3.3.1	Contato com as instituições de acolhimento .....	134
6.3.3.2	Local .....	135
6.3.3.3	Coleta de dados .....	136
6.3.3.4	Análise de dados .....	137
6.3.3.4.1	Questionário de Crenças: Investigando as crenças e imagens sociais .....	137
6.3.3.4.2	Grupos focais .....	137
6.3.4	<u>Resultados – Parte II</u> .....	140
6.3.4.1	Questionário de Crenças: investigando as crenças e imagens sociais .....	141
6.3.4.2	Grupos focais .....	143
6.3.5	<u>Discussão – Parte II</u> .....	151
6.3.5.1	Questionário de Crenças: investigando as crenças e imagens sociais .....	151
6.3.5.2	Grupos focais .....	152
6.3.6	<u>Considerações Finais – Parte II</u> .....	160
6.4	<b><u>Parte III – Grupo psicoeducativo com educadores sociais</u></b> .....	161
6.4.1	<u>Participantes – Parte III</u> .....	161

6.4.2	<u>Instrumentos – Parte III</u> .....	163
6.4.3	<u>Procedimentos – Parte III</u> .....	165
6.4.3.1	Contato com as instituições de acolhimento .....	165
6.4.3.2	Seleção dos participantes .....	166
6.4.3.3	Treinamento da facilitadora (pesquisadora) e cofacilitadores .....	168
6.4.3.4	Local .....	168
6.4.3.5	A intervenção – Grupo psicoeducativo com educadores sociais .....	169
6.4.3.6	Avaliação de <i>follow-up</i> (seis meses) .....	172
6.4.3.7	Análise de dados – Parte III .....	172
6.4.3.7.1	Inventário de habilidades sociais educativas (IHSE-Edu) .....	172
6.4.3.7.2	Avaliação da qualidade da relação.....	173
6.4.3.7.3	Ficha da Vivência “Um adolescente chamado Pedro”.....	173
6.4.3.7.4	Avaliação final: “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos" .....	174
6.4.3.7.5	Avaliação de <i>follow-up</i> (seis meses).....	175
6.4.4	<u>Resultados – Parte III</u> .....	176
6.4.4.1	Inventário de habilidades sociais educativas (IHSE-Edu) .....	176
6.4.4.2	Avaliação da qualidade da relação .....	177
6.4.4.3	Ficha da Vivência “Um adolescente chamado Pedro” .....	178
6.4.4.4	Avaliação final: “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos" .....	180
6.4.4.5	Avaliação de <i>follow-up</i> (seis meses).....	181
6.4.5	<u>Discussão – Parte III</u> .....	185
6.4.6	<u>Considerações finais – Parte III</u> .....	188
6.5	<b>Síntese geral dos resultados a partir da Teoria Bioecológica do</b>	
	<b>Desenvolvimento Humano</b> .....	189
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAL</b> .....	192
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	198
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido – coordenador .....	216
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido – educador social.....	218
	<b>APÊNDICE C</b> – Termo de assentimento livre e esclarecido – adolescente .....	220
	<b>APÊNDICE D</b> – Instrumentos adolescentes .....	221

<b>APÊNDICE E</b> – Instrumentos educadores sociais .....	223
<b>APÊNDICE F</b> – Roteiro temático grupo focal .....	224
<b>APÊNDICE G</b> – Cartaz Curso Fortalecendo Vínculos .....	228
<b>APÊNDICE H</b> – Ficha de inscrição Curso Fortalecendo Vínculos ( <i>Google Docs</i> ) .....	229
<b>APÊNDICE I</b> – Mensagem de divulgação e confirmação de inscrição via aplicativo <i>WhatsApp</i> .....	231
<b>APÊNDICE J</b> – Roteiro semiestruturado para a intervenção .....	232
<b>APÊNDICE K</b> – Descrição completa Curso Fortalecendo Vínculos .....	236
<b>APÊNDICE L</b> – Avaliação Curso Fortalecendo Vínculos .....	246
<b>APÊNDICE M</b> – Vivência: “Eu também sinto!” .....	247
<b>APÊNDICE N</b> – Vivência: “Um adolescente chamado Pedro!” .....	248
<b>APÊNDICE O</b> – Vivências "Fases da Vida" .....	249
<b>APÊNDICE P</b> – Tarefa de Casa .....	251
<b>APÊNDICE Q</b> – Roteiro entrevista semiestruturado para avaliação <i>follow-up</i> .....	252
<b>ANEXO A</b> – Tabela detalhada com estudos de intervenção.....	254
<b>ANEXO B</b> – Reitoria emite Nota de Esclarecimento à comunidade universitária .....	266
<b>ANEXO C</b> – Carta de aceite para publicação de artigo científico .....	268

## **Apresentação**

Este trabalho representa uma continuação de pesquisas feitas desde o sexto período da Graduação em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), quando ao me deparar com várias linhas de pesquisas disponibilizadas pela disciplina “Estágio Profissional”, optei em cumpri-lo com crianças e adolescente. O estágio foi desenvolvido em convênio com a UFRRJ e a Organização Não Governamental Associação Vida Plena em Mesquita-RJ, até o 10º período da Graduação, por meio de atendimentos psicológicos individuais e em grupo com crianças e adolescentes vítimas de violência. Para tal, foram realizados estudos no Laboratório de Estudos sobre Violência em Crianças e Adolescentes (LEVICA-UFRRJ), além da participação no projeto “Levantamento do Perfil Cognitivo de Crianças Vítimas de Violência” (bolsista pelo Programa de Bolsas Institucionais de Extensão - BIEXT, atuando de 2014 a 2015), o que resultou na elaboração da monografia “Relação da violência na infância com o desenvolvimento das habilidades sociais” orientados pela Profa. Dra. Ana Cláudia de Azevedo Peixoto do Departamento de Psicologia da UFRRJ.

Neste cenário, foi observado que muitos atendidos apresentavam queixas de problemas comportamentais e em habilidades sociais, violência contra seus pares, problemas escolares, empobrecimento do repertório social e dificuldades de relacionamento entre si e autoridades. Essa percepção serviu como estímulo para dar prosseguimento aos estudos no Mestrado em 2015 na UFRRJ, com o tema “Habilidades sociais de crianças e adolescentes de instituições acolhedoras vítimas de violência” sob a orientação do Prof. Dr. Wanderson Fernandes de Souza, com o objetivo de realizar o mapeamento das habilidades sociais de crianças e adolescentes vítimas de violência que vivem em situação de acolhimento institucional. Essa pesquisa contou com a participação de 12 crianças e adolescentes de seis a 13 anos, acolhidos em instituições de quatro municípios do estado do Rio de Janeiro, além da participação de cinco cuidadores.

Em concomitante, estudos sobre a Terapia Cognitivo-Comportamental foram realizados na Especialização Lato-Sensu em Terapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Em que foi possível aprofundar os estudos sobre as habilidades sociais com a defesa da monografia (em 2017) com o tema “Estratégias psicológicas para o desenvolvimento de habilidades sociais na escola: uma revisão bibliográfica” sob orientação do Me. Gil Gomes.

Já em 2018, ao compor a turma de Doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a supervisão da Profa. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme, encontros

foram realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Humano e Relações Interpessoais (NuDERI) e o projeto de extensão do Programa de Desenvolvimento Interpessoal para prevenção do suicídio e promoção de saúde mental no curso de vida (PRODIN). Dessa forma, foi possível observar a necessidade de elaborar ações, por meio de grupos psicoeducativos, cursos e palestras, para instrumentalizar sujeitos sobre habilidades sociais para a promoção de relações interpessoais positivas.

Por meio da observação desses pressupostos ficou evidente a necessidade de compreender as habilidades sociais de institucionalizados e o papel dos educadores sociais e suas relações com os acolhidos. Tendo em vista o papel do educador e seu apoio emocional que podem constituir fator de proteção no curso do desenvolvimento de crianças e adolescentes, o que resultou na presente tese, participações em congressos e publicação de artigo. Espera-se com essa pesquisa a ampliação do campo teórico das habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais, além da compreensão das habilidades sociais, expectativas de futuro e satisfação com a vida de adolescentes em instituições de acolhimento.

## INTRODUÇÃO

As concepções de adolescência têm se estabelecido desde a Grécia antiga, sendo considerada um processo contínuo de mudanças e transitoriedade no desenvolvimento do sujeito. Estudos com adolescentes mostram que nesta fase da vida ocorrem processos como oscilações de humor, maior tendência a correr riscos, sensibilidade emocional (Hall, 1969), mudanças físicas (Cerqueira-Santos, Neto, & Koller, 2014), desenvolvimento do sentido de autonomia (Lyra et al., 2002), liberdade de ação e cuidados positivos com a saúde (Williams, Holmbeck, & Greenley, 2002). É durante a adolescência que comportamentos de risco como o uso de fumo, álcool, drogas, práticas sexuais inseguras (Negreiros, Gomes, Colaço, & Ximenes, 2018; Williams et al., 2002), comportamentos antissociais (Rotondaro, 2002), priorização do eu, exacerbação dos prazeres e um afrouxamento de vínculos (Moreira, Rosário, & Santos, 2011) se intensificam. Haja vista a variedade de concepções existentes e descritas sobre ser/estar adolescente, fica claro a complexidade que o tema exige por refletir a pluralidade da pessoa em desenvolvimento.

Em relação a adolescentes em instituições de acolhimento essa pluralidade se intensifica, pois as influências de seu histórico de vida e as violências que sofreram podem trazer, além da privação de convivência por estarem longe da família de origem, danos como problemas comportamentais, psicopatologias, problemas de saúde mental e dificuldades em lidar com aspectos da vida diária (Cruz, Cardoso, & Matos, 2018). Uma alternativa para lidar com esses entraves é o desenvolvimento das habilidades sociais e de competência social, que podem ser considerados como fatores de proteção no curso de desenvolvimento com trajetórias de vulnerabilidade (Cecconello & Koller, 2000). Assim, faz-se necessário compreender as relações que são estabelecidas no contexto do acolhimento institucional e as interações entre os adolescentes e os educadores sociais.

A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Urie Bronfenbrenner, a presente tese tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em instituições de acolhimento e implementar um grupo psicoeducativo com educadores sociais. Os objetivos específicos da tese são organizados em três partes: (1) Parte I, caracterizar o repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas dos educadores sociais; analisar as associações entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais; analisar as associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos

educadores, a satisfação com a vida e as expectativas de futuro dos adolescentes; analisar as associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro dos adolescentes e as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos seus educadores sociais; caracterizar as percepções dos adolescentes sobre as suas expectativas em relação ao futuro; (2) Parte II, investigar as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias; investigar as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes; (3) Parte III, implementar e avaliar os resultados de um grupo psicoeducativo para a promoção do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais de instituições de acolhimento; avaliar qualitativamente o impacto do grupo psicoeducativo seis meses depois (avaliação de *follow-up*).

O primeiro capítulo deste trabalho focaliza um breve histórico da adolescência e os adolescentes em acolhimento institucional à luz da TBDH. O segundo capítulo apresenta os campos teóricos das habilidades sociais, da satisfação com a vida e das expectativas de futuro, além de estudos sobre a relação dessas variáveis com os adolescentes acolhidos. No terceiro capítulo são abordadas as questões conceituais sobre os educadores sociais, suas características profissionais, a relação dos educadores com os adolescentes em acolhimento e estudos específicos sobre educadores de instituições para adolescentes. Depois, detalha-se a justificativa do trabalho, as perguntas, objetivos e hipóteses da pesquisa, seguidos pelo método utilizado. Ao final, são feitas as considerações finais e encaminhamentos do presente estudo.

Destaca-se que em dezembro de 2019 foi identificado, após notificação de um surto em Wuhan na China, um novo coronavírus denominado 2019-nCoV ou COVID-19, acarretando uma crise sanitária mundial (OPAS, 2020). Conseqüentemente, com o aumento de contaminações no Brasil, houve a necessidade de readaptações do funcionamento dos serviços de acolhimento institucional por apresentarem alta probabilidade de contágio dos acolhidos e dos funcionários. Segundo Bernardi (2020) foi necessário a adoção de estratégias de funcionamento dos serviços para evitar os riscos de contaminação, dos efeitos diretos e indiretos da doença. Além da ampliação de cuidados em relação a família, educação e socialização, mantendo assim, a proteção integral às crianças e aos adolescentes acolhidos.

Dessa forma, em cumprimento às determinações do Governo do Estado do Rio de Janeiro e da Secretaria de Estado de Saúde pelo Decreto Nº 46.970 de 13 de março de 2020, as atividades acadêmicas na UERJ foram suspensas em 13/03/2020, o que influenciou neste

trabalho com o cancelamento dos grupos psicoeducativos programados para os dias 19 e 26 de março de 2020. Em decorrência da pandemia a UERJ estabeleceu atividades na modalidade online para dar prosseguimento às práticas administrativas e ao ano letivo. Devido a impossibilidade da pesquisadora de fornecer material adequado como tablets e acesso à internet para os demais participantes inscritos nos dias 19 e 26 de março a realização da intervenção na modalidade online foi descartada. Em decorrência da pandemia, a UERJ estabeleceu atividades na modalidade online durante todo o ano de 2020 e parte de 2021, para dar prosseguimento às práticas administrativas. Novas cepas do vírus se espalharam pelo mundo, causando novos confinamentos durante esse período. Os encontros realizados no grupo de pesquisa PRODIN e com a orientadora ocorreram na modalidade online. A princípio a paralização de 15 dias em março de 2020 permaneceu durante todo o ano de 2020 e parte de 2021.

# 1 ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

## 1.1 Um breve histórico da adolescência

O ciclo vital do ser humano é composto por fases distintas: a infância, do período gestacional, primeira infância e a segunda infância; adolescência com o início na puberdade, adolescência média e final; adultez, jovem, maduro e final; velhice (Cerqueira-Santos et al., 2014). É possível conceituar a adolescência como um período do desenvolvimento humano entre a puberdade e a idade adulta (Michaelis, 2018). A ideia de adolescente e suas representações têm origem em um processo histórico e cultural que se caracteriza a partir das mudanças físicas, maturidade sexual, alterações cognitivas, emocionais e psicossociais. Esse processo contempla aspectos políticos, econômicos, ideológicos, grupos etários, da colocação do sujeito na família e de sua construção social (Papalia & Feudman, 2013).

Segundo Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2010), a concepção da adolescência tem sofrido alterações desde a Grécia antiga, na qual os jovens aos 16 anos já podiam falar nas assembleias, obtendo a maioridade civil aos 18 anos. No início do Império Romano, a educação dos jovens mais pobres ficava a cargo dos pais, com uma educação de ordem prática, procurando formar o agricultor, o cidadão ou o guerreiro. Na Idade Média, as crianças e adolescentes eram considerados adultos em miniatura. Na Idade Moderna, o colégio passou a se tornar essencial dos jovens de 10 aos 25 anos, que eram educados em lugares separados e fechados sob a autoridade de especialistas adultos. Para Matheus (2008) é na Idade Moderna que a noção de momento de crise e turbulência na adolescência surge, noção esta que se consolida e ainda se estabelece na contemporaneidade.

No início do século XX, mais precisamente em 1904, com o psicólogo Granville Stanley Hall, o termo adolescência começou a ser utilizado na ciência. Para Hall, essa etapa da vida refere-se a um período de transição na experiência humana, caracterizado como um momento de comportamento subversivo, de tormenta e estresse. Esse estágio é marcado por oscilações de humor, tendência a correr riscos e sensibilidade emocional (Hall, 1969). Para Senna e Dessen (2012) a obra de Hall se destaca por se constituir como o primeiro estudo científico da adolescência, com base na teoria biológica, baseando-se no desenvolvimento das espécies (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Essa obra se tornou

relevante por ter sido considerada em um período de transição universal e inevitável, recebendo a influência da cultura ao mesmo tempo em que valoriza as diferenças individuais dos adolescentes.

Mesmo que a adolescência reflita a um período de mudança e transitoriedade no desenvolvimento, se configura em um processo contínuo do desenvolvimento humano (Senna & Dessen, 2012). Não como algo acabado, que tenha um início e um fim bem definidos, mas sim ultrapassando aspectos cronológicos e biológicos (Senna & Dessen, 2012). Assim sendo, a adolescência precisa ser compreendida com o desenvolvimento alcançado por diferentes meios e em contextos relativamente diferentes (Senna & Dessen, 2012). Apesar das tentativas de definição sobre a adolescência serem estabelecidas por meio do parâmetro etário, isso pode fragilizar o estabelecimento de um limite desenvolvimental, afinal, o ciclo vital do ser humano está em constante processo de mudança, independentemente da idade que a pessoa tenha (Cerqueira-Santos et al., 2014).

Para Moraes e Weinmann (2020) ser adolescente na contemporaneidade pode se estabelecer de diversas maneiras, sendo construída de acordo com as peculiaridades de cada lugar e cultura. Para Moreira et al. (2011) tem relação com fatores multicausais como a aparência física, uso e um tipo de linguagem específica, modo de questionar, criatividade, responsabilidade, sobre correr risco e perspectivas de vida, questões que caracterizam a forma de ser jovem atualmente. Estudos com adolescentes mostram que é nesta fase que se desenvolve o sentido de autonomia (Lyra et al., 2002), liberdade de ação e cuidados positivos com a saúde (Williams et al., 2002). Em contrapartida, é nesta fase que comportamentos de risco como o uso de fumo, álcool, drogas e práticas sexuais inseguras (Negreiros et al., 2018; Williams et al., 2002); comportamentos antissociais (Rotondaro, 2002); liberdade de ação, priorização do eu, exacerbação dos prazeres, afrouxamento de vínculos (Moreira et al., 2011) se intensificam. Haja vista a variedade de concepções existentes e descritas sobre ser/estar adolescente, fica claro a complexidade que o tema exige por refletir a pluralidade da pessoa em desenvolvimento. Compreender as representações sociais da adolescência e suas vivências subjetivas pode servir de fonte de informações para o entendimento deste conceito e suas variações.

## **1.2 Adolescentes em acolhimento institucional**

Como cidadãos, os adolescentes possuem direitos fundamentais, sendo-lhes assegurado por lei, oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Com base na ideia de que adolescente e sua faixa etária podem variar culturalmente, neste estudo será considerada a faixa etária correspondente a adolescência que se encontra no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecida pela Lei 8.069 (Brasil, 1990) e que compreende o intervalo de 12 a 18 anos de idade.

Quando esses direitos são violados, os adolescentes podem ser encaminhados provisoriamente para instituições de acolhimento (Brasil, 1990). De acordo com o Art. 98 do ECA e, conforme as “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (Brasil, 2009a), o serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes tem caráter provisório e excepcional, como medida de proteção, não podendo exceder 18 meses, para ambos os sexos, e/ou com deficiência. Considerado o último recurso em situações de grave risco e vulnerabilidade social, o acolhimento institucional deve ser evitado sempre que possível, caso haja a possibilidade de manutenção da convivência familiar. Cada acolhido tem sua situação analisada com reuniões trimestrais com a equipe técnica da instituição e a cada seis meses com audiências junto ao juiz, equipe técnica da vara da infância, equipe da própria instituição e demais colaboradores (Brasil, 1990).

Esses serviços apresentam-se nas seguintes modalidades: (1) em unidade residencial com uma pessoa ou casal exercendo a função de educador/cuidador residente, prestando cuidados de até 10 acolhidos; (2) em unidade institucional semelhante a uma residência, com educadores/cuidadores trabalhando em turnos fixos diários, atendendo até 20 crianças e/ou adolescentes (Brasil, 2013). Para esta pesquisa será usado o termo educador social para se referir aos educadores/cuidadores, conforme descrito no Projeto de Lei do Senado 328/2015, que regulamenta a profissão de educadora e educador social e dá outras providências (Brasil, 2015).

Atualmente, os dados demográficos disponibilizados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2021)<sup>1</sup> no Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento indicam que em todo o Brasil, em 25 de novembro de 2021, 29.492 crianças e adolescentes viviam em algum dos 5.217 serviços de acolhimento (compreendendo acolhimentos institucional 70,2%, famílias acolhedoras 29,5% e outros 0,3%) Desses, 53,1% não informaram a etnia, 24,0% eram pardas, 15,1% brancas, 7,3% pretas e 0,4% indígenas. Em relação ao sexo, 50,2% eram do

---

1 Conselho Nacional de Justiça. Recuperado em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall>, atualizada em 25/11/2021 às 10:04:46h.

gênero masculino. Sobre a faixa etária 13.501 são adolescentes com mais 12 anos. O estado do Rio de Janeiro é o sexto estado com mais acolhidos, com 1.400 acolhidos em 167 instituições de acolhimento e 105 famílias acolhedoras, estando detrás de São Paulo (8.134), Rio Grande do Sul (3.478), Minas Gerais (3.370), Paraná (2.585) e Santa Catarina (1.540).

Em muitos casos os adolescentes são introduzidos na instituição ainda criança e por lá permanecem por um longo tempo. Para Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009) em qualquer idade, a institucionalização é descrita como uma experiência humana difícil, podendo ter características que facilitarão ou dificultarão o seu desenvolvimento. Os efeitos da institucionalização precoce e prolongada, o cuidado compartilhado e coletivizado cria condições favoráveis à manifestação de distúrbios psicológicos e de sofrimento psíquico. Isso pode ocorrer, pois o acolhido é afastado do seu ambiente natural e levado a conviver de modo intenso com pessoas e situações estranhas, sendo privado de atenção exclusiva e atendimento individualizado (Cavalcante et al., 2009).

Fonseca, Sena, Santos, Dias e Costa (2013) descreveram as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes: alcoolismo; dependência química; conflitos entre responsáveis; violência física; lugar de moradia; precariedade da oferta de instituições e serviços públicos; falta de disponibilidade dos espaços destinados ao lazer; tráfico de drogas; trabalho infantil; violência sexual; gravidez precoce; prática do roubo. Os autores relataram que apesar da identificação das vulnerabilidades na adolescência e na infância, as políticas públicas nacionais se articulam como propostas para o enfrentamento dos riscos nessa etapa da vida.

Os motivos mais prevaletentes para o encaminhamento dos adolescentes para instituições acolhedoras são a exploração ou abuso sexual, trabalho infantil, condição de rua, dependência química, falecimento dos pais, violência doméstica, física, negligência e a saúde mental dos pais (Furlan & Souza, 2013). Dessa forma, os adolescentes podem vivenciar, dentro da instituição, os mais diversos momentos e expectativas: seja esperando o retorno para família biológica ou aguardando a colocação em famílias substitutas, situações que são definidas judicialmente (Machado, 2011). Faz-se necessário realizar estudos sobre as instituições de acolhimento, pois ela pode contribuir como fator facilitador ou dificultador para o desenvolvimento dos adolescentes acolhidos. Para tal, deverá ser levado em consideração a presença ou a ausência de fatores de proteção e de risco na entidade (Salina-Brandão & Williams, 2008).

### 1.3 Estudos que evidenciam fatores de risco para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento

Buffa, Teixeira e Rossetti-Ferreira (2010) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo investigar, com base nas narrativas de crianças e técnicos de uma instituição de acolhimento, como a condição de acolhimento perpassa as vivências e relações na escola. Participaram desta pesquisa duas meninas (irmãs) e dois meninos, de 10 a 13 anos, da mesma instituição, a coordenadora e a pedagoga desta. Utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com cada participante e elaboração de narrativas pelas crianças em quatro encontros individuais. As crianças descreveram as interações escolares como conflituosas, frequentemente violentas (físicas e psicológica) seja pela interação com as outras crianças ou com os professores e direção. As profissionais da instituição relacionaram essas interações conflituosas devido ao acolhimento, evidenciando uma atitude de preconceito e exclusão por parte da escola. Foi observado que não havia, por parte da instituição, um movimento ativo em intervir, empoderar a criança para que ela enfrente situações de conflito e tão pouco diálogos com os diretores e professores que pudesse protegê-las. As narrativas destacam o preconceito que as crianças sofrem na escola e a necessidade de qualificar os professores, técnicos, educadores e demais profissionais das instituições e das escolas, na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e de evitar atitudes de exclusão das crianças em acolhimento institucional.

Calcing e Benetti (2014), realizaram um estudo que teve por objetivo identificar as experiências traumáticas e a prevalência de problemas de comportamento em crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Com delineamento quantitativo descritivo e transversal, os instrumentos utilizados foram: Inventário de Eventos Estressores na Infância e Adolescência; Inventário de Depressão Infantil; *Child Behavior Checklist*. Para tal, foram levados em consideração o motivo de afastamento familiar, na região norte do estado do Rio Grande do Sul, de 41 crianças e adolescentes provenientes de cinco casas de acolhimento governamentais e não governamentais. Para as autoras, quando adolescentes eram encaminhados para instituições acolhedoras traziam consigo uma experiência de maus-tratos como a negligência (63,4%), abandono (9,8%) o abuso sexual (7,3%), o abuso físico (7,3%), a doença mental dos pais (4,9%) e vivências anteriores potencialmente traumáticas. Os dados indicaram a presença de problemas de comportamento em 26 participantes (63,4%).

As autoras destacam a importância de instituir políticas públicas para a garantia de direitos que contemplem as necessidades de crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

Patias, Siqueira e Dell’Aglío (2017) realizaram uma reflexão teórica acerca das imagens sociais de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e suas famílias. As autoras afirmaram que as imagens sociais dos acolhidos são compartilhadas por boa parte da sociedade e acabam por influenciar práticas em torno desses grupos sociais. Essas imagens foram construídas historicamente e socialmente, nem sempre são condizentes com a realidade e hoje fazem parte do imaginário social. Destaca-se os prejuízos das imagens sociais negativas de adolescentes por terem sofrido maus-tratos, negligências por seus progenitores ou por pertencerem a famílias com dificuldades sociais ou psicossociais. As autoras indicam a necessidade de modificação de crenças e imagens sociais, especialmente daqueles que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes em acolhimento institucional, tendo em vista que diretamente estão envolvidos nos atendimentos desses sujeitos, o que pode refletir em suas práticas profissionais.

Cruz et al. (2018) discutiram a influência da convivência comunitária e sua importância para evitar comportamentos antissociais de crianças e adolescentes sob medida protetiva. Considerando que a privação de convivência pode causar danos como, “problemas comportamentais, psicopatologias, problemas de saúde mental e dificuldades em lidar com aspectos da vida diária devido ao distanciamento social” (Cruz et al., 2018, p. 105). As autoras destacam e ampliam a ideia de preservar o direito de convivência familiar, considerando a rede socioassistencial, o ingresso na escola local, a relação de convivência com os vizinhos, a rede pública, saúde, esporte, lazer e cultura, que estão dispostos ao redor da instituição. O que viabiliza para esses jovens a oportunidade de se tornarem membros da comunidade. Essa interação pode contribuir para a atenuação da imagem considerada negativa que esses jovens possuem diante da comunidade, na construção de laços afetivos significativos, no desenvolvimento da autonomia e na socialização (Cruz et al., 2018).

Vasconcelos, Yunes e Garcia (2009) realizaram uma pesquisa com inserção ecológica, com o objetivo de investigar as interações de cinco funcionários (três da direção, uma assistente social e uma cuidadora) de uma instituição de acolhimento no processo de reinserção familiar de uma criança de seis anos do extremo sul do Brasil. As pesquisadoras realizaram 30 visitas à instituição de abrigo e 12 contatos domiciliares com a família. Para tal, utilizaram o diário de campo, entrevista reflexiva para compreender a história de vida familiar e reuniões sistemáticas em grupo com os cinco funcionários da instituição. As pesquisadoras relataram que a família temia o julgamento dos funcionários da instituição, a percepção de

que a guarda dos outros filhos seria retirada, dificuldade no acesso a informações do cotidiano da criança, como uso de medicação, críticas ao sistema de apadrinhamento e como estava na escola. Em relação aos funcionários, percebeu-se que estes não acreditavam no restabelecimento dos laços familiares, desconfiança acerca da relação entre mãe e filho, atribuição à situação de pobreza como causa da impossibilidade de retorno da criança na família de origem. Assim, as pesquisadoras identificaram que os discursos da família e da instituição revelaram interações que evidenciam desconfiança mútua, medo de crítica, conflito de comunicação, expectativa idealizada e estereotipadas sobre os papéis, deveres e atitudes parentais, o que dificulta e prorroga o retorno das crianças ao ambiente familiar.

A revisão de literatura mostrou a presença dos fatores de risco, tais como preconceito (Buffa et al., 2010), pobreza (Cavalcante et al., 2010; Vasconcelos et al., 2009), experiência de maus tratos como negligência, violência, abandono (Calcing & Benetti, 2014), imagens sociais negativas (Patias et al., 2017; Cruz et al., 2018) em adolescentes que vivem em situação de acolhimento institucional. Observou-se que esses fatores podem influenciar no desenvolvimento e socialização dos adolescentes em acolhimento com sua família, comunidade e funcionários da instituição (Cruz et al., 2018).

#### **1.4 Estudos que evidenciam fatores protetivos para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento**

Ao pensar sobre a realidade institucional de crianças e adolescentes, Arpini (2003) afirmou que, apesar da instituição se configurar como lugar temido, a mesma pode ser local de proteção. Ao realizar uma reflexão sobre os discursos encontrados em crianças e adolescentes que viviam em situação de risco da cidade de Santa Maria/RS, os adolescentes afirmaram que foi nas instituições que se sentiram protegidos. Mesmo não sendo desejado o ingresso, a permanência, o distanciamento da família de origem, o período vivido em instituições muitas vezes era menos traumático e doloroso do que à vivência familiar. O que possibilitou para os jovens entrevistados a construções de vivências mais positivas que o ambiente familiar.

Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo investigar a percepção de adolescentes em acolhimento institucional quanto à sua rede de apoio social e afetiva. Participaram 35 adolescentes em acolhimento institucional, com idade

entre 11 e 16 anos, de três cidades no Sul do Brasil. Para tal, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que coletou dados sociodemográficos dos participantes, constituição familiar, tempo de institucionalização e motivo de entrada na instituição. Foi solicitado que os adolescentes respondessem a duas questões: (1) “Qual dessas pessoas, que você citou, você mais pode contar?”, e (2) “Que tipo de apoio ela lhe dá?”. As perguntas foram realizadas após o término da aplicação do Mapa dos Cinco Campos, que permite avaliar estrutura e função da rede de apoio. A primeira questão faz referência à fonte de apoio percebida e a segunda, ao tipo de apoio fornecido. Os resultados indicaram que a principal fonte de apoio foi representada pelos adultos, especialmente os familiares (sendo a mãe como o nível mais satisfatório e próximo) e os monitores da instituição. Entretanto, foram observadas diferenças na percepção das redes de apoio, tendo as meninas mais contatos considerados satisfatórios do que os meninos. Cabe destacar que a instituição se apresentou como contexto principal de desenvolvimento para os adolescentes, proporcionando novas relações de amizade e ampliando as suas redes de apoio, suprindo as necessidades materiais, promoção da confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um contexto de proteção.

Diniz, Piccolo, Couto, Salles e Koller (2013) realizaram uma pesquisa que procurou investigar o desempenho escolar de jovens brasileiros do Rio Grande do Sul, ao longo do tempo, com enfoque no contexto de desenvolvimento e gênero. Participaram 627 participantes, sendo 322 meninas com idade média de 11/13 anos, que viviam com a família (n=474) ou em instituições de acolhimento (n=153). Os participantes responderam individualmente a uma entrevista estruturada e ao Teste de Desempenho Escolar de Steins de 1994, que avalia o desempenho na escrita, leitura e aritmética. Os resultados indicaram que os participantes das instituições alcançaram aumentos mais significativos na escrita e na leitura do que os participantes que viviam no contexto familiar. Segundo as autoras, essa diferença pode ser resultado das condições que as crianças e adolescentes foram expostos antes da institucionalização e, ao serem acolhidos, passaram a frequentar a escola e com o tempo melhoraram seus desempenhos acadêmicos. Foi observado que as meninas atingiram aumentos mais significativos na escrita do que meninos.

Foram encontrados fatores de proteção no acolhimento institucional na pesquisa realizada por Guimarães e Neto (2015). Esta pesquisa teve por objetivo realizar um estudo de caso institucional do tipo transversal e exploratório em um abrigo na cidade de Goiânia-Go. Com a metodologia de inserção ecológica, foram realizadas visitas e a observação participante para entender as dinâmicas relacionais do contexto institucional. Essa pesquisa foi realizada

com sete adolescentes e dois representantes da instituição. Com abordagem qualitativa, os dados foram coletados por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturadas com 30 questões abertas, que foram transcritas literalmente, questionário sociodemográfico e Escala de Suporte Social, respondidos individualmente. Como fatores de proteção destacaram-se as interações consideradas educativas e realizadas nos momentos de oficinas ou lazer, seja dançando, jogando, brincando, com o intuito de aproximação entre funcionários e acolhidos, as relações interpessoais e o estabelecimento de vínculos afetivo entre as adolescentes e a equipe técnica, o que proporcionava a interação satisfatória com a equipe de educadores e as adolescentes, o acompanhamento psicológico e o apoio social. Contudo, as adolescentes também reconheceram que inicialmente, a institucionalização gerou sentimento de perda, abandono, desconfiança e medo do desconhecido.

Com o objetivo de conhecer e analisar os fatores de proteção a que adolescentes vitimizados e institucionalizados estão submetidos ou têm acesso, Rodarte et al. (2015) elaboraram um estudo delineando-se como pesquisa social estratégica. A pesquisa foi realizada com seis adolescentes vítimas de negligência, violência física, psicológica, doméstica, e/ou abandono, com idades entre 12 e 17 anos, acolhidos institucionalmente. Por meio da técnica de entrevista semiestruturada, os dados foram coletados e analisados pelo método de interpretação de sentidos. Como resultado da pesquisa, os autores encontraram dois núcleos de sentidos: (1) contexto da instituição de acolhimento, verificado pelo forte vínculo de confiança dos adolescentes com os funcionários, como forma de suprir as necessidades de afeto e diálogo não desenvolvidas com seus familiares; (2) apoio social, com a realização de atividades profissionalizantes oferecidas pela instituição e outros ambientes sociais para os adolescentes. Os resultados evidenciaram a importância dos adolescentes em acolhimento institucional de estabelecer vínculos afetivos e acolhedores com pessoas, símbolos e com um ambiente social externo.

Silva, Cavalcante e Cardoso (2018) salientam sobre a importância da visita familiar para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. Para as autoras a visita proporciona além do dever dos pais da aproximação, o direito dos institucionalizados à convivência de seus pais, familiares e amigos. Quando o acolhido se encontra em períodos prolongados em instituições e não recebe visita, as autoras destacam as manifestações de problemas como: “déficit de atenção, ansiedade, interiorização de comportamento, desorganização e apego” (Silva et al., 2018, p. 180). Em contrapartida, a visita se torna importante, pois é nesse momento que conversas, contato afetivo, apoio mútuo, brincadeiras, alimentação, sentimento de segurança, redução do nível de estresse e outras formas de cuidados podem se

manifestar, o que proporciona o fortalecimento dos elos familiares estabelecidos fora e antes da institucionalização (Silva et al., 2018).

Silva e Barros (2018) afirmam que uma das características marcantes do acolhimento institucional brasileiro é a concepção de incapacidade de cuidados de família de baixa renda em tutelar suas crianças e adolescentes, atribuindo ao Estado a responsabilidade e intervenção neste grupo social. As autoras consideram que, apesar dos avanços da legislação brasileira quanto as políticas sociais e do ECA, esta concepção ainda persiste. Neste contexto, há necessidade de implantação de políticas públicas articuladas e sólidas, que perpassem os diversos aspectos da vida, como a educação, moradia, saneamento básico, saúde, entre outros. Além do ambiente da instituição promover práticas que estimulem a individualidade, o desenvolvimento linguístico, o direito de ouvir, ser ouvido, manifestar-se, expressar habilidades, sentimentos e a criatividade, como também, a promoção de reflexões sobre suas realidades. Para tal, as autoras propõem o uso do “Cantinho de Recados” nas instituições de acolhimento, com o objetivo de exercitar as habilidades e competências que foram adquiridas em suas trajetórias desenvolvimentais por meio da escrita. A prática constitui pela colocação de um cartaz na parede, acessível a todos, no qual é possível registrar, a qualquer momento, mensagens, textos e desenhos. Sendo considerado como meio para a expressão de valores, desejos, opiniões, sentimentos, estreitamentos de laços afetivos, fortalecimento da comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais.

No mesmo sentido, Cavalcante, Silva e Magalhães (2010) afirmam que as crianças e adolescentes brasileiros são encaminhados frequentemente para as instituições de acolhimento como alternativa em vista a reduzida capacidade financeira dos pais ou responsáveis para criação e educação de seus filhos. Entretanto, os autores afirmam que a pobreza não deve ser considerada em motivo suficiente para a permanência prolongada na instituição. Tendo em vista as consequências dos efeitos gerados pela inexistência ou fragilidade dos vínculos familiares já estabelecidos, que podem ser agravados pelo tempo de permanência em razão da carência de adultos cuidadores com quem venha a manter ligação estável e duradoura, do atendimento massificado e despersonalizado. Assim, a equipe técnica da instituição precisa estar atenta aos procedimentos capazes de gerar condições favoráveis à reinserção familiar. Seja recompondo a trajetória da família, com o reconhecimento do sistema familiar atual, os padrões de interação, a presença de fatores de risco e proteção para assegurar que a família, devidamente apoiada, sinta-se em condições de voltar a assumir deveres, obrigações e direitos em relação à criação dos filhos.

Pessoa, Liebenberg, Fonseca e Medeiros (2018) realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo analisar os indicadores de vulnerabilidade presentes nas instituições de acolhimento, bem como a resiliência de crianças acolhidas. Esta pesquisa foi realizada em duas instituições do Estado de São Paulo, com seis crianças de quatro a 9 anos de idade que residiam por mais de um ano nas instituições. Para tal, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: entrevistas semiestruturadas, enfatizando a exploração de aspectos positivos e negativos da institucionalização; entrevistas de elicitación com desenhos criados e interpretados pelas crianças com diferentes aspectos de suas experiências na instituição; entrevistas reflexivas para compreensão dos conteúdos psicológicos que surgiram nos encontros com os participantes. Os resultados evidenciaram cinco temas para análise: (1) valorização de atividades lúdicas, como o brincar com pares e com os cuidadores; (2) preservação de laços familiares afetivos, com visitas das famílias na instituição; (3) relações positivas com cuidadores, que incluiu as relações interpessoais e de proteção que as crianças têm com os profissionais da instituição; (4) percepção de punição e interações entre pares permeadas pela violência; (5) não reconhecimento de condição residencial. Cabe destacar que, os três primeiros temas carregaram significados positivos e foram valorizados pelas crianças, dessa forma, foram consideradas práticas que podem ajudar na promoção da resiliência. Em contrapartida, os dois últimos temas podem intensificar a vulnerabilidade de crianças que foram expostas à violência e negligência em seus contextos familiares. Assim, os autores indicam que as instituições de acolhimento podem caracterizar-se pela proteção e apoio ao desenvolvimento saudável das crianças, entretanto, podem exacerbar as experiências anteriores de coerção e violência das mesmas.

Vieira e Coutinho (2019) realizaram uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida sob a perspectiva psicossociológica da Teoria das Representações Sociais com o objetivo de investigar representações sociais de família para adolescentes institucionalizados. Participaram da pesquisa 10 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 17 anos de um município do norte fluminense. Foi utilizado entrevistas semiestruturadas, com questões sobre dados e identificação das percepções sociais dos participantes. Os resultados indicaram que, para os adolescentes a ideia de família está diretamente ligada à composição do grupo (mãe, pai, irmãos, tia, vó) e de suas funções (afeto, cuidado, carinho, criação, sustento, entre outros) e que o laço consanguíneo é apenas uma característica do grupo familiar e não é determinante do mesmo. Observou-se que as relações afetivas desenvolvidas com outras pessoas que passaram pela mesma instituição, profissionais, amigos da família, sem vínculo de parentesco também são relevantes.

A institucionalização pode se tornar a principal fonte de apoio social e afetivo de jovens acolhidos, proporcionando o favorecimento da autoestima e autoeficácia, o que contribui para que o jovem acredite em si mesmo e na sua capacidade de sucesso (Wendt & Dell’Aglia, 2018). Os autores afirmaram que é preciso adequar as práticas institucionais a perspectivas positivas de cuidado e educação. Essas práticas poderão favorecer os aspectos saudáveis, potencialidades, autonomia, autoestima, independência e qualidade de quem está sob acolhimento. Sobre as práticas educativas mais saudáveis, os autores destacaram a importância dos educadores em criar estratégias indutivas que valorizem o diálogo, valorização de forças pessoais e méritos, o afeto, comunicação clara, estímulo de posturas mais ativas e construção de emoções positivas, estimulando os acolhidos em suas potencialidades para o desenvolvimento da capacidade de refletir e dialogar. Como possibilidade de práticas adequadas, os autores destacam a exposição de produções e conquistas dos acolhidos, como pinturas, desenhos, esculturas, medalhas ou outros materiais produzidos por eles poderão contribuir para que o espaço da instituição se estabeleça como promotor de educação de qualidade, contribuindo para valorização da identidade, desenvolvimento da criatividade, interação com o grupo e otimismo, o que poderá resultar em redução dos níveis de estresse e de sintomas depressivos (Wendt & Dell’Aglia, 2018).

Por fim, Gonçalves e Camarneiro (2018) realizaram um estudo quantitativo para validar a versão longa de 25 itens da *Resilience Scale* desenvolvida por Wagnild e Young em 1993, com amostra não probabilística de 384 adolescentes portugueses (64,1% meninas) de 10 a 19 anos residentes em instituições de acolhimento. Os resultados indicaram que houve correlação entre a idade e as competências pessoais (resiliência, autoconfiança, independência, determinação, invencibilidade, maestria, engenhosidade e perseverança), em que os mais velhos estavam mais aptos para enfrentar situações de adversidade. Foram encontradas diferenças na resiliência conforme o sexo, em que os meninos se mostraram mais resilientes do que as meninas. Não houve diferença significativa da resiliência conforme a escolaridade ou o tempo de acolhimento.

A revisão de literatura mostrou que a presença dos fatores de proteção, tais como presença de vínculos afetivos e de apoio entre educadores e adolescentes, proporcionando interação com a equipe de educadores e os adolescentes (Guimaraes & Neto, 2015; Rodarte et al., 2015, Siqueira et al., 2006; Cavalcante et al., 2010; Silva et al., 2018; Vieira & Coutinho, 2019), acompanhamento psicológico (Guimaraes & Neto, 2015), desenvolvimento da autonomia e socialização (Cruz et al., 2018), promoção da resiliência (Bersch, 2017; Gonçalves & Camarneiro, 2018), lugar de proteção (Arpini, 2003), práticas que estimulam a

individualidade, o desenvolvimento linguístico, o direito de ouvir, ser ouvido, manifestar-se, expressar habilidades, sentimentos e a criatividade, como também, a promoção de reflexões sobre suas realidades (Silva & Barros, 2018), desempenho escolar com melhora na escrita e leitura (Diniz et al., 2013), atividades lúdicas, como o brincar com pares e com os cuidadores, relações interpessoais e de proteção (Pessoa et al., 2018) e exposição de produções e conquistas dos acolhidos, como pinturas, desenhos, esculturas, medalhas ou outros materiais produzidos por eles (Wendt & Dell’Aglío, 2018).

Esses fatores poderão contribuir para que o espaço da instituição se estabeleça como promotor de educação de qualidade, contribuindo para valorização da identidade, desenvolvimento da criatividade, interação com o grupo e otimismo, o que poderá resultar em redução dos níveis de estresse e de sintomas depressivos (Wendt & Dell’Aglío, 2018). O que pode influenciar no desenvolvimento dos adolescentes acolhidos, sugerindo a necessidade de investigar aspectos que contribuem com o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes, as relações e práticas de sociabilização dos educadores sociais, como também e o contexto em que vivem. Nesse sentido, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998) pode contribuir como visão norteadora para esses processos.

### **1.5 Contribuições da TBDH para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento**

Na Teoria Bioecológica, o desenvolvimento humano é definido como o “fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos” (Bronfenbrenner, 2001, p. 43). Esse fenômeno perpassa todo o ciclo de vida do indivíduo por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. Por ser considerado como premissa básica da teoria dos sistemas ecológicos, o desenvolvimento ocorrerá por meio de processos de interação recíproca, que se constitui como uma função das forças que fluem de várias configurações e das relações que são estabelecidas entre essas configurações (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para que a interação estabelecida no desenvolvimento seja adequada, é preciso que esta ocorra por períodos prolongados de tempo. À medida que as interações no ambiente se constituem de forma duradoura, passam a ser referidas como processos proximais,

funcionando assim, como motores do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Bronfenbrenner enfatiza a importância da análise da relação entre a pessoa e os seus contextos a partir do Modelo PPCT, que se constitui com quatro elementos principais que se inter-relacionam: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O Processo constitui o núcleo do modelo como uma forma de interação entre a pessoa e o ambiente, recebendo destaque como o principal mecanismo responsável pelo desenvolvimento. Essas interações acontecem de maneira gradativa e recíproca entre o sujeito, as pessoas, objetos e símbolos presentes, ocorrendo regularmente em longos períodos de tempo, podendo variar de acordo com a duração do contato estabelecido, sua frequência, tempo de interação, como também sobre a intensidade e força desse contato (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os processos proximais ocorrem nos microssistemas a depender da qualidade das relações interpessoais estabelecidas e como elas se dão. Dessa forma, é possível que os desfechos dos processos proximais gerem dois tipos de efeitos no desenvolvimento: efeitos de competência ou efeitos de disfunção.

Os efeitos de competência podem incluir a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e a capacidades para conduzir e direcionar seu próprio comportamento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No caso, quando os educadores sociais estimulam a curiosidade dos adolescentes em acolhimento institucional, a independência, a capacidade de resposta às iniciativas de outros e prontidão de adiar a gratificação imediata para perseguir objetivos de longo prazo, esses educadores estão estimulando um desenvolvimento competente deste sujeito.

Em contrapartida, quando os desfechos dos processos proximais geram disfunção, pode ocorrer a apatia, desatenção, falta de interesse nos arredores, sentimento de insegurança, timidez, tendência geral para evitar ou se retirar de atividades, dificuldade em manter o controle sobre as emoções e comportamentos, características de impulsividade, explosão, distração, agressão ou violência (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por isso, os educadores exercem um papel de grande influência no desenvolvimento, por meio do estabelecimento e da manutenção de padrões de interação e apego emocional entre educador e adolescente.

Segundo Barros e Fiamenghi Jr. (2007), é possível identificar em instituições de acolhimento processos proximais que levam tanto aos resultados de competência, bem como os processos que levam à disfunção. Os autores observaram ações dos educadores sociais que contribuem para competência, como por exemplo quando os educadores expressam e manifestam afeto, oferecem oportunidades de atenção e trocas emocionais com crianças e adolescentes acolhidos. Entretanto, os autores também identificaram processos proximais nas

instituições de acolhimento associados a disfunção, quando as práticas educativas dos educadores, são pautadas no autoritarismo e na violência, que se manifesta em pequenos comportamentos ofensivos diários contra os adolescentes.

A Pessoa envolve as características do sujeito ativo e participativo no seu meio. Contempla os fatores biológicos, genéticos, características pessoais que os indivíduos apresentam em suas situações sociais e que emergem como produtos das interações com o ambiente (Bronfenbrenner & Morris, 1998). À medida que as disposições comportamentais são ativas, elas podem definir processos proximais em movimento e manter o funcionamento do desenvolvimento do indivíduo. Caso seja inversamente ativo, poderá interferir com atraso, ou até mesmo prevenir a ocorrência desse desenvolvimento. É possível destacar a força, os recursos e as demandas como as três características biopsicológicas do conceito de pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Por força entende-se como as características pessoais presentes desde o nascimento e que se modificam ao longo da vida. São características biopsicológicas, que contribuem tanto para os processos proximais que levam a desenvolvimento de competências, quanto para os que levam a resultados de disfunções (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Essas características podem sofrer alterações por meio da interação com o ambiente, com isso a necessidade de compreender o histórico de vida do adolescente em acolhimento e as relações estabelecidas entre educador e o ambiente institucional.

Os recursos se caracterizam pela capacidade da pessoa no engajamento dos processos proximais ativos. Como exemplos desses recursos têm-se as habilidades, inteligência, experiências e demais características articuladas à cognição e a emoção, mas que não são imediatamente aparentes. Podem envolver deficiências que limitam ou inibem o desenvolvimento (por exemplo, doença mental e física, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer) e por competências, conhecimentos e experiências formados ao longo da vida e que favorecem processos proximais efetivos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Os recursos dos adolescentes que estão em acolhimento institucional precisam ser levados em consideração, para o estabelecimento de uma visão integrativa do sujeito com suas particularidades e necessidades.

Por fim, as demandas abrangem as características pessoais, como, por exemplo a aparência física, a idade, o gênero, a cor, a etnia, que podem incentivar as interações em função das expectativas do indivíduo ou desestimular as interações retardando e até impedindo que elas ocorram (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As demandas podem possibilitar o desenvolvimento psicológico dos adolescentes ou interromper esses processos, à

medida que eles ajam com apatia, impulsividade, distração, timidez e insegurança (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Cabe salientar que nenhuma característica pessoal exerce influência no desenvolvimento de forma isolada. Se faz preciso a compreensão das interações recíprocas entre as características psicológicas da pessoa e as de seu ambiente específico (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No desenvolvimento humano os pais, cuidadores, parentes e irmãos podem ser as principais pessoas com as quais a criança poderá interagir por um longo período de tempo. Ao crescerem, outras pessoas passam a desempenhar o papel de interação, como os professores, mentores e, em seguida amigos íntimos, cônjuges, colegas de trabalho ou superiores, não se limitando aos anos de formação iniciais (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Já o Contexto é composto por um sistema em quatro níveis: (1) microssistema; (2) mesossistema; (3) exossistema; e (4) macrossistema. O contexto é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O primeiro nível do contexto se refere ao microssistema. Por definição, se caracteriza como um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais, que se estabelecem num dado ambiente pela pessoa em desenvolvimento, face a face com outro indivíduo. A estrutura do microssistema pode enfatizar a contribuição para o desenvolvimento não somente com pessoas, mas também, com objetos e símbolos que participam do processo de interação. Por microssistema podemos citar as relações entre o sujeito em desenvolvimento e sua família, escola ou vizinhança (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Na adolescência, a família pode ser considerada como um microssistema do desenvolvimento. As interações ocorridas no contexto familiar proporcionam o engajamento e o desenvolvimento de práticas educativas, diálogos, negociações, bem-estar e clima emocional para os adolescentes (Senna & Dessen, 2012).

Em relação a adolescentes em acolhimento o contexto institucional se estabelece como um microssistema, por ser considerado como seu ambiente mais imediato com interações entre a comunidade, os pares, funcionários, sendo um espaço alternativo de desenvolvimento na ausência da família (Siqueira & Dell'Aglio, 2006). Yunes, Mirando e Cuello (2004) destacam a importância desse microssistema para os adolescentes que vivem em instituição de acolhimento, pois é nesse ambiente específico que se realiza o maior número de atividades, papéis e se estabelece relações face a face ou simbólicas.

O segundo nível do Contexto é definido como mesossistema. Este nível compõe-se a partir das interações e relações existentes entre dois ou mais microssistemas no qual o sujeito

em desenvolvimento está inserido. Desse modo, um adolescente pode ter interações entre a sua família e a escola, a igreja e o grupo de amigos da vizinhança (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Por terceiro nível destaca-se o exossistema. Apesar de consistir entre a relação de dois ou mais contextos, o exossistema difere do mesossistema, pois o indivíduo em desenvolvimento não se encontra diretamente nele inserido (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Como exemplo é possível citar o mundo do trabalho, o bairro, o sistema de transporte e meios de comunicação de massa. As estruturas do exossistema podem incluir também as principais instituições da sociedade como as agências governamentais, sejam elas municipais, estaduais ou nacional (Bronfenbrenner, 1977).

Já o macrossistema compreende uma estrutura mais ampla e compõe-se de todos os níveis anteriores (micro, meso e exossistema). Entretanto, o macrossistema difere de seus precedentes por não se referir a contextos específicos que afetam diretamente a vida da pessoa, mas sim a padrões culturais, econômicos, sociais, legais e educacionais. É possível destacar que a maioria dos macrossistemas, são estabelecidos como ideologia que atribuem significado e motivação as redes sociais, papéis e atividades, manifestando-se por meio dos costumes e das práticas cotidianas (Bronfenbrenner, 1977).

Por fim o Tempo ou cronossistema pode se referir ao tempo próprio do curso da vida ou um tempo histórico. Haja vista, que o desenvolvimento humano ocorre ao longo do ciclo de vida, por longos períodos do tempo, por meio de processos das interações das pessoas, suas atividades, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato (Bronfenbrenner, 2001). As mudanças ocorridas ao longo do tempo podem ser sociais ou históricas e alteram o percurso do desenvolvimento do indivíduo, assim o cronossistema se divide em (1) microtempo, com processos proximais em curto espaço de tempo; (2) mesotempo, com as atividades e aos movimentos que acontecem com determinada frequência ao longo de dias, semanas, meses e anos dentro de um contexto social em desenvolvimento; (3) macrotempo que engloba fatos históricos que ocorrem por longos períodos de tempo que afetam o curso da sociedade através de gerações (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Para este trabalho o cronossistema refere-se à caracterização da adolescência dentro do ciclo vital e será levado em consideração para a inclusão dos participantes da pesquisa (educadores e adolescentes com mais de um mês na instituição de acolhimento).

Faz-se necessário enfatizar as características biopsicológicas dos adolescentes e educadores de instituições de acolhimento e variáveis de processo de maneira associada. Assim, será possível sinalizar a relação dos educadores sociais com os adolescentes e os

contextos da instituição. O que poderá servir como base para a compreensão de como os adolescentes estão situados em seu contexto específico, como são influenciados e influenciam direta ou indiretamente. Estes conhecimentos poderão contribuir para avanços no sentido de ultrapassar a visão inicial de adolescência como um período de turbulência e instabilidade, para incorporar uma visão mais positiva do desenvolvimento desses adolescentes (Senna & Dessen, 2012).

Fazer uso do modelo bioecológico do desenvolvimento humano justifica-se em razão deste modelo ter foco interdisciplinar e integrador. Visto que seu foco de atuação igualmente se expressa no interesse em aplicar políticas efetivas e programas sociais pertinentes para melhorar o desenvolvimento da juventude e da família (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Steinberg e Morris (2001) procuraram identificar o desenvolvimento na adolescência, as autoras concluíram que os seguintes tópicos se destacaram nos estudos científicos sobre essa fase da vida: comportamento problemático do adolescente, relações pais e adolescente, puberdade, desenvolvimento do *self* e relações com os pares. Além desses tópicos, destacam a investigação sobre populações diversas (etnias, grupos etários etc.), influências contextuais no desenvolvimento (levando em consideração o contexto), genética geral e relação entre irmãos. As autoras ressaltam a crescente influência da perspectiva ecológica sobre o desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, dentro do campo da psicologia do desenvolvimento. Esse fato chamou a atenção das pesquisadoras para este período do tempo de vida, por ser caracterizar com mudanças dramáticas no contexto e não simplesmente no conteúdo de desenvolvimento, tornando a adolescência um ímã natural para pesquisadores interessado em variações contextuais e seus impactos.

Lerner e Steinberg (2002) argumentaram que dentro da ciência do desenvolvimento humano, a ecologia do desenvolvimento foi a preocupação científica que mais procurou transformar o campo do desenvolvimento adolescente. Esse argumento se dá, pois a compreensão integrada possibilita a compreensão do sistema de relações entre indivíduos e contextos que estão no centro do estudo do desenvolvimento humano. Fornecem assim, evidências de que as teorias sobre o caráter da interação entre sistema são mais úteis na contabilização da variância na ontogenia humana do que as teorias cuja fundamentação é exclusivamente na natureza (por exemplo, genético comportamental ou sociobiológico) ou exclusivamente em educação (por exemplo, aprendizagem social ou análise funcional).

Yunes et al. (2004) destacam que o modelo de TBDH permite compreender o funcionamento das instituições de acolhimento de uma maneira ecologicamente contextualizada. As autoras ainda afirmam que olhar ecologicamente o desenvolvimento de

crianças e adolescentes em acolhimento institucional significa compreender pessoas-em-desenvolvimento e pensar esse desenvolvimento em contexto.

Desse modo, adolescentes que se encontram acolhidos em instituições ou em case-lares podem encontrar uma rede de apoio satisfatória nesses ambientes. Por isso, a necessidade de levar em consideração a perspectiva contextual do desenvolvimento, buscando perceber a institucionalização como um recurso terapêutico para a recuperação dos adolescentes (Abaid & Dell'Aglio, 2014). Para tal, é preciso que sejam resgatadas as experiências de cuidado afetivo, não permitindo que as vivências de privação anteriores sejam incapacitantes.

Petersen e Koller (2006) realizaram uma revisão bibliográfica com o intuito de compreender o uso de instrumentos e técnicas de avaliação psicológica de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal. As autoras destacam que, para a realização de uma avaliação psicológica nas fases de desenvolvimento dos adolescentes, é preciso considerar o panorama multidimensional do desenvolvimento do indivíduo e suas consequências. Para tal, as autoras destacam que os protocolos utilizados para avaliação, contemplem a dinamicidade das dimensões ao longo do tempo, fatores sociais, além das variáveis individuais de vulnerabilidade. Dessa forma, a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner, por contemplar o contexto, o processo, a pessoa e o tempo, pode servir como moldura para avaliar psicologicamente uma pessoa em desenvolvimento.

Siqueira e Dell'Aglio (2006) realizaram uma revisão de literatura sobre as instituições de acolhimento institucional, discutindo sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, a partir da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano e do ECA. Para as autoras, a instituição de acolhimento consiste em um ambiente ecológico de extrema importância, se configurando como o microssistema no qual se realiza diversas atividades, funções, interações, considerado ambiente com potencial para o desenvolvimento de relações recíprocas, de equilíbrio de poder e de afeto. As autoras afirmam que, a implementação do ECA contribuiu para mudanças efetivas e para a melhora na qualidade das instituições de assistência, concebendo-as como espaço de socialização e de desenvolvimento. Entretanto, apesar dessas melhorias, é preciso trabalhar em condições para a redução dos fatores de risco vivenciados nos ambientes de origem dos adolescentes, como também, sistematizar uma maior integração entre instituição e as entidades sociais, promovendo assim, relações interpessoais recíprocas, afetivas e com equilíbrio de poder.

Em relação ao contexto institucional, Pinchover e Attar-Schwartz (2014) realizaram uma pesquisa com o intuito de verificar o clima institucional (que compreende dimensões

como o apoio dos profissionais, comportamentos dos jovens, simpatia e satisfação geral com a vida no ambiente) e as dificuldades de ajustes de 1.324 adolescentes israelenses árabes e judeus (81,9%), com idades entre 11 e 19 anos (54% meninos), residentes em 32 instituições de acolhimento em Israel. Os resultados indicaram dificuldades gerais de adaptação, percepção negativa em relação ao apoio da equipe, do comportamento e cordialidade dos acolhidos e experiências de violência física entre pares (56%). Os autores destacam a necessidade de examinar não somente as características pessoais de jovens acolhidos, mas o contexto e as experiências na instituição para compreender as dificuldades de adaptação de adolescentes na instituição de acolhimento.

Assim, compreender o ambiente institucional é relevante pois, para Bronfenbrenner a instituição é um ambiente ecológico que pode evocar e inibir certos tipos de atividade molar, papéis e padrões de relacionamento interpessoal, tendo assim um impacto no processo de desenvolvimento humano. Para o autor, determinados ambientes podem aumentar o potencial do nível de desenvolvimento à medida que o ambiente físico e social permite e incentiva as pessoas a engajar-se nos processos proximais, interagirem umas com as outras e manterem relações gradualmente mais complexas (Bronfenbrenner, 1996).

Sobre as relações estabelecidas entre a instituição e os adolescentes é importante considerar o tempo de permanência na instituição. O Tempo, para Bronfenbrenner e Morris (1998) engloba tanto os eventos, quanto a rotina do indivíduo, o ciclo vital e os acontecimentos históricos de uma determinada época. Compreender a relação do tempo e os sistemas, servirá para entender e captar as mudanças do meio ou da vida que afetam o desenvolvimento dos adolescentes em acolhimento institucional.

Englobar as características do tempo também será relevante para a entender as expectativas de futuro de adolescentes em instituição de acolhimento. Zappe, Moura Jr., Dell'Aglio e Sarriera (2013), afirmam que as expectativas de futuro fazem referência a antecipação de metas futuras no presente, são mediadas pelo contexto no qual o sujeito está inserido, se constituindo como um fator de proteção a um desenvolvimento saudável. Faz-se relevante o estudo das expectativas quanto ao futuro de adolescentes acolhidos, pois este constructo tem sido considerado como um importante fator de proteção ao desenvolvimento saudável nesta fase da vida (Zappe et al., 2013).

Siqueira e Dell'Aglio (2010) afirmam que a satisfação com a vida é outro fator importante a ser investigado entre as crianças e adolescentes afastados da família e que estão em acolhimento institucional. As autoras entendem que a satisfação com a vida se refere à avaliação cognitiva global, se relaciona com o bem-estar subjetivo e os julgamentos que o

indivíduo faz sobre a própria vida. Realizar estudos com esse público específico poderá ajudar na compreensão dos efeitos do acolhimento institucional para esses adolescentes, pois, o espaço da instituição pode proporcionar segurança e proteção, o que possibilita acolhimento e relações satisfatórias.

Segundo Pinheiro, Haasea, Del Prette, Amarante e Del Prette (2006), crianças que viveram em situação de risco, podem amplificar comportamentos delinquentes na adolescência, pois frequentemente são educadas em ambiente em que as práticas de seus cuidadores são inadequadas. Quando a falta das habilidades sociais se torna um déficit, as relações sociais podem se tornar restritas e conflitivas, interferindo de maneira negativa no grupo em que o indivíduo está inserido e em sua própria percepção, e, sobretudo, em sua saúde psicológica. Dessa forma, adolescentes que sofreram algum tipo de violência, precisarão encontrar forças e ferramentas para enfrentar a violência que muitas vezes são submetidos. Por isso, a importância do desenvolvimento das habilidades sociais que tem por objetivo ensinar ao indivíduo a atender as diversas situações sociais e articular seus sentimentos, pensamentos, ações, com sua cultura e também com a violência que sofrem, o que resultará em um importante instrumento de enfrentamento para lidarem com esse entrave (Del Prette & Del Prette, 2013a).

Nesse sentido, os educadores sociais exercem um importante papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem das habilidades sociais. Del Prette e Del Prette (2008) afirmam que a tarefa educativa pode ocorrer em diferentes contextos, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, os educadores sociais podem ser considerados como “agentes educativos”, termo utilizado para “qualquer pessoa que promove, de maneira regular ou ocasional, o processo de aprendizagem e/ou desenvolvimento de outras” pessoas (Del Prette & Del Prette, 2008, p. 519). Os autores salientam que esses agentes devem possuir um relevante repertório de habilidades sociais educativas capazes de produzir ou gerar mudanças no repertório comportamental dos educandos, como também a avaliação e o monitoramento dos efeitos desses comportamentos.

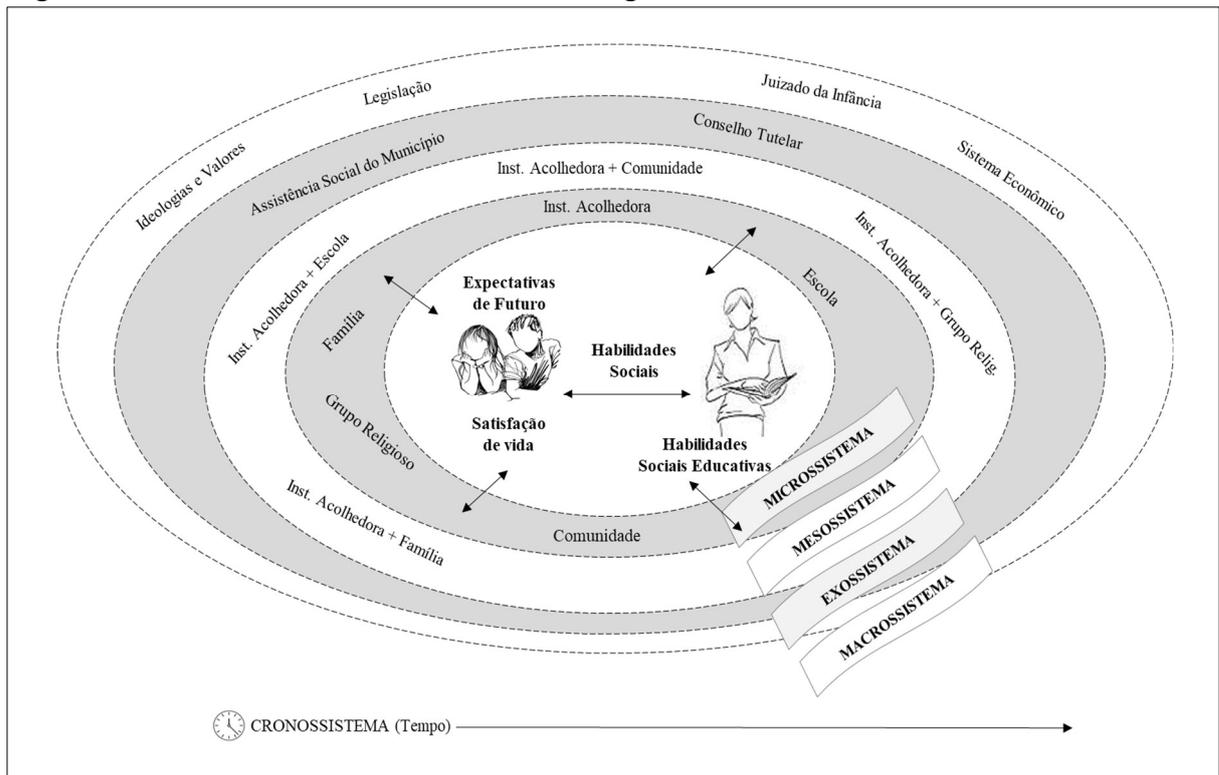
As habilidades sociais educativas são “comportamentos sociais voltados para promover desenvolvimento e aprendizagem do outro” (Vieira-Santos, Del Prette, & Del Prette, 2018, p. 45). São estabelecidas por pessoas que tenham como função a tarefa de educar (na interação com outras pessoas ou ensino acadêmico), de estimular o aprendizado, o desenvolvimento pessoal e/ou fortalecimentos de padrões comportamentais considerados efetivos socialmente. Dentre as classes de habilidades sociais educativas destaca-se: (1) estabelecer limites, corrigir e controlar, interromper comportamento indesejado, explicar

consequências de comportamento, expressar verbalmente concordância; (2) demonstrar afeto e atenção; elogiar, perceber emoções do outro, receber e manifestar carinho, (3) conversar/dialogar, conversar sobre o dia a dia, perguntar, (4) induzir disciplina, estabelecer combinados, chamar atenção, conversar sobre planos e atividades (Del Prette & Del Prette, 2013a).

Ainda que estudos que desenvolvam programa de promoção de habilidades sociais junto a adolescentes em acolhimento sejam escassos (Fragoso, Rueda, & Benítez, 2012), não foram encontrados estudos que relacionem habilidades sociais, expectativas de futuro e satisfação com a vida com essa população. A revisão também demonstrou a importância de se investigar na formação dos educadores sociais (Bersch, Yunes, Garcia, & Piske, 2018; Cavalcante & Corrêa, 2012; Corrêa, 2018; Ferreira, 2016; Garcia, Santos, Pereira, & Aragão, 2018; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009) para o desenvolvimento de práticas adequadas na instituição.

A partir dessas considerações, a presente tese tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em instituições de acolhimento e implementar um grupo psicoeducativo com educadores sociais. Para tal, foram estabelecidas algumas relações entre as variáveis focalizadas no presente estudo e a perspectiva bioecológica: (1) Processos: análise das habilidades sociais e da relação entre adolescentes em acolhimento institucional e educadores sociais da instituição de acolhimento; (2) Pessoa: características bioecológicas dos adolescentes (habilidades sociais - recurso, satisfação com a vida e expectativas de futuro) e características bioecológicas dos educadores (habilidades sociais). (3) Contextos: microssistema: instituição de acolhimento e família; mesossistema: relação família e abrigo; exossistema: conselho tutelar e secretaria de assistência social; macrossistema: visão a respeito do adolescente em acolhimento na cultura brasileira, leis de proteção a menores, juizado da infância; (4) Tempo: caracterização da adolescência dentro do ciclo vital, mudanças históricas e políticas que afetam políticas de assistência social. A Figura 1 apresenta as relações e a dinâmica envolvida entre as variáveis do estudo, tendo como base a perspectiva bioecológica.

Figura 1 Variáveis do estudo no ambiente ecológico.



Fonte: A autora, 2021.

## **2 HABILIDADES SOCIAIS, SATISFAÇÃO COM A VIDA E EXPECTATIVAS DE FUTURO DE ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO**

Adolescentes que se encontram institucionalizados passaram por diversas situações que poderão influenciar seu modo de ver o mundo e seu futuro. Compreender quais são as habilidades sociais desses sujeitos, suas expectativas de futuro e a satisfação com a vida poderá servir de base para compreender a influência dos educadores sociais em seu desenvolvimento, como também em programas de intervenção de habilidades sociais educativas para educadores sociais. A seguir serão destacadas a conceituação e pesquisas que tratam sobre essas variáveis com adolescentes em contexto de acolhimento.

### **2.1 Habilidades sociais**

Desde a década de 30, estudos nos Estados Unidos e Inglaterra procuraram investigar as relações entre os indivíduos, o contexto de trabalho e aprendizagem ao longo do ciclo da vida (Comodo & Dias, 2017; Del Prette & Del Prette, 1996). Esses estudos, sob a influência de diversas matrizes teórico-metodológicas, contribuíram para o desenvolvimento do campo das habilidades sociais. Destacam-se cinco modelos que permitiram a estruturação do campo teórico e prático das habilidades sociais: modelo cognitivo; teoria de papéis; assertividade; aprendizagem social; percepção social (Del Prette & Del Prette, 1996). Como também, a cooperação, fenômenos como liderança, necessidade social, associados ao conceito de habilidades, especialmente cognitivas (Del Prette & Del Prette, 1996; 2017b).

Essas influências resultaram em definições não uniformes do conceito de habilidades sociais, proporcionando diferentes estratégias para a sua avaliação e intervenção. No Brasil, o conceito de habilidades sociais nas obras de Del Prette e Del Prette se destaca pelo pioneirismo da pesquisa e prática, pela alta frequência de citações em estudos de revisão, de questões conceituais e da grande produção de pesquisas realizadas no Brasil e na América do Sul (Comodo & Dias, 2017). Assim, o campo das habilidades sociais tomou por base contribuições conceituais e práticas, desde os primeiros estudos nas abordagens da Análise do Comportamento e Cognitivo Comportamental (Del Prette & Del Prette, 2017).

A expressão habilidades sociais pode se referir a dois aspectos. O primeiro diz respeito ao campo teórico-prático de produção e aplicação do conhecimento psicológico, que corresponde aos diferentes aportes teóricos. O segundo aspecto, diz respeito a habilidades sociais como conceito e sua relação com a competência social, termos que eventualmente são compreendidos como equivalentes, ora como irreduzíveis, ora complementares (Del Prette & Del Prette, 2017).

Sobre as habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2017) apresentaram uma definição operacional do conceito, com o intuito de evitar equívocos, o que pode auxiliar a prática e pesquisa desse campo teórico. Para os autores, as habilidades sociais dizem respeito a descrição dos “comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo, comunidade e que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (p. 24). Dessa forma, compreender este constructo permite a identificação de comportamentos indesejáveis, sejam estes passivos ou ativos, associados a transtornos, sejam estes oriundos de problemas externalizantes ou internalizantes (Del Prette & Del Prette, 2017).

Além de serem aprendidas e aprimoradas ao longo da vida por meio de processos formais e informais, as habilidades sociais são influenciadas por dimensões culturais, situacionais, ambientais, pessoais, compreendendo comportamentos verbais e não verbais (Del Prette & Del Prette, 2017). Cabe destacar que um repertório desejável é condição necessária, ainda que não suficiente para a competência social. Nesse sentido os adjetivos habilidoso/não habilidoso devem ser evitados para não serem confundidos com o conceito de competência social (Campos, Del Prette, & Del Prette, 2018; Del Prette & Del Prette, 2017).

A necessidade de diferenciar o conceito de habilidades sociais com competência social ocorreu mediante os estudos de McFall em 1976 e 1982, que argumentou sobre a necessidade da distinção entre os termos. Ressalta-se que essa distinção não é consenso na área, mas adotada por grande parte dos pesquisadores que entendem que as habilidades sociais dizem respeito a descrição de como e o que o indivíduo realizou para alcançar determinado objetivo (Del Prette & Del Prette, 2017). Já a competência social refere-se não apenas a avaliação e a qualidade do desempenho realizado, mas também à sua efetividade em termos de resultados imediatos, de médio e longo prazo, para si, para o outro e para o grupo (Del Prette & Del Prette, 2017). No Brasil optou-se por reconhecer e explicitar essas diferenças (Comodo & Dias, 2017; Del Prette & Del Prette, 2017).

O conceito de competência social se destaca por ser entendido como o campo central das habilidades sociais, pela sua importância para a qualidade dos processos das relações

interpessoais, por fazer referência a avaliação do desempenho comportamental e seus resultados. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017), a competência social diz respeito à “um constructo avaliativo do desempenho do indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende as demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos” (p. 37).

Esse desempenho engloba a coerência entre os comportamentos abertos e encobertos, levando em consideração os resultados obtidos para o indivíduo, para o outro e para seu grupo social, como também as demandas da situação reconhecidas de sua cultura. Está relacionada a um sentido avaliativo que o indivíduo apresenta em seu desempenho social, isto é, quando pensamentos, sentimentos e ações estão coerentes com a forma bem-sucedida de se comportar em diferentes situações sociais, o que aumenta a probabilidade de gerar consequências reforçadoras para o indivíduo e para seus interlocutores (Campos et al., 2018).

Del Prette e Del Prette (2017) descrevem alguns critérios para avaliar a competência social: (a) consecução dos objetivos, refere-se às consequências específicas e imediatas, que é quando o objetivo da tarefa é alcançado; (b) manutenção/melhora da autoestima, que leva em consideração os indicadores emocionais de se conseguir realizar a tarefa, se afetou de maneira neutra, negativa ou positiva a autoestima e satisfação; (c) manutenção/melhora da qualidade da relação, diz respeito as consequências menos imediatas, em médio ou longo prazo, sobre a probabilidade de manterem ou melhorarem a relação; (d) equilíbrio de poder entre os interlocutores, que é quando a interação contribui para um equilíbrio de trocas; (e) respeito/ampliação dos direitos humanos interpessoais, tem a ver com a consequência do desempenho em termos de direitos socialmente estabelecidos.

É possível observar que os critérios de competência social contemplam duas dimensões nos resultados: uma mais imediata (a, b, c) que abrange os interesses individuais, e uma ética (c, d, e) que contempla critérios a médio e longo prazo, atendendo não somente ao interesse do sujeito, mas também ao grupo social (Del Prette & Del Prette, 2017). Portanto, para ser considerado um desempenho socialmente competente, é importante produzir resultados desejáveis de acordo com os critérios da competência social, podendo atender à regra de ouro do “fazer ao outro o que gostaria que lhe fizesse” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 44).

Del Prette e Del Prette (2013a) afirmam que, em relação a crianças e adolescentes existem outros comportamentos adaptativos que merecem destaque. Para os autores, o *status* social (suas características interpessoais e sua aceitação ou rejeição pelos colegas), o julgamento positivo por outros (sejam pais, professores e pares) e comportamentos

adaptativos (rendimento acadêmico, estratégias de enfrentamento, autocuidado e a independência) são tomados como correspondentes a competência social nesta fase da vida.

Para uma melhor compreensão e organização, Del Prette e Del Prette (2017) propõem ainda, uma sistematização em classes e subclasses do portfólio de habilidades sociais, que abarca uma listagem que inclui os comportamentos verbais, não verbais, paralinguísticos e comportamentos relevantes e pertinentes às tarefas e papéis sociais. Essa divisão se dá com dez classes gerais e suas respectivas subclasses, que incluem habilidades sociais básicas como, por exemplo: observar e descrever comportamentos; relatar interações; fazer, responder e elogiar.

A seguir, será apresentada a descrição das dez classes e exemplos de subclasses proposta por Del Prette e Del Prette (2017, p. 28) como o portfólio de habilidades sociais: (1) comunicação: iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, elogiar, agradecer elogio; (2) civilidade: cumprimentar, pedir por favor, agradecer, desculpar-se; (3) fazer e manter amizade: iniciar conversação, apresentar informações livres, manifestar solidariedade, fazer convites, ouvir/fazer confidências; (4) empatia: manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar, expressar compressão; (5) assertivas: defesa de direitos, questionar, fazer pedidos, desculpa-se, admitir falhas, manejar críticas, falar com autoridade; (6) expressar solidariedade: identificar necessidades do outro, oferecer ajuda, expressar apoio, cooperar, fazer doações; (7) manejar conflitos e resolver problemas interpessoais: acalmar-se, exercitar autocontrole, reconhecer, identificar e nomear problemas, propor solução; (8) expressar afeto e intimidade (namoro, sexo): contato visual, toque, fazer e responder perguntas pessoais, lidar com relações íntimas e sexuais, estabelecer limites; (9) coordenar grupo: organizar atividade, distribuir tarefas, dar feedback, mediar interações; (10) falar em público: olhar para a plateia, usar tom de voz audível, apontar conteúdos e materiais audiovisuais.

Tendo em vista que as habilidades sociais podem ser aprendidas em todas as fases do desenvolvimento, é importante conhecer quais são as classes e subclasses específicas da fase da adolescência. Desse modo, Del Prette e Del Prette (2013a) indicam que para interagir satisfatoriamente com adultos e pares, em diferentes contextos, é necessário que os adolescentes adquiram um repertório essencial de habilidades sociais, tais como: (a) empatia, elogiar, perceber os sentimentos dos outros, guardar segredo, oferecer apoio, demonstrar respeito as diferenças; (b) autocontrole e expressividade emocional, reagir com calma diante de uma crítica, reconhecer, nomear e expressar emoções, controlar ansiedade e o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo; (c) civilidade, despedir-se, agradecer, fazer e aceitar elogios, aguardar a vez para falar; (d) assertividade, recusar pedidos abusivos ou que o

desagrade, resistir à pressão do grupo, demonstrar aborrecimento, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento; (e) fazer amizades, apresentar-se, dizer o que desagrada, demonstrar interesse, convidar pessoas para atividades, oferecer informações, sugerir atividades; (f) solução de problemas interpessoais, acalmar-se diante do problema, identificar e avaliar problemas e soluções, identificar alternativas; (g) habilidades sociais acadêmicas, prestar atenção, seguir regras ou instruções, atender pedidos, cooperar, ignorar interrupções dos colegas (Del Prette, & Del Prette, 2013a).

Estudos evidenciam a importância das habilidades sociais no desenvolvimento de adolescentes (Bianchin & Gomes, 2018; Calabar, 2018; Campos, 2010; Campos et al., 2018; Cardoso & Malbergier, 2013; Fernandes & Monteiro, 2017; Fragoso et al., 2012; Guerra & Del Prette, 2018; Loureiro, Frederico-Ferreira, & Santos, 2013). Estas pesquisas contribuíram para a compreensão deste campo teórico, as classes e subclasses, como também a relevância dos fatores de proteção e de risco aos quais os adolescentes estão submetidos.

Evidências foram encontradas em que as habilidades sociais podem funcionar como mecanismo de proteção, favorecendo as interações positivas com pares, expressar direitos, fazer amigos, brincar com colegas, comunicar-se, aumentar comportamentos socialmente adequados, proteção contra a vitimização física, melhora na relação com professores e colegas e reduzem impactos negativos na infância (Bolsoni-Silva, Marturano, & Freiria, 2010). Além de ser um importante mecanismo preventivo de problemas comportamentais e facilitador para o desenvolvimento socioemocional com o desenvolvimento de responsabilidade, autocontrole e civilidade (Casali-Robalinho, Del Prette, & Del Prette, 2015).

Cabe destacar que alguns estudos descrevem relações negativas entre habilidades sociais e aspectos do desenvolvimento socioemocional na adolescência. Com uma amostra de adolescentes portugueses, Loureiro et al. (2013) encontraram que dificuldades com autocontrole e assertividade contribuem para falta de conhecimento para lidar com as situações do dia a dia de forma socialmente competente e à incapacidade para gerir emoções e o medo da avaliação negativa pelos outros. Campos (2010) encontrou que altos níveis de depressão em adolescentes brasileiras do sexo feminino estavam associados a baixos níveis de empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, desenvoltura social e abordagem afetiva.

Na mesma direção, Campos et al. (2018) encontraram que adolescentes do sexo feminino com indicadores de depressão, apresentaram baixos escores em empatia e autocontrole. O que indica que, meninos e meninas com indicadores de depressão apresentam repertórios diferentes de habilidades sociais, o que pode resultar em manifestações comportamentais distintas da depressão. Na mesma direção, foi encontrado que, quanto mais

déficits de habilidades sociais assertivas como o medo de lutar por seus direitos, dificuldade em pedir ajuda, defender opiniões, dizer não, ser influenciado, preocupação sobre como suas ações afetam os outros, desconforto com elogios, evitação de olhar nos olhos de outros, contribuem para maiores chances de os adolescentes usarem álcool, tabaco e drogas ilícitas (Cardoso & Malbergier, 2013).

Fernandes e Monteiro (2017) realizaram um estudo que tinha por objetivo investigar os indicadores de comportamentos pró-sociais de 61 adolescentes acolhidos (de 11 a 18 anos, 34 meninas e 27 meninos). O estudo foi realizado em 10 serviços de acolhimento institucional (governamentais e não-governamentais) da Baixada Santista (SP), levando em consideração o sexo, tempo de acolhimento (até dois anos e mais de dois anos) e faixa etária (11-14 anos/15-18 anos). Foi utilizada a Escala de Medida de Pró-Socialidade, instrumento de autoavaliação, com 16 itens com afirmações sobre comportamentos pró-sociais (partilha, ajuda, cuidado e empatia). Os resultados indicaram que os adolescentes apresentaram a tendência a comportamentos pró-sociais de cuidado, como dedicar tempo aos amigos solitários, em especial dos adolescentes com menos tempo de acolhimento (até dois anos). Em relação ao sexo, meninas apresentaram mais comportamentos pró-sociais (comportamentos de ajuda, cooperação e envolvimento emocional) do que os meninos. Os participantes indicaram tendência à dificuldade de empatia e de partilha de objetos pessoais e de valor (como por exemplo, emprestar dinheiro).

Guerra e Del Prette (2018) realizaram uma pesquisa para analisar as relações entre o repertório de habilidades sociais educativas dos educadores ( $n= 19$  de 23 a 62 anos) e as habilidades sociais e problemas de comportamento de 36 crianças de seis a 12 anos, a maioria meninos (52,8%) em situação de acolhimento institucional, em quatro instituições de três cidades do Estado de São Paulo. Nesta pesquisa os educadores responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR) sobre as crianças e sobre si, ao Inventário de Habilidades Sociais (IHS2) e ao Inventário de Habilidades Sociais Educativas (IHSE-Edu). Os resultados indicaram que a amostra de acolhidos apresentou escores abaixo da norma, principalmente em empatia e problemas de comportamento externalizantes, como discutir com os outros. O item que teve maior frequência de emissão foram as habilidades sociais de responsabilidade e assertividade. Assim, maior repertório de habilidades sociais correspondeu a menos problemas de comportamento, avaliando positivamente o repertório dos educadores. Já os educadores apresentaram repertório médio (84,2%) para habilidades sociais educativas e repertório deficitário e médio inferior em habilidades sociais em conversação assertiva (83,2%). O item com maior frequência de ocorrência foi a expressão de sentimento positivo.

Os mesmos apresentaram repertório elaborado em habilidades sociais educativas, em que a habilidade com maior ocorrência na autoavaliação foi “percebo quando a criança está feliz e satisfeita”. Os resultados indicam a importância de intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais de institucionalizados, como forma de contribuir para seu desenvolvimento socioemocional, como também a promoção de treinamento dos cuidadores em habilidades sociais educativas.

Calabar (2018) realizou uma pesquisa com o objetivo de mapear as habilidades sociais de 12 crianças e adolescentes, de seis a 13 anos, vítimas de violência e que viviam em situação de acolhimento institucional em cinco municípios do estado do Rio de Janeiro e contou com a participação de cinco educadores. Foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças SSRS (Formulário Criança e Formulário Pais) de Del Prette (2006). Os resultados obtidos, segundo os educadores, indicaram que na classificação geral 91,7% estavam abaixo da média em habilidades sociais. As habilidades sociais de civilidade (91,7%) e autocontrole (75%) foram as que estiveram mais abaixo da média. Na percepção das crianças/adolescentes, a classificação geral de habilidades sociais, 41,7% estavam abaixo da média, contudo, 41,7% também apresentaram classificação bom. Autocontrole/civilidade foi a habilidade que mais se destacou abaixo da média (50%), da mesma forma como os educadores haviam percebido. Os resultados indicam que um repertório elaborado de habilidades sociais pode ser considerado como fator de proteção contra os problemas ocasionados pela violência a que foram submetidos, pois é um indicador de ajustamento psicossocial, de desenvolvimento saudável e de qualidade de vida, além de ser um preditor significativo de competência acadêmica.

Por fim, Bianchin e Gomes (2018) realizaram uma pesquisa com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da empatia e formação de vínculos afetivos de oito crianças/adolescentes (de oito a 17 anos) e duas coordenadoras, de duas instituições em Santa Catarina. As pesquisadoras utilizaram como instrumentos a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes (EECA), adaptada por Koller e colaboradores (2001), que consiste em 17 itens afirmativos (um ponto) e negativos (zero ponto), quanto maior a pontuação, maior o nível de empatia. Foi utilizado também o Mapa dos Cinco Campos, que visa compreender os níveis de proximidade do respondente e sua família, amigos, parentes, escola e outros locais. Já para as coordenadoras, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender os motivos do acolhimento, idade, gênero, escolaridade e o tempo de permanência de cada criança e adolescentes na instituição, bem como, se esses já estiveram abrigados em outras instituições. Os resultados encontrados demonstraram que as instituições proporcionaram as

crianças e adolescentes um resultado satisfatório em relação ao desenvolvimento da empatia e vínculo afetivo. Isso se deu, segundo as coordenadoras das instituições, pela percepção de que os comportamentos agressivos, o baixo desempenho escolar e as relações interpessoais dos participantes melhoraram depois da entrada dessas crianças e adolescentes na instituição.

Os estudos relatados evidenciaram a importância das habilidades sociais, principalmente de empatia (Bianchin & Gomes, 2018; Campos, 2010; Del Prette & Del Prette, 2017; Fernandes & Monteiro, 2017; Guerra & Del Prette, 2018), autocontrole (Calabar, 2018; Campos, 2010; Del Prette & Del Prette, 2017; Loureiro et al., 2013) e expressividade emocional (Fragoso et al., 2012), assertividade (Campos, 2010; Cardoso & Malbergier, 2013; Guerra & Del Prette, 2018; Loureiro et al., 2013), civilidade (Calabar, 2018; Campos, 2010) e solução de problemas interpessoais (Fragoso et al., 2012) no desenvolvimento socioemocional de adolescentes. Dessa forma, é importante caracterizar quais são as habilidades sociais presentes e quais são as que mais precisam ser promovidas entre adolescentes acolhidos. Apesar do amplo campo de pesquisa sobre habilidades sociais e adolescentes, pesquisas brasileiras com adolescentes que estão em situação de acolhimento e a relação com habilidades sociais são escassas. O que justifica a necessidade de ampliar esforços neste campo de pesquisa, levando em consideração, sua satisfação com a vida e suas expectativas de futuro, questões que serão desenvolvidas nos tópicos a seguir.

## **2.2 Satisfação com a vida**

Ao pensar em vida saudável e bem-estar, um dos componentes que mais se destaca é a felicidade (Diener, 2000). Cada indivíduo possui, por meio de suas próprias expectativas, valores, emoções e experiências prévias, uma ideia do que é ser feliz (Diener, 2000). As pessoas experimentam um bem-estar abundante quando sentem muitas emoções agradáveis, estão envolvidos em atividades que consideram interessantes, experimentam muitos prazeres, poucas dores e quando estão satisfeitos com suas vidas (Diener, 2000). Duas concepções científicas no campo psicológico sobre o bem-estar merecem destaque: o bem-estar subjetivo, que compreende o prazer e aspectos dos afetos positivos e negativos que revelam felicidade; e o bem-estar psicológico, que consiste na potencialidade do ser humano em pensar, usar o raciocínio, o bom senso e as capacidades para enfrentar os desafios da vida (Siqueira & Padovam, 2008).

O bem-estar subjetivo, foco do presente estudo, inclui os seguintes elementos: (1) o cognitivo, considerado como a satisfação global com a vida; (2) os afetos positivos; (3) os afetos negativos. Envolvendo o apoio social, o ajustamento psicossocial, a autoestima, a resiliência e o otimismo (Gaspar & Balancho, 2017). Já o bem-estar psicológico envolve aspectos como a autoaceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito com a vida e o crescimento pessoal (Siqueira & Padovam, 2008).

Para este trabalho será levado em consideração o aspecto cognitivo do bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida entre adolescentes acolhidos, constructo avaliativo e cognitivo que o indivíduo faz sobre sua própria existência. Envolve padrões de satisfação em áreas, como a percepção sobre a própria vida, família, trabalho, autoestima, saúde, condição financeira, características pessoais, personalidade, contatos sociais, eventos da vida, atividades físicas e *hobbies* (Diener, 1984, Diener, 2000). Conforme Siqueira e Padovam (2008), os aspectos como moradia, recursos, diferenças culturais e padrão de vida influenciam de forma objetiva na qualidade e na percepção de vida do sujeito, afetando a satisfação com a vida.

Proctor, Linley e Maltby (2009) revisaram 141 artigos sobre a satisfação com a vida de jovens do Reino Unido. Os autores afirmam que as medidas utilizadas para avaliar a satisfação com a vida de forma positiva estão ligados a felicidade, condição de vida, ter trabalho, efeitos genéticos e hereditários de personalidade, autoestima, condições ambientais favoráveis, moradia, possuir apoio social, estrutura familiar, estilo de vida saudável, saúde física, ter esperança, praticar exercícios, participação em esportes e atividades sociais. Enquanto avaliações negativas estão associadas a problemas psicológicos, depressão, infelicidade, comportamento de risco, abuso de substâncias (álcool, tabaco e drogas ilícitas), violência, agressão e vitimização sexual. Para os autores é importante que os jovens descubram como se pode alcançar a felicidade, isso se dará a partir de como esses percebem suas vidas. Em geral, o estudo indicou que a maioria dos jovens apresentou nível positivo de satisfação com a vida. No entanto, observou-se a preocupação com adolescentes em situação de risco, pois o aumento da satisfação com a vida pode combater os efeitos negativos do estresse e o desenvolvimento de distúrbio psicológicos (Proctor et al., 2009).

Estudos internacionais investigaram a satisfação com a vida de adolescentes. Eryilmaz (2012) procurou investigar o bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) e razões para viver de 227 adolescentes turcos (120 meninas), com idade 14 e 16 anos. Os resultados apresentaram indicadores sobre de satisfação como: ter razões para a viver e ter suas

necessidades satisfeitas (como competência de atingir um objetivo e alcançar um resultado desejado; parentesco, que diz respeito a construção de confiança com base no respeito mútuo; autonomia que envolve fazer escolhas e tomar a iniciativa para os próprios comportamentos); tem um efeito positivo sobre o bem-estar subjetivo dos adolescentes, o que pode contribuir para uma vida feliz, o combate ao suicídio e a depressão.

Gaspar, Albergaria, Rebelo e Gaspar de Matos (2014) procuraram investigar o impacto da repetência de 1.181 estudantes portugueses (51,5% meninas) de oito a 17 anos, a relação com o bem-estar subjetivo e o papel dos fatores sociais e pessoais nessa relação. Os estudantes que já haviam repetido de ano apresentaram indicadores de saúde social e pessoal menos positivos em relação aos que nunca haviam reprovado de ano no bem-estar subjetivo, menos otimismo, resiliência, baixa autoestima e menos satisfação do apoio social relacionada com os pais e amigos.

Orkibi e Dafne (2016) realizaram um estudo que teve por objetivo avaliar o bem-estar subjetivo de 460 adolescentes israelenses entre 14 e 16 anos (236 meninas), com alta (n= 129) versus baixa (n= 331) exposição a fatores de risco socioeconômicos, demográficos e familiares. Os resultados indicaram que os adolescentes expostos a altos riscos relataram menos satisfação com a vida. Não foram encontradas diferenças de emoções positivas e emoções negativas entre os dois grupos de adolescentes.

Gaspar e Balancho (2017) realizaram uma pesquisa com 1.181 estudantes portugueses (51,5% meninas) de oito a 17 anos, com o objetivo de caracterizar a associação entre o nível socioeconômico e o bem-estar subjetivo. Os resultados indicaram que os jovens com nível socioeconômico maior apresentaram indicadores sociais, de saúde pessoal e autoestima mais positivos. Além de serem mais otimistas, apresentarem maior satisfação com o suporte social dos pais e amigos. Em contrapartida, os jovens com mais fatores de risco como o desemprego dos responsáveis, doenças físicas, pobreza, exclusão, marginalidade e menos proteção apresentam bem-estar subjetivo mais negativo, podendo impactar no seu desenvolvimento socioemocional, cognitivo e físico.

A revisão de literatura indicou que a satisfação com a vida em adolescentes e jovens pode favorecer a felicidade, condição de uma boa vida, ter trabalho, possuir apoio social, estilo de vida saudável, boa saúde física, praticar exercícios, participação em esportes e atividades sociais (Proctor et al., 2009), fomentar relações mais positivas com os outros sejam colegas e pais, aumentar a esperança, o autocontrole (Gilman & Huebner, 2006) e a autoestima (Freire & Tavares, 2011). Por outro lado, menor satisfação com a vida está associada negativamente a problemas psicológicos, depressão, infelicidade, comportamento

de risco, abuso de substâncias (álcool, tabaco e drogas ilícitas), violência, agressão e vitimização sexual (Proctor et al., 2009), níveis mais elevados de estresse interpessoal e intrapessoal, experiências acadêmicas menos positivas, ansiedade, depressão e angústia (Gilman & Huebner, 2006).

Estudos realizados no Brasil procuraram investigar a satisfação com a vida de jovens institucionalizados. Siqueira e Dell’Aglío (2010) realizaram uma pesquisa para investigar as características de jovens institucionalizados (quanto a experimentação de drogas, satisfação com a vida e desempenho escolar), suas famílias e rede de apoio (acolhimento institucional e a escola). Participaram 155 crianças e adolescentes (76 meninas), de sete a 16 anos, de instituições da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS. Por meio de uma entrevista estruturada, foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar de Stein (1994), para avaliar a escrita, aritmética e leitura. Escala Multidimensional de Satisfação de Vida de Giacomoni (2002), escala tipo *Likert* de um a cinco com 50 itens e o Mapa dos Cinco Campos de Samuelsson adaptado por Hoppe (1998), para avaliar a rede de apoio social e afetivo, adequado para este estudo, considerando os campos: (1) família; (2) escola; (3) amigos e parentes; (4) contatos formais; (5) abrigo. Foi observada a presença precoce de experimentação de drogas (a partir de cinco anos de idade), baixo desempenho escolar (46,4% estavam cursando 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental) e alto índice de repetência (72,7%). As famílias apresentaram baixa escolaridade, trabalhos informais e desemprego. A análise apontou médias próximas de 4 (cujo valor máximo é 5), indicando boa satisfação de vida, não foi observada diferença significativa nem por sexo e nem por idade. Entretanto, quanto maior a idade, menor a média total nesta escala. Os autores indicaram que as condições de vida na instituição, em relação à individualização do atendimento, ao número de abrigados, à preocupação com a convivência familiar e comunitária, condições de vida que não teriam se estivessem com suas famílias, como educação, lazer, vestuário, além do afastamento de situações de violência abandono que levaram a instituição se constituem em fonte de apoio e satisfação, podendo proporcionar contatos positivos, bem-estar, fonte de apoio e satisfação de vida.

Os estudos descritos evidenciam a importância de investigar a satisfação com a vida, pois o aumento da satisfação com a vida pode combater os efeitos negativos do estresse e o desenvolvimento de distúrbios psicológicos (Proctor et al., 2009), ansiedade, depressão, angústia (Gilman & Huebner, 2006), menor sentimento de realização pessoal (Freire & Tavares, 2011), suicídio e a depressão (Eryilmaz, 2012). Constata-se a necessidade de pesquisas de intervenção que promovam recursos interpessoais para o aumento da satisfação

com a vida de adolescentes em acolhimento institucional, como também, a importância dos educadores sociais como influenciadores na qualidade e satisfação com a vida dos acolhidos.

### 2.3 Expectativas de Futuro

Dentre as fases da vida a adolescência pode ser considerada como um importante período do desenvolvimento humano para a elaboração de metas e objetivos. Entretanto, alguns jovens podem apresentar dificuldades em expressar seus planos e expectativas quanto ao porvir. Para Nurmi (1991) realizar estudos com adolescentes é importante, pois é nesta fase que os objetivos e interesses sobre em que trabalharão e como continuarão seus estudos se intensificam. Além das expectativas sociais, das influências do contexto familiar e da variação cultural, é no final da adolescência e o início da vida adulta que as preocupações sobre casamento, família futura, estilo de vida, formação de identidade, aspectos materiais, atividades de lazer emergem, podendo ser influenciados por fatores como idade, sexo e cultura. Em sua revisão o autor encontrou que existem três processos básicos envolvidos na orientação para o futuro: motivação, planejamento e avaliação, sendo que os níveis de planejamento e interioridade do futuro aumentam com a idade. O contexto familiar também foi encontrado por influenciar os interesses, os planos, as atribuições causais e afetos orientados para o futuro dos adolescentes. Assim sendo, as perspectivas de futuro podem interferir nas opções de metas dos adolescentes, bem como no planejamento e comprometimento com esses objetivos.

Pesquisadores tem procurado entender essa fase da vida e a visão que os adolescentes e jovens tem de seu futuro. Para compreender essas perspectivas, três eixos teóricos se destacam: Teoria da Perspectiva do Tempo Futuro; Teoria da Autodeterminação; e estudos que investigam fatores neurais e cognitivos associados ao desenvolvimento de metas para o futuro (Ramos, Seidl-de-Moura, & Pessôa, 2013). A Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, tem seus estudos desde a década de 1930, com Kurt Lewin sobre a relação entre o comportamento humano e a personalidade relacionada à dimensão temporal do futuro. Todavia, foi Joseph Nuttin (1909-1988) que definiu a teoria compreendendo que o futuro, em sua dimensão psicológica, é essencialmente relacionado com a motivação.

A partir dos estudos de Nuttin, Willy Lens, em 1993, declarou que a perspectiva de tempo futuro é estabelecida pela integração do futuro cronológico no momento presente do

indivíduo (Ramos et al., 2013; Schmitt, 2010). Já a Teoria da Autodeterminação proposta por Edward Deci e Richard Ryan (2000), tem por objetivo compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca, levando em consideração as tendências evolutivas, sobre as condições que favorecem a motivação, o funcionamento social e ao próprio bem-estar do sujeito. Por fim, as pesquisas que estudam os processos neurais e cognitivos associados ao desenvolvimento de metas para o futuro, destacam que áreas cerebrais são ativadas, identificando assim, processos cerebrais ligados às metas futuras (Ramos et al., 2013).

Carvalho e Novo (2015) procuraram investigar a forma como os adolescentes vivem sua vida, na escola e a mediação das expectativas de futuro na influência dos traços de personalidade. Participaram do estudo 351 alunos portugueses (212 meninas), de 14 a 18 anos de diferentes níveis de escolaridade. Os resultados demonstraram que a existência de objetivos de médio e longo prazo, a valorização da experiência no presente e com um senso de direção com relação ao futuro, correspondem às características favoráveis para a integração social.

Cerqueira-Santos e Neto (2016) realizaram um estudo que teve por objetivo investigar a forma como a perspectiva de futuro de jovens em condições de vulnerabilidade social é influenciada pelo clima e qualidade da escolaridade/formação, considerando o papel da autoestima e os sentimentos. Participaram do estudo 507 (310 mulheres) estudantes da rede pública de ensino de duas cidades em Sergipe, com idades entre 14 e 24 anos. Foi utilizado um instrumento de 58 questões, auto aplicado e confidencial composto por escalas que tratam sobre Perspectiva de Futuro, Clima e Qualidade Escolar, além da escala de Autoestima de Rosenberg. Os resultados indicam que a qualidade técnica da escola, da confiança que é depositada por parte do aluno em coordenadores, orientadores, professores e a qualidade do ensino pode influenciar em aspectos relacionados a conquistas futuras. Essas conquistas dizem respeito a ser capaz de concluir os estudos, ter condições técnicas de lutar por concorridas vagas nas universidades do país, batalhar por condições de trabalho que forneçam boa qualidade de vida e satisfação, além da autoestima e a renda.

Destaca-se o estudo de Oshri, Duprey, Kogan, Carlson e Liu (2018) com 1.461 crianças e adolescentes (56,26% era meninas) com histórico de maus-tratos, de 10 anos ou mais, de 92 instituições de assistência social, em 36 estados americanos. Os resultados indicaram em relação aos maus tratos, 32,7% tinham histórico de abuso físico, 13,8% abuso emocional, 20,2% abuso sexual, 53,7% negligência. Em relação as expectativas quanto ao futuro, 75,99% da amostra apresentou altos níveis de orientação para futuro, contra 14,16% apresentaram níveis baixos de orientação para o futuro, e 9,85% apresentaram altos níveis de

expectativas quanto ao futuro no início do estudo e apresentaram uma diminuição ao longo do tempo. Houve diferença entre gêneros, em que as meninas apresentaram níveis mais elevados de orientação para o futuro, em comparação com os meninos. Os autores destacam que as altas pontuações de orientação para o futuro, apesar de enfrentarem maus tratos, contribuem para o processo de resiliência.

Estudos nacionais procuraram investigar as expectativas de futuro e merecem destaque. Oliveira, Pinto e Souza (2003) realizaram uma pesquisa com adolescentes de Brasília e encontraram perspectivas mais positivas de futuro favorável, constituição de família, em relação à continuidade dos estudos que em relação à transição ao mundo do trabalho. Porém, esses adolescentes apresentaram sentimentos de angústia, dúvida e indecisão, assim como a necessidade de espaços e oportunidades de discussão sobre o futuro. Para Florêncio, Ramos e Silva (2017) que realizaram uma pesquisa para avaliar o nível de estresse, os participantes que não apresentaram estresse revelaram possuir um relacionamento familiar saudável e expectativas de futuro bem definidas (ter dinheiro, realização profissional, criação de uma família, formação profissional, ajudar as pessoas e a família).

Em relação a adolescentes em instituição de acolhimento, Zappe et al. (2013) realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo analisar as expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos institucionais (escola, instituição de acolhimento e unidade de execução de medida socioeducativa). Participaram 945 adolescentes do Rio Grande do Sul, com idades entre 14 e 19 anos ( $M=15,41$ ), de ambos os sexos separados em três grupos: G1, que viviam com a família ( $n=689$ , 422 meninas), G2 em instituição de proteção ( $n=113$ , 68 meninas) e G3 em instituição para cumprimento de medidas socioeducativas ( $n=143$ , 15 meninas). Foi utilizado 47 questões do Questionário da Juventude Brasileira (Versão Fase II - Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011). Para a análise foi utilizada a questão que consistia em uma versão reduzida (com 9 itens em formato *Likert* de 5 pontos) da escala de expectativas quanto ao futuro adaptada por Günther e Günther (1998). Esses itens se relacionam com às chances que o adolescente acredita ter de: concluir o ensino médio, prosseguir seus estudos entrando na universidade, ter um emprego, casa própria, qualidade de vida, ter uma família, ser saudável, ser respeitado na comunidade e ter amigos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os adolescentes dos três contextos com relação ao escore total de expectativas quanto ao futuro, sendo que os adolescentes que viviam com a família apresentaram os escores mais altos do que os adolescentes em instituição de proteção e adolescentes em instituição para cumprimento de medidas socioeducativas. O maior número de fatores de risco ao desenvolvimento foi

identificado em G3 e G2 a partir de análise discriminante. Cabe destacar que os adolescentes de G1 apresentaram maior escore total de expectativas quanto ao futuro, seguidos dos jovens de G2 e de G3. Dessa forma, os autores afirmaram que as expectativas de futuro são mediadas pelo contexto no qual os adolescentes estão inseridos, seja família, a instituição ou acolhimento.

A revisão de literatura indicou que expectativas quanto ao futuro promove a esperança, maior eficácia acadêmica (McWhirter & McWhirter, 2008), motivação (Carvalho, 2015), valorização de experiências no presente, integração social (Carvalho & Novo, 2015), resiliência (Oshri et al., 2018), satisfação com a vida, bem-estar (Pinheiros & Arantes, 2015) e continuidade dos estudos (Oliveira et al., 2003). Em contrapartida, pensar sobre o futuro por trazer sentimentos de angústia, dúvida, indecisão (Oliveira et al., 2003), em estudantes de ensino público pode diminuir as expectativas de ingressar no Ensino Superior (Rodrigues & Miranda, 2013) e aumento do estresse (Florêncio et. al., 2017).

Os estudos descritos anteriormente (Nurmi, 1991; Oshri et al., 2018; Zappe et al., 2013) evidenciam a necessidade de estudar as expectativas de futuro de adolescentes acolhidos para compreender a identidade cultural, classe, origem histórica e quais são as forças motivadoras do sujeito para participar de atividades. Além da percepção de capacidade cognitiva de antecipar resultados imediatos, ou a longo prazo, como também atitudes pessimistas e/ou otimistas em relação a caráter afetivo e motivacional do futuro, expectativas, desejos e medos (Phan, 2009). Dessa forma, os educadores sociais com suas habilidades desempenham um importante papel para lidarem com os desafios do dia a dia dos acolhidos, podendo auxiliar os adolescentes no desenvolvimento e na realização de seus objetivos e planos para o futuro.

## **2.4 Relações entre habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativas de futuro e seu impacto no desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento**

### **2.4.1 Habilidades sociais e satisfação com a vida**

Estudos que estabeleceram a relação entre habilidades sociais e satisfação com a vida merecem destaque. Gilman e Huebner (2006) analisaram as características de 490

adolescentes americanos (46% meninas) de seis a 12 anos que relataram possuir altos níveis de satisfação com a vida. Os estudantes foram divididos em três grupos com bases nas suas pontuações: “baixo” (inferior a 20%), “média” (média de 50%) e “alta” (superior 20%). Os adolescentes que relataram baixa satisfação com a vida alcançaram níveis mais elevados de estresse interpessoal e intrapessoal e habilidades acadêmicas menos positivas. Em contrapartida, os adolescentes que relataram alta satisfação com a vida obtiveram escores significativamente mais elevados em todas as medidas acadêmicas, relações mais positivas com os outros (incluindo colegas e pais), esperança, autoestima e autocontrole.

Paezy, Shahraray e Abdi (2010) procuraram investigar o impacto de um treinamento de assertividade em relação a bem-estar subjetivo e desempenho acadêmico de 30 meninas iranianas. O treinamento ocorreu com 10 sessões de uma hora e meia cada, com o objetivo de trabalhar competências de assertividade em pedir, dizendo “sim”, dizendo “não”, mostrando afeto positivo, afeto negativo e crítica eficaz. Os resultados demonstraram que as razões para não serem assertivas estava relacionado com o medo de desaprovação por outras pessoas. Entretanto, após o programa, houve aumento da assertividade, do bem-estar subjetivo com expressão de ideias, interesses e emoções, aumento da capacidade de identificar o ponto de vista de outras pessoas e facilidade na interação com os pares. Não foram encontradas diferenças significativas no desempenho acadêmico.

Freire e Tavares (2011) realizaram uma pesquisa com 216 adolescentes e jovens portugueses, sendo 148 meninas com idade entre 15 e 19 anos, com o objetivo de analisar a relação da autoestima e a capacidade de regulação emocional com o bem-estar subjetivo (satisfação com a vida), o bem-estar psicológico (felicidade), a autoestima e estratégias de regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva). Como resultado foi possível observar que a supressão emocional, que diz respeito a inibir a expressão da emoção, se correlacionou negativamente com todas as medidas de bem-estar, relacionando-se como uma avaliação negativa da vida e um menor sentimento de realização pessoal, autoaceitação e execução de objetivos. Nesse caso, os meninos demonstraram usar mais estratégias de supressão do que as meninas. A autoestima foi elemento fundamental para a satisfação com a vida e maior capacidade da percepção do bem-estar futuro do que as estratégias de regulação emocional. Assim sendo, os jovens que usaram a reavaliação cognitiva no processo de regulação emocional, procurando modificar o significado das situações que viveram, demonstraram estar mais felizes e mais satisfeitos com as suas vidas.

Marques, Pais-Ribeiro e López (2011) procuraram investigar a relação entre construtos da psicologia positiva (esperança, satisfação com a vida e autoestima) entre saúde

mental e desempenho acadêmico de 367 alunos, com idade entre 10 e 15 anos em Portugal (53,1% meninas). Os resultados sugeriram que a esperança, satisfação com a vida e autoestima têm relações significativas e positivas com a saúde mental e realização acadêmica. Os autores afirmam que a esperança prediz positivamente o desempenho acadêmico dos alunos e satisfação com a vida foi o mais forte preditor positivo de saúde mental, sendo considerados fatores de proteção no desenvolvimento psicológico dos adolescentes.

Tolan e Larsen (2014) procuraram investigar como trajetórias de satisfação com a vida se relacionam à família, colegas e relações de professores, no desenvolvimento juvenil positivo. A pesquisa contou com 3.857 alunos dos Estados Unidos (51,2% meninas) em 25 escolas, que foram monitorados no início da sexta até o fim da oitava série. Os resultados destacaram que os meninos eram mais propensos (52,5%) do que as meninas para estar entre os altos índices de satisfação com a vida ao longo do tempo. Aqueles que apresentaram altos índices no início do estudo (78%), mantiveram elevados índices em satisfação com a vida, em liderança, habilidades sociais e eram menos agressivos, menos susceptíveis de ser vítima e baixos problemas de aprendizagem. Outros 10% que apresentaram baixa satisfação com a vida no início do estudo, melhoraram ao longo do tempo. Cerca de 12% dos estudantes do ensino médio mostraram um declínio na satisfação com a vida durante este tempo. Para os autores, esses resultados sugerem que a maioria dos adolescentes americanos entra na escola secundária com sentimento positivo sobre as suas capacidades, seus relacionamentos e seu futuro.

Ronen, Hamama, Rosenbaum e Mishely-Yarlap (2016) realizaram um estudo para avaliar a relação entre o bem-estar subjetivo, autocontrole, apoio social, idade, sexo e crise familiar no último ano (divórcio ou separação dos pais, acidente, morte ou doença grave de um membro da família imediata). A amostra foi composta por 380 adolescentes (51,5% meninos), com idades entre 13 e 17 anos, de seis escolas no centro de Israel, dividida em dois grupos: exposição à crise familiar (n= 96) e sem exposição a crise familiar (n= 284). Os participantes não estavam expostos diretamente ao estresse relacionado a segurança (como a guerra ou terrorismo). Os resultados revelaram que os adolescentes mais velhos apresentaram níveis mais baixos de bem-estar subjetivo do que os mais jovens. Foi observado que, tanto o autocontrole quanto o apoio social prediziam o bem-estar subjetivo dos adolescentes, proporcionando aumento da satisfação com a vida e afeto positivo e diminuindo afeto negativo. Entre os adolescentes que experimentaram crise, níveis mais altos de habilidades de autocontrole previram níveis mais altos de afeto positivo. Os autores destacam que para

experimental afeto positivo, os adolescentes podem precisar de ajuda na obtenção de apoio social e habilidades de autocontrole.

França-Freitas, Del Prette e Del Prette (2017) procuraram avaliar a relação entre habilidades sociais e bem-estar subjetivo de 269 estudantes brasileiros (53,2% meninas) dotados e talentosos, de oito a 12 anos. Os resultados mostraram que um repertório elaborado de habilidades sociais (destaca-se autocontrole e assertividade) está associado à percepção de maior bem-estar subjetivo, sendo maior para a satisfação com a vida, aumentando a probabilidade de relato de afetos positivos, autoconfiança, autoestima e bom-humor. Em outra pesquisa, Achkar, Leme, Soares e Yunes (2019) procuraram investigar a associação de fatores de risco e de proteção sobre o desempenho escolar e a satisfação com a vida de 400 estudantes (55% meninas) de 11 a 17 anos de quatro escolas (duas públicas e duas particulares), dos 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental do estado do Rio de Janeiro. Também participaram da pesquisa 26 professores. As autoras relataram que os alunos com indicadores de apoio social na família, comunidade e habilidades sociais de autocontrole apresentam maior satisfação com a vida, o que pode amenizar e/ou impedir os efeitos dos fatores de risco sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Em relação a adolescentes que estão em instituição de acolhimento, destaca-se a pesquisa de Orúzar, Miranda, Oriol e Montserrat (2018) com o objetivo de explorar, pela perspectiva do adolescente, o efeito da felicidade no trabalho de seus cuidadores e as atividades diárias compartilhadas. Participaram 391 adolescentes (229 meninas), com idade entre 12 e 18 anos, de 47 centros de acolhimento do Peru. Para este estudo foram utilizados os instrumentos da pesquisa internacional de bem-estar infantil de Llosada, Montserrat e Casas (2015), com 115 itens para avaliar o bem-estar subjetivo, adaptada para crianças e adolescentes, o *Personal Well-Being Index*, escala desenvolvida por Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vugt e Misajon (2003) que mede, em sete itens, a satisfação no padrão de vida, saúde pessoal, realização na vida, relações pessoais, segurança pessoal, sentindo-se parte da comunidade e segurança no futuro, o *Overall Life Satisfaction*, instrumento com item único que avalia a satisfação com a vida por meio da declaração: “Eu me sinto satisfeito com a minha vida em geral”, o *Overall Happiness Scale*, item de bem-estar subjetivo único que avalia a experiência de felicidade nas duas semanas anteriores, *Student Life Satisfaction Scale*, escala criada por Huebner (1991) que mede a satisfação com o contexto-livre com sete itens da vida, o *Self-control*, escala com base no inventário de autorregulação do Moilanen (2007), composto por quatro declarações relacionadas com a regulação de curto prazo, regulação emocional e objetivos imediatos e o *Daily-life activities with caregivers*, escala

com as atividades diárias comuns entre cuidadores e adolescentes em instituição de acolhimento realizada durante a semana anterior. Os resultados indicaram que os meninos apresentaram níveis mais elevados de bem-estar que as meninas. Foi encontrada uma relação positiva entre o autocontrole com toda a escalas cognitivas para o bem-estar subjetivo e com a escala afetiva para a felicidade. Os adolescentes que apresentaram altos níveis de autocontrole demonstraram os maiores níveis de satisfação geral de vida. Foi observado que as atividades diárias compartilhadas entre adolescentes e cuidadores proporcionou efeito moderador sobre a relação entre o autocontrole e a satisfação com a vida em geral.

Os estudos descritos demonstram que as habilidades sociais, principalmente as acadêmicas (Gilman & Huebner, 2006; Marques et al., 2011; Tolan & Larsen, 2014), assertiva (França-Freitas et al., 2017; Paezy et al., 2010), expressividade emocional (Freire & Tavares, 2011), solução de problemas interpessoais (Gilman & Huebner, 2006; Marques et al., 2011; Tolan & Larsen, 2014) e autocontrole (Achkar et al., 2019; França-Freitas et al., 2017; Orúzar et al., 2018; Ronen et al., 2016) influenciam diretamente na satisfação com a vida. Dessa forma, a relação entre habilidades sociais e satisfação com a vida pode servir como preditores positivos de saúde mental, considerados fatores de proteção no desenvolvimento psicológico dos adolescentes (Marques et al., 2011).

#### 2.4.2 Habilidades sociais e expectativas de futuro

Foram encontrados estudos que relacionam as habilidades sociais e expectativas de futuro em adolescentes. Moraes, Leme, Medeiros e Pereira-Guizzo (2021) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo geral testar um modelo de predição para a autoeficácia para a escolha profissional, considerando sexo, habilidades sociais e expectativas de futuro dos alunos do Ensino Médio. Participaram do estudo 436 estudantes (56,9% meninas) de 14 e 20 anos, de cinco escolas públicas e particulares do Estado do Rio de Janeiro. Os resultados indicaram associações positivas e de baixa magnitude entre habilidades sociais de desenvoltura social e abordagem afetiva, expectativas de futuros e autoeficácia para a escolha profissional.

Em relação a estudos com adolescentes em acolhimento e sua perspectiva de futuro é possível destacar a pesquisa de Morsanyi e Fogarasi (2014). Os autores realizaram um estudo com o objetivo de testar a hipótese de que adolescentes que crescem em instituição de

acolhimento diferem de adolescentes que crescem em ambiente familiar, nas tomadas de decisão sobre eventos e recompensas futuras, na forma que pensam sobre seu passado, presente, futuro e níveis de empatia. Os participantes foram 40 adolescentes e jovens (16 mulheres), com idade entre 13 e 19 anos de lares para crianças em Budapeste, Hungria e 40 controles pareados por idade e gênero. Para tal, foram utilizados para investigar o passado, presente e futuro as escalas: *Zimbardo Time Perspectives Inventory* de Zimbardo e Boyd (1999), *Future Milestones Task* de Wilson e Daly (2006) e *Future Discounting* de Kirby e Marakovic (1996); para empatia foi utilizada a escala *Empathy and perspective taking* de Davis (1983). Diferenças apareceram quando os adolescentes de instituições de acolhimento apresentaram perspectiva inferior e negativa sobre o passado, dada a distinção de experiências de infância entre os grupos. No geral, os resultados sugerem que os acolhidos estavam tão preocupados com as perspectivas e eventos futuros, quanto o grupo controle. As meninas pontuaram mais alto em empatia e tiveram maior pontuação na perspectiva tomando escala do que os meninos.

Cassarino-Perez, Montserrat e Sarriera (2020) realizaram um estudo por meio de entrevistas em profundidade e submetidos à análise temática, com o objetivo de identificar os fatores protetivos e de riscos que abarcam o processo de transição entre o acolhimento institucional e o futuro do adolescente com a vida adulta. Participaram 13 jovens de ambos os sexos de 18 e 24 anos, egressos do sistema de proteção da cidade de Curitiba, no sul do Brasil. Além destes, participaram cinco cuidadores, quatro mulheres e um homem que exerciam as seguintes funções: assistente social, educador ou diretor da unidade. Especificamente sobre a relação adolescentes e educadores, para os adolescentes os educadores sociais foram descritos como adultos de referência e fonte de apoio emocional, o que constitui fatores protetivos. Entretanto, como fatores de risco houve uma percepção dos adolescentes de distinção dos educadores que encaravam o cuidado como profissão e os que realmente se preocupavam com o futuro dos acolhidos. O que foi identificado como falta de suporte social, sentimentos de solidão e tristeza por parte dos adolescentes. Em relação aos cuidadores a angústia foi evidenciada por não terem com quem contar no processo obrigatório de desligamento aos 18 anos do adolescente da instituição, além da quebra do vínculo e descontinuidade dos trabalhos devido às mudanças de equipe.

Os estudos descritos representam a influência das habilidades sociais, principalmente desenvoltura social (Morais et al., 2021); abordagem afetiva (Cassarino-Perez et al., 2020; Morais et al., 2021); empatia (Morais, 2017; Morsanyi & Fogarasi, 2014) para as expectativas de futuro de adolescentes. Compreender as relações estabelecidas entre esses constructos

poderá servir de indicadores para a promoção e desenvolvimento de treinamentos de habilidades sociais para adolescentes em acolhimento.

#### 2.4.3 Satisfação com a vida e expectativas de futuro

Por fim, dois estudos que relacionam satisfação com a vida e expectativas de futuro merecem destaque. Poletto e Koller (2011) buscaram investigar o bem-estar subjetivo, em relação a satisfação com a vida, afeto positivo e negativo em crianças e adolescentes que viviam com suas famílias em comparação com aqueles que viviam em instituições de acolhimento. Participaram do estudo 297 jovens de Porto Alegre, em situação de vulnerabilidade, de sete a 16 anos (47,8% meninas). Os participantes foram separados em dois grupos: (1) com 142 participantes vivendo com suas famílias (47,8%); (2) composto por 155 participantes que viviam em instituições (52,2%). Os instrumentos utilizados foram uma entrevista estruturada, Escala de Afetos de Giacomoni (2002) com 40 itens estilo *Likert* com 5 pontos para avaliar afetos positivos e negativos e Escala Multidimensional de Satisfação de Vida de Giacomoni, (2002), com 50 itens que avalia a satisfação com a vida em relação a si (auto), auto comparação, a não-violência, família, amizade e escola. Os resultados confirmaram que, em relação aos contextos de desenvolvimento, os adolescentes em instituição de acolhimento experienciaram mais afeto negativo, como estresse e depressão do que os que viviam com suas famílias. As meninas apresentaram médias mais elevadas para o efeito negativo do que os meninos. No entanto, as crianças institucionalizadas não se diferenciaram das crianças que vivem com a família em relação ao nível de satisfação de vida e de afeto positivo, o que possibilita afirmar que ambos experimentaram sentimentos positivos e agradáveis. Entretanto, os autores afirmam sobre a importância de promover intervenções com acolhidos para promover o bem-estar e qualidade de vida, a fim de crescerem e se tornarem adultos emocionalmente saudáveis, independentes e no controle de sua história quanto ao futuro.

Pinheiros e Arantes (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os valores e sentimentos nos projetos de vida dos jovens. A amostra foi composta por 200 estudantes de 15 a 19 anos de escolas públicas das cinco macrorregiões do Brasil. Aplicou-se o *The Youth Purpose Interview Protocol* de Andrews et al. (2006), questionário aberto, escrito e individual, formulado pelo *Stanford Center on Adolescence*, adaptado aos propósitos da

pesquisa e contexto brasileiro. Foram identificadas sete formas e modelos de projetar o futuro em que foram observadas diferentes dinâmicas do pensamento, com grande complexidade na integração entre valores e sentimentos. Esses modelos envolviam os seguintes elementos centrais: trabalho, família, bem-estar, normal, cumprimento, felicidade, relações interpessoais, amor, confiança, Deus, satisfação, aprendizagem, cansaço, outros. Foi observado que esses elementos apresentavam sentimentos positivos. Para os autores, os jovens precisam de tempo para refletir sobre seus propósitos de vida. Os resultados indicaram a família e o trabalho como valores centrais ao projetar o futuro, incluindo os sentimentos de felicidade, bem-estar e satisfação com a vida.

Assim sendo, tanto a pesquisa de Poletto e Koller (2011) quanto a de Pinheiros e Arantes (2015) demonstraram a importância do constructo satisfação com a vida e suas influências para o futuro de adolescentes em acolhimento. Cabe destacar que ambas as pesquisas foram realizadas no contexto de jovens brasileiros, levando em consideração a influência dos afetos positivos ou negativos (Poletto & Koller, 2011) e a complexidade na integração entre valores e sentimentos (Pinheiros & Arantes, 2015). A revisão mostrou que as habilidades sociais são associadas positivamente com satisfação com a vida e expectativas de futuro (Achkar et al., 2019; Carvalho & Novo, 2015; Cerqueira-Santos & Neto, 2016; França-Freitas et al., 2017; Freire & Tavares, 2011; Gilman & Huebner, 2006; Marques et al., 2011; Morais, 2017; Morsanyi & Fogarasi, 2014; Orúzar et al., 2018; Paezy et al., 2010; Ronen et al., 2016; Tolan & Larsen, 2014), e a satisfação com a vida e as expectativas de futuro (Pinheiros & Arantes, 2015; Poletto & Koller, 2011) de adolescentes. Entretanto, não foi encontrado nenhum estudo que procurou investigar esses três constructos em uma única pesquisa com adolescentes em instituições de acolhimento. Por isso, a necessidade de estudar essas relações que se constituem como fatores de proteção para adolescentes que vivem em acolhimento institucional.

### 3 EDUCADORES SOCIAIS

#### 3.1 O educador social em instituição de acolhimento para adolescentes

As interações que são estabelecidas durante a infância podem influenciar no desenvolvimento dos indivíduos. Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que a criança possui expectativas de comportamento, procura, responde e interpreta os acontecimentos com base nessas primeiras experiências que são influenciadas pelo meio, como também por seus cuidadores principais.

Em relação a instituição de acolhimento, os educadores sociais exercem o papel de cuidado, seja em relação a alimentação, higiene, fortalecimento da autoestima e proteção (Brasil, 2009a). A profissão de educador social possui um papel integrador de diferentes medidas socioeducativas no Brasil, ocorre fora do contexto escolar, a pessoas e comunidades em situação de risco ou vulnerabilidade social, violência, exploração física e psicológica. Envolve os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social seja: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e população LGBTI+ (lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, intersexual, orientações sexuais, identidades e expressões de gênero). Além de realizar atividades socioeducativas em regime fechado, semiliberdade e meio aberto para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; população carcerária; pessoas com deficiência; pessoas com necessidades educativas especiais; dependentes de drogas; terceira idade (Machado & Machado, 2014).

Apesar dessas considerações este ofício ainda está em processo de tramitação no Congresso Nacional no Projeto de Lei 5346/2009 (Brasil, 2009b), que regulamenta a profissão do educador social. Faz-se necessário uma formação consistente para esses profissionais, com o objetivo de desenvolver uma atuação em equipes multidisciplinares de atendimentos a indivíduos que vivenciaram situações de vulnerabilidade social (Machado & Machado, 2014).

Em relação a instituições de acolhimento para adolescentes, o educador social integra a equipe técnica, que geralmente é composta por um coordenador de nível superior, assistente social, psicólogo e auxiliar de educador. O número de cada equipe poderá variar de acordo com o tamanho e demandas da instituição. Em relação ao educador social, a quantidade exigida é um profissional para até 10 usuários por turno (Brasil, 2009a). Quando houver

usuários que demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano) é adotada a seguinte relação: um educador social para cada oito usuários, quando houver um usuário com demandas específicas; um educador social para cada seis usuários, quando houver dois ou mais usuários com demandas específicas (Brasil, 2009a).

Para a admissão do educador social espera-se que o candidato possua a formação mínima para a função (nível médio e capacitação específica), noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil, sobre o ECA, avaliação documental, física e psicológica, além da verificação de antecedentes criminais e vida pregressa. São características desejáveis para desempenhar a função: motivação, habilidades para o cuidado com crianças e adolescente, disponibilidade afetiva, empatia, tolerância, capacidade para lidar com frustração, conflitos, separação e estabilidade emocional (Brasil, 2009a). As atividades na instituição envolvem os cuidados básicos com alimentação, higiene, fortalecimento da autoestima, proteção, organização do ambiente e fotografias, acompanhar em serviços de saúde, escolas e afins, além de apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior (Brasil, 2009a).

Segundo Ferreira (2016), a atuação profissional do educador social se constrói a partir dos seguintes critérios: práticas baseadas num processo educativo dialógico, que envolve educação a partir do reforço da leitura e escrita: capacitação profissional; reflexão crítica. Para o autor, a falta de clareza no trabalho do educador, devido às diferentes demandas de cada instituição, qual papel deve executar (familiar ou profissional), se estabelece como um dificultador na realização de suas atividades. Por isso estudos que auxiliem em formação continuada para atuação interdisciplinar desses profissionais e capacitação em processos socioeducacionais são fundamentais para o desempenho do trabalho e identidade profissional (Ferreira, 2016).

Para Corrêa (2018) é importante discutir a valorização do educador enquanto profissional e pessoa, incluindo a necessidade de espaço exclusivo na instituição destinado a este profissional. Esses espaços devem suscitar sentimentos de pertencimento, com área de descanso, lugar para preenchimento de documentos, armários individuais com tranca, utensílios e equipamentos de acordo com suas necessidades, tais como geladeira, bebedouro, banheiro e cozinha. Essas práticas visam ao desenvolvimento e à valorização do educador, que poderão influenciar na qualidade do atendimento aos acolhidos.

Foi possível identificar na literatura outros estudos que indicam características associadas ao papel do educador que podem constituir fator de proteção no curso do

desenvolvimento dos acolhidos como o apoio emocional (Mendes & Kappler, 2018), suporte afetivo e instrumental (Siqueira & Dell’Aglío, 2006), com uma maior sensibilidade e relação mais próxima, proporcionando a redução do comportamento indiscriminado e do comportamento de apego desordenado e atípico (Oliveira, Fearon, Belsky, Fachada, & Soares, 2014), além de serem considerados promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida dos acolhidos (Bersch et al., 2018; Bersch 2017).

Em contrapartida, os educadores enfrentam desafios frente às demandas da instituição que merecem atenção como o despreparo da equipe, hostilidade, alto índice de criança por educador, práticas coercitivas, falta de planejamento de atividades (Siqueira & Dell’Aglío, 2007), conflitos, falta de cooperação, estresse, pouco apoio administrativo, falta de estímulo dos coordenadores, conflitos internos, crenças e atitudes sobre crianças institucionalizadas e seus pais biológicos (Vashchenko, Easterbrooks, & Miller, 2010), práticas educativas coercitivas, agressão verbal, ameaças de privação, castigo, privação de privilégio e dificuldades parentais dos educadores sociais em praticar a autoridade de forma adequada e afetiva (Batista, Silva, & Reppold, 2010).

Levar em consideração as características dos educadores promotoras de desenvolvimento e as que precisam atenção servirão de indicadores para a elaboração de políticas de intervenção para esses profissionais. Do ponto de vista teórico e político, é possível concluir a escassez de pesquisas que investigam o perfil e os aspectos do trabalho dos educadores em instituições de adolescentes (Cavalcante & Corrêa, 2012), o que pode ser particularmente preocupante, visto a relevância do tema para os cuidados dos acolhidos.

Assim sendo, alguns estudos merecem destaque. Marzol (2009) evidenciou que a integração e a relação afetiva entre os educadores e os acolhidos ocorrem de forma processual. Entretanto, o autor afirma que a resistência inicial que o educador apresenta para efetuar o acolhimento afetivo do novo acolhido pode gerar sentimento de sobrecarga, insensibilidade, dificuldade no brincar, de entender e interpretar o significado de determinados comportamentos agressivos e resistência a regras, que pode ocasionar atritos entre educadores e os adolescentes e dificuldades na interação.

Penna et al. (2009) realizaram uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevista semiestruturada com análise de conteúdo, com oito educadores de uma instituição de acolhimento em um bairro central da cidade do Rio de Janeiro. Essa pesquisa buscou identificar as estratégias utilizadas pelos educadores na atenção às situações de violência vivenciadas pelas adolescentes institucionalizadas, como também, discutir a partir da ótica dos educadores, a prática educativa como tecnologia de cuidado a ser utilizada no

enfrentamento dessa violência. Os educadores relataram as dificuldades em trabalhar o enfrentamento das situações de violência por não se sentirem capacitados para administrar os casos considerados difíceis diante das situações de violência e injustiça vividas pelas adolescentes. Com isso, os educadores buscaram estratégias de cuidar, com respeito e diálogo, numa perspectiva pessoal conforme suas afinidades, habilidades, posturas e, principalmente, valores pessoais. As autoras indicam a necessidade de maior instrumentalização dos profissionais com o intuito de resgatar e sensibilizar os educadores para a relevância das ações dialógicas junto aos adolescentes, o aumento da capacitação e atualização sobre o tema violência, no sentido de potencializar sua habilidade como educadores, facilitadores do processo de ressignificação do valor da vida, do fortalecimento da autoestima dos jovens, o que justifica a relevância do desenvolvimento das habilidades sociais dos educadores, por meio da reflexão e discussão de sua práxis cotidiana, de modo a produzir ações efetivamente dialógicas, mobilizando o potencial transformador de profissionais e adolescentes.

Avoglia, Silva e Mattos (2012) realizaram um estudo com o objetivo de identificar a imagem que educadores sociais têm dos acolhidos e relacioná-la com as ações propostas por esses em espaços de convivência institucional. Participaram da pesquisa seis educadoras de uma instituição de acolhimento para crianças de dois a 12 anos de Diadema, em São Paulo. Foram utilizados como instrumento o Teste do Desenho Temático e observação da interação entre as educadoras e crianças. Os resultados indicaram que apenas uma educadora apresentou interação positiva com as crianças, com diálogo, atenção empática e promoção de reflexão. Sobre as outras educadoras foram encontrados sintomas de cansaço, esgotamento, exaustão emocional, falta de energia vital, resistência e ausência diante de manifestações afetivas das crianças. Além de comportamento tenso e controlador, verbalização autoritária, sentimento de insegurança e inadequação, punição como estratégia de aprendizagem e ausência de um vínculo que promova uma interação mais saudável entre as crianças. As autoras afirmaram que o ambiente institucional favoreceu a presença de sentimento de insegurança, inadequação, gerando níveis de ansiedade e a ausência de perspectivas positivas para o futuro das crianças abrigadas analisadas. Assim, os dados do estudo indicam a importância da capacitação desses profissionais considerando as dimensões psicológica, pedagógica e social.

Marzol, Bonafé e Yunes (2012) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender os processos relacionais que se estabelecem entre as crianças e adolescentes em acolhimento institucional e os educadores de duas instituições do Rio Grande do Sul. Participaram desta pesquisa 22 acolhidos (de ambos os sexos) de seis a 16 anos e quatro funcionários, com idades entre 32 e 46 anos (dois coordenadores e dois cuidadores). Foram

realizadas entrevistas semiestruturadas com as educadoras com o intuito de identificar as concepções de infância, educação, cuidado, institucionalização e o impacto de suas experiências pessoais nas interações com crianças/adolescentes em acolhimento institucional. Os resultados indicaram que a recepção na chegada da instituição, o sentimento de segurança, a amizade, o conversar, o brincar, a afetividade e a aprendizagem recíproca influenciam nos relacionamentos entre acolhidos e educadoras, o que pode contribuir para interações positivas e melhora nos processos de resiliência dos acolhidos.

Cavalcante e Corrêa (2012) procuraram identificar, por meio de um questionário semiestruturado, o perfil da trajetória pessoal, profissional e institucional de 102 educadoras (com idade entre 20 e 40 anos), que trabalhavam em uma instituição de acolhimento infantil na Região Metropolitana de Belém. Esta instituição era preparada para atender em média 50 acolhidos, porém, em determinados períodos chegou a ter até 90, incluindo bebês, o que justifica a necessidade de educadoras suficientes para o atendimento. Os resultados indicaram que a motivação por trabalhar em instituição de acolhimento estavam ligados a estabilidade no emprego (56,86%), oportunidade de trabalhar com crianças (55,88%), desemprego à época da contratação (20,58%) e incentivo de terceiros que apoiavam esse tipo de serviço (3,92%). Em relação ao trabalho, quase 70% das educadoras informaram não ter experimentado nenhum tipo de dificuldade no ingresso na instituição, 63,73% declararam ter participado de cursos de capacitação profissional nos últimos dois anos, 54,91% expressaram satisfação com o trabalho e as condições apresentadas pela instituição. Cabe destacar que 89,22% sentiam cansaço em relação ao esforço físico. Observou-se o grau elevado da escolaridade (55,87% apresentaram formação acadêmica de nível superior) dessas, 20% declararam ter formação em áreas como nutrição, psicologia e serviço social. Para os autores, dada a natureza das atividades requeridas para o cargo, essas profissionais estariam mais habilitadas para exercer a função. Verificou-se que as características da amostra pesquisada atendem a duas exigências do perfil do profissional educador social: ter concluído o ciclo básico de estudo e experiência comprovada de trabalho anterior com crianças. Entretanto, ao se comparar a percepção das educadoras quanto ao trabalho realizado, observou-se contraste entre o perfil de ideal educador sugerido nas normas que regulamentam suas atividades e as condições reais de trabalho. Os autores destacaram que as dificuldades do cotidiano em relação ao esforço físico e atenção contínua, longos turnos, plantões de serviços e atividades desgastantes justificam a necessidade de fundamentar estratégias de capacitação e qualificação de educadores para aprimoramento contínuo, mostrando o que se é exigido tecnicamente para o cargo e a realidade da instituição.

De modo semelhante, Romero, Akiba, Dias e Serafim (2016) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo investigar a presença de transtornos mentais comuns como insônia, fadiga, sintomas depressivos, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas, em 104 educadores sociais, entre 18 e 60 anos (64 mulheres) de albergues e instituições de acolhimento para crianças e adolescentes do município de São Paulo. Os resultados indicam que 66,3% dos profissionais já passaram por situações de risco no trabalho, seja ameaças de agressões físicas e psicológicas (incluindo ameaças de morte), ofensas, transmissão de doenças, provocações, acidente de trabalho, assalto a mão armada, tentativa de abuso sexual, tentativa de agressão, violência física e verbal ou ameaça com arma branca. Os resultados indicaram que, em relação aos transtornos mentais comuns, 68,3% apresentaram índices que caracterizam a presença de algum transtorno, 59,2% das mulheres apresentam sintomas de transtornos mentais comuns em relação a 40,8% dos homens. Os pesquisadores destacaram a diferença significativa entre gêneros e a necessidade de oferecer suporte psicológico e psiquiátrico a esses profissionais, para não agravarem os sintomas, evitando, assim, ao adoecimento desses sujeitos.

Castro, Saez e Ângulo (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa com observação participante e entrevistas semiestruturadas com nove educadores espanhóis (6 homens) de uma instituição de acolhimento. Os resultados indicaram que os educadores se percebiam como um apoio importante para os acolhidos e que esse vínculo pode influenciar no tratamento afetivo, incluindo a necessidade de autoridade e limites por parte dos educadores. Fatores como a fase da recepção, o meio ambiente, o relacionamento, as emoções, a qualidade do ambiente e relações humanas, foram considerados determinantes para promover o desenvolvimento da resiliência dos acolhidos.

Zappe, Yunes e Dell'Aglio (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa para investigar as imagens sociais referentes às famílias com crianças e adolescentes em instituição de acolhimento, comparando-as com as imagens de famílias com crianças e adolescentes não institucionalizados e de diferentes status socioeconômicos. A pesquisa contou com 202 participantes do Rio Grande do Sul (79,2% mulheres), em que 117 eram leigos (que não atuavam em uma instituição de acolhimento) e 85 profissionais, com idades entre 16 e 69 anos. Os resultados indicaram que as imagens sociais negativas são mais frequentemente associadas às famílias com crianças e adolescentes institucionalizados e às famílias de baixo status socioeconômico. Não houve diferença entre os grupos de leigos e de trabalhadores da área de proteção à infância e à adolescência ao caracterizar as famílias com filhos institucionalizados. Foi possível perceber que famílias pobres e famílias com filhos

institucionalizados compartilham características relacionadas à falta de habilidades protetoras, à ausência de recursos e à presença de afetos negativos ou falta de afeto, salientando a relação entre pobreza e institucionalização. Destaca-se a necessidade de discutir as concepções negativas presentes no imaginário social associada em especial às famílias com filhos institucionalizados, com vista à flexibilização, transformação e reelaboração destas concepções. Como também, promover com os trabalhadores das instituições de acolhimento reflexões sobre suas percepções, sentimentos negativos e crenças pessimistas e descréditos quanto aos resultados positivos para o futuro desses jovens.

Bersh (2017) procurou investigar a dinâmica e as imagens sociais sobre o trabalho de 30 educadores sociais em três instituições de acolhimento. Observou-se como resultado, que as imagens sociais e os aspectos das instituições eram negativos, com aspectos pessimistas e estereotipados. Para a autora, é necessário que os educadores se percebam como promotores de bons tratos, com relações de apego e de afetividades, garantindo seu desenvolvimento positivo e dos acolhidos.

Cruz, Pedroso e Costa (2018) salientam que as interações de crianças e adolescentes com seus familiares, pares e educadores podem ser promotoras de desenvolvimento durante todo o período de acolhimento. Em relação aos familiares, os autores afirmaram que a relação dos pais com seus filhos é essencial, tendo em vista que os pais são os principais responsáveis na transmissão de valores e crenças, além de constituírem uma rede de apoio social que auxilia na superação de conflitos. Sobre a relação dos acolhidos com seus pares, destaca-se a possibilidade de desenvolvimento intelectual e emocional, pois o acolhido exerce papel ativo em seu processo de desenvolvimento, sendo capaz de despertar em seus pares: habilidades sociais, formação de identidade, suporte social, capacidade de fazer amigos e o bem-estar. Já sobre os educadores, a relação dos mesmos com as crianças e adolescentes podem favorecer a aquisição de habilidades para lidarem com o período que se encontram na instituição e após saírem dela. Destaca-se que, apesar dos cuidados institucionais serem diferentes dos familiares, uma vez que os números de acolhidos ultrapassa o de educadores, é importante que além dos cuidados técnicos, sejam ofertados o fortalecimento de vínculos com passeios e o brincar entre educadores e acolhidos.

Garcia et al. (2018) ao considerarem sobre a formação continuada dos profissionais de instituição de acolhimento, afirmam que toda a equipe profissional atuante na instituição exerce função educativa. Assim, é fundamental que a formação continuada sistemática e contínua desses profissionais seja realizada, pois irá influenciar no funcionamento adequado das instituições e suas relações com os acolhidos, como também possibilitará a identificação

das demandas e necessidades requeridas pelos sujeitos que compõem a instituição. Compreender quem é o profissional, seus medos e frustrações, as motivações do trabalho com crianças e adolescentes e quem é enquanto pessoa poderá servir de princípios para preparar este sujeito na função de educador. Cabe considerar, além das técnicas na execução de seu trabalho, a dimensão humana e ética, tendo em conta a relação acolhedora e autêntica que é estabelecida entre os sujeitos. Nesse caso, aquele que cuida também precisa de cuidados, por isso a necessidade da formação continuada (com encontros, troca, diálogos, reconhecimento do papel que ocupa, com um olhar reflexivo sobre o trabalho e conhecimento dos objetivos da instituição) que poderá respaldar com estratégias e princípios a forma como se lida com os riscos, dores, sofrimentos e mazelas decorrentes do convívio com crianças e adolescentes em risco social e pessoal. Por isso, os autores afirmam que a formação deve ir além da capacitação técnica para exercer o ofício profissional, mas sim como a possibilidade de expressão e ressignificação das angústias que podem se apresentar durante o percurso na instituição.

Bersch, Yunes e Garcia (2020) realizaram uma pesquisa em uma instituição de acolhimento em um município da região sul do Rio Grande do Sul com 10 educadores sociais, sendo 9 mulheres, com idades entre 26 e 57 anos. Este estudo teve como objetivo identificar o impacto das imagens sociais que os educadores sociais possuem dos adolescentes e suas famílias e compreender as crenças e as relações dos educadores sociais com processos de resiliência. Para tal, foi aplicado um questionário com 20 questões abertas dividido em duas partes: a primeira voltada para as características das crianças e a segunda para os adolescentes em que os profissionais deveriam atribuir cinco características ou atributos, para identificar as competências dos educadores e sua formação em serviço, suas concepções sobre o adolescente, instituição de acolhimento (ideal e real), atividades realizadas na rotina e comunicação entre profissionais na instituição. As pesquisadoras identificaram que os termos que apresentam maior atribuição para as características das crianças e adolescentes possuem aspectos pejorativos, negativos e em especial quando relacionados aos adolescentes. Os termos mais relevantes foram selecionados de acordo com a frequência e analisados a partir dos princípios da Teoria Fundamentada nos Dados de Strauss e Corbin (2012), Charmaz (2009) e pelo *software Atlas.ti* de San Martín (2014). Em relação aos adolescentes, foram encontrados termos como “revoltado (90%), arredio (90%), sem limites (90%), agressivo (90%), questionador (70%), teimoso (70%), carente (60%), chato (60%), introvertido (40%), desesperançoso (40%). As pesquisadoras afirmam que os termos referentes aos adolescentes se voltam para violência, indisciplina, adjetivos negativos e pejorativos, o que pode evidenciar

a ausência de vínculos, expectativas e comportamentos pró-ativos dos educadores, sendo prejudiciais para o desenvolvimento e expectativa de futuro dos adolescentes e seus protagonismos em suas próprias vidas.

Diante das pesquisas analisadas anteriormente, é possível afirmar que é imprescindível que o educador social tenha clareza quanto a sua função (Brasil, 2009a), suporte psicológico (Romero et al., 2016), capacitação adequada (Avogolia et al., 2012; Cavalcante & Corrêa, 2012; Penna et al., 2009), práticas educativas e interações positivas (Bersch, 2017; Marzol et al., 2012; Wendt & Dell’Aglío, 2018) para ser reconhecido como figura de autoridade e construção de vínculo afetivo saudável com os adolescentes em instituições de acolhimento. Tendo em vista que a instituição deve contribuir para o fortalecimento de vínculos e favorecer o processo de reintegração familiar é importante investir na capacitação e acompanhamento desses profissionais, com o constante aprimoramento do cuidado prestado para se alcançar qualidade no atendimento (Garcia et al., 2018).

Para tal, é necessário que seja oferecida capacitação inicial de qualidade, formação continuada e estudos de caso nos quais se possa refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada adolescente e as dificuldades encontradas (Brasil, 2009a). Cabe destacar que essa capacitação deve focar o desenvolvimento interpessoal (Cruz et al., 2018) por meio do desenvolvimento das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017) e habilidades sociais educativas (Vieira-Santos et al., 2018). Portanto, o educador assume a função de socialização que se aproxima do papel familiar.

Em situações de privação material e emocional severas, os adolescentes podem ter seu desenvolvimento comprometido, gerando riscos ao processo de estruturação de sua personalidade, a sociabilização, como também ao desenvolvimento psicológico (Salina-Brandão & Williams, 2008). Justifica-se a necessidade da criação de intervenções positivas para educadores sociais, instrumentalizando-os para serem promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida de adolescentes em instituição de acolhimento (Berch et al., 2018).

Wendt e Dell’Aglío (2018) afirmam que práticas educativas positivas, com base em estratégia de diálogo, afeto, empatia, respeito, com limites, coerência e sem recorrer a meios violentos ou punitivos são considerados mais eficazes para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo na infância. Esses fatores podem incentivar nos adolescentes o enfrentamento da violência, no autocuidado, na busca da qualidade de vida e bem-estar.

Assim, é de suma importância compreender as habilidades sociais educativas dos educadores. Para Vieira-Santos et al. (2018) as habilidades sociais educativas abordam

comportamentos sociais voltados com o intuito de propiciar desenvolvimento e aprendizagem do outro, realizada por diferentes agentes, sejam eles, professores ou cuidadores, que tenham como função a tarefa educativa promotora de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e/ou fortalecimentos de padrões comportamentais considerados mais efetivos, seja na interação com outras pessoas ou no processo de aprendizagem de conteúdos acadêmicos. Cabe estudar essas habilidades em educadores, pois além de não ter sido encontrado nenhum estudo nacional com essa amostra de adolescentes, os mesmos podem influenciar, tanto positivamente quanto negativamente no desenvolvimento educativo do acolhido, promovendo consequências reforçadoras para os desempenhos sociais.

### **3.2 Estudos de intervenção com educadores em instituições acolhedoras**

Barros e Naiff (2015) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar as representações sociais que educadores de instituição de acolhimento para crianças e adolescentes possuem sobre capacitação. Participaram do estudo 100 educadores sociais (69,7% mulheres) de cinco instituições de acolhimento de uma cidade de grande porte. Foram utilizados um diário de campo e como técnica de coleta um questionário com perguntas abertas acrescido de uma tarefa de associação livre com a palavra indutora “capacitação”. A análise das evocações indicou como provável núcleo central, elementos como: aprendizado, aprimoramento, conhecimento e estudo. Além de representações sociais positivas sobre a capacitação na formação do profissional indicando que não há uma rejeição por esse tipo de treinamento no trabalho. Entretanto, indicaram que os educadores esperam que a capacitação funcione como um espaço de troca profissional, aprendizado, garantia de direitos trabalhistas e suporte para instrumentalizá-los nas intervenções cotidianas.

Bersch (2017) realizou um programa de formação para 30 educadores sociais de três instituições de acolhimento localizadas na região sul do Rio Grande do Sul. O programa contou com 16 encontros que abordaram práticas de acolhimento e educativas, as rotinas, dificuldades e possíveis soluções, com foco na promoção de resiliência profissional e a qualidade das relações proximais. Os resultados indicaram a relevância de programas que visem a formação continuada e permanente de educadores sociais baseados na promoção da resiliência profissional. O que poderá contribuir para boas práticas na instituição, o fortalecimento da equipe, conscientização da função que ocupa e o bem-estar dos acolhidos.

De modo semelhante, Santos e Vargas (2018) realizaram uma pesquisa que teve por objetivo identificar as características do funcionamento de 13 serviços de acolhimento institucional no território da Grande Aracaju/Sergipe e de 63 funcionários (93,7% mulheres) entre 25 e 35 anos. Para tal, utilizaram dois formulários com o intuito de conhecer as características das instituições, a estrutura física, organização do serviço, perfil dos funcionários, dados sociodemográficos, ações desenvolvidas para o acolhido, sua família e formas de interlocução com a rede de atenção psicossocial. Identificou-se baixo percentual de funcionários que realizaram treinamento (62,5% não realizaram e 12,5% não informaram) para desempenhar as respectivas funções, indicando a necessidade de investimento em capacitações a fim de instrumentalizar os funcionários para amenizar as condições de vulnerabilidade dos acolhidos.

Ainda sobre a formação dos educadores sociais, Garcia et al. (2018) afirmaram que toda a equipe profissional atuante na instituição exerce função educativa, sendo importante que a formação continuada sistemática e contínua desses profissionais seja realizada, pois irá influenciar diretamente no bom funcionamento das instituições e suas relações com os acolhidos, como também possibilitará a identificação das demandas e necessidades requeridas pelos sujeitos que compõem a instituição. Segundo os autores, compreender quem é o profissional, seus medos e frustrações, as motivações do trabalho com crianças e adolescentes e quem é enquanto pessoa poderá servir de princípios para preparar este sujeito na função de educador (Garcia et al., 2018). Cabe considerar, além das técnicas na execução de seu trabalho, a dimensão humana e ética, tendo em conta a relação acolhedora e autêntica que é estabelecida entre os sujeitos (Garcia et al., 2018). Nesse caso, aquele que cuida também precisa de cuidados, por isso a necessidade da formação continuada (com encontros, troca, diálogos, reconhecimento do papel que ocupa, com um olhar reflexivo sobre o trabalho e conhecimento dos objetivos da instituição) que poderá respaldar com estratégias e princípios a forma como se lida com os riscos, dores, sofrimentos decorrentes do convívio dos adolescentes em risco social e pessoal (Garcia et al., 2018). Por isso, os autores afirmaram que a formação deve ir além da capacitação técnica para exercer o ofício profissional, mas sim como a possibilidade de expressão e ressignificação das angústias que podem se apresentar durante o percurso na instituição.

Diante o que foi exposto, a revisão da literatura destacou habilidades sociais relevantes para a elaboração de intervenções e grupos psicoeducativos com os educadores sociais. Destaca-se a necessidade de que as práticas dos educadores sociais sejam baseadas no diálogo e reflexão crítica (Ferreira, 2016; Wendt & Dell’Aglia, 2018); com formação continuada

baseadas em práticas que visem a resiliência em contexto profissional (Bersch, 2017); sem recorrer a meios violentos ou punitivos (Avoglia et al., 2012); com reflexões sobre possibilidades em administrar os casos considerados difíceis diante das situações de violência e injustiça vividas pelas adolescentes (Garcia et al., 2018; Penna et al., 2009); tratamento afetuoso e reconhecimento do papel que ocupa, com um olhar reflexivo sobre o trabalho e conhecimento dos objetivos da instituição (Castro et al., 2016).

### 3.3 Grupos psicoeducativos para educadores sociais

Os grupos psicoeducativos são uma forma de atividade coletiva de curta duração e foco claro, podendo ser preventivo ou não, que contempla três elementos: informação; reflexão; suporte. Envolve componentes pedagógicos e terapêuticos que permitem aos participantes ressignificar/reconstruir crenças/sentimentos e ações frente aos temas abordados (Murta, 2008). Com o objetivo de contribuir para a capacitação do educador, tendo em vista a necessidade de formação continuada para exercer sua função, o grupo psicoeducativo busca o fortalecimento do senso de autonomia, espaço para troca, compartilhamento de experiências angustiantes decorrentes de sua atuação profissional, a construção coletiva de estratégias para o enfrentamento de desafios apresentados na dinâmica da instituição (Brasil, 2009a).

Desse modo, a proposta de intervenção com grupo psicoeducativo apresentada nesta tese está alinhada com os requisitos necessários para desempenhar a função de educador social: motivação; habilidades para o cuidado com crianças e adolescente; disponibilidade afetiva; empatia; tolerância; capacidade para lidar com frustração; conflitos; separação; estabilidade emocional (Brasil, 2009a). Para a realização do grupo psicoeducativo foi elaborado um roteiro (Apêndice J) com base em modelos de intervenção com os seguintes temas conforme a Tabela 1. Os temas para a elaboração da proposta do roteiro do grupo psicoeducativo foram selecionados a partir da revisão de literatura de estudos de intervenção conforme o Anexo A.

Tabela 1 - Descrições dos temas e habilidades sociais, objetivos e conteúdo do grupo psicoeducativo (continua).

<b>Tema e habilidades sociais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Autocontrole, autoconhecimento e expressar emoções	Ampliar o autoconhecimento sobre o comportamento. Reconhecer as emoções.	Apresentação. Estabelecer contato inicial com os participantes. Dar informações sobre as atividades.

Tabela 1 - Descrições dos temas e habilidades sociais, objetivos e conteúdo do grupo psicoeducativo (conclusão).

<b>Tema e habilidades sociais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
	Desenvolver habilidades de expressão de sentimentos positivos. Nomear e expressar emoções, controlar a ansiedade e o humor. Expressar sentimentos positivos.	Levantar as expectativas em relação às atividades e regras do grupo. Preenchimento dos instrumentos. Expressar sentimentos. Fazer, receber e agradecer elogios. Estimular autoconceito positivo. Reconhecer atividades e comportamentos que fazem bem para os adolescentes.
Empatia, demonstrar afeto e atenção	Desenvolver empatia com compreensão e respeito às diferenças interpessoais.	Adotar a perspectiva do outro e compreender seus sentimentos e pensamentos. Manter o controle. Expressar compreensão e sentimentos relacionados às dificuldades ou êxitos do outro.
Valores de convivência: dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo	Contribuir para o conhecimento sobre normas culturais que fortaleçam as redes de apoio social dos educadores sociais. Cooperação e trabalho em equipe. Estabelecer contextos interativos, educativos, limites e disciplina.	Organização do ambiente físico. Manejo de atividades interativas. Conhecer os direitos humanos universais, avaliar impacto do preconceito nas interações entre os educadores e adolescentes.
Assertividade	Desenvolver a assertividade para lidar com situações de conflito e discriminação. Assertividade, tipos de comportamento, desempenho social, competência social, autocrítica, pensamento reflexivo.	Identificar e diferenciar o desempenho social passivo, agressivo e assertivo. Expressar desagrado e discordância. Negociar. Usar a assertividade em situações de conflito, discriminação e preconceito.
Estabelecimento de limites, disciplina e ética	Reflexões sobre limites e punição. Habilidades de cuidado. Tolerância, reagir com calma, tolerar frustrações, tratamento afetuoso, diálogo.	Comunicação clara, respeito com limites e coerência. Identificação de comportamento tenso, controlador e verbalização autoritária. Reflexões sobre o uso da punição como estratégia e aprendizagem.

Fonte: A autora, 2020.

Para compreender o estado da arte da formação continuada, intervenções e programas que são realizados com educadores sociais de instituições de acolhimento foi realizada uma busca, nos meses de fevereiro a março de 2021, nas seguintes bases de dados: SciELO ([www.scielo.org/](http://www.scielo.org/)), Periódicos Capes ([www.periodicos.capes.gov.br/](http://www.periodicos.capes.gov.br/)) com o refinamento da busca com periódicos revisados por pares, LILACS ([www.lilacs.bvsalud.org/](http://www.lilacs.bvsalud.org/)) e PePSIC ([www.pepsic.bvsalud.org/](http://www.pepsic.bvsalud.org/)). A base SciELO e Periódicos Capes compreendem pesquisas multidisciplinares, a base LILACS, a índices da literatura da América Latina e Caribe e a PePSIC engloba periódicos pertencentes a Psicologia e ciências afins. A escolha dessas bases pautou-se pela capacidade de agregarem fontes de dados nacionais com qualidade científica.

Para tal foram utilizados os seguintes descritores: 1. “educador social” e “intervenção”; 2. “educador social” e “programa”; 3. “educador social” e “treinamento”; 4. “educador social” e “formação continuada”; 5. “cuidador” e “intervenção”; 6. “cuidador” e “programa”; 7. “cuidador” e “treinamento”; 8. “cuidador” e “formação continuada”.

Os descritores foram inseridos utilizando o operador booleano “AND”. Não se adotou limite de data, admitindo-se artigos de língua portuguesa, espanhola e inglesa. Como critérios de inclusão foram selecionados os artigos que descreviam intervenções (treinamento, programa ou formação continuada), com educadores sociais em instituição de acolhimento. Após a seleção foram excluídos artigos duplicados e que não realizavam intervenção em instituição de acolhimento, restando assim dois artigos para análise. Uma busca em teses e capítulo de livros foi realizada na biblioteca da autora e orientadora da pesquisa e foram anexadas mais três pesquisas, totalizando cinco pesquisas para análise conforme a Tabela 2. De posse das pesquisas selecionadas, foi possível analisar os estudos de intervenção com educadores sociais em instituição de acolhimento conforme a Tabela 3.

Tabela 2 - Relação de descritores e número de artigos encontrados.

Descritores	SCIELO		Periódicos CAPES		LILACS		PEPSIC	
	Artigos encontrados	Artigos selecionados						
“Educador social” e “intervenção”	10	-	25	2	-	-	1	1
“Educador social” e “programa”	18	-	86	1	-	-	1	1
“Educador social” e “treinamento”	5	-	8	2	-	-	-	-
“Educador social” e “formação continuada”	5	-	5	-	-	-	-	-
“Cuidador” e “intervenção”	83	-	403	2	253	1	18	1
“Cuidador” e “programa”	95	-	1299	3	513	2	14	1
“Cuidador” e “treinamento”	15	-	188	-	118	2	2	1
“Cuidador” e “formação continuada”	1	1	10	1	1	1	-	-
Total	232	1	2024	11	885	6	36	5

Fonte: A autora, 2021.

Tabela 3 – Estudos de intervenção com educadores sociais em instituição de acolhimento (continua).

Nº	Título/Autor/Ano	Participantes	Objetivos	Formato	Conteúdos trabalhados	Resultados
1	Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. Prada, C. G. (2007).	14 monitoras (de 22 a 51 anos) e 12 crianças (de cinco a 12 anos).	Elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de intervenção em práticas educativas para monitoras de instituições que abrigam crianças vítimas de violência doméstica.	Programa com 19 sessões semanais de 90 min (três de base, 12 seguintes com intervalo de três dias, mais quatro últimas de <i>follow-up</i> , cinco meses após a última sessão de intervenção).	1) Saber observar uma criança; 2) Comportamento adequado e importância do reforço; 3) Dificuldades em reforçar o comportamento adequado; 4) Comportamento inadequado – atenção diferencial; 5) Comportamento inadequado – mantido por atenção; 6) Dificuldades em ignorar o comportamento inadequado; 7) As regras; 8) As consequências; 9) Punição física e outras formas de violência; 10 e 11) Análise funcional; 12) Sexualidade infantil (escolhido pelas participantes).	Redução de práticas educativas negativas, em disciplina relaxada e monitoria negativa, com altos escores no pré-teste, bem como um aumento dos escores das práticas educativas positivas. As crianças apresentaram melhoras comportamentais.
2	Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. Prada, C. G & Williams, L. C. A. (2007)	Duas monitoras (de 22 e 51 anos), duas crianças (entre cinco e 11 anos).	Analisar o efeito das sessões de intervenção com monitoras de um abrigo infantil sobre o comportamento de interação das monitoras com as crianças.	Programa com 19 sessões semanais de 90 min (três de base, 12 com intervalo de três dias, mais quatro últimas de <i>follow-up</i> , cinco meses após a última sessão de intervenção). Era exposto o conteúdo programado para a sessão, pela pesquisadora e em seguida, eram feitas atividades de discussão, recortes, dramatizações, entre outras. Ao final de cada sessão, era solicitada uma tarefa para ser realizada durante a semana, a qual compreendia a observação dos comportamentos infantis e dos registros dos próprios comportamentos e das contingências envolvidas.	1) Saber observar uma criança; 2) Comportamento adequado e importância do reforço; 3) Dificuldades em reforçar o comportamento adequado; 4) Comportamento inadequado – atenção diferencial; 5) Comportamento inadequado – mantido por atenção; 6) Dificuldades em ignorar o comportamento inadequado; 7) As regras; 8) As consequências; 9) Punição física e outras formas de violência; 10 e 11) Análise funcional; 12) Sexualidade infantil.	Os resultados obtidos demonstraram que a frequência dos comportamentos de interação positiva das monitoras e das crianças aumentou e os de interação coercitiva diminuíram, após as sessões analisadas.

Tabela 3 – Estudos de intervenção com educadores sociais em instituição de acolhimento (continua).

Nº	Título/Autor/ Ano	Participantes	Objetivos	Formato	Conteúdos trabalhados	Resultados
3	Quando o ambiente é abrigado: Cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional.  Caretta, D. S. (2011)	Quatro cuidadoras com idade entre 21 e 50 anos.	Intervenção psicológica com cuidadoras de crianças em acolhimento institucional, a fim de favorecer o avanço do desenvolvimento emocional para auxiliarem no crescimento emocional dos acolhidos.	Intervenção psicoterápica em grupo, com encontros semanais com duração de duas horas, na própria instituição durante dois anos. Constituídos de forma espontânea, segundo os fenômenos emergentes com o propósito de compreender a subjetividade grupal.	Aplicação do procedimento de desenhos-estórias com tema que consiste na solicitação de um desenho específico em determinado tema e a invenção de uma história sobre a figura desenhada. Foram criados perto de 500 desenhos livres com relatos verbais.	Melhor contato com os próprios agentes, avanço na capacidade de discriminação das crianças acolhidas, melhora nos relacionamentos no contexto institucional, mudança na realidade subjetiva da equipe.
4	Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: O hiato entre o prescrito e o real.  Halpern, E. E., Leite, L. M. C. e Moraes, M. C. M. B. (2015)	17 profissionais (seis educadores sociais e duas assistentes sociais do centro de acolhimento e sete educadores sociais, um assistente social e um psicólogo da casa de passagem).	Verificar se as percepções dos profissionais dos abrigos para jovens acerca das dificuldades no trabalho estariam relacionadas às deficiências na seleção, capacitação e formação continuada.	Entrevista sem dirigida e observações participantes nas oficinas em grupo.	Empregou-se o método da história oral, com estímulo para contação livre de histórias pessoais e profissionais. As observações de campo ocorreram durante as oficinas em grupo, cujos temas podiam ser previamente definidos ou não, para conhecer a dinâmica das relações dentro dos abrigos e favorecer um espaço de reflexão sobre os pontos de tensão.	A análise dos dados identificou pontos críticos que podem gerar violências, interferir no manejo das tarefas e agravar os riscos psicossociais, comprometendo a saúde mental dos cuidadores e jovens assistidos.

Tabela 3 – Estudos de intervenção com educadores sociais em instituição de acolhimento (conclusão).

Nº	Título/Autor/ Ano	Participantes	Objetivos	Formato	Conteúdos trabalhados	Resultados
5	Educador Social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento.  Bersch, A. A. S., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M. & Piske, E. L. (2018)	30 educadores sociais.	Promover a reflexão e a construção de possibilidades de (re)significação da identidade do educador social.  Desenvolver propostas educativas protetivas, favorecendo a promoção da resiliência no contexto da instituição de acolhimento.	Modelo de Metodologia Experiencial, com o propósito de diálogo de forma a possibilitar que os conhecimentos do cotidiano de cada um promovam a reflexão, novos conhecimentos e a recondução de práticas e solução de problemas.	12 encontros de formação que trabalharam os temas sobre rotina e normas da instituição, comunicação, organização, atividade e confiança nas inter-relações, consequências nas interações e no desenvolvimento dos acolhidos.	Por meio da escuta foi constatado lamentações sobre a relação entre os profissionais e os institucionalizados. Foi evidenciado que os educadores se sentiam vítimas do sistema necessitando de apoio. As autoras indicam a necessidade de ações que busquem a responsabilização pelas próprias escolhas com o objetivo do deslocamento da queixa para a ressignificação de experiência frente ao trabalho. Além da busca de um olhar positivo e otimista que pode contribuir para interações mais saudáveis e promotoras de resiliência.

Fonte: A autora, 2021.

Ao examinar a Tabela 3, observa-se uma diferença de 11 anos entre a intervenção mais recente e a mais antiga. Percebe-se que os estudos 1 e 2 correspondem ao trabalho da mesma autora, entretanto, fica evidenciado a importância da análise dos dois trabalhos tendo em vista que o primeiro possui uma amostra maior com 14 monitoras e, o segundo, com um recorte de duas monitoras. Os trabalhos de número 1, 2 e 3 possuem uma amostra exclusivamente feminina destacando o fator idade. Já os estudos 4 e 5 não fazem essas distinções. Os estudos 1, 2 e 5 apresentaram um programa estruturado com sessões planejadas com temáticas estabelecidas previamente. Já os trabalhos 3 e 4 foram realizados com base a observação e contação de história.

A estrutura das intervenções mostrou-se variada, com o mínimo de 12 encontros até 2 anos de encontros. Cabe destacar que dos estudos analisados nenhum tratava especificamente sobre intervenções em grupos psicoeducativos com educadores sociais de instituição de acolhimento exclusivas para adolescente. É importante realizar intervenções com educadores sociais, pois foram encontrados resultados positivos como melhor contato com os próprios agentes, avanço na capacidade de discriminação das crianças acolhidas, melhora nos relacionamentos no contexto institucional, mudança na realidade subjetiva da equipe (Careta, 2011). Corroborando a necessidade de ampliação de estudos e intervenções para essa amostra, buscando promover habilidades sociais e habilidades sociais educativas, uma vez que, a revisão indicou a necessidade de formação continuada desses profissionais (Brasil, 2009a).

#### 4 JUSTIFICATIVA

Em geral, indivíduos que passam pelo processo da institucionalização são oriundos de famílias com renda, moradia e escolaridade precárias, ficando expostos, por vezes, desde o nascimento, a privações e maus-tratos (Machado, 2011). Fatores como pobreza, desagregação familiar e consumo abusivo de álcool e outras drogas por cuidadores primários tendem a deteriorar as condições gerais de vida (Machado, 2011). Dessa forma, os adolescentes podem vivenciar, dentro da instituição, os mais diversos momentos e expectativas, isto é, seja esperando o retorno para família biológica ou aguardando a colocação em famílias substitutas, situações que são definidas judicialmente (Machado, 2011).

Atualmente os motivos que mais se destacam para o encaminhamento dos adolescentes para instituições acolhedoras são exploração ou abuso sexual, trabalho infantil, situação de rua, falecimento dos pais, violência doméstica ou física. Cabe destacar: agressão, negligência, saúde mental dos pais, dependência química, que geraram uma situação de risco pessoal e social ao adolescente (Furlan & Souza, 2013). Em muitos casos, os adolescentes são introduzidos na instituição ainda criança e por lá permanece por um longo período de tempo. Por isso, e em qualquer idade, a institucionalização é descrita como uma experiência humana difícil, podendo ter características que facilitarão ou dificultarão o seu desenvolvimento. Os efeitos da institucionalização precoce e prolongada, ao cuidado compartilhado e coletivizado criam condições favoráveis à manifestação de distúrbios psicológicos e de sofrimento psíquico (Cavalcante et al., 2009). Ao ser submetido a situações de privação material e emocional severas, os adolescentes podem não realizar seu desenvolvimento de maneira saudável e adequada, gerando riscos ao processo de estruturação da personalidade, à construção da sociabilidade e ao amadurecimento psicológico (Salina-Brandão & Williams, 2008).

Para Delgado e Gersão (2018) o objetivo da retirada da criança de sua família para uma instituição de acolhimento é a garantia de vínculos seguros com seus acolhedores, para a construção de confiança mútua, satisfação de necessidades básicas, desenvolvimento cognitivo e moral, como também relações afetivas de qualidade. Os autores afirmam que é importante para criança estar em um ambiente de relações positivas, com um adulto carinhoso e responsável. Entretanto, para os autores, nas instituições esse relacionamento afetivo "é improvável, uma vez que os profissionais têm de encontrar e manter a necessária distância relativamente às crianças, para assegurarem um desempenho profissional adequado, o que

dificulta ou inviabiliza essa relação de proximidade, dedicação incondicional e afeto” (p. 118). Para os autores isso ocorre pois, as crianças se relacionam com vários profissionais, em turnos distintos, regras e rotinas, o que compromete a educação, a aprendizagem de afetos e o desenvolvimento de vida social com rede de amigos, espaço para liberdade e autonomia.

De certo modo, crianças e adolescentes que vivem em acolhimento institucional, tiveram situações de cuidados desfavoráveis, estão privados dos cuidados parentais e familiares por longo tempo (Cavalcante et al., 2009). Esse afastamento pode gerar uma aproximação com o educador e o desenvolvimento de mecanismos de proteção para lidarem com essa situação. Contudo, apesar da potencialidade dos educadores sociais favorecerem o desenvolvimento socioemocional dos acolhidos, a revisão de literatura identificou uma série de lacunas em relação às intervenções com educadores de acolhimento institucional para adolescentes.

Faz-se necessário realizar estudos sobre as instituições de acolhimento, pois estas podem contribuir como fator facilitador ou dificultador para o desenvolvimento saudável dos adolescentes acolhidos. Para tal, deverá ser levando em consideração a presença ou a ausência de fatores de proteção na entidade (Salina-Brandão & Williams, 2008). A presença ou a ausência dos fatores de proteção influenciarão no desenvolvimento dos adolescentes acolhidos. Haja vista, as possíveis consequências que o acolhimento institucional pode proporcionar na vida dos adolescentes, considerando as dificuldades de os mesmos serem adotados ou retornarem para suas famílias de origem. Assim, é importante realizar pesquisas que procurem favorecer relações positivas no espaço do acolhimento, uma vez que esse será o microsistema onde eles passarão muitos anos da sua vida, como também entender a relação entre os adolescentes e seus contextos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Dessa forma, esta pesquisa será pautada na compreensão dos estudos de Bronfenbrenner sobre o desenvolvimento humano e suas transformações por meio da perspectiva bioecológica.

Portanto, a relevância do presente estudo consiste em que esse é um tema com pouca representatividade em pesquisa científica nacional. Assim, com as informações obtidas será possível ter um melhor entendimento em relação as habilidades sociais, expectativas de futuro e satisfação com a vida de adolescentes em instituições de acolhimento, as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de seus educadores. O que poderá favorecer futuros projetos e políticas públicas, tanto para os acolhidos, para os educadores sociais que atuam nas instituições, quanto para treinamentos prévios para os profissionais que serão contratados. Tais intervenções podem facilitar uma atuação adequada dos profissionais que, possivelmente, ocasionaria em uma oferta de um melhor ambiente aos acolhidos, com uma

escuta sensível e, ao mesmo tempo, transformadora. Além de possibilitar que as instituições de acolhimento sejam um espaço promotor do desenvolvimento socioemocional (Bastos & Cervený, 2018).

## **5 PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES**

### **5.1 Perguntas de pesquisa**

1) Como é o repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas dos educadores sociais de adolescentes acolhidos institucionalmente?

2) Existem associações entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais?

3) Existem associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, a satisfação com a vida e as expectativas de futuro dos adolescentes?

4) Existem associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro dos adolescentes e as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos seus educadores sociais?

5) Como são as percepções dos adolescentes sobre as suas expectativas em relação ao futuro?

6) Como são as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias?

7) Como são as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes?

8) Um grupo psicoeducativo para a promoção do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais de instituições de acolhimento pode proporcionar ferramentas para que os educadores desenvolvam habilidades sociais e habilidades sociais educativas, comunicação clara, respeito, com limites e coerência nas práticas de sociabilização com os adolescentes em acolhimento institucional?

9) Qual é o impacto do grupo psicoeducativo seis meses depois do seu término?

### **5.2 Objetivos**

### 5.2.1 Objetivo geral

Investigar o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em instituições de acolhimento e implementar um grupo psicoeducativo com os educadores sociais.

### 5.2.2 Objetivos específicos

1) Caracterizar o repertório de habilidades sociais e de habilidades sociais educativas dos educadores sociais;

2) Analisar as associações entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais;

3) Analisar as associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, a satisfação com a vida e as expectativas de futuro dos adolescentes;

4) Analisar as associações entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro dos adolescentes e as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos seus educadores sociais.

5) Caracterizar as percepções dos adolescentes sobre as suas expectativas em relação ao futuro.

6) Investigar as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias.

7) Investigar as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes.

8) Implementar e avaliar os resultados de um grupo psicoeducativo para a promoção do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais de instituições de acolhimento.

9) Avaliar qualitativamente o impacto do grupo psicoeducativo seis meses depois.

### 5.3 Hipóteses

1) Adolescentes em acolhimento institucional apresentam menores níveis de habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativas de futuro.

2) Educadores sociais de adolescentes em acolhimento institucional apresentam menores níveis de habilidades sociais e habilidades sociais educativas.

3) Existem associações positivas entre as habilidades sociais, a percepção dos adolescentes das habilidades sociais educativas dos educadores, a satisfação com a vida e as expectativas de futuro dos adolescentes.

4) Existem associações positivas entre as habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativas de futuro dos adolescentes e as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de seus educadores.

## 6 MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo e correlacional, com amostra selecionada por conveniência e abordagem qualitativa-quantitativa. A tese apresenta um delineamento com método misto e está organizada em três partes: (1) Parte I, quantitativo, focou a caracterização e associação de variáveis relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento institucional e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais; (2) Parte II, qualitativo, investigou, por meio de grupos focais, as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes; (3) Parte III, qualitativo e quantitativo, implementou e avaliou um grupo psicoeducativo com educadores sociais com foco na promoção de habilidades sociais e educativas.

### 6.1 Considerações Éticas

A presente pesquisa procurou por meio de seus instrumentos e procedimentos, assegurar a integridade física e moral dos participantes, abrangendo os aspectos éticos considerados essenciais em pesquisas com seres humanos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE: 00232818.9.0000.5282, Número Parecer: 3.035.830). Todos os responsáveis legais pelos adolescentes em acolhimento institucional (coordenadores) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice A), no qual todas essas informações estavam descritas. Assim como os educadores sociais que assinaram ao TCLE (Apêndice B) e os adolescentes que assinaram ao Termo de Assentimento (TA – Apêndice C), no qual estavam declarando que concordavam em participar da pesquisa.

### 6.2 Parte I - Caracterização e associação

A parte I da tese consiste em um estudo quantitativo, que buscou caracterizar e associar as variáveis relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento institucional (habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativa de futuro) e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais. Bem como, investigar as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias. Para tal, foram realizadas as seguintes etapas.

### 6.2.1 Participantes – Parte I

#### 6.2.1.1 Adolescentes

Participaram 50 adolescentes, sendo 36 (72%) meninos, com idades entre 12 e 18 anos ( $M=15,40$  anos;  $DP=1,70$ ). Desses, 22 (44%) adolescentes tinham idade entre 12 e 15 anos e outros 28 (46%) com idade entre 16 e 18 anos. Como critério de inclusão foi estabelecido o tempo de acolhimento superior a um mês, supondo que esse seria um tempo mínimo para adaptação e conhecimento da rotina na instituição. Como critério de exclusão foi estabelecido a presença de transtorno grave do desenvolvimento que poderia implicar na coleta dos dados. Na Tabela 4 são descritas as informações demográficas dos participantes.

Tabela 4 – Características sociodemográficas dos adolescentes (continua).

Variável	Frequência	Porcentagem (%)
<b>Sexo</b>		
Feminino	14	28,0
Masculino	36	72,0
<b>Cor</b>		
Negro	24	48,0
Branco	3	6,0
Pardo	22	44,0
Indígena	1	2,0
<b>Frequência na escola</b>		
Sim	46	92,0
Não	4	8,0
<b>Histórico de reprovação escolar</b>		
Sim	33	66,0
Não	9	18,0
Não soube responder	8	16,0
<b>Situação Jurídica</b>		
Suspensão do poder familiar	13	26,0
Destituição do poder familiar	17	34,0

Tabela 4 – Características sociodemográficas dos adolescentes (conclusão).

<b>Variável</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Orfandade	3	6,0
Sem informação	17	34,0
<b>Vínculos família de origem</b>		
Sim	38	76
Não	10	20
Não soube responder	2	4
<b>Visita dos familiares</b>		
1 vez por semana	10	20
1 vez por mês	7	14
Raramente	14	28
Nunca	14	28
Destituídos	2	4
Sem informação	3	6
<b>Visita do adolescente na família de origem</b>		
1 vez por semana	14	28
1 vez por mês	3	6
Raramente	7	14
Nunca	20	40
Destituídos	1	2
Sem informação	5	10
<b>Irmãos na instituição</b>		
Sim	4	8
Não	46	92
<b>Atividades externas</b>		
Atividade Física	23	46
Atividade Artística	6	12
Curso profissionalizante	11	22
Não frequenta	17	34
<b>Já esteve em outra instituição</b>		
Sim	23	46,0
Não	24	48,0
Sem informação	3	6,0

Fonte: A autora, 2020.

Conforme a Tabela 4 nota-se que a maioria dos adolescentes era meninos, a maior parte dos participantes se denominaram como negros (48%) e pardos (44%), de escola pública e estava nos anos finais do Ensino Fundamental. A maior parte dos acolhidos havia vivenciado reprovação escolar (66%). Além da escola, os adolescentes frequentavam atividades externas, como atividade física (46%) e cursos profissionalizantes (22%), entretanto alguns entrevistados (34%) não frequentavam nenhuma atividade externa a instituição.

Em relação a situação jurídica, destaca-se as famílias dos adolescentes em que 34% estavam destituídas de seu poder familiar. Observou-se que outra parte dos adolescentes estavam em situação que não se enquadrava em uma das classificações (34%), ou seja, a família não estava destituída de seu poder, bem como seu poder não estava suspenso (26%) ou o adolescente não estava na instituição por motivo de orfandade (6%). Tais dados

evidenciam a falta de informação pela instituição sobre a situação jurídica dos adolescentes em acolhimento.

Em relação aos motivos para o acolhimento, a maior parte era devido à negligência por abandono, violência sexual, violência psicológica/emocional, violência física, prisão de pais e responsáveis, uso de drogas ilícitas pelos pais e responsáveis, morte dos responsáveis e falta de condições básicas para moradia (24%). O segundo motivo mais frequente para o acolhimento foi a opção outros (40%), a saber: conflitos familiares; uso de álcool pelos responsáveis; devolução após tentativa de colocação em família substituta; conduta inapropriada do adolescente (uso de drogas, cometimento de ato infracional); expulsão de casa; aliciamento sexual; risco de morte na comunidade em que o adolescente residia.

Dos participantes, a maioria afirmou possuir vínculo com a família de origem (76%), outros recebiam visitas dos familiares raramente (28%) e uma mesma parcela nunca recebia visitas (28%). Sobre os próprios adolescentes realizarem a visita aos seus familiares, observou-se que alguns visitavam os familiares uma vez por semana (28%), porém, a maior parte nunca visitava os familiares (40%). Em relação a presença dos familiares, a maioria dos adolescentes possuíam os pais vivos (82%) e tinham irmãos (entre um e 12 irmãos, média de 3,37), sendo que apenas quatro viviam com os irmãos em uma mesma instituição (8%).

Em média, os adolescentes permanecem a 15,67 meses na instituição, variando de 2 a 36 meses. Grande parte dos adolescentes já esteve em outra instituição, sendo que a idade média de entrada na primeira instituição de acolhimento foi de 8,56 anos. Contudo, apenas a minoria das instituições soube fornecer esses dados (18 dos 50 adolescentes que participaram da pesquisa possuíam esse registro).

#### 6.2.1.2 Educadores sociais

Participaram 14 educadores, sendo oito (57,1%) homens, com idades entre 19 e 64 anos ( $M=41,93$  anos;  $DP=14,88$ ). Desses, 11 (78,57%) educadores tinham idade entre 19 e 59 anos e outros três (21,42%) com idade 60 anos ou mais. Como critério de inclusão foi estabelecido o tempo de trabalho na instituição superior a um mês, supondo que esse seria um tempo mínimo para adaptação e conhecimento da rotina na instituição. Em relação ao estado civil, sete eram casados (50%) e cinco eram solteiros (35,7%). Sobre a escolaridade do educador social, 11 (78,6%) possuíam ensino médio completo/superior incompleto e três

(21,4%) possuíam ensino superior completo. Em relação ao tempo de trabalho, sete (49,8%) educadores atuavam há menos de um ano, dois (14,3%) há um ano e seis meses, dois (14,3%) há dois anos, dois (14,3%) há quatro anos e um (7,1%) trabalhava há 13 anos em instituição de acolhimento.

### 6.2.2 Instrumentos – Parte I

#### 6.2.2.1 Adolescentes

**Questionário de investigação geral para crianças abrigadas (Apêndice D).** Instrumento adaptado para este estudo com base nos itens do “Questionário de investigação geral para crianças abrigadas” (Weber, 2011, p. 178). O questionário de Weber (2011) foi criado sistematicamente, por meio de método empírico e teórico e diferentes aplicações, revisões de literatura e revisões por pares. É um questionário extenso que aborda diferentes aspectos da vida de uma instituição de acolhimento, subdividido em duas partes. A primeira aborda os dados pessoais das crianças ou dos adolescentes, os motivos, tempo de acolhimento e contato entre o acolhido e seus familiares. A segunda parte investiga a percepção das crianças ou adolescentes, sobre sua história de vida, percepções acerca do acolhimento, do ambiente familiar, de si próprio e perspectivas para o futuro. No presente estudo, foi utilizado somente as questões do item I. Dados pessoais da Criança (itens de 1 a 6), II. Dados sobre o Abrigamento (itens 7 a 12), pois tais itens foram considerados os mais relevantes aos objetivos do estudo e para a caracterização da amostra estudada. Foi utilizada também os três itens (itens 50 a 52) referente a “Autoimagem do adolescente e Expectativas em relação ao futuro” (Weber, 2011, p. 180), com objetivo de conhecer a percepção de adolescentes em acolhimento sobre seus maiores desejos, coisas que podem acontecer e visão de futuro.

**Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC-Del-Prette).** O IMHSC-Del-Prette é parte de um sistema de avaliação e promoção de habilidades sociais, destinado a crianças de sete a 12 anos de idade, com escores referenciados à norma, aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado sob a forma de uma caixa com produtos impressos (manual e fichas) e CDs de aplicação e apuração (Del Prette & Del Prette, 2005). O instrumento contém 21 itens de interação social de crianças entre si e com

adultos, apresentados no computador, sob a forma de esquetes de vídeo (somente para autoavaliação) e em versão impressa, sob a forma de caderno ilustrado com as imagens digitalizadas (tanto para autoavaliação, como para avaliação por pais ou professores). Os itens do IMHSC-Del-Prette se agrupam em quatro fatores: empatia e civilidade; assertividade de enfrentamento; autocontrole e participação. Cada item apresenta uma situação de interação social seguida por três alternativas de reação: habilidosa; não-habilidosa passiva; não-habilidosa ativa. Em cada item, a criança é solicitada a indicar a reação que costuma apresentar e, em cada reação a indicar: (a) a frequência com que apresenta cada reação (sempre = 2, às vezes = 1, nunca = 0); (b) a adequação (errado = 0, mais ou menos = 1, certo = 2) que atribui a cada uma delas; (c) a dificuldade (nenhuma = 0, pouco = 1, muita = 2) que apresenta na emissão da reação socialmente habilidosa. Um exemplo de item é: Situação 2 - Yasmim procura seu único lápis, pois está precisando muito dele. Na mesma hora, Renato pede o lápis de Yasmim emprestado. O que Yasmim irá fazer? Reação 1: Yasmim não quer emprestar, mas empresta e fica preocupada. Reação 2: Yasmim recusa emprestar o lápis e justifica. Reação 3: Yasmim Recusa fazendo pouco caso. Na avaliação da criança pelo professor, este é solicitado a estimar a frequência de cada habilidade no repertório da criança, a adequação de cada uma das três reações e a importância da reação habilidosa para o sucesso escolar e o desenvolvimento da criança. Neste estudo foi utilizada a versão impressa e utilizada a ficha de autoavaliação individual coletiva A (criança), que avalia as reações e a dificuldade da reação socialmente habilidosa. O manual apresenta dados psicométricos obtidos com uma amostra ampla de crianças de escolas públicas (correção positiva e significativa entre teste e reteste e estrutura fatorial com três fatores para frequência com coeficientes alfa variando de 0,72 a 0,30 e indicadores de validade convergente e discriminante). O instrumento apresenta consistência interna satisfatória para seus indicadores e validade para comparar o resultado de qualquer criança com os da amostra de referência através dos intervalos médios do escore total e escores de cada fator. Os indicadores de confiabilidade e validade foram aferidos através do Alpha de Cronbach de 0,64 na consistência interna de Frequência e de 0,69 para Dificuldade. Informa-se ainda a presença de correlação positiva e significativa ( $p < 0,01$ ) entre todos os itens do inventário e seus escores nos indicadores, conforme disposto no manual do instrumento. Optou-se por esse instrumento, que é dirigido a crianças de 7 a 12 anos, porque a presente amostra apresenta problemas de aprendizagem devido ao histórico de reprovação e defasagem escolar. Desse modo, esse inventário é mais adequado para participantes com dificuldades de interpretação em tarefas que exigem leitura.

**Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador (QHSEC) – versão adolescente.** Conjunto de 15 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados pelo educador na relação com adolescente, elaborados com base em componentes dos cinco fatores do Inventário de Habilidades Sociais Educativas - IHSE-Pais (Del Prette & Del Prette, 2013b). Os adolescentes respondem uma escala *Likert* de três pontos: 0 (nunca), 1 (às vezes), 2 (quase sempre/sempre). São exemplos destes itens: “Ele(a) conversa comigo sobre meus planos e atividades”, “Ele(a) sabe quando eu estou triste”, “Ele(a) faz jogos e brincadeiras comigo”. Foi elaborado no estudo de Guerra (2017) e se apoiou nas evidências de propriedades psicométricas do IHSE-Edu (Del Prette & Del Prette, 2013b). A tabulação destes dados produz um escore geral tomado como um indicador de habilidades sociais educativas do educador, utilizado para efeito de comparação de dados, constituindo uma estratégia exploratória do presente trabalho. Para o presente estudo, foi acrescentado um campo de resposta para os adolescentes informar o nome do educador social de referência. Este item será utilizado para o pareamento entre adolescente educador.

**Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes.** Trata-se de uma versão adaptada para adolescentes por Segabinazi, Zanon, Zortea e Giacomoni (2010) da escala originalmente construída para crianças por Giacomoni (2002). O instrumento é composto de dez itens que buscam avaliar a satisfação com a vida como um todo, tais como "Gosto da minha vida" e "Quando penso na minha vida como um todo eu me considero satisfeito". Os itens são respondidos em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos (1 = Nem um pouco a 5 = Muitíssimo).

**Escala de Expectativas de Futuro (FESA).** A escala foi desenvolvida por E. McWhirter e McWhirter (2008) com estudantes chilenos e validada para o Brasil por Dutra-Thomé et al. (2015). O instrumento tem como objetivo conhecer algumas expectativas de adolescentes com relação ao futuro em domínios específicos, como trabalho, educação, família e religião. A escala é composta por 24 itens com respostas dispostas numa escala tipo *Likert* de 1 (definitivamente não) a 5 (definitivamente sim) que procuram identificar o quanto o adolescente gostaria que as situações descritas acontecessem no futuro. Tendo em vista a amostra de adolescentes em instituição de acolhimento, para este trabalho foram adicionados os itens “25... serei adotado(a)” e “26... voltarei para a minha família”, totalizando 26 itens neste instrumento.

### 6.2.2.2 Educadores Sociais

#### **Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais (Apêndice E).**

Instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociodemográficas dos educadores, tais como nome, sexo, idade, naturalidade, escolaridade, estado civil, tempo de trabalho na instituição e função na instituição.

**Questionário de Classificação Socioeconômica.** Questionário desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018) que tem por objetivo realizar um levantamento das condições, bens de consumo e orçamento das famílias brasileiras.

**Inventário de Habilidades Sociais (IHS2).** Instrumento de autorrelato desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009) que investiga as habilidades sociais dos indivíduos em diferentes situações como trabalho, escola, família. O IHS2 contém 38 itens com alternativas de respostas dispostas em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando de “Nunca ou raramente” (0) a “Sempre ou quase sempre” (4). O inventário apresenta cinco fatores com os seguintes índices de consistência interna no estudo de validação: (1) Enfrentamento e Autoafirmação com risco, descreve situações relacionadas à assertividade ( $\alpha=0,96$ ); (2) Auto exposição na expressão de afeto positivo, revela situações em que ocorrem demandas de autoafirmação nas expressões de sentimentos positivos ( $\alpha=0,86$ ); (3) Conversação e desenvoltura social, mostram situações em que ocorrem demandas de saber lidar bem com situações sociais neutras ( $\alpha=0,81$ ); (4) Auto exposição a desconhecidos, investiga situações em que ocorrem demandas de enfrentamento a situações inusitadas ( $\alpha=0,75$ ); (5) Autocontrole da agressividade, em situações aversivas abrange maneiras de como o sujeito vai se portar perante a agressão de outrem ( $\alpha=0,74$ ).

**Inventário de Habilidades Sociais Educativas -IHSE-Pais (Del Prette & Del Prette, 2013b).** Trata-se de um inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala tipo *Likert* que varia de nunca ou quase nunca (0) a sempre ou quase sempre (4). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 433 genitores (25% pais e 75% mães) de filhos entre 2 e 17 anos. O instrumento produz um escore total ( $\alpha=0,957$ ) e cinco escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 = estabelecer limites, corrigir, controlar ( $\alpha=0,936$ ); F2 = demonstrar afeto e atenção ( $\alpha=0,883$ ); F3 = conversar/dialogar ( $\alpha=0,851$ ); F4 = induzir disciplina ( $\alpha=0,791$ ); F5 = organizar condições educativas ( $\alpha=0,748$ ). Uma análise do

potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção. Também foram feitas algumas alterações de nomenclatura nos itens do instrumento original, respeitando-se, no entanto, as classes de habilidades sociais educativas. Substituindo por exemplo: “Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir” por “Faço perguntas ao adolescente que o levam a pensar e refletir”. Da mesma forma, ao longo desse texto será utilizado o termo IHSE-Edu para se referir a essa versão com algumas alterações nos itens. Para o presente estudo, foi acrescentado um campo de resposta para os educadores informarem o nome de um adolescente de referência. Este item será utilizado para o pareamento entre educador adolescente.

### 6.2.3 Procedimentos – Parte I

#### 6.2.3.1 Contato com as instituições de acolhimento

Primeiramente, foi realizado um levantamento das instituições de acolhimento no site do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, no Módulo Criança e Adolescente ([www.mca.mp.rj.gov.br](http://www.mca.mp.rj.gov.br)), para a seleção das possíveis instituições que participariam da pesquisa. Foram selecionadas para contato todas as instituições pertencentes às cidades do Rio de Janeiro, que realizavam atendimento para adolescentes, totalizando 29 instituições.

Foram incluídas três instituições particulares e não governamentais, devido à proximidade com a UERJ (cidade do Rio de Janeiro) e com a residência da pesquisadora (duas em São João de Meriti). Estas aceitaram prontamente participar do trabalho. O contato com as instituições se deu inicialmente junto aos coordenadores das respectivas instituições, explicando as características e os objetivos do trabalho, com o intuito de obter a Anuência Institucional para a realização da pesquisa. Essa autorização foi encaminhada ao Comitê de Ética, como um dos requisitos para aprovação do estudo.

Na sequência, a pesquisadora entrou em contato com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SMASDH), para ter acesso às informações dos documentos necessários para a coleta de dados nas 29 instituições públicas na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética com as anuências das instituições particulares e solicitação para a coleta nas instituições públicas.

De posse da autorização do Comitê de Ética da UERJ, entrou-se em contato com a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro a fim de dar início ao processo de autorização para realizar a coleta de dados nas instituições públicas. Após a análise da documentação, foi aprovado a coleta de dados e definida pela a SMASDH, oito instituições que poderiam participar da pesquisa.

Dessas oito, verificou-se que duas instituições não poderiam fazer parte da pesquisa. Após a visita da pesquisadora em uma dessas instituições, foi possível verificar que uma era “casa de passagem”, em que os adolescentes eram recebidos e logo encaminhados para outras de maior permanência. Ao visitar a segunda instituição a pesquisadora foi informada que a mesma havia sido desativada e os adolescentes remanejados para as outras casas. Dessa forma, foram selecionadas seis instituições públicas mantidas pelo município e que foram designadas pela SMASDH e três não governamentais selecionadas pela pesquisadora para a coleta de dados, totalizando nove instituições participantes deste trabalho.

#### 6.2.3.2 Local

Os participantes da pesquisa pertenciam a nove instituições de acolhimento de médio porte e atendimento integral, sendo seis governamentais, localizadas no município do Rio de Janeiro e três não governamentais, mantidas com verbas filantrópicas, localizadas em duas cidades no Estado do Rio de Janeiro (município do Rio de Janeiro e São João de Meriti). Para a coleta, foram utilizadas salas da própria instituição como: bibliotecas, refeitórios e espaços de uso comum dos adolescentes. Na Tabela 5 apresentam-se informações sobre as instituições.

Tabela 5 - Caracterização das instituições que participaram do estudo.

Instituição	Público	Localização	Capacidade Acolhidos	Número de Educadores
1	Masculino de 7 a 14 anos	Zona Norte	20	4
2	Feminino 12anos e 17anos e 11meses	Baixada Fluminense	20	4
3	Masculino de 6 a 17 anos e 11 meses	Baixada Fluminense	20	4
4	Feminino de 12 até 17 anos	Zona Sul	20	12
5	Masculino de 12 até 17 anos	Zona Oeste	16	4
6	Masculino de 12 até 18 anos	Centro	20	12
7	Ambos os sexos de 0 até 17 anos - destinada a meninas com filhos(as)	Zona Norte	20 (bebês das adolescentes)	6
8	Masculino de 12 até 17 anos	Zona Oeste	18	11
9	Masculino de 12 até 17 anos	Centro	20	16

Fonte: A autora, 2021.

De acordo com a Tabela 5, as instituições localizavam-se em diferentes regiões no Estado do Rio de Janeiro. A maior parte acolhia até 20 adolescentes do sexo masculino. O número de educadores sociais variou entre quatro e 16. Em termos de condições de estrutura física, os abrigos 1, 2, 5, 7 e 8 possuíam estruturas de casa (com quartos para até quatro adolescentes, espaço com quintal, sala de jantar, piscina etc.) Já as instituições 3,4,6 e 9 tinham estruturas que se aproximavam às estruturas físicas de uma escola (banheiros próximos ao pátio da instituição, armários de ferro para guardar os pertences, refeitório com espaço separado e reservado para os funcionários, distanciamento da área de funcionalidade da instituição e dormitório dos adolescentes). Além das diferenças relacionadas a estrutura, também foram observadas diferenças quanto a conservação das instituições, a localidade das residências, limpeza e organização dos pertences dos adolescentes. As que apresentavam estruturas semelhantes a casa, apresentavam paredes pintadas com desenhos com temas infantis, possuíam mais equipamentos eletrodomésticos e móveis, acesso a livros e televisão a disposição dos adolescentes. Por sua vez, as que se aproximavam de escolas possuíam paredes sujas e pintadas com uma única cor (cinza, azul ou branco), baixa luminosidade, poucos móveis e quebrados, goteiras e pouco espaço de convivência para atividades de lazer.

### 6.2.3.3 Coleta de dados

#### 6.2.3.3.1 Seleção e coleta com os adolescentes

Com a aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato novamente com os coordenadores das instituições para selecionar (de acordo com os critérios de inclusão e exclusão) os adolescentes que participariam da pesquisa e, agendar a data da coleta. No dia agendado, a pesquisadora e uma aluna de mestrado foram até as instituições explicando os objetivos e procedimentos metodológicos do estudo. Neste dia, levantou-se as informações sobre o funcionamento da instituição, número de acolhidos e educadores, rotina dos adolescentes, capacidade máxima da instituição e quais adolescentes não poderiam participar. Seja por não estarem na casa no dia da coleta por estarem no trabalho, no estudo ou por não se enquadrarem nos critérios de inclusão da pesquisa. Nesse dia também foi agendada nova visita para realização da coleta.

No dia agendado, a pesquisadora, junto com a aluna do mestrado e com o auxílio das equipes técnicas das instituições iniciaram o acesso aos participantes. Primeiramente era solicitada aos coordenadores das instituições a assinatura do TCLE, referente a cada adolescente participante. Na sequência, ocorria a aplicação dos instrumentos com os adolescentes de maneira individual ou em pequenos grupos, de acordo com horários combinados pelas instituições. No início da aplicação, era realizado um breve *rapport*, com o intuito de gerar um ambiente favorável, explicar os objetivos do estudo, enfatizando que não haveria respostas certas ou erradas, dar as instruções normativas previstas nos instrumentos e solicitar aos adolescentes a assinatura do TA.

Quando os instrumentos eram aplicados individualmente, a pesquisadora e a aluna de mestrado liam cada item e os adolescentes marcavam as respostas que queriam. No entanto, quando havia dificuldade de leitura ou escrita por parte dos adolescentes, a pesquisadora e a aluna de mestrado liam os instrumentos e os adolescentes respondiam oralmente para anotar as respostas. Quando a pesquisa acontecia em pequenos grupos, a pesquisadora lia cada item dos instrumentos e os adolescentes marcavam as respostas. Após a coleta de dados com os adolescentes, a pesquisadora conversava com a equipe técnica para que fossem confirmados os dados recolhidos com os adolescentes, referentes aos itens de um a seis (dados pessoais) e preenchia as questões sobre o acolhimento (itens 7 a 12) do Questionário de Investigação Geral para Crianças Abridadas (Weber, 2011). A Tabela 6 descreve os motivos de inclusão e exclusão do recrutamento dos adolescentes para participar do estudo.

Tabela 6 – Descrição dos motivos de inclusão e exclusão.

Instituição	Adolescentes que viviam na Instituição	Adolescentes presentes no dia da coleta	Adolescentes convidados a participar	Adolescentes que participaram	Quantidade e motivos para não participar do estudo
1	16	16	3	2	1 adolescente não aceitou participar; os outros 13 eram crianças.
2	4	3	3	3	1 adolescente só chegava à noite.
3	9	9	8	5	1 adolescente com deficiência intelectual; 3 não quiseram participar.
4	14	8	8	6	2 adolescentes não quiseram participar.
5	14	11	10	6	3 não quiseram participar; 1 desistiu no início; 1 com deficiência intelectual.
6	18	12	12	5	2 não quiseram responder; 5 começaram a preencher, mas desistiram.
7	8 adolescentes e 8 bebês	6	6	5	2 não estavam na instituição; 1 não aceitou participar.
8	14	13	12	8	2 não quiseram participar; 1 respondeu por incompleto*; 1 com deficiência intelectual.
9	16	11	11	10	1 respondeu por incompleto*.
Total	113	89	73	50	

Nota: \* mais de 70%.

Fonte: A autora, 2021.

A média de adolescentes nas instituições foi de 12,5, sendo o mínimo de quatro e o máximo de 18 adolescentes. As coletas eram realizadas ao longo de um dia inteiro, normalmente tendo início pela manhã e terminando ao final do dia, com o preenchimento dos questionários com cada adolescente por volta de uma hora. Entretanto, em algumas instituições foram necessárias mais do que duas visitas para a finalização da coleta. O número máximo de idas as instituições foram de quatro vezes. Cabe destacar que, apesar dos esforços em fazer com que todos os adolescentes participassem da pesquisa, 11 adolescentes não aceitaram colaborar com o estudo, oito desistiram após o início da coleta, três passavam o dia fora da instituição trabalhando ou estudando e três adolescentes não foram convidados a participar do estudo porque possuíam deficiência intelectual, não sendo possível aplicar os instrumentos. Uma hipótese para resistência em participar da pesquisa foi considerada, de acordo com o relato de uma educadora, ao afirmar que os adolescentes já haviam participado de outra pesquisa na mesma semana. Outro fator que também dificultou a participação na

pesquisa foi o fato de que, na percepção dos adolescentes, os instrumentos eram muito longos, sendo confundidos como “provas de escola”. De acordo com alguns coordenadores, alguns adolescentes preferiam não participar de atividades que envolvessem leitura ou escrita, devido ao fato de se sentirem constrangidos por não saberem ler e escrever e mesmo diante da oferta de ajuda para preenchimento dos instrumentos recusaram-se a participar. A Tabela 7 descreve os instrumentos que foram excluídos durante a coleta de dados devido ao preenchimento incompleto. Nota-se que a maioria dos adolescentes desistiram de responder a partir do IMHSC-Del-Prette

Tabela 7 - Descrição dos instrumentos respondidos de modo incompleto.

Instituição	Adolescentes que responderam os instrumentos de maneira Incompleta	Parte do instrumento preenchida
5	1	Questionário de investigação geral para crianças abrigadas
6	5	Questionário de investigação geral para crianças abrigadas e Inventário Multimídia de Habilidades sociais para crianças
8	1	Questionário de investigação geral para crianças abrigadas e Inventário Multimídia de Habilidades sociais para crianças
9	1	Questionário de investigação geral para crianças abrigadas e Inventário Multimídia de Habilidades sociais para crianças

Fonte: A autora, 2021.

#### 6.2.3.3.2 Seleção e coleta com os educadores sociais

A aplicação dos instrumentos com os educadores ocorreu nos dias agendados pelos coordenadores das instituições um a oito para a aplicação com os adolescentes<sup>2</sup>. Ao chegar na instituição a pesquisadora solicitava ao coordenador a lista de educadores presentes no dia. Como critério de inclusão foram selecionados todos os educadores que estavam presentes e que trabalhavam há mais de um mês, aqueles que estavam realizando algum serviço externo da instituição no dia da coleta, não puderam responder aos instrumentos. No início da aplicação, era realizado um breve *rapport* com os educadores em grupo, com o intuito de gerar um ambiente favorável, explicar os objetivos do estudo, enfatizando que não haveria

<sup>2</sup> A instituição nove não foi selecionada devido a intencionalidade de realizar o grupo psicoeducativo na mesma, possibilidade que foi descartada após a coleta de dados nos encontros com SMASDHA e ampliação das vagas para outras instituições.

respostas certas ou erradas, dar as instruções normativas previstas nos instrumentos e solicitar aos educadores a assinatura do TCLE.

Caso houvesse dificuldade na leitura e/ou escrita por parte dos educadores, individualmente a pesquisadora lia em voz alta cada pergunta e anotava as repostas que o educador respondia oralmente. Para os educadores que não apresentavam problemas com a leitura e/ou escrita a pesquisadora ficava disponível para explicar possíveis dúvidas. O tempo médio da coleta foi de uma hora e ao final os educadores entregavam os questionários e os termos para a pesquisadora. As coletas foram realizadas na parte da manhã ou tarde, de acordo com a disponibilidade de cada educador.

#### 6.2.3.4 Análise de dados

Para a análise dos dados, os escores globais e por escala obtidos dos instrumentos foram digitados em um banco de dados para a realização de análises estatísticas (programa *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* - SPSS, versão 22.0). Primeiramente foi avaliado o pressuposto de normalidade para a realização das análises. A normalidade das variáveis foi verificada por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov. Em seguida, procedeu-se às análises descritivas e inferências para cada um dos objetivos da pesquisa, adotando-se nível de significância de 5% ( $p < 0,05$ ). A seguir são descritos os procedimentos de cada análise estatística realizada para cada objetivo.

##### 6.2.3.4.1 Caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais

As informações obtidas com IHS2 foram apuradas conforme seu manual para a caracterização dos repertórios de habilidades sociais dos educadores sociais. A partir dos escores total e por fator, os educadores são classificados em: 1. repertório bastante elaborado de habilidades sociais (RBE); 2. bom repertório de habilidades sociais acima da média (BR); 3. repertório médio (RM); 4. bom repertório de habilidades sociais abaixo da média (BAM) e;

5. indicação para treinamento de habilidades sociais quando os déficits se tornam fonte de problemas (RI).

Os dados obtidos com IHSE-Edu (não tem valores normativos) foram divididos por três partes para classificar o repertório total e dos fatores apresentados na Tabela 8. Assim, quando o participante se encontrava dentro do intervalo do primeiro tercil, ele foi classificado como apresentando um baixo repertório em habilidades sociais educativas. Quando o participante se encontrava dentro do intervalo do segundo tercil, ele foi classificado como apresentando um repertório médio. Por fim, quando o participante se encontrava dentro do intervalo do terceiro tercil, ele foi classificado como apresentando um repertório elaborado em habilidades sociais educativas.

Tabela 8 - Classificação do repertório total e fatores de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais.

	Baixo Repertório	Repertório Médio	Repertório Elaborado	Total
F1	0 – 34	35 – 69	70 – 104	104
F2	0 – 16	17 – 33	34 – 48	48
F3	0 – 13	14 – 27	28 – 40	40
F4	0 – 08	09 – 17	18 – 24	24
F5	0 – 11	12 – 23	23 – 34	34
<b>Escore Total</b>	0 – 85	86 – 171	172 – 256	256

Fonte: A autora, 2021.

#### 6.2.3.4.2 Análise de correlação – adolescentes e educadores sociais

Os dados dos instrumentos coletados com os adolescentes e educadores sociais não apresentaram distribuição normal na maioria das variáveis. Assim, foi realizada a análise de correlação não-paramétrica de *Spearman's rho* para analisar as associações entre as variáveis dos adolescentes e as variáveis dos educadores sociais e entre adolescentes e educadores sociais. Para interpretar os coeficientes de correlação foram adotados os seguintes valores:  $<0,20$  = muito baixa;  $>0,20$  e  $< 0,40$  = baixa;  $> 0,40$  e  $< 0,70$  = moderada;  $> 0,70$  e  $< 0,90$  = alta;  $> 0,90$  = muito alta (Bryman & Cramer, 2003). Foram considerados significativos todos os resultados encontrados em níveis de significância iguais ou inferiores a 5%.

Para analisar as correções entre as variáveis dos adolescentes e dos educadores sociais foram realizadas um pareamento entre um educador e um adolescente. Os dados foram

coletados com os 14 educadores, entretanto, foi possível formar 11 díades adolescente-educador que se indicaram mutuamente no QHSEC e IHSE-Edu.

#### 6.2.3.4.3 Autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro – IRAMUTEQ

As respostas dos adolescentes quanto suas expectativas em relação ao futuro foram salvas na íntegra em um arquivo do MS Word®. Em seguida, as transcrições passaram por revisão ortográfica e de conteúdo, substituindo expressões informais gerando um *corpus* textual.

Em seguida, para a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados na entrevista com os adolescentes utilizou-se o software livre IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), software gratuito que possibilita diferentes tipos de análises de texto, desde análises lexicais bem simples, como cálculo de frequência de palavras (lexicografia básica) até análises multivariadas, como a classificação hierárquica descendente, análise de similitude e nuvem de palavras. Devido a necessidade substancial de texto, foram realizadas as preparações dos dados de acordo com as premissas do software e criado um *corpus* textual com as três perguntas do instrumento "Autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro": 1. maiores desejos (Cite três maiores desejos que você tem em ordem de importância), 2. piores coisas (Quais são as três piores coisas que podem lhe acontecer, em ordem de importância) e 3. vinte anos depois (Diga três coisas que você vai ter daqui a uns 20 anos). Por fim, esse último *corpus* foi salvo no formato texto (.txt) e na codificação UTF-8. O *corpus* textual é considerado aptos para análise no IRAMUTEQ quando apresentar índices de retenção de segmentos de texto (ST) igual ou maior que 75%. Para processar os dados foram realizadas as análises lexicográficas de frequência gerando o modelo de nuvem de palavras. Essa análise permite organizar e agrupar graficamente a frequência das palavras e suas formações textuais provenientes de um único arquivo denominado *corpus*, permitindo a fácil identificação dos resultados (Camargo & Justo, 2013). A análise interpretativa do *corpus* se deu pelo uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), por essa ser quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa considera a frequência das palavras que se repetem no conteúdo do texto, já na qualitativa investiga-se um conjunto de características em um determinado fragmento do conteúdo (Bardin, 1977).

#### 6.2.4 Resultados – Parte I

Os resultados estão organizados em três partes. Primeiramente é caracterizado o repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais. Na segunda parte é descrito as associações entre as variáveis dos adolescentes, dos educadores sociais e as variáveis entre os adolescentes e os educadores sociais. Na última parte são apresentados os resultados sobre autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro, utilizando o software IRAMUTEQ.

##### 6.2.4.1 Caracterização do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais

A Tabela 9 apresenta os escores totais, fatoriais e a classificação do repertório de habilidades sociais de cada educador social a partir do IHS2. Observa-se que a maioria dos educadores sociais (n=8, 57,14%) apresenta repertório acima da média, em que cinco educadores (35,71%) apresentam repertório bastante elaborado e três (21,43%) bom repertório – acima da média. Um educador (7,15%) apresentou repertório médio em habilidades sociais. Os demais (n=5, 35,71%) apresentam repertório bom – abaixo da média.

Tabela 9 - Escores totais, fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais (N=14) (continua).

Educador	Escore Total	F1 Conversação Assertiva	F2 Abordagem Afetivo	F3 Expressão de Sentimento Positivo	F4 Autocontrole Enfrentamento	F5 Desenvoltura Social	Classificação do Repertório Total
1	102	26	22	24	6	9	BR
2	90	17	25	16	11	5	BAM
3	124	34	27	19	12	7	RBE
4	91	15	25	21	10	7	BAM
5	119	33	26	19	9	7	RBE
6	101	25	26	20	5	6	BR
7	117	30	24	21	11	8	RBE
8	124	33	25	23	13	6	RBE
9	109	29	25	19	11	6	RBE
10	97	26	22	14	9	5	BR
11	91	24	22	16	7	11	BAM

Tabela 9 - Escores totais, fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais (N=14) (conclusão).

Educador	Escore Total	F1 Conversação Assertiva	F2 Abordagem Afetivo	F3 Expressão de Sentimento Positivo	F4 Autocontrole Enfrentamento	F5 Desenvoltura Social	Classificação do Repertório Total
12	97	23	18	13	10	9	RM
13	92	34	19	11	7	9	BAM
14	92	29	21	13	5	9	BAM
<b>M</b>	103,29	27,00	23,35	17,78	9,00	7,42	
<b>DP</b>	10,93	4,71	2,30	3,38	2,14	1,48	

Nota: F1: Fator 1; F2: Fator 2; F3: Fator 3; F4: Fator 4; F5: Fator 5; RBE: Repertório Bastante Elaborado; BR: Bom Repertório (acima da média); RM: Repertório Médio; BAM: Bom Repertório (abaixo da média); RI: Indicação para treinamento em Habilidades Sociais quando os déficits se tornam fonte de problemas; M: Média; DP: Desvio Padrão.

Fonte: A autora, 2021.

Em relação aos fatores, os dados indicam que todos os educadores sociais apresentam no fator F2 (abordagem afetivo) escores acima da média. Sobre o fator F1 (conversação assertiva) a maior parte dos educadores (n=11, 78,58%) apresenta repertório acima da média, o restante (n=3, 21,42%) bom repertório abaixo da média. No fator F3 (expressão de sentimento positivo) a maioria (n=9, 64,28%) apresenta repertório acima da média, os demais (n=5, 35,72%) bom repertório abaixo da média. Com relação ao fator F4 (autocontrole enfrentamento) a maior parte (n=9, 64,28%) apresenta repertório acima da média, o restante (n=5, 35,72%) bom repertório abaixo da média. Por fim, no fator F5 (desenvoltura social), a maior parte dos educadores (n=7, 49,99%) indica repertório acima da média, os demais (n=5, 49,99%) bom repertório abaixo da média.

A Tabela 10 apresenta os escores totais, fatoriais e a classificação do repertório de habilidades sociais educativas de cada educador social a partir do IHSE-Edu. Sobre o escore total, a maior parte dos educadores (n=8, 57,14%) apresenta repertório elaborado e o restante (n=6, 42,85%) repertório médio. Em relação ao fator F1 (estabelecer limites, corrigir, controlar), a maioria (n=11, 78,57%) dos educadores apresenta repertório acima do repertório bom, os demais (n=3, 21,42%) repertório médio. Sobre o fator F2 (demonstrar afeto e atenção), a maior parte (n=13, 92,85%) encontra-se acima do repertório médio e um (7,14%) repertório médio. No fator F3 (conversar/dialogar), grande parte (n=12, 85,71%) dos educadores apresenta repertório médio, os demais (n=2, 14,28%) repertório acima do bom repertório. No fator F4 (induzir disciplina), a maior parte (n=10, 71,42%) apresenta repertório médio, os demais (n=4, 28,57%) acima do bom repertório. Por fim, no fator F5 (organizar

condições educativas), grande parte (n=10, 71,42%) dos educadores apresenta repertório médio, os demais (n=4, 28,57%) abaixo do repertório médio em habilidades sociais educativas.

Tabela 10 - Escores totais, fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=14).

Educador	Escore Total	F1	F2	F3	F4	F5
		Estabelecer Limites, Corrigir, Controlar	Demonstrar Afeto e Atenção	Conversar/ Dialogar	Induzir Disciplina	Organizar Condições Educativas
1	167	78	35	24	15	15
2	164	75	44	21	15	9
3	212	93	41	34	22	22
4	180	85	43	18	17	17
5	175	77	44	26	15	13
6	168	75	39	27	16	11
7	206	97	41	28	22	18
8	209	100	48	26	22	13
9	190	88	41	26	17	18
10	172	69	47	26	16	14
11	139	60	34	23	14	8
12	156	79	38	15	17	7
13	190	83	42	27	19	19
14	134	56	29	23	14	12
<i>M</i>	175,85	79,64	40,42	24,57	17,21	14,00
<i>DP</i>	18,83	9,73	3,87	3,34	2,30	3,57

Nota: F1: Fator 1; F2: Fator 2; F3: Fator 3; F4: Fator 4; F5: Fator 5; M: Média; DP: Desvio Padrão.

Fonte: A autora, 2021.

#### 6.2.4.2 Correlação – adolescentes e educadores sociais

##### 6.2.4.2.1 Associações entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais

A Tabela 11 apresenta os resultados das correlações entre as habilidades sociais (IHS2) e habilidades sociais educativas (IHSE-Edu). Nota-se que a maioria das correlações significativas encontradas são de moderada magnitude. O total do IHS2 associa positivamente com a maioria dos fatores do IHSE-Edu (1, 3 e 4). O fator 1 do IHS2 correlaciona

positivamente com os fatores 1 e 4 do IHSE-Edu. Os demais fatores do IHS2 correlacionam positivamente com pelo menos um fator do IHS2.

Tabela 11 - Correlações entre as habilidades sociais e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais.

Habilidades Sociais – IHS2	Habilidades Sociais Educativas – IHSE-Edu					
	Total	F1 Limites	F2 Afeto	F3 Conversar	F4 Disciplina	F5 Organizar educativas
Total	0,77**	0,66*	0,44	0,69**	0,60*	0,46
F1- Assertividade	0,63*	0,75**	0,22	0,30	0,63*	0,35
F2 - Abordagem afetivo-sexual	0,41	0,21	0,07	0,71**	0,26	0,34
F3- Expressão Sentimento Positivo	0,49	0,36	0,41	0,31	0,79**	0,16
F4 - Autocontrole	0,65*	0,49	0,35	0,63*	0,13	0,50
F5 - Desenvoltura social	0,49	0,59*	0,08	0,43	0,46	0,19

Nota. \*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

Fonte: A autora, 2021.

#### 6.2.4.2.2 Associações entre as variáveis dos adolescentes

A Tabela 12 apresenta as correlações entre o total da frequência reações socialmente habilidosas, o total da dificuldade da reação socialmente habilidosa, o total das reações socialmente habilidosas, não-habilidosa passiva e não-habilidosa ativa nas subclasses de habilidades sociais, total da satisfação com a vida e expectativas de futuro (total e fatores) de adolescentes em instituição de acolhimento. Percebe-se que a maioria das correlações são de baixa magnitude. O total da frequência das reações socialmente habilidosas associa negativamente com o total de reações não habilidosas ativas, positivamente com o total de satisfação com a vida e com os fatores família e filhos, casamento e total de expectativas de futuro. O total dificuldade das reações socialmente habilidosas associa positivamente com empatia e negativamente com participação, total de satisfação com a vida e com o fator casamento de expectativas de futuro.

Sobre os fatores das reações habilidosas percebe-se que o fator empatia associa positivamente com os fatores família e filhos, casamento e total de expectativas de futuro. O fator assertividade correlaciona-se positivamente com o total de satisfação com a vida e casamento de expectativas de futuro. O fator autocontrole associa positivamente com o fator ser adotado e saúde de expectativas de futuro. Já o fator participação apresenta correlação

positiva com o total de satisfação com a vida, trabalho e educação, família e filhos, casamento, saúde e total de expectativas de futuro.

Em relação as reações não habilidosas passivas, o total de frequência indica correlação positiva com família e filhos. O fator autocontrole, associa positivamente com trabalho e educação e total de expectativa de futuro. O fator participação associa positivamente com trabalho e educação, família e filhos, saúde e total de expectativa de futuro. Quanto aos fatores não habilidoso ativo, o total de frequência indica associação negativa com família e filhos e saúde de expectativa de futuro. O fator empatia associa negativamente com saúde de expectativa de futuro. O total do QHSEC associa positivamente com o total de satisfação com a vida, religião e saúde de expectativa de futuro. O total de satisfação com a vida associa positivamente com casamento, religião e total de expectativa de futuro.

Tabela 12 - Correlações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes em instituição de acolhimento (N=50) (continua).

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Total F HAB	1													
2. Total D HAB	-0,27	1												
3. Empatia HAB	0,78**	-0,19	1											
4. Assertividade HAB	0,65**	-0,12	0,29*	1										
5. Autocontrole HAB	0,58**	-0,09	0,35*	0,22	1									
6. Participação HAB	0,61**	-0,47**	0,50**	0,13	0,27	1								
7. Total F PA	-0,07	0,12	0,06	-0,15	0,02	-0,18	1							
8. Empatia PA	-0,02	0,33*	0,01	0,12	-0,03	-0,28*	-0,04	1						
9. Assertividade PA	-0,04	0,16	0,00	0,01	0,02	-0,23	0,62**	0,07	1					
10. Autocontrole PA	0,03	0,12	0,21	-0,24	-0,13	0,13	0,50**	-0,18	-0,00	1				
11. Participação PA	0,00	-0,08	0,09	-0,09	0,03	0,04	0,62**	-0,24	0,22	0,19	1			
12. Total F AT	-0,33*	0,10	-0,27	-0,12	-0,16	-0,25	0,10	0,47**	0,15	-0,20	0,02	1		
13. Empatia AT	-0,25	-0,00	-0,31*	-0,03	-0,06	-0,21	0,18	0,52**	0,15	-0,15	0,03	0,81**	1	
14. Assertividade AT	-0,22	0,05	-0,11	-0,13	-0,08	-0,14	0,06	0,24	0,09	-0,18	0,02	0,84**	0,47**	1
15. Autocontrole AT	-0,24	0,12	-0,16	-0,04	-0,27	-0,07	0,10	0,24	-0,08	-0,00	0,19	0,65**	0,51**	0,51**
16. Participação AT	-0,18	0,02	-0,13	-0,04	-0,04	-0,25	0,25	0,58**	0,27	-0,03	-0,01	0,59**	0,65**	0,33*
17. Total QHSEC	0,14	0,00	0,13	-0,03	0,19	0,13	0,00	0,13	0,03	-0,00	0,10	0,11	0,04	0,21
18. Total SV	0,31*	-0,39**	0,16	0,30*	0,24	0,37**	-0,13	-0,13	0,04	-0,12	0,12	-0,05	0,01	-0,08
19. EF Ser adotado	0,22	-0,00	0,09	0,21	0,35*	0,06	-0,00	0,05	-0,11	-0,14	0,05	0,03	0,06	0,06
20. EF Voltar família	0,05	-0,20	-0,03	0,01	0,15	0,04	-0,14	-0,00	-0,14	-0,10	-0,04	-0,07	-0,03	-0,08
21. EF Trabalho Educação	0,16	-0,10	0,20	-0,00	0,08	0,28*	0,09	-0,05	-0,10	0,30*	0,35*	-0,17	-0,24	-0,12
22. EF Família Filhos	0,33*	-0,26	0,37**	0,04	0,24	0,34*	0,33*	-0,26	0,14	0,25	0,37**	-0,29*	-0,21	-0,21
23. EF Casamento	0,47**	-0,42**	0,36**	0,44**	0,22	0,37**	0,13	0,00	0,07	-0,04	0,25	-0,12	-0,05	-0,05
24. EF Religião	0,09	0,04	0,17	-0,07	0,12	0,15	0,09	-0,00	0,10	0,16	0,20	-0,09	-0,15	-0,04
25. EF saúde	0,24	-0,18	0,25	-0,03	0,35*	0,34*	0,10	-0,25	-0,10	0,20	0,30*	-0,32*	-0,40**	-0,13
26. Total EF	0,39**	-0,27	0,38**	0,13	0,27	0,44**	0,22	-0,15	0,08	0,29*	0,38**	-0,26	-0,27	-0,17

Nota: F=Freqüência; HAB=Habilidades Sociais; D=Dificuldade; PA= Passivo; AT= Ativo; QHSEC= Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador – versão adolescente; SV= Satisfação com a vida; EF= Expectativas de futuro. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$

Tabela 12 - Correlações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes em instituição de acolhimento (N=50) (conclusão).

Variáveis	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
15. Autocontrole AT	1											
16. Participação AT	0,14	1										
17. Total QHSEC Adol	0,09	0,08	1									
18. Total SV	0,02	0,04	0,38**	1								
19. EF Ser adotado	0,12	-0,18	0,01	-0,14	1							
20. EF Voltar família	-0,18	0,08	-0,00	0,25	-0,36**	1						
21. EF Trabalho Educação	-0,00	-0,05	0,15	0,21	-0,08	0,22	1					
22. EF Família Filhos	-0,18	0,05	0,01	0,21	-0,02	-0,02	0,28*	1				
23. EF Casamento	-0,04	0,03	0,04	0,42**	0,13	0,04	0,25	0,47**	1			
24. EF Religião	-0,01	-0,01	0,47**	0,32*	0,11	-0,09	0,41**	0,20	0,20	1		
25. EF saúde	-0,24	-0,15	0,32*	0,26	0,04	0,18	0,64**	0,35*	0,25	0,55**	1	
26. Total EF	-0,10	-0,02	0,22	0,41**	-0,01	0,05	0,72**	0,73**	0,63**	0,58**	0,68**	1

Nota: AT= Ativo Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador – versão adolescente; SV= Satisfação com a vida; EF= Expectativas de futuro. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$

Fonte: A autora, 2020.

#### 6.2.4.2.3 Associações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais

A Tabela 13 apresenta as associações entre as variáveis dos adolescentes (habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativas de futuro - n=11) e as variáveis dos educadores sociais (habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais - n=11). Percebe-se que a maioria das correlações são de moderada magnitude.

Em relação aos fatores do IHS2 dos educadores, nota-se que o fator assertividade correlaciona-se negativamente com a assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. O fator abordagem afetiva sexual correlaciona-se negativamente com o fator empatia da reação não habilidosa passiva, negativamente com o fator participação da reação não habilidosa ativa e positivamente com o fator ser adotado da expectativa de futuro dos adolescentes. O fator expressão de sentimento positivo correlaciona positivamente com o fator saúde da expectativa de futuro dos adolescentes. Já o fator autocontrole, correlaciona negativamente com o fator assertividade da reação não habilidosa ativa dos adolescentes.

Sobre os fatores do IHSE-Edu dos educadores percebe-se que o total correlaciona negativamente com o fator assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. O fator limites também se correlaciona negativamente com o fator assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. O fator conversar, correlaciona-se negativamente com o total da dificuldade da reação habilidosa. O fator disciplina correlaciona positivamente com o fator assertividade da reação habilidosa e saúde da expectativa de futuro dos adolescentes. Por fim, o fator organizar educativas correlaciona negativamente com autocontrole da reação não habilidosa ativo e positivamente com o total QHSEC.

Tabela 13 - Associações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes (n=11) e habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=11) (continua).

Adolescentes	Educadores sociais					
	Total IHS2	IHS2 Assertividade	IHS2 Abordagem afetiva sexual	IHS2 Expressão Sentimento positivo	IHS2 Autocontrole	IHS2 Desenvoltura Social
1. Total F HAB	0,10	0,18	0,28	0,24	0,19	0,30
2. Total D HAB	-0,32	-0,10	-0,48	-0,46	-0,69	-0,17
3. Empatia HAB	0,41	0,11	0,16	0,29	0,18	0,29
4. Assertividade HAB	0,39	0,40	0,03	0,42	0,09	0,45
5. Autocontrole HAB	0,08	0,27	0,46	0,18	0,14	0,07
6. Participação HAB	0,10	0,01	0,57	0,13	0,56	0,23
7. Total F PA	-0,26	-0,39	-0,21	-0,16	-0,07	-0,14
8. Empatia PA	-0,43	-0,39	-0,67*	-0,47	-0,26	-0,19
9. Assertividade PA	-0,57	-0,73**	-0,19	-0,06	-0,38	-0,43
10. Autocontrole PA	-0,50	-0,44	-0,10	-0,28	-0,10	-0,29
11. Participação PA	-0,13	-0,33	-0,19	-0,13	-0,27	-0,01
12. Total F AT	-0,17	-0,24	-0,40	-0,43	-0,37	-0,10
13. Empatia AT	-0,56	-0,44	-0,38	-0,32	-0,23	-0,26
14. Assertividade AT	-0,13	-0,03	-0,17	-0,13	-0,63*	-0,27
15. Autocontrole AT	-0,06	-0,05	-0,16	-0,13	-0,44	-0,12
16. Participação AT	-0,24	-0,41	-0,62*	-0,19	-0,11	-0,07
17. Total QHSEC	0,21	0,10	0,10	0,18	0,17	0,30
18. Total SV	0,07	0,34	0,26	0,25	0,17	0,15
19. EF Ser adotado	0,12	0,21	0,62*	0,32	0,21	0,08
20. EF Voltar família	0,30	0,12	0,44	0,23	0,33	0,21
21. EF Trabalho Educação	0,30	0,28	0,12	0,47	0,26	0,37
22. EF Família Filhos	0,07	0,07	0,35	0,29	0,11	0,10
23. EF Casamento	0,23	0,16	0,00	0,27	0,32	0,10
24. EF Religião	0,16	0,13	0,42	0,57	0,34	0,11
25. EF saúde	0,49	0,39	0,27	0,80**	0,01	0,60
26. Total EF	0,08	0,16	0,32	0,55	0,45	0,15

Tabela 13 - Associações entre as reações de habilidades sociais, percepção dos adolescentes sobre as habilidades sociais educativas dos educadores, satisfação com a vida e expectativas de futuro de adolescentes (n=11) e habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=11) (conclusão).

Adolescentes	Educadores sociais					
	Total IHSE-Edu	IHSE-Edu Limites	IHSE-Edu Afeto	IHSE-Edu Conversar	IHSE-Edu Disciplina	IHSE-Edu Organizar educativas
1. Total F HAB	0,57	0,49	0,13	0,41	0,48	0,57
2. Total D HAB	-0,37	-0,18	-0,11	-0,68*	-0,23	-0,48
3. Empatia HAB	0,20	0,18	0,54	0,06	0,09	0,55
4. Assertividade HAB	0,32	0,43	0,03	0,31	0,78**	0,07
5. Autocontrole HAB	0,16	0,05	0,10	0,32	0,19	0,34
6. Participação HAB	0,43	0,21	0,29	0,43	0,08	0,50
7. Total F PA	-0,19	-0,43	-0,20	-0,20	-0,07	-0,13
8. Empatia PA	-0,23	-0,19	-0,33	-0,11	-0,24	-0,14
9. Assertividade PA	-0,72*	-0,82**	-0,01	-0,26	-0,17	-0,49
10. Autocontrole PA	-0,21	-0,18	-0,06	-0,43	-0,01	-0,11
11. Participação PA	-0,12	-0,15	-0,05	-0,26	-0,03	-0,38
12. Total F AT	-0,15	-0,06	-0,16	-0,05	-0,21	-0,28
13. Empatia AT	-0,28	-0,24	-0,40	-0,26	-0,02	-0,12
14. Assertividade AT	-0,46	-0,30	-0,01	-0,22	-0,01	-0,54
15. Autocontrole AT	-0,53	-0,38	-0,16	-0,11	-0,01	-0,63*
16. Participação AT	-0,12	-0,23	-0,28	-0,14	-0,05	-0,08
17. Total QHSEC	0,32	0,15	0,28	0,12	0,26	0,66*
18. Total SV	0,33	0,30	0,52	0,11	0,13	0,47
19. EF Ser adotado	0,05	0,02	0,26	0,27	0,15	0,06
20. EF Voltar família	0,11	0,15	0,24	0,18	0,11	0,31
21. EF Trabalho Educação	0,02	0,07	0,10	0,15	0,22	0,24
22. EF Família Filhos	0,08	0,20	0,02	0,19	0,12	0,08
23. EF Casamento	0,06	0,12	0,51	0,22	0,09	0,17
24. EF Religião	0,26	0,22	0,14	0,05	0,24	0,41
25. EF saúde	0,00	0,11	0,26	0,09	0,61*	0,44
26. Total EF	0,13	0,09	0,00	0,05	0,13	0,18

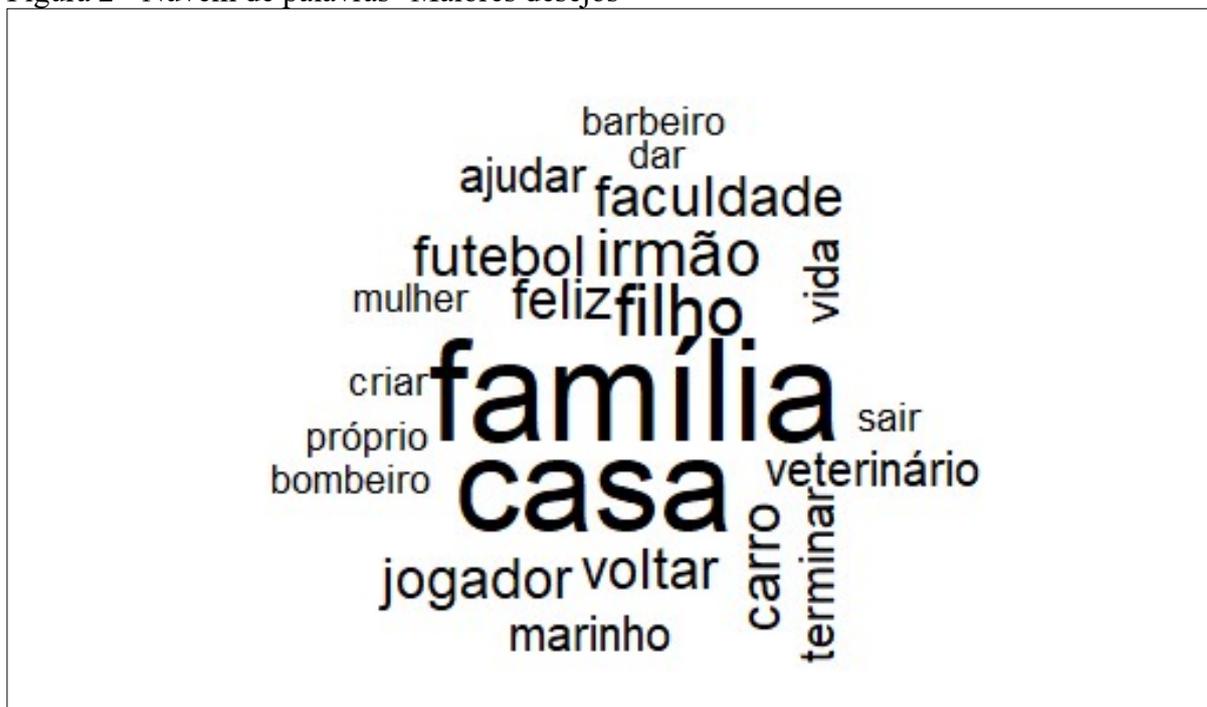
Nota: F: Frequência; D: Dificuldade; HAB: Habilidades Sociais; PA: Passivo; AT: Ativo; QHSEC: Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador – versão adolescente; SV: Satisfação com a vida; EF: Expectativas de futuro; IHSE-Edu: Inventário de Habilidades Sociais Educativas. \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

Fonte: A autora, 2021.

### 6.2.4.3 Autoimagem e expectativas em relação ao futuro - Análise com IRAMUTEQ

São apresentados a seguir os resultados sobre as expectativas em relação ao futuro dos adolescentes. No *corpus* proveniente da transcrição da pergunta 1, “Cite três maiores desejos que você tem em ordem de importância” foram obtidas 48 respostas (96%) com 483 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 180 palavras distintas e 116 com uma única ocorrência (64,44%). A partir da análise da nuvem de palavras, construída pelos segmentos de palavras mais consideráveis, agrupadas e organizadas de acordo com sua frequência e prevalência, pode-se perceber, segundo a Figura 2, as palavras “família” (n= 15) (“Ter minha família”), “casa” (n= 14) (“Ter uma casa”) e “filho” (n= 7) (“Ter uma casa com meus filhos”) no discurso dos participantes (n= 50) mais se destacam.

Figura 2 - Nuvem de palavras "Maiores desejos

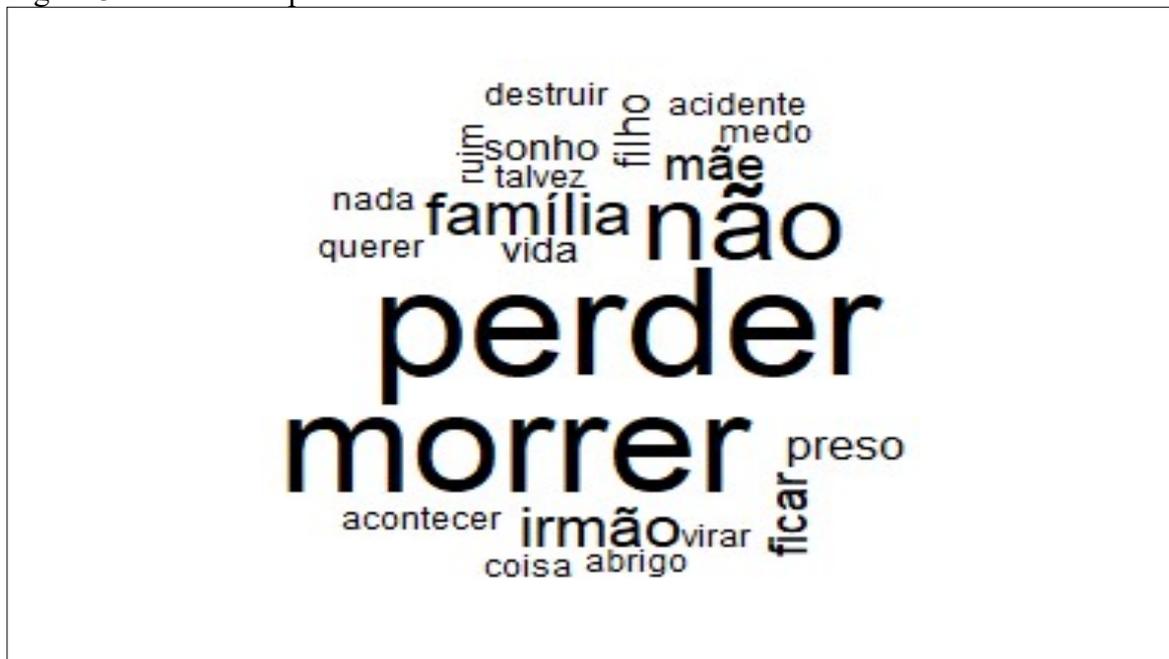


Fonte: IRAMUTEQ, 2021.

Na análise do segundo segmento de texto (“piores coisas...”) foram obtidas 48 respostas (96%). No *corpus* proveniente da transcrição (“piores coisas”), foi observado 460 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 197 palavras distintas e 137 com uma única ocorrência (69,54%). A partir da análise da nuvem de palavras, construída pelos segmentos de palavras mais consideráveis, agrupadas e organizadas de acordo com sua frequência e prevalência entre as mesmas, pode-se perceber, segundo a Figura 3, que palavras

como “perder” (n= 27) (“Perder o pai”); “morrer” (n= 24) (“Morrer na solidão”); “não” (n= 18) (“Não conseguir meus objetivos”) no discurso dos participantes (n= 50).

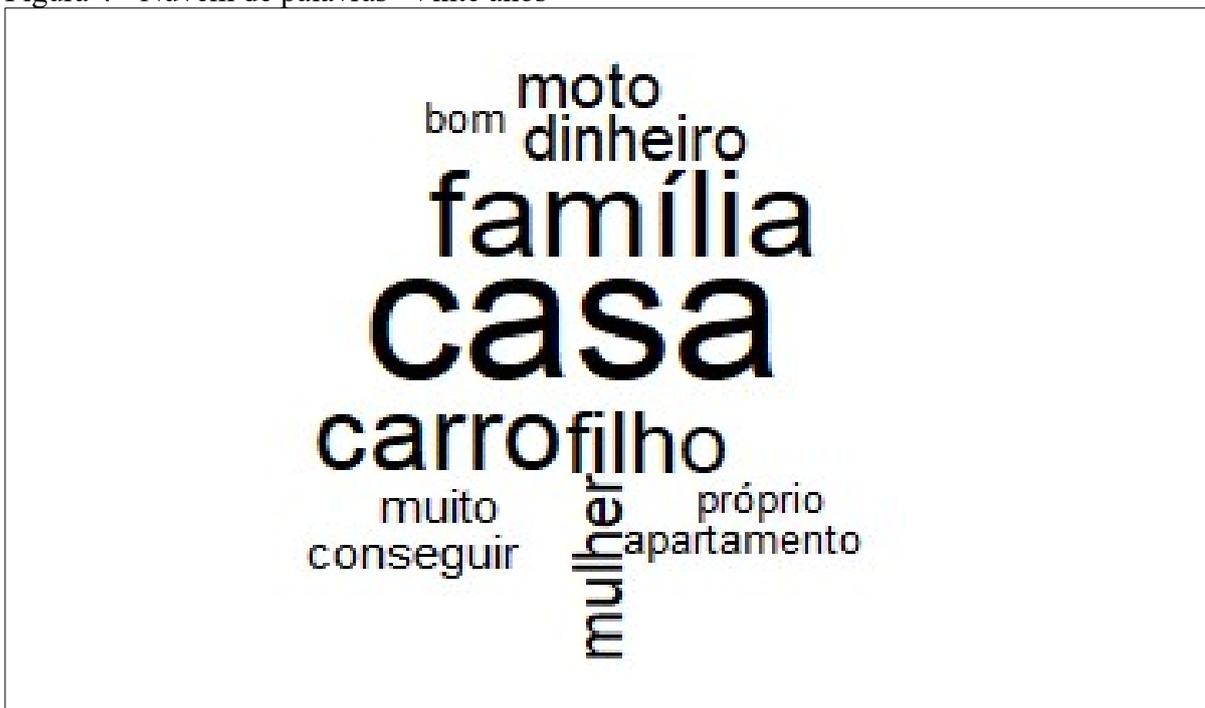
Figura 3 – Nuvem de palavras “Piores coisas



Fonte: IRAMUTEQ, 2021.

Na análise do terceiro segmento de texto (“vinte anos...”) foram obtidas 50 respostas (100%). No *corpus* proveniente da transcrição (“vinte anos”), foi observado 304 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 131 palavras distintas e 98 com uma única ocorrência (74,81%). A partir da análise da nuvem de palavras, construída pelos segmentos de palavras mais consideráveis, agrupadas e organizadas de acordo com sua frequência e prevalência entre as mesmas, pode-se perceber, segundo a Figura 4, que palavras como “casa” (n= 23) (“Minha casa”); “família” (n= 14) (“Ter minha família vitoriosa”); “carro” (n= 12) (“Carro”) no discurso dos participantes (n=50).

Figura 4 - Nuvem de palavras "Vinte anos"



Fonte: IRAMUTEQ, 2021.

#### 6.2.5 Discussão – Parte I

Considerado o último recurso em situações de grave risco e vulnerabilidade social, o ECA estabelece que o acolhimento institucional deve ser evitado sempre que possível (Brasil, 1990). Adolescentes que estão em acolhimento tiveram, ao longo de sua vida pregressa ao período institucional, seus direitos violados. Assim, a institucionalização é descrita como uma experiência humana difícil. O contexto do acolhimento pode ter características que dificultarão (fatores de risco) ou facilitarão (fatores de proteção) o desenvolvimento do acolhido (Cavalcante et al., 2009). Por isso a necessidade da ampliação do repertório de habilidades sociais, que podem contribuir como fator de proteção (Ceconelo & Koller, 2000).

A literatura indica que os vínculos afetivos desenvolvidos com outras pessoas que passaram pela mesma instituição, profissionais, amigos da família ou sem parentesco sanguíneo são relevantes (Vieira & Coutinho, 2019). Com isso, as relações interpessoais e de proteção com cuidadores são valorizadas pelos acolhidos e consideradas práticas que auxiliam no processo de resiliência. Nesse sentido, a instituição e as relações estabelecidas neste

contexto podem caracterizar-se pela proteção e apoio ao desenvolvimento saudável dos institucionalizados (Pessoa et al., 2018).

Bronfenbrenner enfatiza a importância da análise da relação entre a pessoa e os seus contextos. Na TBDH o desenvolvimento humano se dá a partir das interações, ao longo do tempo, entre o sujeito e outros de referência, como pais, cuidadores, parentes e irmãos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Este sujeito é ativo e está em constante mudança em seu processo de desenvolvimento, além de influenciar e ser influenciado nesse processo. Justifica-se assim a necessidade de compreender, a partir da TBDH as relações entre adolescentes acolhidos, educadores sociais e o contexto institucional.

As relações estabelecidas em instituições de acolhimento podem interferir no desenvolvimento socioemocional de adolescentes acolhidos, a Parte I deste estudo focou na caracterização e associações do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais. A pesquisa analisou a caracterização e associações do repertório de habilidades sociais de adolescentes em acolhimento, a satisfação com a vida e expectativa de futuro destes. Por fim, objetivou analisar as associações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais.

Estes objetivos são fundamentais pois, na revisão bibliográfica, não foram encontradas investigações que analisaram as variáveis citadas em conjunto e com essa amostra específica. Dessa forma, para discutir os resultados encontrados na pesquisa, a discussão está organizada em quatro partes. Na primeira parte são discutidos o repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais. Na segunda são discutidas as correlações entre as variáveis dos adolescentes e variáveis dos educadores sociais. Na terceira parte é discutida a análise da autoimagem do adolescente e expectativas em relação ao futuro, utilizando o software IRAMUTEQ. Por fim, na última parte é realizada a síntese final dos resultados baseada na TBDH.

#### 6.2.5.1 Caracterização do repertório de habilidades sociais dos educadores sociais

O resultado da avaliação do repertório de habilidades sociais de educadores mostrou que o escore geral de habilidades sociais da maioria (n= 8) foi classificado como repertório acima da média, em que cinco educadores apresentaram repertório elaborado e três bom repertório acima da média. Pesquisas mostram que as habilidades sociais são relevantes para a

prática profissional do educador social (Guerra, 2017; Guerra & Del Prette, 2018; Del Prette & Del Prette, 2013a; Wendt & Dell'Aglio, 2018; Vieira-Santos et al., 2018,). Os dados encontrados na pesquisa sugerem que os educadores sociais possuem recursos nas classes de habilidades sociais avaliadas, o que pode refletir em práticas educativas saudáveis, desenvolvimento e aprendizado para com os adolescentes acolhidos.

No fator F2, que possui aspectos de abordagem afetivo, todos os educadores apresentaram repertório acima da média. Esse fator diz respeito a demandas interpessoais de expressão de afeto positivo e afirmação da autoestima. Envolve as habilidades de iniciar e manter conversação com pessoas recém conhecidas, apresentar-se, declarar sentimento amoroso (Guerra & Del Prette, 2018). Segundo Rodarte et al. (2015), educadores sociais que apresentam altos índices nesse fator podem contribuir para o fortalecimento a fatores protetivos no acolhimento institucional. De fato, o forte vínculo de confiança dos adolescentes com os funcionários, pode ser uma forma de suprir as necessidades de afeto e diálogo não desenvolvidas com seus familiares (Rodarte et al., 2015), são relevantes para o desenvolvimento (Vieira & Coutinho, 2019), para o bem-estar subjetivo e satisfação com a vida (Siqueira & Padovam, 2008), além de contribuir para a redução de níveis de estresse e sintomas depressivos (Wendt & Dell'Aglio, 2018).

Em relação ao fator F1, que trata sobre conversação assertiva, 11 educadores apresentaram escores acima da média. Esse fator envolve demandas interpessoais, o enfrentamento de risco, defesa de direitos e de autoestima, com risco potencial de reação indesejável que podem ocasionar rejeição, réplica ou oposição, lidar com crítica e elogios, expressar desagrado, abordar autoridades (Guerra & Del Prette, 2018). Tal resultado é diferente dos achados de Guerra e Del Prette (2018), que demonstraram que 83,2% dos educadores apresentaram repertório deficitário e médio inferior em habilidades sociais em conversação assertiva. A diferença entre os achados desta pesquisa e Guerra e Del Prette (2018) pode estar relacionada as ideias do que é assertividade, ser adolescente em instituição de acolhimento, a necessidade de controle por parte dos educadores e o uso de estratégias pouco eficazes para lidarem com os adolescentes. Para Del Prette e Del Prette (2013a) as habilidades assertivas podem ser confundidas em ambientes escolares ou familiares, em que se valoriza o estabelecimento do autoritarismo e conformismo para evitar comportamentos considerados como rebeldia ou teimosia. Uma hipótese alternativa para os resultados é que esses podem ter sido afetados pelo efeito da desejabilidade social na estimativa das habilidades sociais pelos educadores. Em que os mesmos tenham respondido com o que seria considerado mais adequado socialmente, ao invés do que efetivamente produziriam nas

diferentes situações propostas pelo instrumento. Para Almiro (2017) desejabilidade social é representada por um tendência do indivíduo ao responder questionários em atribuir a si mesmo atitudes ou comportamentos baseados em valores socialmente desejáveis e para rejeitarem em si mesmos comportamentos considerados indesejáveis socialmente. Dessa forma, esses sujeitos tendem a responder ao instrumento de acordo com o considerado o mais correto, aceitável ou desejável para atender sua necessidade de aprovação social. O autor ainda afirma que o participante pode estar agindo com honestidade ao responder, entretanto o faz de acordo com seu autoconceito ideal, de forma desadequada ou imprecisa.

Sobre o fator F3, que corresponde à conversação e desenvoltura social, nove educadores apresentaram repertório acima da média e cinco bom repertório abaixo da média em habilidades sociais. Esse fator aborda situações neutras relacionados a afeto positivos ou negativos, com risco mínimo de rejeição e envolve habilidades para expressar e lidar com demandas afetivas diante dos outros (Guerra & Del Prette, 2018). Segundo Marzol et al. (2012), dentre outros fatores, o conversar influencia no relacionamento entre acolhidos e educadores, contribuindo para interações positivas e melhora nos processos de resiliência dos acolhidos. Esse dado corrobora também o estudo de Wendt e Dell'Aglio (2018) que afirma que as práticas educativas mais saudáveis, se relacionam com educadores que conseguem criar estratégias indutivas que valorizem o diálogo. Os autores afirmaram que é preciso adequar as práticas institucionais a perspectivas positivas de cuidado e educação. Essas práticas poderão favorecer os aspectos saudáveis, potencialidades, autonomia, autoestima, independência e qualidade de quem está sob acolhimento.

Em relação ao fator F4, sobre auto exposição a desconhecidos e situações novas, nove educadores apresentaram um repertório acima da média e cinco bom repertório abaixo da média. Os itens incluem situações que envolvem pessoas desconhecidas, reagir a críticas injustas, expressar desagrado, defender alguém que está sendo criticado (Guerra & Del Prette, 2018). Resultado semelhante no fator F4 foram encontrados no estudo de Guerra e Del Prette (2008). Tendo em vista a prática profissional do educador e a constante relação com pessoas no microssistema do qual o adolescente está envolvido, possuir altos níveis de desenvoltura social poderá contribuir para a socialização e desenvolvimento do adolescente com sua família e comunidade.

Por fim, o fator F5 que trata sobre autocontrole da agressividade em situações aversivas, sete educadores apresentaram repertório acima da média e cinco bom repertório abaixo da média. Este fator inclui o controle da raiva e da agressividade, impulsividade (Guerra & Del Prette, 2018). Esse dado corrobora com o que se espera das atribuições da

função de educador social (Brasil, 2009a) e os achados de Cavalcante e Corrêa (2012) que afirmam que o trabalho do educador deve estar pautado na observação permanente de seu estado emocional. É imprescindível que o educador consiga manejar situações conflituosas com respeito, limites e coerência sem recorrer a meios violentos ou punitivos (Avoglia et al., 2012) com tratamento afetuoso (Castro et al., 2016) estabelecendo uma relação segura com o adolescente acolhido.

#### 6.2.5.2 Caracterização das habilidades sociais educativas dos educadores sociais

Em relação ao IHSE-Edu, o escore total apresentou resultado elaborado (57,14%) e médio (42,85%), em que todos os educadores se avaliaram muito positivamente em termos de habilidades sociais educativas. Esse resultado vai ao encontro da investigação de Guerra (2017), que encontrou que maioria dos cuidadores (52,6%) também se situaram no quartil superior, elaborado, sendo este resultado ainda mais expressivo quando somado ao grupo com repertório médio (94,7%). Para a autora, os resultados elevados no instrumento justificam-se pelo viés da desajustabilidade social, tendo em vista ser um instrumento de autorrelato, os educadores podem ter defensivamente superestimado suas habilidades por encontrarem no instrumento uma relação de avaliação de seu próprio trabalho. Para Del Prette e Del Prette (2008) não basta o educador possuir a atribuição social ou considerar que emite determinados comportamentos educativos se os efeitos que produzem não geram mudança no repertório comportamental dos educandos. Dessa forma, cabe estimular nos educadores a busca pela verificação de que suas intervenções gerem aprendizado e mudanças reais nos adolescentes e se neste processo os educadores contemplaram desempenhos sociais apropriados nos componentes verbais, não-verbais e paralinguísticos (Del Prette & Del Prette, 2008).

#### 6.2.5.3 Associações entre as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais

Diante do contexto de acolhimento institucional, a literatura descreve que as habilidades sociais e educativas são relevantes para a prática profissional do educador social

(Guerra, 2017; Guerra & Del Prette, 2018; Del Prette & Del Prette, 2013a; Wendt & Dell'Aglio, 2018; Vieira-Santos et al., 2018). Os resultados demonstraram correlações positivas entre o total da reação socialmente habilidosa com o total de IHSE-Edu e os itens limites, conversar e disciplina. Na instituição, os educadores sociais são os adultos de referência dos adolescentes, cuja atuação disciplinar e de comunicação podem criar ou limitar condições favoráveis ao desenvolvimento socioemocional dos acolhidos. Programas de treinamento para educadores que visem o estabelecimento de limites, comunicação e disciplina, com reforçadores positivos são relevantes para essa amostra. Assim, altos índices em habilidades sociais e educativas podem contribuir para a competência social no contexto institucional e na prática profissional de educadores sociais (Guerra, 2017; Guerra & Del Prette, 2018).

Para Del Prette e Del Prette (2017) as habilidades sociais assertivas são

Destaca-se a correlação positiva entre o fator assertividade do IHS2 com os fatores limite e disciplina do IHSE-Edu. Um repertório elaborado em assertividade (Campos, 2010; Cardoso & Malbergier, 2013; Guerra & Del Prette, 2018; Loureiro et al., 2013), está associado à percepção de maior bem-estar subjetivo, contribui para a satisfação com a vida, aumenta a probabilidade de relato de afetos positivos, autoconfiança, autoestima e bom-humor (França-Freitas et al., 2017). Em contrapartida, dificuldades com assertividade e autocontrole contribuem para falta de conhecimento para lidar com as situações do dia a dia de forma socialmente aceita (Loureiro et al., 2013). Evidencia-se a necessidade do estímulo na instituição de práticas educativas não coercitivas, com o uso da autoridade de forma adequada, afetiva, que evitem a agressão verbal, ameaças de privação, castigo, privação de privilégio, o que pode contribuir para o estabelecimento de limites e disciplina de forma adequada e satisfatória (Batista et al., 2010).

#### 6.2.5.4 Associações entre as variáveis dos adolescentes

Dentre os dados encontrados, nota-se correlações positivas (a maioria de baixa magnitude) entre o total da frequência das reações socialmente habilidosas (destaca-se empatia e autocontrole), com o total de satisfação com a vida (especialmente nos aspectos familiares) e o total de expectativas de futuro. Esse achado corrobora o encontrado por França-Freitas et al. (2017) em que um repertório elaborado de habilidades sociais está

associado à percepção de maior satisfação com a vida, aumentando a probabilidade de relato de afetos positivos. Estudos destacam que o desenvolvimento das habilidades sociais em adolescentes acolhidos pode contribuir para o estabelecimento de relações satisfatórias com seus familiares e, conseqüentemente, com a satisfação com a vida (Bianchin & Gomes, 2018; Siqueira & Dell'Aglio, 2010). As expectativas quanto ao futuro de adolescente também são influenciadas pelas habilidades sociais, principalmente civilidade, assertividade (Morais, 2017) e empatia (Morais, 2017; Morsanyi & Fogarasi, 2014). Encontrar a correlação positiva entre as variáveis é relevante pois apoia o conceito das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017), que são desenvolvidas, aprendidas e aprimoradas ao longo da vida, com isso contribuem para resultados favoráveis no futuro do indivíduo, suas relações e, conseqüentemente, para a satisfação com a própria vida.

Outro achado da pesquisa diz respeito ao total da frequência das reações socialmente habilidosas que se associou negativamente (baixa magnitude) com o total de reações não habilidosas ativas. De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as reações não habilidosas ativas dizem respeito a comportamentos que se apresentam de forma aberta e que envolvem a agressividade física, verbal, a ironia, o negativismo, coerção ou autoritarismo. A correlação negativa entre habilidades sociais e reações não habilidosas ativas evidencia que, quanto mais habilidades sociais o adolescente possuir como a expressão apropriada de sentimentos ou competências para a resolução de problemas, menos reações agressivas ele apresentará. Esse dado corrobora o encontrado por Fragoso et al. (2012), que após realizar um programa para desenvolver habilidades sociais houve um aumento significativo da expressão apropriada de sentimentos, aquisição de competências para a resolução de problemas, redução da agressividade, ansiedade e sintomas depressivos no grupo experimental.

Em relação as reações não habilidosas passivas, que indicam problemas internalizantes como incômodo, mágoa, ressentimento, ansiedade e se manifestam de forma encoberta (Del Prette & Del Prette, 2005), os resultados indicaram correlação positiva (baixa magnitude) com família e filhos. Nota-se que a negligência familiar (Patias et al., 2017) pode causar prejuízos nas imagens sociais de adolescentes por terem sofrido maus-tratos, terem sido negligenciados por seus progenitores ou por pertencerem a famílias com dificuldades sociais ou psicossociais. É possível sugerir que este fator pode ser um dos motivos para a entrada do adolescente na instituição de acolhimento, assim faz sentido a correlação positiva encontrada neste estudo. No caso de adolescentes em acolhimento, os sofrimentos e problemas causados pelas experiências familiares anteriores à institucionalização podem se agravar, caso estejam sob cuidados desfavoráveis na instituição. Entretanto, estudos demonstram a importância de

compreender as interações ocorridas no contexto familiar que proporcionam o engajamento e o desenvolvimento de práticas educativas, diálogos, negociações, bem-estar e clima emocional para os adolescentes acolhidos (Nurmi, 1991; Oliveira et al., 2003; Senna & Dessen, 2012; Zappe et al., 2013). Haja vista que a família pode influenciar os interesses, os planos, as atribuições causais e afetos orientados para o futuro dos adolescentes. Intervenções com os adolescentes e suas famílias que valorizem as habilidades sociais podem contribuir para a diminuição de reações não habilidosas ativas ou passivas e, por consequência, diminuir problemas externalizantes e internalizantes de adolescentes acolhidos.

#### 6.2.5.5 Associações entre as variáveis dos adolescentes e educadores sociais

Em relação aos dados encontrados nas correlações (a maioria de moderada magnitude) entre o IHS2 e as variáveis dos adolescentes (habilidades sociais, expectativa de futuro e satisfação com a vida), observou-se que o fator assertividade dos educadores sociais correlaciona-se negativamente (forte magnitude) com a assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. Isso significa que, quanto menos habilidades assertivas o educador possuir, maior a chance de o adolescente desenvolver reações não habilidosas passivas quanto a assertividade. A assertividade envolve a recusa de pedidos abusivos, demonstrar aborrecimento, lidar com críticas e gozações, pedir mudança de comportamento, defesa de direitos, manejar críticas, falar com autoridade, entre outros (Del Prette & Del Prette, 2013a, 2017) e é uma habilidade social relevante para adolescentes acolhidos (Campos, 2010; Cardoso & Malbergier, 2013; Guerra & Del Prette, 2018; Loureiro et al., 2013). Dificuldades em assertividade contribuem para falta de conhecimento para lidar com as situações do dia a dia de forma socialmente competente e à incapacidade para gerir emoções e o medo da avaliação negativa pelos outros (Loureiro et al., 2013). Programas que envolvem um treinamento em assertividade podem contribuir para o bem-estar subjetivo, com expressão de ideias, interesses e emoções, aumento da capacidade de identificar o ponto de vista de outras pessoas e facilidade na interação com os pares (Paezy et al., 2010).

O fator abordagem afetiva sexual, que inclui iniciar e manter conversação com pessoas recém conhecidas, apresentar-se, declarar suas emoções (Del Prette & Del Prette, 2008) correlaciona-se negativamente (moderada magnitude) com o fator empatia da reação não habilidosa passiva e negativamente (moderada magnitude) com o fator participação da reação

não habilidosa ativa e positivamente com o fator ser adotado da expectativa de futuro dos adolescentes. Esse achado indica que educadores sociais com dificuldades em construir laços afetivos com os adolescentes podem estimular comportamentos não empáticos em adolescentes. Em contrapartida, a construção de laços afetivos significativos contribui para a formação de rede de apoio (Siqueira, et al., 2006) e o desenvolvimento da autonomia (Cruz et al., 2018), itens fundamentais para o futuro do adolescente.

O fator expressão de sentimento positivo dos educadores, que aborda as habilidades de lidar com demandas de afeto, fazer e agradecer elogios, conversar etc. (Del Prette & Del Prette, 2008) correlaciona positivamente (forte magnitude) com o fator saúde da expectativa de futuro dos adolescentes. Evidencia-se que relações dos educadores com os adolescentes baseadas em manifestação e expressão emocionais, reagir com calma diante de uma crítica, reconhecer, controlar ansiedade e o humor contribuem para o desenvolvimento do adolescente, sua saúde e as expectativas que possui quanto ao futuro. O que pode ser um recurso para o combate de comportamentos indisciplinados, uso de adjetivos pejorativos, aumento de vínculos expectativas e comportamentos pró-ativos dos educadores (Bersch et al., 2020).

Já o fator autocontrole, que envolve habilidades para lidar com situações que necessitem enfrentamento em situações de risco potencial (Del Prette & Del Prette, 2008) correlaciona negativamente (forte magnitude) com o fator assertividade da reação não habilidosa ativa dos adolescentes. Esse achado indica que, quanto menos autocontrole o educador possuir, maior as chances de o adolescente reagir de forma agressiva. Percebe-se a necessidade de que as práticas educativas sejam positivas, com base em estratégia de diálogo, respeito, de limites e coerência e sem recorrer a meios violentos ou punitivos, o que poderá influenciar positivamente na habilidade social de assertividade do adolescente.

Guerra e Del Prette (2018) destacam a escassez de estudos que envolvam educadores sociais e habilidades sociais educativas. Com isso, a respeito dos dados encontrados nas correlações entre o IHSE-Edu dos educadores e as variáveis dos adolescentes (habilidades sociais, expectativa de futuro e satisfação com a vida) foi possível destacar que o total do IHSE-Edu correlaciona negativamente (forte magnitude) com o fator assertividade da reação não habilidosa passiva dos adolescentes. O fator estabelecer limites, corrigir, controlar dos educadores também se correlaciona negativamente (forte magnitude) com o fator assertividade da reação não habilidosa passiva. Isso significa que quanto menos desenvolvidas as habilidades sociais educativas do educador e menos habilidades em estabelecer limites e

controlar, maior a possibilidade de o adolescente agir assertivamente de forma não habilidosa e com comportamentos encobertos e internalizantes.

O fator conversar/dialogar que correlaciona negativamente (moderada magnitude) com total dificuldades de habilidades sociais, foi relacionado com comportamentos, como ser procurado pelo adolescente, conversas casuais como foi o dia na escola, o que passa na TV, auxílio para encontrar alternativas de solução quando os adolescentes estão com problemas pessoais, entre outros valores (Del Prette, & Del Prette, 2008). Os dados encontrados indicaram que educadores com baixos índices nessas habilidades podem aumentar a possibilidade de os adolescentes apresentarem dificuldades em manter comportamentos habilidosos socialmente.

O fator induzir disciplina aborda itens como estabelecer regras, normas ou valores (Del Prette, & Del Prette, 2008) correlacionou positivamente (forte magnitude) com o fator assertividade da reação habilidosa e saúde da expectativa de futuro dos adolescentes. Esse dado sugere que os educadores possuem recursos comportamentais nesta classe de habilidades, fator importante para a qualidade de vida do acolhido. Por fim, o fator organizar condições educativas correlaciona negativamente (moderada magnitude) com autocontrole da reação não habilidosa ativa e positivamente com o total QHSEC. Esse dado pode se justificar devido ao contexto do acolhimento não ser diretamente ligado a educação, como em uma escola, o que poderia refletir em baixos índices nessa classe por parte dos educadores, contribuindo para o aumento das reações não habilidosas ativas de autocontrole dos adolescentes.

#### 6.2.5.6 Autoimagem e expectativas em relação ao futuro

Os resultados da autoimagem e expectativa de futuro em relação ao item um “Cite três maiores desejos em ordem de importância” mostrou que os maiores desejos dos adolescentes dizem respeito a aspectos familiares, possuir uma casa e ter a própria família. É possível que esses desejos estejam relacionados ao histórico familiar do adolescente, os motivos para a entrada na instituição e a necessidade de mudar sua própria trajetória. Tendo em vista que para Siqueira et al. (2006) a principal fonte de apoio de adolescentes foi representada pelos adultos, especialmente os familiares (sendo a mãe como o nível mais satisfatório e próximo) e os monitores da instituição, observa-se a necessidade de compreender o contexto familiar no

qual o adolescente está inserido, pois pode influenciar diretamente em seus interesses, planos, as atribuições causais e afetos orientados para o futuro dos mesmos (Nurmi, 1991). Além disso, as características marcantes do acolhimento institucional brasileiro é a concepção de incapacidade de cuidados de família de baixa renda em tutelar suas crianças e adolescentes (Silva & Barros, 2018), experiências traumáticas de maus-tratos como negligência, abandono ou por pertencerem a famílias com dificuldades sociais ou psicossociais (Calcing & Benetti, 2014; Cavalcante et al., 2010; Patias et al., 2017).

Em relação a pergunta dois “Quais são as três piores coisas que podem lhe acontecer?” percebe-se que os resultados fazem referência a morte (por exemplo, perder o pai ou morrer na solidão). Esse dado reflete a realidade brasileira, em que os homicídios são a principal causa de mortalidade de jovens homens pretos ou pardos entre 15 e 29 anos, moradores de periferia e áreas metropolitanas dos centros urbanos (Ipea, 2020). Apesar de haver uma diminuição de morte violenta de jovens de 13,6% na taxa referente ao ano de 2017, o Atlas da Violência 2020 indica que, em 2018, 30.873 jovens foram vítimas de homicídios, o que significa uma taxa de 60,4 homicídios a cada 100 mil jovens, e 53,3% do total de homicídios do país (Ipea, 2020). Cabe destacar, que para os homens os homicídios foram a principal causa dos óbitos da juventude masculina, responsável pela parcela de 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que estão entre 25 e 29 anos (Ipea, 2020), o que corrobora o achado da pesquisa sobre a pior coisa que pode acontecer com os adolescentes, seja morrer ou perder o pai. Compreender o fenômeno de homicídios de jovens e os medos que possuem frente ao futuro é um grande desafio, pois apesar da promulgação do ECA que reduziu a escalada de assassinatos de crianças e adolescentes, os homicídios podem representar a última etapa de ciclo de violência a que crianças e adolescentes estão expostos desde a primeira infância (Ipea, 2020).

Por fim, os dados referentes ao item três “Diga três coisas que você vai ter daqui a uns 20 anos” descrevem bens materiais (por exemplo casa, carro, moto e dinheiro) e relacionais (por exemplo família, filho e mulher). É possível que esses desejos venham de encontro as privações de convivência familiar e situação de carência, física e social que sofreram, o que justificou a entrada na instituição de acolhimento. Essas privações podem gerar desde problemas comportamentais, psicopatologias, problemas de saúde mental, dificuldades em lidar com aspectos da vida diária (Cruz et al., 2018), riscos ao processo de estruturação de sua personalidade, a sociabilização (Salina-Brandão & Williams, 2008), como também ao desenvolvimento psicológico (Beckett et al., 2006). Evidencia-se a necessidade de que sejam resgatadas na instituição de acolhimento as experiências de cuidado afetivo, não permitindo

que as vivências de privação anteriores sejam incapacitantes (Abaid & Dell’Aglío, 2014) para que o futuro e o desenvolvimento do jovem ocorram de maneira saudável, adequada na estruturação da personalidade, à construção da sociabilidade e ao amadurecimento psicológico (Salina-Brandão & Williams, 2008).

#### 6.2.6 Considerações finais - Parte I

A parte I deste estudo focou na caracterização e associação de variáveis relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento institucional e as habilidades sociais educativas dos educadores sociais. Foi possível caracterizar e analisar as correlações entre as variáveis dos educadores (categorias e subcategorias das habilidades sociais e habilidades sociais educativas) e dos adolescentes (categorias e subcategorias das habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativa de futuro). Assim como, investigar as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias. Essas variáveis foram analisadas à luz da TBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A literatura evidencia a importância das habilidades sociais no desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituição de acolhimento, o que pode contribuir significativamente para a satisfação com a vida, com o bem-estar subjetivo, com os julgamentos que o indivíduo faz sobre a própria vida e nas expectativas positivas quanto ao seu futuro. Percebe-se que, por exercerem o papel de cuidado, os educadores podem ser cruciais na interação entre os adolescentes acolhidos e suas experiências dentro da instituição, até mesmo após o desligamento ou completarem 18 anos. Por isso, justifica-se que educadores sociais possuam habilidades sociais e habilidades sociais educativas bem aprimoradas, uma vez que, a revisão indicou a influência desses profissionais nos adolescentes.

Em relação aos resultados encontrados, foi possível verificar que a maioria dos adolescentes apresentou bom repertório em habilidades sociais, principalmente as classes de assertividade e autocontrole. Em relação a satisfação com a vida, o total correlacionou positivamente com família, casamento e total expectativas de futuro. O total QHSEC associou positivamente com total satisfação com a vida, religião, saúde e expectativa de futuro. Já análise da autoimagem e expectativas de futuro encontrou aspectos familiares e desejos

materiais como carros e casa. Por fim, a maioria dos educadores apresentou repertório acima da média em habilidades sociais e repertório elaborado em habilidades sociais educativas.

O estudo apresentou limitações. A primeira limitação desta pesquisa relaciona-se ao número reduzido de estudos nacionais que abordem as habilidades sociais e educativas de educadores sociais em instituição de acolhimento, fator dificultador para a análise e comparação dos resultados. A segunda limitação consiste no efeito da desejabilidade social, tendo em vista que os instrumentos utilizados foram de autorrelato, é possível que os educadores e adolescentes tenham respondido o que achavam que seria mais conveniente para a pesquisadora. Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores possam: (a) ampliar as pesquisas com as variáveis estudadas; (b) a coleta dos dados com instrumentos além dos de autorrelato. Assim, os dados encontrados poderão servir para fomentar ações em futuras intervenções, tanto com educadores sociais quanto com os adolescentes, além de políticas públicas e práticas preventivas de promoção de saúde.

### **6.3 Parte II – Percepções de educadores sociais**

A parte II da tese consiste em um estudo qualitativo que buscou investigar as crenças e imagens sociais dos educadores sociais sobre os adolescentes em acolhimento e suas famílias. Assim como, investigar as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes. Para tal, foram adotados os seguintes procedimentos.

#### **6.3.1 Participantes – Parte II**

Foram realizados quatro grupos focais com a participação de 17 educadores de três instituições de acolhimento, sendo 13 (76,47%) homens, com idades entre 27 e 71 anos ( $M=45,76$  anos;  $DP=12,51$ ). Desses, 15 (88,23%) educadores tinham idade entre 27 e 58 anos e outros dois (11,76%) com idade 65 e 71 anos. Como critério de inclusão foi estabelecido o tempo de trabalho na instituição superior a um mês, supondo que esse seria um tempo mínimo para adaptação e conhecimento da rotina na instituição. Em relação ao estado civil, oito eram

casados (47,05%), cinco eram solteiros (29,417%) e quatro (23,52%) eram divorciado, viúvo, com companheiro ou outro. Sobre a escolaridade do educador social, a maior parte (n=13, 76,47%) possuía ensino médio completo. Em relação ao tempo de trabalho, a maioria dos educadores (n=8, 47,05%) atuavam há mais de cinco anos, seis (35,29%) há dois anos a quatro anos e seis meses e três (17,64%) há menos de dois anos e seis meses.

### 6.3.2 Instrumentos – Parte II

**Questionário de Caracterização dos Educadores Sociais (Apêndice E).** É um instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociodemográficas dos educadores, tais como nome, sexo, idade, naturalidade, escolaridade, estado civil, tempo de trabalho na instituição e função na instituição.

**Classificação Socioeconômica.** Questionário desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018), que tem por objetivo realizar um levantamento das condições, bens de consumo e orçamento das famílias brasileiras.

**Questionário de Crenças: Investigando as Crenças e Imagens Sociais.** Questionário aberto elaborado para o estudo de Zappe et al. (2016) que procura investigar as imagens de famílias com filhos em acolhimento institucional, famílias de status socioeconômicos baixo e médio, além de coletar os dados sociodemográficos dos participantes. O questionário foi elaborado em quatro versões diferentes, sendo que cada uma buscou explorar as imagens associadas em dois cenários contextuais: (1) família de uma criança com status socioeconômico baixo e família de uma criança institucionalizada; (2) família de uma criança com status socioeconômico médio e família de uma criança institucionalizada; (3) família de um jovem com status socioeconômico baixo e família de um jovem institucionalizado; (4) família de um jovem com status socioeconômico médio e família de um jovem institucionalizado. No presente estudo, foi realizada uma adaptação, utilizando as descrições de uma família de baixa renda, as cinco características de uma criança desta família e cinco características de uma adolescente dessa família. Além de duas perguntas adicionadas com o intuito de conhecer as possíveis intervenções dos educadores (Você já desenvolveu algum trabalho com a família de uma criança ou jovem que se encontre na situação descrita ou em situação similar? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, quais foram os

resultados?) e sobre a percepção do local de trabalho (Nomeie e descreva brevemente seu local de trabalho).

**Roteiro Temático do Grupo Focal (Apêndice F).** Elaborado para essa pesquisa para investigar a percepção dos educadores sociais quanto ao trabalho na instituição de acolhimento, suas práticas educativas e a relação dos educadores sociais com os adolescentes. Contêm perguntas abertas norteadoras que buscaram promover a reflexão e a discussão entre os educadores sociais sobre os temas: trabalho como educador social (ex.: Qual a importância do emprego nessa instituição para a vida de vocês? Por quê?; Vocês se sentem apoiados pelos outros funcionários e equipe técnica? Por quê? De que forma?; Como você lida com as pressões e cobranças do dia a dia da instituição?); adolescentes (ex.: O que é adolescência para você?; O que vocês acham que acontece quando os adolescentes são desligados da instituição ou completam 18 anos?); práticas educativas dos educadores sociais (ex.: Vocês acham que os educadores sociais influenciam o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes? Como?; Como você expressa afeto e sentimentos positivos aos adolescentes?; Quais são as maiores dificuldades no relacionamento entre vocês e os adolescentes?).

### 6.3.3 Procedimentos – Parte II

#### 6.3.3.1 Contato com as instituições de acolhimento

Os dados foram coletados entre agosto e novembro de 2019. Primeiramente foi realizado o contato via telefone celular com a coordenadora da instituição 9 para o convite aos educadores sociais para a participação do grupo focal. Como critério de inclusão foram convidados todos os educadores sociais que estariam no dia da realização do grupo na instituição (n= 9), e exclusão aqueles que estavam ausentes do trabalho ou separados temporariamente por qualquer motivo. Estiveram presentes cinco educadores no primeiro grupo focal, os demais estavam realizando atividades externas. Após, considerando a ausência de 4 educadores sociais, foi estabelecido com a coordenadora da instituição 9 a realização do segundo grupo focal, levando em consideração a escala de trabalho dos outros quatro participantes que não estavam no primeiro grupo.

Outras duas instituições foram convidadas para participar da pesquisa. Para a seleção dessas instituições foi utilizado como critério de inclusão o número de educadores contratados na instituição. Um terceiro grupo focal foi realizado na instituição 5. Por fim, um quarto grupo foi realizado na instituição 8. Tanto para a instituição 5 quanto para a 8, a pesquisadora entrou em contato via telefone celular com as coordenadoras das instituições para realizar o convite aos educadores. O convite foi aceito e os grupos focais foram realizados. O tempo médio dos grupos foram de duas horas e foram realizados na parte da manhã ou tarde, de acordo com a disponibilidade da instituição.

### 6.3.3.2 Local

Os participantes da pesquisa pertenciam a três instituições públicas de acolhimento de médio porte e atendimento integral localizadas no município do Rio de Janeiro. Para a realização dos grupos focais, foram utilizadas sala da própria instituição como: bibliotecas e refeitórios. Na Tabela 14 apresentam-se informações sobre as instituições que participaram do estudo.

Tabela 14 - Caracterização das instituições que participaram do estudo (N= 17).

<b>Instituição</b>	<b>Público</b>	<b>Localização</b>	<b>Capacidade Acolhidos</b>	<b>Educadores participantes</b>
5	Masculino de 12 até 17 anos	Zona Oeste	16	3
8	Masculino de 12 até 17 anos	Zona Oeste	18	5
9	Masculino de 12 até 17 anos	Centro	20	9

Fonte: A autora, 2019.

As instituições localizavam-se na região oeste e centro no Estado do Rio de Janeiro com a capacidade de acolhimento de até 20 adolescentes do sexo masculino. O número de educadores sociais variou entre três e 9. Em termos de condições de condições ambientais, os abrigos 5 e 8 possuíam formato de casa que continham quartos para até quatro adolescentes, espaço com quintal, sala de jantar, piscina, entre outros. Já a instituição 9 tinha estruturas que se aproximavam à uma escola com banheiros próximos ao pátio da instituição, armários de ferro para guardar os pertences, refeitório com espaço separado e reservado para os funcionários, distanciamento da área de funcionalidade da instituição e dormitório dos adolescentes. Foram observadas as diferenças ambientais relacionadas a estrutura, conservação das instituições a

localidade das residências, limpeza e organização dos pertences dos adolescentes. Foram realizados quatro grupos focais em três instituições (9, 5 e 8), sendo que na instituição 9 foram realizados dois grupos focais.

#### 6.3.3.3 Coleta de dados

Todos os grupos focais seguiram uma mesma organização. Os grupos foram realizados de acordo com a proposta detalhada no Apêndice F com o intuito de compreender os significados de ser e estar educador social e coletar informações sobre os seguintes temas: 1. trabalho como educador social; 2. percepção dos educadores sociais sobre adolescência e adolescentes; 3. compreender as práticas educativas dos educadores sociais. O encontro foi organizado em três etapas, primeira introdução, a segunda a realização da proposta do encontro e a terceira etapa a finalização.

Na parte introdutória do encontro, os educadores foram recebidos em uma sala disponibilizada pela instituição. Foi realizado um breve *rapport* com os educadores em grupo, com o intuito de gerar um ambiente favorável, apresentar as facilitadoras, explicar os objetivos da pesquisa e das atividades realizadas, dar instruções normativas sobre as regras do grupo, como desligar o celular, não falar ao mesmo tempo, evitar discussões paralelas, sigilo das informações e uso do gravador de voz. Na sequência, foi distribuído etiquetas adesivas para que os educadores escrevessem um nome fictício ou apelido que serviria como referência para a identificação dos mesmos na pesquisa. Foi assegurado ao grupo que o interesse do estudo seria apenas as suas opiniões, não havendo respostas certas ou erradas, sendo confidenciais e solicitado a assinatura do TCLE. A pesquisadora informava a disponibilidade para explicar possíveis dúvidas.

Na sequência foi realizado uma dinâmica da “Caixa de Fósforo” baseado em Gromack, (2003) para levantar as expectativas do grupo sobre o encontro, solicitou-se que o educador pegasse um fósforo, depois acendesse e enquanto o fósforo queimava falasse brevemente sobre o que é ser educador social para ele. Em seguida, iniciou-se a segunda etapa do encontro para compreender as percepções dos educadores sobre o trabalho na instituição, adolescências e sobre o futuro dos adolescentes. Três cartazes foram confeccionados em cartolina branca com fotos representando diferentes contextos, exemplificando o dia a dia de uma instituição. Cada cartaz foi apresentado e a facilitadora realizava as perguntas adaptadas

para esse estudo referentes ao tema de cada cartaz (Bersch et al., 2019; Donaduzzi et al., 2015; Gromack, 2003; Iervolino & Pelicioni, 2001). Após esse momento, iniciou-se a terceira etapa do encontro com a finalização e fechamento do grupo.

#### 6.3.3.4 Análise de dados

##### 6.3.3.4.1 Questionário de Crenças: investigando as crenças e imagens sociais

A análise interpretativa do *corpus* foi executada por meio da digitação das informações com os questionários de forma manual pela pesquisadora em arquivo MS Excel® e se deu a partir análise de conteúdo de Bardin (1977), por essa ser quantitativa, ao considerar a frequência das palavras repetidas no conteúdo do texto e qualitativa, ao investigar um conjunto de características em um determinado fragmento de conteúdo. Foram criadas três categorias: (1) aspectos físicos englobando aparência e questões de saúde; (2) aspectos emocionais, sobre a percepção dos educadores quanto as emoções; (3) aspectos comportamentais, que diz respeito a práticas de conduta. Essas categorias foram classificadas a partir do Zappe et al. (2016) em valências positivas, negativas e para este estudo foi criada a valência híbrida, para situações que envolvem percepções pessoais do respondente que poderiam ser positivas ou negativas a depender do contexto inserido.

##### 6.3.3.4.2 Grupos focais

O grupo focal é uma técnica utilizada na coleta de dados qualitativos nas áreas da antropologia, ciências sociais, mercadologia e educação em saúde, que ocorre a partir da interação em grupo. Trata-se de uma entrevista em grupo que permite aos participantes explorarem seus pontos de vista de um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, promovendo uma ampla problematização e troca de experiência sobre um tema ou foco específico (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011). Nóbrega, Andrade e Melo (2016) afirmam que o grupo focal é uma técnica de produção de dados para o acesso a

informações por meio de uma conversação mais espontânea possível. No grupo focal o pesquisador atua como facilitador do processo de discussão e os participantes conversarão diante de um tópico de discussão, expondo suas opiniões no grupo e assumindo seus posicionamentos, que podem ser colocados em uma posição de conflito com outros ou não (Nóbrega et al., 2016).

Para Donaduzzi et al. (2015) as discussões realizadas no grupo focal proporcionam o compartilhamento e a troca de experiência de cada participante. Isso se dá de forma dinâmica e não direcionada na busca de um consenso, mas sim na possibilidade de os participantes expressarem suas opiniões, que podem ser alteradas a partir das reflexões instituídas no grupo. Com a discussão aberta sobre temas específicos, é possível que os participantes construam ou desconstruam conceitos pré-estabelecidos. Assim sendo, Silva Júnior, Silva e Mesquita (2014) apresentam uma perspectiva integradora ao conceituar grupo focal que consiste em um grupo, baseado na interação de participantes selecionados previamente e orientados para a discussão de um objetivo específico. Realizado com a coordenação de um moderador que levanta as opiniões, os sentimentos, percepções e comportamentos podendo alcançar tanto o consenso quanto o dissenso. Considerada uma técnica rápida e de baixo custo, que proporciona a coleta de informações através das opiniões, percepções e comportamentos dos participantes, que permite ao pesquisador a compreensão dos significados e realidade percebida dos participantes pelo tema proposto no grupo. A técnica se destaca por basear-se na capacidade da formação de opiniões e atitudes em interação com outros indivíduos, divergindo das entrevistas individuais ou de questionários fechados (Iervolino & Pelicioni, 2001).

Para Tong, Sainsbury e Craig (2007) alguns critérios precisam ser respeitados na pesquisa que utiliza o grupo focal. Para os autores, as discussões são baseadas em perguntas semiestruturadas para explorar pontos de vista sobre questões de saúde, programas, intervenções e pesquisas, com grupos de quatro a 12 pessoas. Os moderadores geralmente iniciam o grupo focal, pedindo perguntas amplas sobre o tema estabelecido, antes de perguntar as questões focais. Embora os participantes respondam individualmente as perguntas do facilitador, eles são incentivados a conversar e interagir uns com os outros, com o objetivo de conhecer e esclarecer perspectivas individuais que serão compartilhadas com todo o grupo. Cabe ao pesquisador, esclarecer as suas intenções com o grupo, a teoria, sua identidade, credenciais, ocupação, sexo, experiência ou formação no tópico da pesquisa, como forma de incentivar aos participantes transmitirem informações abertamente sobre seus pontos de vista.

Para a realização de um grupo focal é importante que cada participante compreenda a sua atribuição. A equipe pode ser formada por: um coordenador pesquisador, que estará responsável pelo planejamento do tema, estímulo do debate, avaliação e redirecionamento dos encontros conforme o desenvolvimento do grupo; um ou mais observadores, que registrarão a dinâmica grupal, registro das falas dos participantes, auxiliando na condução das discussões caso seja necessário, controle do tempo, monitoramento do equipamento de gravação; integrantes do grupo, são participantes ativos e que possuam entre si ao menos uma característica comum importante ao grupo (Backes et al., 2011). Silva Júnior et al. (2014) sugerem que façam parte também da realização de um grupo focal: (1) o patrocinador, que pode ser pessoa física ou jurídica; (2) o financiador, que viabiliza financeiramente a realização do projeto; (3) o coordenador, que participa de todo o processo, desde a organização, estruturação, condução e edição do relatório final; (4) o editor, responsável pelo relatório final contendo os resultados alcançados.

De acordo com Borges e Santos (2005) na realização de um levantamento (*survey*) que utilize tanto dados quantitativos como qualitativos, a técnica do grupo focal proporcionará a obtenção de informações acerca de crenças e percepções dos sujeitos. Esta técnica se diferencia de outras técnicas de entrevista de grupo por considerar em seu planejamento e montagem, a participação de integrantes que possam expressar livremente suas opiniões, sem medo de consequências posteriores. Nesse sentido, cabe ao moderador facilitar a integração grupal de forma cordial, com a criação de um ambiente neutro, acessível e favorável para debates contribuindo “para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos” (p. 79). O que poderá fornecer uma aproximação entre pesquisador e universo da população-alvo da pesquisa.

Segundo Amezcuan (2016), para a condução do grupo focal é necessário levar em consideração: a quantidade de participantes, para que todos tenham a oportunidade de colaborar; incentivo da participação evitando a remuneração financeira, que só se justifica caso haja perdas na atividade laboral, podendo ser realizada com a oferta de um presente ou lanche; explicar objetivamente os tópicos que serão discutidos, evitando julgamentos em opiniões contraditórias; obtenção do consentimento para gravação; local agradável e livre de interrupções; formação em círculo fechado, em que todos devem se ver; mínima intervenção do moderador; duração máxima de uma hora e meia, para impedir a desintegração do grupo; finalização do grupo com uma rodada de intervenções conclusivas no qual os membros do grupo saberão que a colaboração foi importante para a pesquisa.

Para Gondim (2003) com o grupo focal é possível investigar as crenças, as atitudes dos participantes, além de servir como suporte para a geração de hipóteses e elaboração de instrumentos. Assim sendo, esta técnica pode servir de forma complementar, para estudos preliminares e na avaliação de programas de intervenção, como também na construção de questionários e escalas. Permitindo ao pesquisador, responder a indagações de pesquisa, investigar as opiniões e experiências anteriores, além das perspectivas futuras dos componentes do grupo.

Por ser uma estratégia metodológica, outras técnicas de pesquisa podem ser usadas em conjunto com o grupo focal (Nóbrega et al., 2016). Para essa pesquisa foi usado no grupo focal o TCLE (Apêndice B), a Ficha de Caracterização dos Educadores Sociais (Apêndice E), a Classificação Econômica (ABEP, 2018), o Questionário de Crenças: Investigando as crenças e imagens sociais (Zappe et al., 2016).

Para o planejamento do grupo focal foram estabelecidos os seguintes critérios e etapas de acordo com Silva Júnior, Silva e Mesquita (2014): (1) determinação do propósito do grupo focal; (2) recrutamento e seleção dos participantes; (3) determinação da quantidade de grupos focais a serem realizados; (4) elaboração do roteiro de entrevista coletiva; (5) preparação do facilitador e cofacilitador; (6) definição e preparação do local de realização dos encontros.

A análise do *corpus* se deu a partir da realização da análise temática por meio de um estudo descritivo para identificar, analisar e categorizar os temas comuns emergentes das respostas dos educadores (Braun & Clarke, 2006; Gato et al., 2020). Primeiro as falas dos participantes obtidas no grupo focal foram gravadas, transcritas e digitalizadas de forma manual pela pesquisadora em arquivos MS Word® totalizando quatro transcrições. Foi realizada uma leitura cuidadosa das transcrições de cada grupo e das respostas dos participantes, que passou por revisão ortográfica. Em seguida um esboço preliminar foi criado em um arquivo MS Word® com todos os arquivos unificados. A partir desse arquivo, foram identificados e selecionados por cores três categorias: (1) trabalho do educador social (cor cinza); (2) adolescência (cor amarela); (3) práticas de sociabilização (cor azul). Em seguida, a pesquisadora realizou uma leitura sistemática para identificar as principais subcategorias, com exemplos de falas, em um arquivo em formato MS Excell® com o número de frequências de ocorrências. Após, dois juízes realizaram uma revisão das categorias e subcategorias para observar padrões coerentes para controle de qualidade para validar a análise.

#### 6.3.4 Resultados – Parte II

Os resultados serão apresentados em duas partes, primeiramente serão apresentados os dados do Questionário de Crenças: Investigando as crenças e imagens sociais. Após serão apresentados os dados com o mapa temático do grupo focal, suas categorias e subcategorias.

#### 6.3.4.1 Questionário de Crenças: investigando as crenças e imagens sociais.

Na Tabela 15 são apresentados os percentuais de ocorrências por categoria da descrição de uma criança, pela percepção do educador, considerando as valências híbrida, positiva e negativa. Analisando as categorias mais frequentes utilizadas pelos educadores para descrever as crianças, destaca-se os aspectos comportamentais negativos (n=27) no qual essa criança seria considerada “agressiva”, “violenta”, “sem estudo” ou “fora da faixa escolar”, com “dificuldades no aprendizado” e que precisaria trabalhar em um “trabalho forçado”, etc.. Em relação aos aspectos emocionais negativos (n=22) foram encontradas características como “carente”, “dependente dos pais”, “triste”, “pirracenta”, “abalada psicologicamente”, “sem controle emocional”, etc.. Sobre os aspectos físicos negativos (n=9) foram encontrados “desnutrida”, “não tem saúde”, “doente” etc.. Observa-se que não foram encontrados aspectos positivos em relação a características físicas.

Tabela 15 - Características percebidas pelo educador para descrever uma criança.

<b>Categoria</b>	<b>Valencia</b>	<b>F (n=68)</b>	<b>%</b>	<b>Exemplo</b>
Aspectos comportamentais	Negativa	27	40,30	Agressiva, violenta; dificuldade no aprendizado, fora da faixa escolar e sem estudo; sem informação, dependente; dificuldade de se relacionar; mal-educada; marginalizada; trabalho forçado.
	Positiva	1	1,49	Determinação.
	Híbrida	1	1,49	Uma criança agarrada com os pais.
Aspectos emocionais	Negativa	22	32,84	Insegura; inveja dos outros; sem controle emocional; sofrida; carente; medo.
	Híbrida	4	5,97	Muita atenção, passiva.
Aspectos físicos	Positiva	2	2,99	Coragem; esperança.
	Negativa	9	13,43	Baixa imunidade; desnutrida; doente.
	Híbrida	1	1,49	Negra.
	Positiva	-	-	-

Fonte: A autora, 2019.

Na Tabela 16 são apresentados os percentuais de ocorrências por categoria da descrição de um adolescente. Em relação as categorias mais frequentes utilizadas pelos

educadores para descrever um adolescente destaca-se os aspectos comportamentais negativos (n=35) “pouca escolaridade”, “não tem trabalho”, “fora da escola”, “próximo a áreas de risco”, “drogado”, “roubando”, etc.. Sobre os aspectos emocionais negativos (n=21) foram encontrados “agressivo”, “desobediente”, “sem paciência”, “inseguro”, “desanimado”, “tristeza”, “confuso”, “baixa autoestima”, etc.. Não foram encontrados aspectos considerados positivos em relação a características emocionais e físicas.

Tabela 16 - Características percebidas pelo educador para descrever um adolescente.

<b>Categoria</b>	<b>Valencia</b>	<b>F (n=72)</b>	<b>%</b>	<b>Exemplo</b>
Aspectos comportamentais	Negativa	35	48,61	Usuário de drogas; agressivo; sem expectativa de futuro e de vida; desobediente; baixa escolaridade, dificuldade no aprendizado; usuário de drogas; fora da escola; mal-educado; não tem trabalho; próximo a áreas de risco; pedindo; roubando.
	Híbrida	8	11,11	Liberdade de se locomover, teria que trabalhar; uma atenção política; mudança.
	Positiva	5	6,94	Um trabalho; conquista; uma segurança; estudar.
Aspectos emocionais	Negativa	21	29,17	Rebelde; triste; sofrido; insatisfeito; inseguro; carente; confuso; baixa autoestima; desanimado; desesperançado.
	Híbrida	1	1,39	Pensativa.
	Positiva	-	-	-
Aspectos físicos	Negativa	1	1,39	Não tem saúde.
	Híbrida	1	1,39	Negro.
	Positiva	-	-	-

Fonte: A autora, 2019.

Na Tabela 17 são apresentados os percentuais de ocorrências por categoria da descrição de uma família. Em relação as categorias mais frequentes utilizadas pelos educadores para descrever essa família destaca-se os aspectos comportamentais negativos (n=33) como “pais separados” ou “pai ou mãe desconhecidos”, “não tem condições de comprar nada” ou “desprovidos de renda”, “dependente do poder público (bolsa família, etc.)”, “falta de diálogo”, “alcoólatra”, etc.. Sobre os aspectos emocionais negativos (n=22) foram encontrados “desmotivada”, “triste”, “agressiva”, “autoestima baixa”, “sem esperança”, “vítima”, etc.. Não foram encontrados aspectos considerados positivos em relação a características físicas.

Tabela 17 - Características percebidas pelo educador para descrever uma família.

<b>Categoria</b>	<b>Valencia</b>	<b>F (n=66)</b>	<b>%</b>	<b>Exemplo</b>
Aspectos comportamentais	Negativa	33	50,00	Desestrutura familiar; baixa remuneração; desprovida de renda; falta de diálogo e saúde; sem perspectiva de vida; desajustada em consequência da situação que vive.
	Positiva	5	7,58	Cuidado; guerreira; grandes oportunidades; enfrentar; garra.
	Híbrida	1	1,52	Igreja.
Aspectos emocionais	Negativa	22	33,33	Triste; autoestima baixa; desmotivada; insegura; preocupada, sem amor-próprio; sem esperança.
	Positiva	3	4,55	Esperança; felicidade; sabedoria.
	Híbrida	-	-	-
Aspectos físicos	Negativa	1	1,52	Falta de saúde.
	Híbrida	1	1,52	Negro.
	Positiva	-	-	-

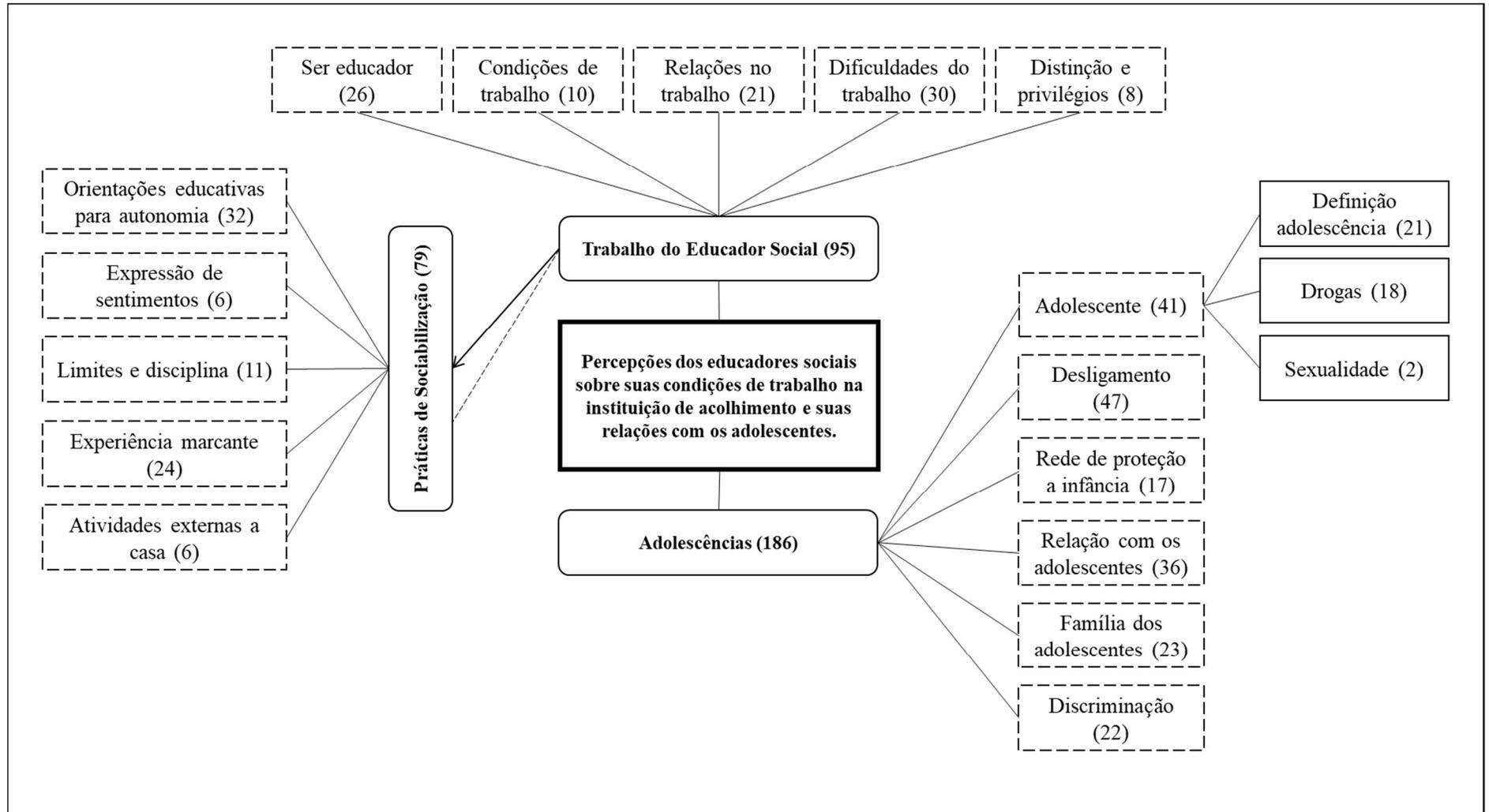
Fonte: A autora, 2019.

#### 6.3.4.2 Grupos focais<sup>3</sup>

A Figura 5 apresenta o mapa temático, contendo as categorias, subcategorias e as frequências de ocorrência encontrados nos grupos focais com os educadores. Foi possível identificar três temas abrangentes: “Adolescências” (n=186), que diz respeito a forma como os educadores compreendem essa fase da vida e sobre os adolescentes da instituição de acolhimento; “Trabalho do educador social” (n= 95), que refere-se as condições de trabalho, dificuldades e formação para executar as atividades que são propostas na instituição; “Práticas de sociabilização” (n=79), que aborda as orientações educativas e interações entre os educadores e adolescentes em acolhimento. Serão descritas, a seguir, exemplos de falas que correspondem as citações dos educadores. Para tal, será utilizado nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

<sup>3</sup> Os resultados do grupo focal foram publicados em: Calabar, F. P., Silveira, P. S., & Leme, V. B. R. (2021). Percepções de educadores sociais sobre trabalho, adolescências e práticas educativas. *Revista Debates Insubmissos*. 4(14), 218-246. Retrieved from <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/250942>

Figura 5 - Mapa temático com categorias, subcategorias e número de ocorrências.



Fonte: A autora, 2019.

A categoria adolescências foi a mais frequente, com seis subcategorias. Os educadores relataram principalmente informações sobre o processo de desligamento da instituição (n=47), que aborda sobre as ações e percepção do educador sobre o desligamento da instituição, quando os adolescentes completam a maioridade, percepção dos educadores sobre futuro dos adolescentes, o que os educadores acreditam que os adolescentes pensam sobre o futuro e quais ações são realizadas na instituição para o retorno para família de origem:

Renato<sup>4</sup> (54 anos) “Porque eles já chegam numa idade que é uma corrida contra o tempo, então a gente tenta né... encaixar na cabeça deles que chegou a hora né... e aí quando chega aos 17 e meio 18, eles começam a correr pra fazer isso, pra fazer aquilo dentro de um... o tempo é cruel, o tempo passa e é como um ponto ligeiro ele vai e não volta mais, então a gente fica realmente... oh... teve a oportunidade não abraçaram a causa, mas a nossa luta é diária, é igual: desperta, é... você tá com essa idade, daqui pouco passa e aí? Passa mesmo e a gente tenta fazer essa construção com eles todos os dias.”

Safira (48 anos) “A galerinha faz 18 anos e fica perdido na vida né. O mundo lá fora não é isso que apresenta aqui dentro. A gente tenta pôr na cabeça deles que a vida é diferente, que não é isso que encontra. Que não, que lá fora eles não vão encontrar, a gente mandando ir para escola, falando para ir pro estágio, fazendo os deveres que eles têm que ser feitos. Que lá fora não é isso, lá fora é cada um por si e Deus por todos”.

Coroão (54 anos): “A gente cita exemplo de meninos que já saíram daqui que às vezes entraram em crise e quando fizeram 18 anos: ‘meu Deus e agora? 18.’ 18 bateu na porta e o garoto ficou sem chão. E então a gente procura mostrar exemplos de outros adolescentes e dando a visão da vida, porque eles têm a gente como os pais deles, né. É isso que eu estou falando”.

A segunda subcategoria mais evidente foi a adolescente (n=41) com questões sobre a definição de adolescência, o que é ser adolescente para o educador, forma como os adolescentes se comportam na atualidade e na instituição, uso de drogas, abuso de substâncias, vícios, dependência, sexualidade, questões de gênero: Grêmio (39 anos) “Eles pensam que isso aqui é uma hospedagem. Eu falo para ele que é só uma passagem”. Safira (48 anos) “Tem muita coisa que eles não sabem e não entendem. Uma geração que tá por fora”; Bolinha (51 anos): “Porque a gente convivia com esses adolescentes assim, é... cheio de vício”.

Coroão (54 anos) “Para o adolescente é muito do aqui e agora, ele vive um momento. Às vezes nós é que queremos que os adolescentes pensam como nós, mas não. Aquele trabalho de formiguinha, como todo santo dia falar sempre a mesma coisa, porque eles ainda não atingiram essa maturidade. Eles não vão pensar que eles vão ter uma família, muitas vezes não vou pensar em estudar, para ter uma carreira melhor lá na frente, eles não vão pensar nessas coisas. O adolescente ele não tem um ontem, nem o amanhã, ele tem um hoje e acabou, ponto final”.

A terceira subcategoria foi a relação com os adolescentes (n=36) que trata sobre a relação do educador com o adolescente, estabelecimento e preocupações sobre vínculos

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios, escolhidos pelos próprios educadores participantes da pesquisa.

adolescente/educador. Tita (65 anos) “Eles aqui são muito grudados com a gente (...) eu viro vó, chamo atenção”. Gui (38 anos) “Eles são muito achegados eles têm uma referência muito com educadores”. Piloto (37 anos) “A gente acaba criando um vínculo com algumas situações”.

MJ (50 anos) “Muitos com família, mas muitos não tem e aquilo transforma a gente como se fosse uma família. Eles ficam carentes, perguntam se não quer adotar, se não quer levar um final de semana para casa e aí eles se julgam né... numa... assim... como as pessoas próximas deles que podem fazer algo por eles”.

Em seguida, a subcategoria família dos adolescentes (n=23) relaciona-se com a percepção do educador referente a estrutura familiar dos adolescentes em acolhimento.

Do Lins (28 anos) “Às vezes a gente vem pra cá e não sabem nem o que que é isso: família. É... meio... estranho. Tu pega uma imagem de uma família feliz: pai, mãe, irmãos, filhos e aqui as vezes tu vê um garoto que odeia a mãe, que odeia o pai. E não quer que não chega nem perto. A gente num... a gente acha que sabe o motivo, acha que pode dar opinião na vida desse adolescente e não saber como... como realmente falar de uma família é complicado”.

Em relação a discriminação (n=22) foi encontrado as percepções e situações de discriminação, identificação por ser de uma instituição, os adolescentes e uso de uniforme pelos educadores. Ninico (31 anos) “Pra eles é uma vergonha estar no abrigo”.

Renato (54 anos) “Acho que vai do dia a dia e aí o afeto como família... no passeio, se ele te identifica como família né, por que você vai estar de uniforme? Por que você vai estar com o crachá? É mais fácil: ‘Não o meu tio, o meu primo né...’ Porque que eu vou parar na porta da escola num carro né... com touca... adesivo... oh, então acho que a gente acaba fazendo uma construção pra de autoajuda né. De autoajuda pra eles poderem se sentirem melhor. Não sentir discriminado pela sociedade né... que todo uniforme geralmente assusta as pessoas né, uniforme da polícia, uniforme de hospital, tenho pavor de jaleco branco de hospital. Tem poder, passo mal quando eu vejo um jaleco! É horrível”.

Por fim a subcategoria rede de proteção à infância (n=17) aborda sobre políticas públicas, sociedade, polícia, atividades dos adolescentes no período que estão na instituição, cursos profissionalizantes, estágio, presentes que os adolescentes ganham para exercerem uma profissão.

Do Linz (28 anos) “Porque pra esses garotos tá aqui... pra um falar que polícia defende aí é difícil. Associa a isso. Porque a política que a gente está vivendo hoje em dia... tá realmente muito difícil pra quem mora em comunidade, pra quem realmente precisa de ajuda do governo, tá tendo esse suporte que a gente esperava ter, tá tendo esse... massacre. Massacre é até uma palavra forte. Vou usar massacre mesmo porque é um massacre... porque ouvir de um adolescente que a gente está tentando mudar... vamos fazer com que o pensamento dele de que a sociedade mude e... os órgãos responsáveis podem fazer isso, tem condições de fazer isso e não quer. E... é complicado é realmente difícil”.

Pokémon (42 anos) “Que nem hoje aconteceu mais cedo, já tinha evadido do abrigo, por causa de dois dias fora. Aí num dia desrespeitou no outro plantão, pedir pra ele não sair para a rua, ele saiu, mais duas vezes. Aí parou ele ali, deixei de castigo lá

fora, aí o PM parou ele e eu vi ele falar: ‘tio’, ele me chamou, ‘oh tio, tio, tem um cara aqui, um cara’. PM \_ ‘cara, que cara é esse, eu sou uma autoridade rapaz, eu sou um policial, como é que você vai me chamar de cara’. Tá entendendo? Sorte que abri o portão na hora. Aí eu falei: ‘não, não, ele é daqui sim’, PM: ‘o que que é aqui?’, ‘aqui é o abrigo da prefeitura’. Aí eu fui explicando para ele, a situação, o que acontece, que eles fazem, mas não vou mentir e depois além disso ainda ganhei um amigo (o PM) ‘oh, a hora que tu precisar, você me liga, toma aqui o meu telefone, me liga’, entendeu?”.

Em relação a categoria trabalho do educador social foi encontrada cinco subcategorias. Os relatos mais frequentes dos educadores foram sobre as dificuldades do trabalho (n=30) que corresponde as dificuldades relatadas para execução das tarefas, falta de acesso à informações sobre os adolescentes, desvalorização da profissão por parte dos governantes, tensão entre equipe técnica.

Piloto (37 anos) “Mas o adolescente chega e relata muita coisa. Só que é aquilo, a gente não pode se basear pelo que o adolescente fala. Baseado nisso, a gente até procura ter informação porque, não tem como se falar, se fazer alguma coisa, sem a gente ter uma afirmação correta. Vou fazer o que? Aonde é que eu vou intensificar o meu trabalho, se eu não sei aonde é que é deficiente. Então essa informação ela nos é reclusa, até por um sigilo técnico, que existe, mas eles conseguem fazer uma boa recepção dos adolescentes”.

Tita (65 anos) “A gente às vezes não sabe né, como a gente conseguiu fazer agenda da equipe técnica da casa, porque elas conseguem deixar a gente maluco né. Você tem que ter respeito e coragem, tem que ter. Eles têm que te respeitar a ponto de te ouvir e falar: “não, isso não vai funcionar”, isso não vai funcionar. Não dá. Eu vou voar? Quem que vai pegar a vassoura primeiro aí? Não vai ter que ter vassoura, tem uma van. Vai a pé! Por que que vai a pé? Porque que de BRT? Né. Porque que tudo tem que ser... Então a gente consegue, com muita conversa, muita. Às vezes facilitar o trabalho da gente é para melhorar o atendimento do menino, entendeu? Porque a gente cansou de ir numa UPA que não atende a criança direito, aí você tem que falar: não tem remédio lá, não tem remédio ali. Então essa escola, a criança não gosta dessa escola, ele não fica aí. Ou então uma criança especial fora do eixo né, completamente... Mas o que que essa criança está fazendo nessa escola, porque que não tá nessa escola.. esse ano a gente está com todos os especiais em escolas especiais a gente tá com os meninos maiores à noite. A gente tá com os meninos doentes tratados, né. Mas isso cansa né. Porque a estrutura quando eu coloco ali, falta infraestrutura. Se eu quero cuidar bem de uma criança eu tenho que cuidar bem do educador. É uma, é um dominó, não é não? O sistema é terrível né’.

Sobre a subcategoria ser educador (n=26) refere-se a percepção do educador sobre sua profissão, como deve exercê-la, tarefas realizadas na instituição, diferenças encontradas antes e depois de se tornar educador.

Do Lins (28 anos) “Ser educador é uma oportunidade que a gente tem de ensinar e aprender muito com os adolescentes ou com o adulto, para quem trabalha com adulto, é... vivência, mostrar a vivência, mostrar o que... o que você já passou, o que você pode passar e o que eles já passaram. E... é uma troca de ideias. Oportunidade que a gente tem de crescer, de poder realizar os sonhos deles, os nossos”.

Tita (65 anos) “A gente faz isso desde primeiro dia de janeiro. Que é a matrícula dele na escola. A gente conseguiu aqui, esse ano, ter acesso a escolha da escola. Porque a gente que interage na escola, né. É a gente que fala com professora, é a gente que vai resolver os pepinos da criança na escola. A gente consegue também determinar que núcleo de saúde a gente vai levar, mas foi uma luta. Porque não foi

para agradar direção, foi para facilitar a vida do trio que trabalha aqui. Porque tinha dia, tem ainda dia, que tem três (educadoras) na rua”.

Em relação a subcategoria relações no trabalho (n=21) que diz respeito a percepções de apoio ao executar as tarefas, amizades, relação dos profissionais da instituição e da equipe técnica e como a família percebe sua profissão: França (71 anos) “É unido sim, às vezes tem alguma diversificação mais no geral é unido”.

Safira (48 anos) “Às vezes o apoio vem dos próprios colegas, né. E às vezes não só a gente pede, como o próprio colega vê que a gente está numa situação meio constrangedora, o próprio colega avisa né: ‘não é dessa forma, você tem que agir de outra forma’. Então é sempre um levantando o outro. Porque você de fora você vê melhor, né. Você tem uma outra visão. Então a gente tem essa facilidade, graças a Deus aqui. E tem me ajudado muito, porque né, porque às vezes você acaba se perdendo. Você não vê, você pensa que tá ajudando, você só tá atrapalhando. Então a gente tenta se policiar através dos nossos colegas de trabalho, entendeu?”.

Sobre a subcategoria condições de trabalho (n=10), infraestrutura da instituição; prédio; material; mobiliário; capacidade de acolhimento; folga; alimentação; formação para executar a função, cursos, capacitações. Renato (54 anos) “Depende muito da gestão né, tem gestão que... e agora ultimamente a nossa prefeitura não tá fornecendo o material, os que nós temos são ultrapassados”. Negão (48 anos) “a casa lá era pequena para suportar tantos adolescentes”.

Coroão (54 anos) “Porque a grande questão é como lá era a casa de acolhimento, na época que eles falaram que já chegou a 26 e a estrutura era mais precária do que nós temos hoje, a questão é que não existe um espaço criado para receber os adolescentes. A gente pega uma casa, igual casa de família, normal que adaptou para ser um abrigo de adolescentes. Então às vezes você não tem uma estrutura adequada. Um exemplo um banheiro para 15 meninos. Não é uma estrutura adequada. Temos quartos legais, tem quatro quartos, tudo bem, mas é que ficam pegando casas para fazer de abrigo. O ideal seria ter um espaço criado para ser abrigo, uma estrutura para receber o adolescente. Porque isso também gera estresse nele e em nós. Isso gera pequenos conflitos, às vezes o menino quer ir no banheiro mas tem outro, então são essas pequenas coisas, às vezes esses pequenos conflitos e eles demandam mais assim energia da gente. São esses pequenos focos de incêndio que a gente tem que apagar durante o plantão que são mais cansativos do que se tivemos um evento grande, a gente vai lá sanar, sanou, o pessoal tranquilizou e plantão saiu do normal. Como quando você passa 12h tendo que apagar focos de incêndio, isso é muito cansativo”.

Em relação a subcategoria distinção e privilégios (n=8) que os educadores percebem que os adolescentes possuem por estarem em acolhimento; diferenças entre o tratamento dos adolescentes em acolhimento e o tratamento dos membros da família (racismo institucional).

Coroão (54 anos) “E não só na questão da alimentação, na questão de lazer, né. Eles vão em lugares assim, que eu nunca levei a minha filha: Water Planet, cinema, AquaRio, Maracanã, teve jogos olímpicos e vários eventos. Então é isso que a gente tenta passar pra eles, pra eles valorizarem isso. Vez eles recebem: vestimenta, bom estágio, curso profissionalizante e eles desperdiçam a oportunidade”.

Pokémon (42 anos) “Eu na minha casa não tenho essas cinco refeições por dia e eu sou um trabalhador. Não é que eu não queira fazer essas cinco refeições né, mas eles aqui fazem, meus filhos às vezes não fazem essas cinco refeições e eles não dão valor”.

Gugu (27 anos) “Tem menino aqui que entra e sai do estágio toda hora e a gente sabe que lá fora é difícil. Se você for botar um filho teu no estágio é anos as vezes esperando, tem que fazer seletiva, inscrever... e aqui eles conseguem com facilidade. Só que essa facilidade acaba não sendo construtiva porque eles acabam não valorizando. Na escola tem menino que transfere de escola dentro de um ano, três, quatro vezes. Já tem outros que aceitam e aderem”.

Por fim a categoria práticas de sociabilização (n=79) foram encontradas cinco subcategorias. Os relatos mais frequentes foram encontrados na subcategoria orientações educativas para autonomia (n=32). Ações e orientações do educador para que o adolescente desenvolva o desejo de: estudar, aumentar o autoconhecimento; demonstração e exemplos de vida; incentivo; ajudar; cooperar; auxílio nas tarefas da casa, da escola.

Renato (54 anos) “Então tudo isso é passado orientado construindo com eles: Oh lá fora vocês vão ter que caminhar suas próprias pernas, caminhar com suas próprias pernas então você tem que aprender a respeitar né. Aquele bom dia, aquele boa tarde né. Então tudo isso você tem que aprender a construir aqui dentro. Para quando chegar lá fora você não dá cabeçada. É dizer que a sociedade não gosta de vocês”.

Coroão (54 anos) “Quando eu penso em práticas educativas eu penso no nosso próprio exemplo também. Porque às vezes a gente pede para o adolescente ser pontual, ser asseado, então a gente também tem que ser pontual e ser asseado. A gente pede para o adolescente tem que estudar, mas às vezes a gente tem que estudar também. Então o adolescente ele pega muito isso. Eles são muito espertos mesmo e parece às vezes que eles não estão capitando nada do que a gente tá falando, mas diversas vezes eles assim ‘poxa tio, naquele dia você falou assim, assim’. Eles estão vendo também as nossas atitudes, eles percebem também”.

Em relação a subcategoria experiência marcante (n=24) com relatos de eventos ou situações com os adolescentes que ficaram em destaque para os educadores em sua trajetória profissional.

Ninico (31 anos) “Teve um adolescente aqui, ele ficou internado um mês e pouco quase dois meses. Um mês e pouco eu fiquei de acompanhante dele no hospital e (silencio) ele não tá mais aqui, mas foi um momento difícil, era muito difícil naquele momento. Ele tava muito debilitado na cama, quase não conseguia falar direito, falava pouco, tudo ele precisava de um educador, da gente pra fazer as coisas pra ele. Eu saía de lá arrasada, tipo assim me despedindo. Ele tava muito ruim. Eu morria de medo de chegar lá de manhã e ao mesmo tempo eu morria de medo dele morrer na minha mão. Assim, dele morrer no meu plantão. Eu ia embora arrasada”.

Tita (65 anos) “Todo dia marca. A gente senta, chora, feliz quando eles vão para o jovem aprendiz. E a gente fica feliz quando um aprende a ler, a gente fica feliz. Quando vai embora, a gente sofre. Quando vai para casa a gente fica feliz né. Eu tive muitas assim, emocionantes. Uma com Cauê, tava quase alfabetizado, juntava palavra, já tá com alguma autonomia”.

Do Lins (28 anos) “Um garoto que chegou aqui bem debilitado, transtorno mental bem avançado, a gente achava que o garoto não ia ter mudança, não ia ter nada e a gente pode com ele trabalhar e ele foi evoluindo cada dia mais. No dia do aniversário de 18 anos dele a gente organizou de fazer uma festinha surpresa. Chamamos a mãe dele, o padrasto, a irmã. Chamou os garotos aqui do abrigo para poder bater parabéns para ele. Aí no dia, acabou de bater o parabéns e para quem vai

ser o primeiro pedaço de bolo? Aí ele me olhou, aí eu olhei pra ele e falei ‘não... tua mãe tá aí’, aí ele ‘meu primeiro pedaço de bolo? Vai pro meu pai o Do Lins’. Ele me deu um abraço, aí ele chorando, falei ‘pô, não chora não, fica tranquilo’ aí ele disse ‘não vou mais te ver’. ‘Vai me ver sim rapá, fica tranquilo’ Aí depois ele deu pra cozinheira: ‘para minha mãe Maria’. Depois que ele deu pra mãe (biológica) dele. Aí a gente vê, pô, a história da mãe dele, é uma pessoa show de bola e o garoto escolheu o cara que ele conheceu a três, quatro meses, uma mulher que ele conheceu três, quatro meses, tirando como pai como mãe”.

Sobre a subcategoria limites e disciplina (n=11) que diz respeito a estabelecimento de regras, disciplina, respeito, castigo. Como também as dificuldades no relacionamento do educador com os adolescentes. Renato (54 anos) “Pra você se reintegrar e até saber das coisas que tem que ser feitas, eles entendem, eles chegam aqui na porta e batem, perguntam se podem entrar, dá licença, posso sair”.

Piloto (37 anos) “Como a gente é o primeiro impacto deles, o impacto tem que ser verdadeiro. O garoto entrou aqui, não pediu licença ele tem que sair, tem que pedir licença, isso é educação. Educação se aprende em casa, como a casa dele é aqui a gente tá aqui para isso, então a gente tem que ensinar ele. Ah mas a escola? A escola ensina português e matemática, isso aí. Então aquele adolescente não quer, a gente tem que ser mais ríspido com ele, mas vem um e abraça porque ele é vítima da sociedade. Porque o pai dele batia nele, porque foi acometido a um crime sexual, que ele foi expulso da comunidade onde ele morava”.

Em relação a subcategoria atividades externas a casa (n=6) que aborda as atividades realizadas pelos educadores com os adolescentes fora da instituição e apoio financeiro. Negão (48 anos) “A gente acabou pegando afinidade. Porque levava ele para passear, levava ele para passar o natal na minha casa”.

MJ (50 anos) “Eu cheguei ao ponto de tipo assim, um garoto que estava aqui, ele perdeu a amizade dele né, não tinha trabalho, não estava estudando, não tava trabalhando. Ele tinha que começar a andar com o pé dele pra frente. Tive um momento de levar ele para minha casa, ficar quase dois meses morando comigo, na minha casa e dando aquela possibilidade e ele entendeu. Minha mulher, minha mãe, todo mundo ficaram sabendo né, eu expliquei o que estava acontecendo. Pedi um amigo e tentei arrumar uma casa para ele, para ele alugar, enquanto isso ele ficou na minha casa para poder ter tudo o que tem numa casa”.

Sobre a subcategoria expressão de sentimentos (n=6), que aborda as ações do educador em identificação/expressão de sentimentos dos adolescentes.

Coroão (54 anos) “Eu falo muito com eles: ‘você estão aqui isso aqui é um momento da vida de vocês é uma passagem. Vocês não têm que se conformar com a vida de vocês, porque o lugar de vocês estarem é a família de vocês, vocês estarem vivendo em família, vocês estarem construindo a história de vocês’. Então a gente passa a verdade da vida, pela experiência que nós já temos, que a gente sabe esse caminho que eles estão tomando não é o caminho legal. No momento, essa idade de vocês é curtidão, vocês estão curtindo e tal, mas o melhor momento da vida de vocês que vocês pensam vocês não vão ter idade para sempre. Vocês não vão estar com 15 anos para sempre, com doze anos para sempre, com 16 anos para sempre. Mas isso também faz parte da idade deles, muitas vezes eles vêm e procuram um apoio, um colo, um abraço e eles querem ter isso então. Eles procuram e a gente não faz isso porque eles gostam. Se a gente não fosse se preocupar, a gente não estaria nem aqui.

Porque isso também é o trabalho né, você perceber quando eles estão tristes, quando eles não estão comendo legal, quando eles estão assim, a gente percebe a mudança de humor dos garotos e quando a gente se interessa por eles, quando eles se perguntam tá acontecendo. Eles gostam. Poxa estou sendo notado, porque a vida deles a rejeição né”.

### 6.3.5 Discussão – Parte II

A discussão será apresentada em duas partes, primeiramente serão apresentados os dados do Questionário de Crenças: Investigando as crenças e imagens sociais. Após são discutidos os dados do Grupo Focal com o mapa temático, suas categorias e subcategorias.

#### 6.3.5.1 Questionário de Crenças: investigando as crenças e imagens sociais.

Os resultados apresentados pelo Questionário de Crenças demonstram uma prevalência de ocorrências descritas pelos educadores para a criança, adolescente ou família com valências negativas em todas as categorias, sejam as que analisam as percepções do educador referente aos aspectos comportamentais, emocionais ou físicos. Em relação aos aspectos comportamentais, a maioria dos educadores descreveu aspectos comportamentais negativos da família (50%), adolescente (48,61%) e criança (40,30%). Verificou-se uma baixa ocorrência da valência positiva e híbrida em relação as percepções dos educadores. De fato, os dados encontrados se assemelham aos achados de Bersch et al. (2020) que identificaram que os termos que apresentam maior atribuição para as características das crianças e adolescentes possuem aspectos pejorativos, espectros negativos, em especial quando relacionados aos adolescentes. Os termos mais relevantes foram revoltado (90%), arreadio (90%), sem limites (90%), agressivo (90%), questionador (70%), teimoso (70%), carente (60%), chato (60%), introvertido (40%), desesperançoso (40%) (Bersch et al., 2020).

Patias et al. (2017) também abordam as características negativas e pejorativas de adolescentes acolhidos. Para as autoras, apesar do avanço na legislação da infância, da implementação de políticas públicas e o desenvolvimento da instituição, que são diferentes das dos séculos XIX e XX, o imaginário social referente aos aspectos dos acolhidos permanece o mesmo (Patias et al., 2017). Em relação aos educados sociais, a percepção

negativa dos adolescentes e suas famílias é fator complicador em sua prática diária, haja vista que as percepções e crenças estariam sob um olhar considerado discriminatório e preconceituoso.

#### 6.3.5.2 Grupos focais

A categoria adolescências (186 ocorrências) foi a mais frequente, com seis subcategorias. Os conteúdos relacionados ao desligamento da instituição (47 ocorrências) foram os mais citados. Seguidos da percepção do que é ser adolescente (41 ocorrências), a relação com os adolescentes (36 ocorrências), a família dos adolescentes (23 ocorrências), discriminação (22 ocorrências) e por fim, a rede de proteção à infância (17 ocorrências). Como trabalho do educador social (95 ocorrências) foi possível identificar cinco subcategorias. As dificuldades do trabalho (30 ocorrências), o que é ser educador (26 ocorrências), as relações no trabalho (21 ocorrências), condições de trabalho (10 ocorrências) e distinção e privilégios (oito ocorrências). Por fim, a categoria práticas de sociabilização (79 ocorrências) inclui cinco subcategorias. Orientações educativas para autonomia (32 ocorrências), experiência marcante (24 ocorrências), limites e disciplina (11 ocorrências), atividades externas a casa e expressão de sentimentos (ambas com seis ocorrências cada). A seguir serão descritas, analisadas e discutidas cada uma das categorias.

**Adolescências.** Esta categoria incluiu seis subcategoria de segundo nível: (I) desligamento da instituição (II) adolescente, (III) relação com os adolescentes, (IV) família dos adolescentes, (V) discriminação, (VI) rede de proteção à infância. Os educadores relataram principalmente informações sobre o processo de desligamento da instituição (n=47), que aborda sobre as ações e percepção do educador sobre o processo de egresso, quando os adolescentes completam a maioridade, sobre futuro dos adolescentes e quais ações são realizadas na instituição para o retorno para família de origem. Os resultados indicaram as preocupações dos educadores no decurso do desligamento e as dificuldades que se estabelecem nesse processo. O achado da pesquisa é semelhante ao identificado por Cassarino-Perez et al. (2020) em relação aos cuidadores e a angústia por se sentirem desamparados no processo obrigatório de desligamento aos 18 anos do adolescente da instituição, além da quebra do vínculo e descontinuidade dos trabalhos devido às mudanças de equipe. Nesse sentido, os educadores necessitam de apoio tanto para a preparação da criança

ou adolescente para o desligamento, como também ser orientado e supervisionado por um profissional de nível superior conforme estabelece a legislação (Brasil, 1990; Brasil, 2009a). Dessa forma, a equipe técnica da instituição precisa estar atenta dos procedimentos capazes de gerar condições favoráveis à reinserção familiar (Cavalcante et al., 2010), o que poderá auxiliar na redução das preocupações dos acolhidos com as perspectivas de eventos futuros.

A segunda subcategoria mais evidente foi a adolescente (n=41) com questões sobre a definição de adolescência, o que é ser adolescente para o educador, forma como os adolescentes se comportam na atualidade e na instituição, uso de drogas, abuso de substâncias, vícios, dependência, sexualidade, questões de gênero. Esses achados corroboram os encontrados por Bersch et al. (2020) que realizaram uma pesquisa com o objetivo identificar o impacto das imagens sociais que os educadores sociais possuem dos adolescentes e suas famílias e compreender as crenças e as relações dos educadores com processos de resiliência. As pesquisadoras identificaram que os termos que apresentam maior atribuição para as características das crianças e adolescentes possuem aspectos pejorativos, espectros negativos, em especial quando relacionados aos adolescentes. Tendo em vista que foi identificado uma perspectiva negativa sobre o jovem acolhido, faz-se necessário criar estratégias de reflexão e compreensão da representação do educador sobre o que é ser adolescente atualmente, pois as mudanças ocorridas nesta fase da vida envolvem outros fatores como as mudanças físicas, maturidade sexual, alterações cognitivas, emocionais e psicossociais, contemplando aspectos políticos, econômicos, ideológicos, grupos etários, da colocação do sujeito na família e de sua construção social (Papalia & Feudman, 2013). Destaca-se a necessidade de ampliar a concepção da adolescência para educadores sociais para evitar relações estereotipadas, preconceituosas e comportamentos violentos com os jovens.

A terceira subcategoria foi a relação com os adolescentes (n=36) que trata sobre a relação do educador com o adolescente, estabelecimento e preocupações sobre vínculos adolescente/educador. A revisão de literatura corrobora os achados nesta pesquisa ao indicar que presença de vínculos afetivos com pessoas, símbolos, com um ambiente social externo, interação com a equipe e de apoio entre educadores e adolescentes são considerados fatores de proteção (Guimaraes & Neto, 2015; Rodarte et al., 2015; Cavalcante et al., 2010; Vieira & Coutinho, 2019; Castro et al., 2016). Em contrapartida, para Delgado e Gersão (2018), o estabelecimento de relacionamento afetivo em instituições de acolhimento é improvável devido a necessidade de os profissionais manterem níveis de distanciamento que assegure o adequado desempenho profissional. Além da alta rotatividade dos funcionários em turnos, que

pode comprometer as regras, rotinas, a educação e o aprendizado dos afetos. A alta rotatividade de funcionários foi evidenciada na coleta de dados desta pesquisa. No contato inicial foi relatado um número total de educadores. Entretanto, no ato da coleta de dados, alguns educadores não se encontravam na instituição (levando adolescentes ao médico, na escola, entre outros), o que reduziu o número de educadores participantes. Esses fatores podem interferir diretamente na manutenção de laços afetivos positivos entre educadores e adolescentes.

Em seguida a subcategoria família dos adolescentes (n=23) relaciona-se com a percepção do educador referente a estrutura familiar dos adolescentes em acolhimento. Vieira e Coutinho (2019) afirmam que para os adolescentes em acolhimento, a ideia de família está diretamente ligada à composição do grupo (mãe, pai, irmãos, tia e vó) e de suas funções (afeto, cuidado, carinho, criação, sustento, entre outros) e que o laço consanguíneo é apenas uma característica do grupo familiar e não é determinante do mesmo. Observou-se que as relações afetivas positivas desenvolvidas com outras pessoas que passaram pela mesma instituição, profissionais, amigos da família, sem vínculo de parentesco também são relevantes. Entretanto, Silva e Barros (2018) afirmam que uma das características marcantes do acolhimento institucional brasileiro é a concepção de incapacidade de cuidados de famílias de baixa renda em tutelarem suas crianças e adolescentes, atribuindo ao Estado a responsabilidade e intervenção neste grupo social. Vasconcelos et al. (2009) perceberam que os educadores sociais possuíam percepções negativas sobre a família de origem, que estes não acreditavam no restabelecimento dos laços familiares, desconfiança acerca da relação entre mãe e filho, atribuição à situação de pobreza como causa da impossibilidade de retorno da criança na família de origem. Justifica-se a necessidade de instrumentalizar os educadores e questionar as perspectivas que os mesmos possuem sobre as famílias dos acolhidos, para o não estabelecimento de uma relação com interações que evidenciam desconfiança mútua, medo de crítica, conflito de comunicação, expectativa idealizada e estereotipadas sobre os papéis, deveres e atitudes parentais (Vasconcelos et al., 2009), o que dificulta e prorroga o retorno do acolhido ao ambiente familiar.

Em relação a discriminação (n=22) foi encontrado as percepções e situações de discriminação, identificação por ser de uma instituição, os adolescentes e uso de uniforme pelos educadores. A percepção discriminatória de quem são os acolhidos podem influenciar no desenvolvimento e socialização dos adolescentes com sua família, comunidade e funcionários da instituição (Cruz et al., 2018). Dessa forma, os achados deste estudo vão ao encontro da pesquisa de Patias et al. (2017) que realizaram uma reflexão teórica acerca das

imagens sociais de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e suas famílias. As autoras afirmaram que as imagens sociais dos acolhidos são compartilhadas por boa parte da sociedade e acabam por influenciar práticas em torno desses grupos sociais. Essas imagens foram construídas histórica e socialmente, nem sempre são condizentes com a realidade e hoje fazem parte do imaginário social. Destaca-se os prejuízos das imagens sociais negativas de adolescentes por terem sofrido maus-tratos, terem sido negligenciados por seus progenitores ou por pertencerem a famílias com dificuldades sociais ou psicossociais. Assim, é importante realizar intervenções com educadores sociais com o objetivo de modificação de crenças e imagens sociais, tendo em vista que diretamente estão envolvidos nos atendimentos desses sujeitos, o que pode refletir em suas práticas profissionais. Essas práticas poderão contribuir para resultados positivos como melhor contato com os próprios agentes, melhora nos relacionamentos no contexto institucional, mudança na realidade subjetiva da equipe, avanço na capacidade da não-discriminação e não-estigmatização das crianças e adolescentes acolhidos, garantias de direitos e cidadania (Careta, 2011).

Por fim a subcategoria rede de proteção à infância (n=17) aborda sobre políticas públicas, sociedade, polícia, atividades dos adolescentes no período que estão na instituição, cursos profissionalizantes, estágio, presentes que os adolescentes ganham para exercerem uma profissão. A importância de instituir políticas públicas para a garantia de direitos que contemplem as necessidades de crianças e adolescentes em acolhimento institucional também foi encontrada em outros estudos (Calcing & Benetti, 2014; Silva & Barros, 2018, Fonseca et al., 2013). Como as principais vulnerabilidades que acometem as crianças e os adolescentes em acolhimento envolvem fatores de risco (Fonseca et al., 2013), neste contexto, há necessidade de implantação de políticas públicas articuladas e sólidas, que perpassem os diversos aspectos da qualidade de vida, como a educação, moradia, saneamento básico, saúde, entre outros para o enfrentamento dos riscos nessa etapa da vida, dignidade e garantia dos direitos humanos dos adolescentes.

**Trabalho do Educador Social.** A categoria trabalho do educador social foi possível identificar cinco subcategorias de segundo nível: (I) dificuldades do trabalho, (II) o que é ser educador, (III) as relações no trabalho, (IV) condições de trabalho e (V) distinção e privilégios. Os relatos mais frequentes dos educadores foram sobre as dificuldades do trabalho (n=30), que correspondem as dificuldades para execução das tarefas, falta de acesso as informações sobre os adolescentes, desvalorização da profissão por parte dos governantes, tensão entre equipe técnica. Tais evidências são corroboradas pela literatura que salienta que o educador pode apresentar em sua prática profissional sentimento de sobrecarga,

insensibilidade, dificuldade no brincar (Marzol, 2009), dificuldades por não se sentirem capacitados para administrar os casos considerados difíceis diante das situações de violência e injustiça vividas pelas adolescentes (Penna et al., 2009). Para Cavalcante e Corrêa (2012) 89,22% dos educadores participantes da pesquisa sentiam cansaço em relação ao esforço físico e atenção contínua, longos turnos, plantões de serviços e atividades desgastantes. De modo semelhante, Romero et al. (2016) identificaram resultados em que 68,3% possuíam índices que caracterizam a presença de algum transtorno mental, 66,3% dos profissionais já passaram por situações de risco no trabalho, seja ameaças de agressões físicas e psicológicas (incluindo ameaças de morte), ofensas, transmissão de doenças, provocações, acidente de trabalho, assalto a mão armada, tentativa de abuso sexual, tentativa de agressão, violência física e verbal ou ameaça com arma branca. Para Penna et al. (2009) é necessário instrumentalizar os profissionais com o intuito de resgatar e sensibilizar os educadores para a relevância das ações dialógicas junto aos adolescentes, o aumento da capacitação e atualização sobre o tema violência, no sentido de potencializar sua habilidade como educadores, como facilitadores do processo de ressignificação do valor da vida, do fortalecimento da autoestima das jovens, o que justifica a relevância do desenvolvimento das habilidades sociais dos educadores. Diante do exposto, justifica-se a necessidade de fundamentar intervenções preventivas, com estratégias de capacitação e qualificação de educadores para aprimoramento contínuo, mostrando o que é exigido tecnicamente para o cargo, a realidade da instituição, suporte psicológico e psiquiátrico, evitando o adoecimento desses sujeitos.

Sobre a subcategoria ser educador (n=26) refere-se à percepção do educador sobre sua profissão, como deve exercê-la, tarefas realizadas na instituição, diferenças encontradas antes e depois de se tornar educador. Esse achado se relaciona com a literatura ao reiterar o papel do educador quanto sua função (Brasil, 2009a) e a necessidade de que suas práticas sejam educativas e baseadas em interações positivas (Marzol et al., 2012; Wendt & Dell’Aglia, 2018). Para Garcia et al. (2018) aquele que cuida também precisa de cuidados, por isso a necessidade da formação continuada com encontros, troca, diálogos, reconhecimento do papel que ocupa, com um olhar reflexivo sobre o trabalho e conhecimento dos objetivos da instituição. Assim, condiz a criação de estratégias e políticas públicas que poderão instrumentalizar os educadores sobre a forma como lidam com os riscos, dores, sofrimentos e mazelas decorrentes do convívio com crianças e adolescentes em risco social e pessoal.

Em relação a subcategoria relações no trabalho (n=21) que diz respeito a percepções de apoio ao executar as tarefas, amizades, relação dos profissionais da instituição, da equipe

técnica e como a família percebe sua profissão, os educadores relataram relações de apoio e união. A interação estabelecida entre educadores e a equipe está respaldada na literatura (Brasil, 1990; Cavalcante et al., 2010; Guimarães & Neto, 2015). Essa interação é relevante pois, pode aumentar os conhecimentos dos educadores sobre quem é o acolhido, sua história de vida, a trajetória da família, o reconhecimento do sistema familiar atual, os padrões de interação, a presença de fatores de risco e proteção (Cavalcante et al., 2010). A legislação indica o estabelecimento de reuniões trimestrais, para que cada acolhido tenha sua situação analisada pela equipe técnica da instituição e a cada seis meses com audiências junto do juiz, equipe técnica da vara da infância, equipe da própria instituição e demais colaboradores (Brasil, 1990). Essas reuniões podem servir como instrumentos para que os educadores recebam o apoio necessário para executar sua função, reconhecimento de suas práticas e melhora de seu desempenho profissional.

A subcategoria condições de trabalho (n=10) diz respeito a infraestrutura da instituição, prédio, material, mobiliário, capacidade de acolhimento, folga, alimentação, formação para executar a função, cursos e capacitações. Foi possível observar questionamentos sobre a infraestrutura e aspectos da moradia, o que dificultaria o trabalho e promove situações de conflitos entre os adolescentes. Para Proctor et al. (2009) atividades sociais, as condições ambientais e a moradia são fatores relevantes para a satisfação com a vida de jovens. Dessa forma, a infraestrutura de uma instituição de acolhimento deve ser levada em consideração para que a passagem do acolhido seja a menos traumática possível. As percepções dos educadores contrariam o estabelecido pela normatização referente a infraestrutura da instituição de acolhimento, que estabelece que a instituição deve manter os aspectos semelhantes aos padrões arquitetônicos residenciais do bairro ao qual está inserida (Brasil, 2009a). Observa-se a necessidade de que as diretrizes estabelecidas pela normativa (Brasil, 2009a) sejam cumpridas na prática, como por exemplo, dentre outros aspectos da infraestrutura e espaços mínimos sugeridos, como a quantidade de banheiros por exemplo, que deve possuir um lavatório, um vaso sanitário e um chuveiro para até seis acolhidos (Brasil, 2009a). O que poderá reduzir situações de estresse entre adolescentes e educadores sociais.

A subcategoria distinção e privilégios (n=8) diz respeito percepção dos educadores de que os adolescentes teriam privilégios por estarem em acolhimento, diferenças entre o tratamento dos adolescentes em acolhimento e o tratamento dos membros de sua própria família. Segundo o artigo 7º do ECA é direito de toda criança e adolescente a proteção à vida, à saúde, o desenvolvimento sadio, harmonioso e condições dignas de existência (Brasil,

1990). Os dados da pesquisa evidenciam as atividades e práticas institucionais que colaboram para que esse desenvolvimento sadio se estabeleça. Entretanto, foram encontrados níveis de comparação entre os adolescentes acolhidos e as experiências vividas pelos educadores e seus familiares. Cavalcante e Corrêa (2012) encontraram que as motivações por trabalhar em instituição de acolhimento estavam ligados a estabilidade no emprego (56,86%), oportunidade de trabalhar com crianças (55,88%), desemprego à época da contratação (20,58%) e incentivo de terceiros que apoiavam esse tipo de serviço (3,92%). Ao se comparar a percepção das educadoras quanto ao trabalho realizado, observou-se contraste entre o perfil ideal de educador, sugerido nas normas e as condições reais de trabalho. Evidencia-se a necessidade de ampliar estudos que abordem as motivações dos educadores quanto ao trabalho, além de políticas públicas para que suas remunerações salariais e benefícios sejam suficientes para melhor qualidade de vida desses profissionais.

**Práticas de Sociabilização.** Esta categoria inclui cinco subcategorias de segundo nível: (I) orientações educativas para autonomia, (II) experiência marcante, (III) limites e disciplina, (IV) atividades externas a casa e (V) expressão de sentimentos. Os relatos mais frequentes foram encontrados na subcategoria orientações educativas para autonomia (n=32) referente a ações e orientações do educador para que o adolescente desenvolva o desejo de estudar, aumentar o autoconhecimento, demonstração e exemplos de vida, incentivo, ajudar, cooperar, auxílio nas tarefas da casa e da escola. Os relatos evidenciam a busca, por parte dos educadores, de desenvolverem o senso de autonomia e responsabilidade individual dos adolescentes, o que se assemelha com os dados observados por Wendt e Dell'Aglio (2018) que relatam que as práticas institucionais positivas de cuidado e educação podem favorecer a autonomia, autoestima e a autoeficácia. Além de aspectos saudáveis como as potencialidades, independência e qualidade de quem está sob acolhimento. Evidencia-se a necessidade de estabelecer práticas educativas na instituição, para que o jovem acredite em si mesmo e na sua capacidade de sucesso em seu desenvolvimento.

Em relação a subcategoria experiência marcante (n=24) que aborda relatos de eventos ou situações com os adolescentes que foram memoráveis para os educadores em sua trajetória profissional. Essa categoria evidencia a influência das relações no desenvolvimento do adolescente, o que denota a importância de interações positiva dos acolhidos, com seus familiares, pares e educadores. Em relação aos educadores, essas interações podem ser promotoras de desenvolvimento durante todo o período de acolhimento, esse achado assemelha-se com os dados de Cruz et al. (2018) que afirmam que a relação dos educadores com as crianças e adolescentes podem favorecer a aquisição de habilidades para lidarem com

o período que se encontram na instituição e após saírem dela. Assim, nota-se a necessidade de espaços de discussão e reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos educadores, como forma de elaborar suas emoções e expectativas diante o relacionamento com os acolhidos.

A subcategoria limites e disciplina (n=11) diz respeito a estabelecimento de regras, disciplina, respeito, castigo. Esse dado corrobora o encontrado por Castro et al. (2016) que afirmam que a relação entre acolhidos e educadores precisa ser estabelecida por meio da autoridade e limites, de forma afetuosa, em que os educadores são um apoio importante para adolescente. Evidencia-se a relevância de estabelecer contextos interativos educativos, limites e disciplina coerentes, interrompendo comportamentos indesejados, explicando consequências de comportamentos ou expressando verbalmente concordância, para o desenvolvimento saudável do acolhido.

Já a subcategoria atividades externas a casa (n=6), aborda as relações estabelecidas e realizadas pelos educadores com os adolescentes fora da instituição. Esse dado evidencia o estabelecimento de vínculo entre educador e adolescente. De acordo com a pesquisa de Castro et al. (2016) os educadores se percebiam como um apoio importante para os acolhidos e que esse vínculo pode influenciar no tratamento afetuoso. Fatores como a fase da recepção, o meio ambiente, o relacionamento, as emoções, a qualidade do ambiente e relações humanas foram considerados determinantes para promover o desenvolvimento da resiliência dos acolhidos (Castro et al., 2016). Já para Cruz et al. (2018) é importante que além dos cuidados técnicos, sejam ofertados o fortalecimento de vínculos com passeios e o brincar entre educadores e acolhidos. Em contrapartida, Cavalcante e Corrêa (2012) encontraram em sua pesquisa com educadoras que a questão do cuidado pode trazer a sensação de sobrecarga ou de se sentirem pouco preparadas, pois sentiam que no trabalho realizavam funções como babás (cuidando da alimentação, repouso, higiene e segurança) dos acolhidos. Percebe-se a necessidade de elaborar estratégias para que os educadores estabeleçam vínculos seguros e que não os sobrecarreguem dentro e nem fora da instituição.

Por fim, a subcategoria expressão de sentimentos (n=6), que aborda as ações do educador em identificação/expressão de sentimentos dos adolescentes. Esse dado sugere que os educadores compreendem que o reconhecimento emocional faz parte do trabalho, como também a necessidade de corresponder positivamente diante uma manifestação emocional dos adolescentes. O que condiz com a pesquisa de Guerra e Del Prette (2018) que descreveram o item com maior frequência de ocorrência entre os educadores, a expressão de sentimento positivo, em que os educadores apresentaram repertório elaborado em habilidades sociais educativas e a habilidade que teve maior ocorrência na autoavaliação foi “percebo quando a

criança está feliz e satisfeita”. Esse dado evidencia a importância do reconhecimento do educador sobre o sentimento do adolescente, como forma de contribuição para o desenvolvimento socioemocional do acolhido. Verifica-se a necessidade de estimular práticas educativas mais saudáveis para os educadores, com estratégias indutivas que valorizem o diálogo, as forças pessoais, o afeto, comunicação clara e construção de emoções positivas, estimulando os acolhidos em suas potencialidades (Wendt & Dell’Aglia, 2018).

### 6.3.6 Considerações finais – Parte II

O presente estudo qualitativo, investigou, por meio de grupos focais, as percepções dos educadores sociais sobre suas condições de trabalho na instituição de acolhimento e suas relações com os adolescentes, tema pouco estudado nas pesquisas brasileiras. Compreender as crenças e imagens sociais dos educadores usando a estratégia do grupo focal permitiu que os educadores apresentassem suas percepções sobre adolescência, que envolvia preocupações com o desligamento dos adolescentes da instituição, a discriminação dos jovens e uma imagem social negativa dos acolhidos e seus familiares. Em relação ao trabalho, dificuldades foram relatadas sobre o dia a dia na instituição, as condições para o desempenho da função e a comparação com as suas vivências e dos adolescentes. Práticas de sociabilização foram relatadas, objetivando a autonomia dos acolhidos, como também limites e disciplina. Observou-se que foram realizadas atividades fora da instituição, possibilidades de expressão de sentimentos e experiências que marcaram suas carreiras profissionais, com interações positivas e relações baseadas em vínculos afetuosos. Essas variáveis foram analisadas à luz da TBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A presente pesquisa apresentou algumas limitações. Primeiro a amostra foi escolhida por conveniência e os dados coletados só ocorreram com educadores de instituições públicas. Segundo o número reduzido de participantes, devido a execução de trabalhos externos no dia dos encontros. Como também os fatores de inclusão que estabelecerem a profissão educador social como requisito para participar da pesquisa, a alta rotatividade dos educadores e o trabalho em formato de escala em turnos, fator que dificultou a coleta de dados. Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores possam: ampliar o número da amostra com outros profissionais na própria instituição que exerça a função de educar. Ressalta que mesmo com as limitações encontradas o estudo pode identificar que o

uso do grupo focal permitiu compreender as percepções dos educadores sociais frente aos acolhidos. Futuros estudos podem ser realizados em instituições públicas e particulares para saber se há diferenças entre sexo dos participantes, níveis socioeconômicos, entre outros. Assim, seria possível o número maior da amostra.

Justifica-se a necessidade da criação de intervenções positivas para educadores sociais, instrumentalizando-os para serem promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida de adolescentes em instituição de acolhimento. Tais intervenções podem facilitar uma atuação adequada dos profissionais que, possivelmente, ocasionaria em uma oferta de um melhor ambiente aos acolhidos, com uma escuta sensível e, ao mesmo tempo, transformadora.

Para tal, é necessário ampliar os espaços de escuta, para que os educadores reflitam sobre o trabalho desenvolvido com cada adolescente e as dificuldades encontradas em sua profissão, para serem reconhecidos como figura de autoridade e construção de vínculo afetivo saudável. Além de uma capacitação inicial de qualidade, formação continuada e estudos de caso, possibilitando que o microsistema das instituições de acolhimento sejam um espaço promotor do desenvolvimento socioemocional, com recursos pessoais para a sociabilidade dos acolhidos. Favorecendo futuros projetos e políticas públicas, tanto para os acolhidos quanto para os educadores sociais que atuam nas instituições.

#### **6.4 Parte III – Grupo psicoeducativo com educadores sociais**

A parte III da tese consiste em um estudo qualitativo e quantitativo, que buscou implementar e avaliar um grupo psicoeducativo com educadores sociais com foco na promoção de habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Assim como, avaliar qualitativamente o impacto do grupo psicoeducativo seis meses depois. Para tal, foram adotados os seguintes processos.

##### **6.4.1 Participantes – Parte III**

Compuseram o grupo psicoeducativo 46 participantes, com idades entre 21 e 71 anos ( $M=43,24$  anos;  $DP=10,03$ ), sendo 36 (78,26%) mulheres. Desses, 42 (91,30%) tinham idade entre 21 e 59 anos e outros três (6,52%) com idade acima de 60 anos, uma participante (2,17%) não declarou a idade. Em relação ao estado civil, 19 eram casados (41,30%), 19 eram solteiros (41,30%) e oito (17,39%) eram comprometidos, divorciado, separado ou não respondeu. Em relação a função na instituição, 33 (71,73%) era educador social, quatro (8,69%) orientador social, três (6,52%) monitor e seis (13,04%) outras profissões (coordenadora, gestora, missionária, secretário e técnico judiciário). Em relação ao tempo de trabalho, a maioria ( $n=16$ , 34,78%) atuavam há menos de um ano, 10 (21,74%) de um a quatro anos, 10 (21,74%) de cinco anos a 9 anos e 9 (19,56%) há mais de 10 anos, uma (2,17%) não respondeu.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho ser focado para educadores sociais, o critério de inclusão, o número excedente de participantes no grupo psicoeducativo e a entrega dos questionários preenchidos, foi possível selecionar os instrumentos para avaliar a intervenção de 31 educadores sociais. Observou-se que esses possuíam idades entre 22 e 59 anos ( $M=42$  anos;  $DP=11$ ), com 24 (77,42%) mulheres. Sobre o estado civil, 13 (41,94%) eram casados, 12 (38,71%) eram solteiros e seis (19,35%) eram divorciados ou comprometidos. Em relação a escolaridade, a maior parte possuía o ensino médio completo ( $n=16$ , 51,61%), três possuíam ensino superior completo (9,68%), dois o ensino fundamental completo cursando o ensino médio (6,45%) e 10 não responderam (32,26%). Em relação ao tempo de trabalho a maior parte ( $n=9$ , 29,03%) trabalhava há mais de 10 anos, destaca-se que uma das participantes declarou trabalhar há 30 anos em instituição. Seis educadores (19,35%) estavam há menos de um ano, oito (25,81%) trabalhavam de um a quatro anos, seis (19,35%) de cinco a 9 anos e dois (6,45) não responderam. Dos 31 participantes presentes no grupo psicoeducativo, três haviam participado da parte I da tese - pesquisa quantitativa, sendo que desses, um participou das três partes da tese.

Em relação à avaliação de *follow-up* (seis meses), foram selecionados para participar da entrevista apenas os educadores sociais ( $n=31$ ). Destes, 12 (38,71%) participaram da entrevista por meio de ligação telefônica, com 10 mulheres e idade média de 41,41 anos de idade ( $DP=13,68$ ). Sobre o estado civil, a maior parte eram solteiros ( $n=7$ , 58,33%) e os demais casados ( $n=2$ , 16,67%), divorciados ( $n=2$ , 16,67%) e comprometido ( $n=1$ , 8,33%). Não participaram da avaliação *follow-up* os participantes ( $n=19$ , 61,29%) que não foram contactados após duas tentativas em dias diferentes, que não atenderam ou o telefone estava fora da área de cobertura ou desligado.

#### 6.4.2 Instrumentos – Parte III

**Ficha de inscrição Curso Fortalecendo Vínculos (Apêndice H).** Instrumento elaborado para esse estudo por meio de um link de acesso para preenchimento online no *Google Docs*, que visou copilar dados relacionados aos participantes da intervenção. A ficha de inscrição reúne informações pessoais, profissionais e acadêmicas, tais como nome, idade, instituição em que trabalha.

**Roteiro semiestruturado para a intervenção (Apêndice J).** Instrumento desenvolvido para esse estudo em formato de roteiro semiestruturado, que foi composto com questões éticas, a dinâmica de apresentação e os temas do grupo psicoeducativo.

**Questionário de caracterização dos educadores sociais (Apêndice E).** Instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociodemográficas dos educadores, tais como nome, sexo, idade, naturalidade, escolaridade, estado civil, tempo de trabalho na instituição e função na instituição.

**Questionário de classificação socioeconômica.** Questionário desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2018), que tem por objetivo realizar um levantamento das condições, bens de consumo e orçamento das famílias brasileiras.

**Inventário de habilidades sociais educativas - IHSE-Edu (Del Prette & Del Prette, 2013b).** Trata-se de um inventário de autorrelato com 60 itens que descrevem comportamentos sociais apresentados na relação com os filhos, respondidos pelos pais em uma escala *Likert* que varia de *Nunca* ou *Quase Nunca* (0) a *Sempre* ou *Quase Sempre* (4). As propriedades psicométricas preliminares foram aferidas em uma amostra de 433 genitores (25% pais e 75% mães) de filhos entre 2 e 17 anos. O instrumento produz um escore total ( $\alpha= 0,957$ ) e cinco escores fatoriais produzidos por fatoração de eixos principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação PROMAX: F1 = Estabelecer limites, corrigir, controlar ( $\alpha= 0,936$ ); F2 = Demonstrar afeto e atenção ( $\alpha= 0,883$ ); F3 = Conversar/dialogar ( $\alpha= 0,851$ ); F4 = Induzir disciplina ( $\alpha= 0,791$ ); F5 = Organizar condições educativas ( $\alpha= 0,748$ ). Uma análise do potencial discriminativo dos itens evidenciou que todos apresentaram discriminação positiva na diferença entre os grupos de maior e menor escore que assinalaram os pontos máximos da escala: em metade dos itens a diferença foi igual ou maior que 50%. A correlação entre item e escore total também foi positiva e significativa para todos os itens, variando de 0,372 a 0,692. Ainda não se dispõe de dados de precisão (teste-reteste) e sensibilidade à intervenção. Também foram feitas algumas alterações de nomenclatura nos itens do

instrumento original, respeitando-se, no entanto, as classes de habilidades sociais educativas. Substituindo por exemplo: “Faço perguntas a meu filho que o levam a pensar e refletir” por “Faço perguntas ao adolescente que o levam a pensar e refletir”. Da mesma forma, ao longo desse texto será utilizado o termo IHSE-Edu para se referir a essa versão com algumas alterações nos itens. Para a avaliação do grupo psicoeducativo foram utilizadas somente os itens do Fator 2 (demonstrar afeto e atenção) e Fator 3 (conversar/dialogar) (itens do Fator 2: 31, 18, 19, 11, 04, 13, 32, 35, 59, 12, 48, 55; itens do Fator 3: 05, 01, 22, 10, 30, 38, 24, 39, 25, 23), tendo em vista o objetivo da intervenção de fortalecer vínculos afetivos, totalizando 22 itens. Foi acrescentado um campo de resposta para os educadores informarem o nome, sexo e idade de um adolescente de referência.

**Avaliação da qualidade da relação.** Instrumento adicional do Inventário de habilidades sociais educativas - IHSE-Edu (Del Prette & Del Prette, 2013b) composto por sete itens que devem ser assinalados do -5 como o menos satisfeito possível e +5 como o mais satisfeito possível, que busca investigar a relação do adulto com seu filho(a). Para o presente estudo foram utilizados quatro itens para investigar a relação do(a) educador(a) e um(a) adolescente sobre a qualidade da relação, diálogo, respeito e expressão de afeto.

**Ficha da Vivência “Um adolescente chamado Pedro” (Apêndice N).** Instrumento adaptado de “Vamos conhecer Pedrinho” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 220-228) composto por duas perguntas: “O que o grupo acha de Pedro?”; “Diante do que vocês ouviram dos outros grupos, vocês gostariam de acrescentar mais alguma observação sobre o Pedro?”. As perguntas são respondidas após a leitura de um texto base que descrevia a vida de um adolescente com o objetivo de diferenciar fatos de interpretação, impressão ou julgamento, reconhecer fatores que influenciam opiniões, julgamentos e preconceitos culturais.

**Avaliação final: “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos” (Apêndice L).** Instrumento criado para este estudo, constituído de seis itens sobre o grupo psicoeducativo: “Eu gostei de”, “Eu me senti”, “Eu pensei sobre”, “A partir do que eu aprendi, para fortalecer vínculos eu vou” e “Da próxima vez, eu acho que vocês deveriam”, com respostas são organizadas em 0 a 10, o quanto você recomenda esse curso para outros educadores? (0 não recomendo, 10 recomendo).

**Roteiro de entrevista semiestrutura para avaliação de *follow-up* (Apêndice Q).** Instrumento desenvolvido para esse estudo em formato de roteiro semiestruturado, visando a percepção dos participantes no grupo psicoeducativo. O roteiro foi constituído de oito itens: (1) “Quais as atividades que mais te marcaram no curso? Por quê?”; (2) “Você ainda tem

algum material do curso?"; (3) "Você poderia dar um exemplo de atividade que você desenvolveu com o que aprendeu no curso?"; (4) "No final do curso você e outros educadores elaboraram uma proposta de tarefa para fazer na instituição. Você conseguiu realizar a tarefa? Como foi a atividade? Como se sentiu?"; (5) "O curso contribuiu em suas atividades com os adolescentes? De que forma?"; (6) "Você observou alguma mudança nos comportamentos dos adolescentes com a sua ação?"; (7) "Como a pandemia está afetando o seu trabalho em relação aos adolescentes?"; (8) "Você gostaria de acrescentar alguma sugestão?".

### 6.4.3 Procedimentos – Parte III

#### 6.4.3.1 Contato com as instituições de acolhimento

Primeiramente foi realizado um contato via telefone para o agendamento de uma reunião presencial, que ocorreu no dia 24/07/2019, com a representante da Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente, Coordenadoria Técnica de Gestão do Sistema Municipal de Assistência Social, na Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos-SMASDH da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A reunião teve por intuito informar as etapas da pesquisa de doutorado e solicitar a utilização de uma sala na prefeitura para capacitação dos educadores, tendo em vista que a gerência possui uma sala destinada a cursos e capacitações, como também o melhor acesso via ônibus/metrô para os educadores.

Na reunião foi solicitado a elaboração de uma proposta inicial com o título de "Programa de Habilidades Sociais Educativas para Educadores Sociais" e que a partir deste momento, os contatos seriam realizados por e-mail, para aprovação de instâncias superiores na prefeitura. A princípio o programa envolveria as nove instituições participantes da pesquisa de doutorado da pesquisadora, com 15 vagas para os educadores por turma, com três turmas distribuídas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, com dois encontros semanais de duração de 8 horas cada, totalizando 16h. Nesta reunião foi pedido que o curso fosse ofertado em um segundo momento para os psicólogos das instituições.

No dia 01/08/2019, a solicitação para o uso das dependências de uma sala da prefeitura foi negada, tendo em vista que a pesquisa não se vinculava diretamente à gerência. Recebemos a instrução, por e-mail, de realizar a intervenção nas dependências da UERJ,

como também a correção da proposta do programa, que prontamente foi enviada por e-mail. A proposta inicial corrigida foi enviada por e-mail para a prefeitura no dia 02/08/2019. Contatos via telefone foram realizados em agosto de 2019 e recebemos a informação que a responsável dos encaminhamentos do programa na prefeitura estava de férias, fator que dificultaria a realização em tempo hábil da intervenção em setembro. Em reunião com a orientadora da pesquisa, optou-se em mudar a data da intervenção e no dia 09/10/2019 um novo e-mail foi enviado pela pesquisadora para a prefeitura com o intuito de mudar a data do programa para o próximo ano, para março de 2020, com três encontros únicos com 8 horas cada. Na sequência, a pesquisadora solicitou por e-mail o apoio da divulgação do evento nas redes sociais da secretaria.

Com os recessos de final de ano (férias da UERJ e feriados de natal e ano novo) foi necessário realizar em janeiro, a reserva da sala com a universidade separando três dias para a realização da intervenção 12, 19 e 26 de março de 2020. Com a data confirmada e a sala disponibilizada, a pesquisadora enviou um e-mail com as informações solicitadas (local, data, horário, carga horária, link de inscrição) para a divulgação do cartaz das redes sociais da secretaria conforme o Apêndice G. Optou-se por usar a terminologia “Curso” ao invés de grupo psicoeducativo para melhor compreensão dos participantes.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2020, a pesquisadora retornou de forma presencial as nove instituições participantes da pesquisa para realizar o convite para o grupo psicoeducativo apresentando o cartaz. Foi solicitado para que os coordenadores das instituições divulgassem em suas listas de contato a intervenção. A divulgação ocorreu por e-mails e por mensagem pelo aplicativo de celular *WhatsApp* conforme Apêndice I.

#### 6.4.3.2 Seleção dos participantes

Foi disponibilizado no dia 27/01/2020 até o dia 05/03/2020 um link com acesso a ficha de inscrição on-line via *Google Docs* (Apêndice H). No dia 05/02/2020 alcançamos o número de 49 inscrições, entretanto, observou-se que destes, 31 eram educadores sociais, 18 outros profissionais ou não informaram (psicólogos, pedagogos, controlador de acesso, técnico judiciário, incentivador de leitura, estudante etc.). Dessa forma, optou-se em manter as inscrições até a data final estabelecida para alcançar o público-alvo da pesquisa, finalizando com 542 fichas de inscrição preenchidas.

Com o auxílio do programa MS Excel®, uma relação nominal por ordem alfabética dos participantes foi realizada para melhor precisão na eliminação de duplicatas, permanecendo 473 inscrições. Contudo, verificou-se que destes 473, 59,61% (n= 282) eram outros profissionais não educadores sociais. Foram eliminadas as inscrições que tinham, por exemplo como função “acolher”, “acolhimento”, “agente comunitário de saúde”, “agente educador”, “analista”, “arte educadora”, “assistente administrativo”, “assistente social”, “atendimento à população de rua”, “auxiliar cuidador”, “capelã”, “coach e terapeuta comportamental”, “conselheira tutelar”, “coordenador”, “cozinheira”, “desempregada”, “diretor executivo”, “enfermeira”, “estagiário”, “fundador”, “gestor do CRAS”, “líder de ministério”, “mãe social”, “missionário”, “orientador social”, “pedagoga”, “presidente”, “professora”, “psicóloga”, “sem vínculo”, “serviço social”, “voluntário”, entre outros, permanecendo 191 inscritos. Na sequência, um segundo filtro foi estabelecido eliminando (n=88) dos inscritos que não trabalhavam em instituição de acolhimento para adolescente, foram eliminadas as inscrições das instituições “CRAS”, “CREAS”, “DEGASE”, “Centro POP”, “Maloca” e instituições fora da faixa etária da pesquisa permanecendo 103 educadores que manifestaram interesse nos seguintes dias: 50 para o dia 12/03, 29 para o dia 29/03 e 24 para o dia 26/03/2020.

Diante do número de inscritos e possíveis faltas, sob instrução da orientadora, ficou estabelecido o aumento da capacidade do grupo psicoeducativo para mais 15 educadores, totalizando como meta 30 educadores por dia de grupo. Ficou estabelecido o convite de mais cinco educadores, caso houvesse desistência. Como critério de inclusão estabelecemos os profissionais designados como educadores sociais, a indicação de interesse de data para participar do grupo psicoeducativo e o tempo de trabalho na instituição superior a um mês, supondo que esse seria um tempo mínimo para adaptação e conhecimento da rotina na instituição. Como critério de exclusão, outros profissionais não educadores sociais.

Após a seleção dos participantes para os três dias de grupo psicoeducativo, a pesquisadora entrou em contato por mensagem de aplicativo de celular *WhatsApp* (Apêndice I) para verificar o interesse e participação. Para todos aqueles que não foram selecionados para nenhum dia do grupo psicoeducativo, foi enviada uma mensagem pela pesquisadora por *e-mail* agradecendo a participação e informando que o nome do inscrito estaria em uma lista de espera.

A confirmação da participação no grupo psicoeducativo para o dia 12/03/2020 foi enviada com uma semana de antecedência por mensagens no aplicativo *WhatsApp* para os 50 educadores que manifestaram interesse para o dia 12 de março e aceito por 34 educadores,

desses, seis não comparecem. Entretanto, no dia do grupo outros 18 participantes vieram acompanhando os já inscritos, totalizando 46 participantes no total. Os participantes excedentes foram alocados na sala e receberam o material da intervenção por e-mail após o término da intervenção. Aos que chegaram após a sala estar completa e que não constavam na ficha de inscrição, foi negada a participação na intervenção. Isso ocorreu porque os mesmos não verificaram o e-mail de confirmação de lista de espera, não eram educadores sociais e informaram que receberam de seus superiores a informação de que “É só chegar lá na UERJ”, caracterizando possíveis *fake news*<sup>5</sup> na divulgação de informações da intervenção.

#### 6.4.3.3 Treinamento da facilitadora (pesquisadora) e cofacilitadores.

A capacitação da pesquisadora foi realizada durante o primeiro e segundo ano da pesquisa e envolveu a participação em um grupo de estudos sobre habilidades sociais, TBDH, resiliência, vulnerabilidade, fatores de risco e proteção. A pesquisadora e os cofacilitadores (uma aluna de mestrado em psicologia da UERJ, uma aluna de iniciação científica do curso de psicologia da UERJ e um professor de educação física colaborador externo à universidade) foram treinadas em condução de oficinas, vivências e participaram da construção e da coordenação de três oficinas de habilidades sociais para alunos de graduação da UERJ, com objetivo de promover relações interpessoais positivas. A função da pesquisadora consistiu em conduzir o encontro, apresentando os temas abordados. A função das cofacilitadoras correspondeu a distribuição do material, controle das mídias digitais (gravador de áudio, datashow), entre outros. Já o colaborador externo ficou responsável pela entrada dos participantes na sala, conduzi-los aos banheiros, controle e reposição dos alimentos e segurança do grupo.

#### 6.4.3.4 Local

---

<sup>5</sup> Termo utilizado à referência de notícias falsas. Retrieved <https://veja.abril.com.br/mundo/fake-news-e-eleita-palavra-do-ano-por-dicionario-collins/>

O grupo psicoeducativo foi realizada em uma sala na UERJ no dia 12 de março de 2020 das 09 horas às 17 horas. O ambiente era amplo, organizado, limpo, climatizado com ar-condicionado, com projetor datashow e cadeiras para todos os participantes, que possibilitou a disposição dos participantes em semicírculos e a realização das atividades vivenciais e as discussões em pequenos grupos. Foi disponibilizado lanche com café, bolos, biscoitos e água durante toda a intervenção.

#### 6.4.3.5 A intervenção – Grupo psicoeducativo com educadores sociais

É possível definir intervenção como ações estruturadas, com objetivo de alcançar mudanças e resolução de problemas específicos (Cassarino-Perez, Córdova, Montserrat, & Sarriera, 2018). Para formular um programa de intervenção é necessário levar em consideração o contexto, a necessidade, o desenho do programa, a viabilidade, a aplicação, disseminação e, por fim, a avaliação da intervenção com o objetivo de analisar as mudanças ocorridas e a difusão do programa para a comunidade (Cassarino-Perez, et al., 2018). Murta (2008) salienta sobre a importância de intervenções grupais psicoeducativas ao afirmar que essas se constituem em um contexto propício para o desenvolvimento de novos modos de pensar, sentir e agir. Essas intervenções possuem três elementos centrais: informação, reflexão e suporte, sendo realizada com foco claro, curta duração e número de sessões pré-estabelecidas. A autora destaca sobre a estrutura das sessões que deve conter: (1) revisão da tarefa de casa do último encontro; (2) aplicação da técnica planejada para a sessão; (3) exposição dialogada explorando sentimentos, descobertas, autoconhecimento e possibilidades de enfrentamento; (4) informações sobre o tema da sessão e estratégias para mudança comportamental; (5) tarefa de casa; (6) avaliação da sessão.

A partir da revisão de literatura, com a descrição contida no roteiro da intervenção (Apêndice J) buscou-se realizar a intervenção com viés de trabalho em grupo por meio de grupo psicoeducativo, implementar e avaliar os resultados de um grupo psicoeducativo para a promoção do repertório de algumas habilidades sociais (autocontrole e expressividade emocional, reagir com calma diante de uma crítica, reconhecer, nomear e expressar emoções, controlar ansiedade e o humor; assertividade, manejar críticas, falar com autoridade; empatia, aproximar-se do outro, escutar, expressar compreensão; civilidade, ética e valores de convivência) e habilidades sociais educativas (estabelecer limites, corrigir e controlar;

demonstrar afeto e atenção; conversar/dialogar, fazer e receber elogios e dar feedback positivo) dos educadores sociais de instituições de acolhimento com o intuito de estabelecer e favorecer as relações entre os educadores-adolescentes-instituição. Além de uma avaliação qualitativa do impacto do grupo seis meses depois. A escolha deste tipo de intervenção se deu por possibilitar a quebra tradicional da relação vertical entre o profissional que conduz o grupo e o participante, sendo considerado como uma estratégia facilitadora da expressão individual e coletiva de necessidades, expectativas e circunstâncias da vida (Murta, 2008).

A intervenção foi dividida em seis etapas (de acordo com o Apêndice K) que se dividiram entre três períodos na parte da manhã (início, meio e fim) e três períodos na parte da tarde (início, meio e fim). Na parte da manhã a primeira etapa correspondeu a abertura do encontro e a pesquisadora recebeu o grupo, deu as boas-vindas, apresentou a equipe, as regras (desligar os celulares, respeito à opinião dos colegas etc.) e a entrega de kits com uma pasta que continha todo o material que seria usado pelos educadores contendo os instrumentos, folhas de papel em branco, caneta e cartilha. Na parte inicial ocorreu também o preenchimento dos questionários e uma vivência de apresentação “Aprender é bom” adaptada de “O bem é bom” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 173) para levantar as expectativas do encontro com uma música de relaxamento, em que os participantes disseram seus nomes e de qual instituição pertenciam. A segunda etapa transcorreu com apresentação em datashow, exposição dialogada e uso da cartilha, com o intuito de explorar as habilidades sociais educativas de autoconhecimento, autocontrole, emoções, empatia e expressão de sentimentos. Foi realizada uma vivência “Eu também sinto!” (Apêndice M) adaptada de “Eu tenho sentimentos” (Del Prette, & Del Prette, 2013a, p. 131) com o objetivo de que os participantes percebessem seus próprios sentimentos, nomeá-los, falar de si, prestar atenção, responder e fazer perguntas e reconhecer sentimentos dos adolescentes. A terceira etapa da manhã consistiu em restabelecer o grupo para o intervalo do horário de almoço de modo que os participantes pudessem interagir entre si, com um fundo musical para o lanche e saída para o intervalo que durou uma hora.

Sobre a tarde a parte inicial e quarta etapa ocorreu com apresentação em datashow, exposição dialogada e uso da cartilha, com o intuito de explorar os vínculos entre os educadores com a instituição, a equipe técnica e os adolescentes. As habilidades sociais desenvolvidas foram ética, valores de convivência e assertividade por meio da vivência “Um adolescente chamado Pedro” (Apêndice N), adaptada de “Vamos conhecer Pedrinho” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 202-228) e teve por objetivo diferenciar fatos de interpretação ou julgamento, reconhecer fatores que influenciam opiniões, julgamentos e preconceitos

culturais. A quinta etapa envolveu a apresentação em datashow, exposição dialogada e uso da cartilha sobre expectativa de futuro e busca de estratégias que os educadores podem contribuir para o futuro dos adolescentes. Foi realizada a vivência “Fases da vida” (Apêndice O), adaptada de “Regressão no tempo e “Avanço no tempo” (Del Prette, & Del Prette, 2001, p. 200-204) que teve por objetivo ampliar a compreensão dos educadores sobre as diversas fases da vida, refletir sobre o sentido da vida, discriminar e nomear emoções, compreender a necessidade de planejar objetivos de vida, refletir em como os educadores podem influenciar na expectativa de futuro dos adolescentes. Além da vivência, a pesquisadora explicou a atividade “Vamos praticar!” da cartilha para a avaliação *follow-up* e distribuiu uma lista para que cada participante colocasse seu número de telefone para a criação de um grupo no *WhatsApp* deixando um dos educadores responsável pela formação do grupo para troca de experiências futuras e continuação da formação de vínculos estabelecidos no encontro. Por fim, na sexta e parte final da intervenção a pesquisadora aplicou as avaliações finais, com a tarefa de casa (Apêndice P), com a ficha “Avaliação do curso Fortalecendo vínculos” (Apêndice M), avaliação oral por meio de roda de conversa, entrega de chocolates para os participantes, música de relaxamento, agradecimentos e lanche.

O Apêndice K apresenta os objetivos, procedimentos, técnicas e cartilha utilizados de forma detalhada em toda a intervenção. Todo o grupo psicoeducativo foi estabelecido com o intuito de fortalecimento e valorização de vínculos, isso ocorreu com trocas afetuosas, com cumprimentos de mãos entre os participantes, abraços, conversas há menos de um metro, compartilhamento do lanche de forma coletiva, no qual os educadores serviam-se livremente, fatores habituais em cursos e eventos antes da crise sanitária mundial decorrentes do novo coronavírus 2019-nCoV (ou COVID-19) desde dezembro de 2019 (OPAS, 2020). A pesquisadora, por meio das orientações de sua supervisora, procurou ter o cuidado de levar para o encontro: sabonete líquido, papel higiênico, guardanapos e copos plásticos descartáveis. Apesar de não haver, no dia do encontro (13/03/2020), medidas sanitárias que pudessem impedir a realização da intervenção ou instruções sobre o uso de álcool gel 70% nas mãos, distanciamento social e uso máscaras.

No dia 14/03/2020, a partir de nota da reitoria da UERJ, foi estabelecida uma paralisação de 15 dias (Anexo B)<sup>6</sup>, devido a proliferação do vírus, com o fechamento da universidade para aglomerações, recomendações e suspensões das atividades acadêmicas

---

<sup>6</sup> Reitoria emite Nota de Esclarecimento à comunidade universitária. Retrieved from <https://www.uerj.br/noticia/10530/>

seguindo as orientações do Decreto Nº 46.970 de 13 de março de 2020 da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro<sup>7</sup> pelo, até então, Governador Wilson José Witzel. Dessa forma, houve o fortalecimento de normas de higiene estabelecidas internacionalmente pela Organização Mundial da Saúde (<https://www.paho.org/pt/covid19>) como o uso de álcool gel 70%, lavar as mãos constantemente, uso de máscara e afastamento mínimo de um metro entre as pessoas, isolamento social, entre outros cuidados. Assim, com o envio de um e-mail explicativo, os participantes dos outros cursos do dia 19 e 26 de março de 2020 foram informados que o encontro seria cancelado por tempo indeterminado. Devido a impossibilidade da pesquisadora de fornecer material adequado como tablets e acesso à internet para os demais participantes inscritos nos dias 19 e 26 de março a realização da intervenção na modalidade online foi descartada.

#### 6.4.3.6 Avaliação de *follow-up* (seis meses)

Após seis meses do grupo psicoeducativo realizado em 12 de março de 2020, no mês de setembro de 2020 a pesquisadora entrou em contato por meio de ligação telefônica para realizar a avaliação de *follow-up* com os educadores sociais que participaram da intervenção. Para tal foi utilizado um roteiro semiestruturado conforme o Apêndice Q.

#### 6.4.3.7 Análise de dados – Parte III

Para a análise e a apuração dos resultados, os dados foram digitalizados na íntegra no programa MS Excel®. A seguir são descritos os procedimentos das análises realizadas para cada instrumento.

##### 6.4.3.7.1 Inventário de habilidades sociais educativas - IHSE-Edu (Del Prette & Del Prette, 2013b) - Fator 2 e Fator 3

---

<sup>7</sup> Procuradoria geral do Estado do Rio de Janeiro. Retrieved from <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>

Para encontrar a classificação do repertório dos fatores 2 (demonstrar afeto e atenção) e 3 (conversar/dialogar), os resultados foram agrupados em três partes conforme apresentado na Tabela 18. Assim, quando o participante se encontra dentro do intervalo do primeiro tercil, ele foi classificado como apresentando um baixo repertório em habilidades sociais educativas. Quando o participante se encontra dentro do intervalo do segundo tercil, ele foi classificado como apresentando um repertório médio. Por fim, quando o participante se encontra dentro do intervalo do terceiro tercil ele foi classificado como apresentando um repertório elaborado em habilidades sociais educativas.

Tabela 18 - Classificação dos fatores F2 e F3 de habilidades sociais educativas dos educadores sociais

<b>Fator</b>	<b>Baixo Repertório</b>	<b>Repertório Médio</b>	<b>Repertório Elaborado</b>	<b>Total</b>
F2	0 – 16	17 – 33	34 – 48	48
F3	0 – 13	14 – 27	28 – 40	40

Fonte: A autora, 2019.

#### 6.4.3.7.2 Avaliação da qualidade da relação

Os valores das escalas desse instrumento possuem um intervalo de -5 a +5 que correspondem a -5 como o menos satisfeito possível e +5 como o mais satisfeito possível. Para encontrar a classificação da avaliação da qualidade da relação, os valores foram convertidos de -5, sendo zero, até +5, sendo 10, respectivamente. Os valores de cada uma das quatro perguntas foram somados para formar um valor total, considerando que esse total podia variar de 0 a 40.

#### 6.4.3.7.3 Ficha da Vivência “Um adolescente chamado Pedro”

A análise interpretativa do *corpus* e se deu a partir análise de conteúdo de Bardin (1977) por essa ser qualitativa e foi executada por meio da digitação de forma manual pela pesquisadora em arquivo MS Excel®. Foram criadas seis categorias: (1) adolescência, que diz respeito a ideia de como seria Pedro; (2) aspectos emocionais, que descreve a percepção dos educadores quanto as emoções; (3) atividades acadêmicas, que aborda sobre as definições de

educação, série e escola; (4) educador, que são as impressões sobre o profissional que atenderia Pedro; (5) estigma e preconceito, que diz sobre as percepções e situações de discriminação sofridas pelo adolescente; (6) relações interpessoais, que trata sobre os vínculos de amizade do adolescente.

#### 6.4.3.7.4 Avaliação final: “Avaliação do Curso Fortalecendo Vínculos”

Para a análise desta avaliação, foi realizada a análise de conteúdo de Bardin (1977) por meio da digitação de forma manual pela pesquisadora em arquivo MS Excel® de cada resposta do instrumento. Para a pergunta 1 “Eu gostei de” foram criadas seis categorias (1) aprendizado, que diz respeito a assimilação do conhecimento adquirido no curso; (2) aspectos da equipe, que trata sobre as características dos facilitadores; (3) aspectos positivos, relacionado aos feedbacks recebidos de forma geral; (4) fazer amizade, que diz respeito as relações criadas a partir da intervenção; (5) metodologia, que trata sobre a forma como o curso foi apresentado; (6) transmitir conhecimento, que aborda sobre o conteúdo aprendido no curso para ensinar para outros educadores.

Para a pergunta 2, “Eu me senti” foram identificados os aspectos positivos e negativos da intervenção. Para a pergunta 3, “Eu pensei sobre”, foram criadas três categorias, (1) melhorias, que identificou a intencionalidade da busca de aperfeiçoamento do trabalho a partir do que foi aprendido na intervenção; (2) práticas atuais, que diz respeito a forma como o educador desenvolve seu trabalho antes da realização da intervenção; (3) reflexões gerais, contendo termos gerais e reflexivos.

Para pergunta 4 “A partir do que eu aprendi, para fortalecer vínculos eu vou” e a pergunta 5 “Da próxima vez, eu acho que vocês deveriam” foram realizadas a análise de conteúdo dos fragmentos de texto. Por fim, para a pergunta 6 “Da próxima vez, eu acho que vocês deveriam”, as respostas foram organizadas em 0 a 10, o quanto você recomenda esse curso para outros educadores, com a soma das respostas, verificada e calculada a porcentagem.

#### 6.4.3.7.5 Avaliação de *follow-up* (seis meses)

A análise do *corpus* se deu a partir da realização da análise de conteúdo de Bardin (1977), com o objetivo de identificar, analisar e categorizar os temas que mais se destacaram na resposta dos educadores. Primeiro a ligação foi gravada em arquivo de áudio, transcrita e digitalizada em arquivo MS Excel®. Na sequência as respostas de cada pergunta foram separadas em abas na planilha na qual a pesquisadora pode realizar uma leitura sistemática para identificar as principais categorias e subcategorias, com exemplos de falas com o número de frequências de ocorrências de cada respostas. Para as perguntas 1, 5 e 6 foram realizadas a análise de conteúdo dos fragmentos de texto. Para a pergunta 2 foram identificados se os participantes possuíam ou não o material do curso. Para a pergunta 3 foi possível identificar três categorias: (1) atividades gerais, que aborda atividades realizadas rotineiramente na instituição; (2) atividades acuradas, baseadas no conhecimento adquirido e desenvolvido na intervenção; (3) atividades realizadas com dificuldades, que apresentaram níveis de impedimento ou inconvenientes. Para a pergunta 4 foi possível identificar quatro categorias: (1) tarefa executada, para aqueles que conseguiram realizar na instituição a atividade proposta como tarefa de casa; (2) tarefa pendente, para aqueles não conseguiram realizar a atividade até o momento da avaliação *follow-up*; (3) dificuldades pandemia, referente as dificuldades de implementação da tarefa diante da pandemia da Covid-19; (4) esquecimento, refere-se aqueles que não lembraram a atividade proposta. Para a pergunta 7 foi possível identificar duas categorias: (1) não afetou, referente à percepção dos educadores diante o Covid-19; (2) afetou, categoria com quatro subcategorias: (a) prevenção, com atitudes para prevenir a disseminação do vírus; (b) mudança, referente a alterações na rotina da instituição e o local onde os adolescentes ficaram durante a pandemia; (c) dificuldades emocionais, percebidas pelos educadores; (d) demissão, que diz respeito ao desligamento do profissional da instituição. Para a pergunta 8 foi possível identificar três categorias: (1) feedbacks positivos, que se refere a observações positivas do curso e facilitadores; (2) mais cursos, referente à solicitação para cursos futuros; (3) outros temas, que aborda sugestões gerais. A pesquisadora e a orientadora realizaram uma revisão das categorias e subcategorias de cada pergunta para observar padrões coerentes para controle de qualidade para validar a análise. A pesquisadora e a orientadora se reuniram por duas horas para discutir e avaliar as categorias e subcategorias.

#### 6.4.4 Resultados – Parte III

Os resultados estão organizados em cinco partes. Primeiramente é apresentada o repertório de habilidades sociais educativas dos educadores sociais IHSE-Edu - Fator 2 e Fator 3. Na segunda parte são apresentados os resultados da análise qualitativa da “Avaliação da qualidade da relação”, referente aos níveis de satisfação da relação do educador social com o adolescente. Na terceira parte são apresentados os resultados da análise qualitativa da vivência realizada em grupo “Um adolescente chamado Pedro”. Os educadores foram separados em sete grupos e cada grupo preencheu uma ficha da vivência. Na quarta parte são apresentados os resultados da análise quantitativa e qualitativa da avaliação final: “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos”. Na quinta e última parte são apresentados os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados na entrevista *follow-up* com os educadores. Os resultados apresentados a seguir referem-se aos 31 instrumentos que foram recolhidos e passíveis de análise, dois instrumentos não foram entregues no final da intervenção.

##### 6.4.4.1 Inventário de habilidades sociais educativas - IHSE-Edu (Del Prette & Del Prette, 2013b) - Fator 2 e Fator 3

A Tabela 19 apresenta os escores fatoriais 2 e 3 de cada educador social a partir do Inventário de habilidades sociais educativas – versão educador (IHSE-Edu). Sobre o fator F2 (demonstrar afeto e atenção), a maior parte (n=29, 93,55%) encontra-se com repertório elaborado e dois (6,45%) repertório médio. No fator F3 (conversar/dialogar), grande parte (n=21, 67,74%) dos educadores apresenta repertório médio, 9 (29,03%) apresenta repertório elaborado e um (3,23%) apresenta baixo repertório.

Tabela 19- Escores fatoriais e classificação do repertório de habilidades sociais educativas dos educadores sociais (N=31).

<b>Educador</b>	<b>F2</b>	<b>Classificação</b>	<b>F3</b>	<b>Classificação</b>
1	45	RE	34	RE
2	38	RE	27	RM
3	45	RE	27	RM
4	40	RE	23	RM
5	43	RE	20	RM
6	44	RE	22	RM
7	44	RE	25	RM
8	35	RE	26	RM
9	36	RE	19	RM
10	44	RE	21	RM
11	35	RE	25	RM
12	44	RE	31	RE
13	42	RE	24	RM
14	34	RE	20	RM
15	44	RE	23	RM
16	41	RE	24	RM
17	45	RE	30	RE
18	28	RM	19	RM
19	40	RE	22	RM
20	48	RE	37	RE
21	24	RM	15	RM
22	41	RE	31	RE
23	48	RE	23	RM
24	41	RE	27	RM
25	48	RE	34	RE
26	43	RE	13	BR
27	41	RE	30	RE
28	39	RE	20	RM
29	44	RE	31	RE
30	39	RE	16	RM
31	47	RE	39	RE
M	40,96		25,09	
DP	5,52		6,30	

Nota. F2: Fator 2; F3: Fator 3; M: Média; DP: Desvio Padrão; BR: Baixo Repertório; RM: Repertório Médio; RE: Repertório Elaborado

Fonte: A autora, 2020.

#### 6.4.4.2 Avaliação da qualidade da relação

A Tabela 20 apresenta os níveis de satisfação da relação do educador social com o adolescente. Nota-se que todos os participantes apresentam uma avaliação da qualidade da relação que se aproxima do valor máximo, indicando que os educadores sociais consideram o mais satisfeita possível suas relações com o adolescente de referência.

Tabela 20 - Classificação da avaliação pelo educador social da qualidade da relação com adolescente (N=31).

<b>Educador</b>	<b>1. Qualidade da relação</b>	<b>2. Diálogo</b>	<b>3. Respeito</b>	<b>4. Expressão de Afeto</b>	<b>Total</b>
1	9	9	8	9	35
2	9	8	8	8	33
3	10	9	10	10	39
4	10	10	10	9	39
5	10	10	9	10	39
6	9	10	10	9	38
7	10	9	9	9	37
8	10	10	10	10	40
9	10	9	10	10	39
10	9	10	9	9	37
11	9	8	8	9	34
12	7	8	10	9	34
13	9	8	9	10	36
14	10	9	10	6	35
15	10	10	10	10	40
16	10	10	10	10	40
17	10	10	10	10	40
18	9	8	5	8	30
19	10	9	0	9	28
20	10	10	10	10	40
21	8	10	8	10	36
22	10	9	10	9	38
23	8	7	9	10	34
24	10	10	10	10	40
25	9	9	10	10	38
26	9	10	8	10	37
27	9	10	10	9	38
28	8	8	8	9	33
29	9	9	9	9	36
30	9	2	9	10	30
31	10	10	10	10	40

Fonte: A autora, 2020.

#### 6.4.4.3 Ficha da vivência “Um adolescente chamado Pedro”

Na Tabela 21 são apresentados os percentuais de ocorrência por categoria identificadas nas sete fichas da vivência. Nota-se que a categoria com a maior frequência diz respeito a estigma e preconceito (26,92%) pelos quais os adolescentes em instituição de acolhimento passam e que são percebidos pelos educadores. Em segundo lugar as relações interpessoais (23,08%), que aborda os vínculos de amizade entre os adolescentes. Na sequência foram encontradas as categorias dos aspectos emocionais e atividades acadêmicas, que aborda as percepções sobre a educação, série e escola, ambos com 19,23%. Seguidos da categoria adolescência (7,69%), que se refere a percepção desta fase da vida de Pedro e a categoria educador (3,85%), com impressões sobre a atuação profissional.

Tabela 21 - Categorias identificadas na vivência “Um adolescente chamado Pedro” (continua).

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos de Falas nas Perguntas 1 e 2</b>	<b>F (n=26) %</b>	
Adolescência	Pergunta 1	2	
	<b>G1.</b> “Em fase de transição de criança para adolescência.” <b>G6.</b> “Pedro é um adolescente normal.”	7,69	
Aspectos Emocionais	Pergunta 1	5	
	<b>G2.</b> “Autoestima pode ser baixa.”	19,23	
	<b>G5.</b> “Tímido. “		
	<b>G6.</b> “Um pouco introvertido.”		
Pergunta 2			
Atividades acadêmicas	<b>G5.</b> “Demonstram afeto e atenção, elogios, empatia, emoções, sentimento, ações, pensamentos positivos, diálogos etc.”	19,23	
	<b>G7.</b> “Não tiveram empatia com ele.”		
	Pergunta 1		5
	<b>G1.</b> “Pedro demonstra ser um menino comprometido e interessado nos estudos de certa forma.”		
	<b>G7.</b> “Um estudante do 9 ano.”		
	<b>G1.</b> “Sem uma referência definida de educação, ordem e disciplina.”		
Educador	<b>G2.</b> “É um adolescente que está atrasado na escola.”	3,85	
	<b>G2.</b> “Está atrasado por outros problemas.”		
Estigma e preconceito	Pergunta 1	1	
	<b>G3.</b> “Despreparo funcional, intelectual do funcionário.”	3,85	
	Pergunta 1	7	
	<b>G2.</b> “Talvez não seja nada do que os outros falam.”	26,92	
	<b>G3.</b> “Entendemos que ele sofreu preconceito.”		
	<b>G5.</b> “Ele é um menino excluído (...) sem expectativa de ocupar um lugar na sociedade nojenta onde a discriminação é feita também pelo local onde mora, em que é visto a discriminação na periferia.”		
	<b>G6.</b> “Discriminado pelo local onde vive.”		
Pergunta 2			
<b>G1.</b> “Pedro foi julgado, na instituição onde vive (...) julgamento preconceituoso em relação ao convívio diante da sociedade.”			
<b>G4.</b> “Pedro a todo momento foi pré-julgado.”			
<b>G7.</b> “Eu acredito que ele foi julgado.”			

Tabela 21 - Categorias identificadas na vivência “Um adolescente chamado Pedro” (conclusão)

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos de Falas nas Perguntas 1 e 2</b>	<b>F (n=26) %</b>
Relações interpessoais	Pergunta 1 <b>G2.</b> “Pode ser uma boa influência para esses amigos.” <b>G6.</b> “Seletivo com suas amizades.” <b>G2.</b> “Tem amigos que fumam.” <b>G4.</b> “Pedro até poderia ter ajudado o amigo, mas também não o ajudou porque o seu amigo teve a mesma oportunidade de fazer a lição e não fez.” <b>G5.</b> “Os colegas não têm a preocupação com a empatia (colocar-se no lugar do outro).” <b>G7.</b> “Os meninos colocaram várias ideias sobre Pedro, mas sem ter certeza de fato quem é Pedro.”	6 23,08

Nota: F. Frequência; G1. Grupo 1 (educadores 04, 13, 19, 30); G2. Grupo 2 (educador: 14); G3. Grupo 3 (educadores 05, 09, 17, 26); G4. Grupo 4 (educadores 02, 22, 24, 29, 31); G5. Grupo 5 (educadores 10, 15, 16, 25); G6. Grupo 6 (educadores 1, 12, 18, 23); G7. Grupo 7 (educadores 06, 21).

Fonte: A autora, 2020.

#### 6.4.4.4 Avaliação final: “Avaliação do Curso Fortalecendo Vínculos”

Em relação à pergunta 1 “Eu gostei de” (F=30) a categoria que mais se destaca diz respeito ao aprendizado com 36,67% (F=11), conforme os relatos: “Tudo que foi falado, eu aprendi sobre: Empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, fazer amizades acadêmicas, solução e problemas interpessoais”; “Aprendi muito, muito com essa capacitação”. Seguido da segunda categoria mais frequente foi a metodologia com 23,33% (F=7), conforme os relatos “Refletir novas possibilidades da palestra, das dinâmicas, da interação dos profissionais” e “Todas as formas de explicação desse curso que fortaleceu tudo o que devo aprimorar com outro olhar”. A categoria aspectos da equipe 13,33% (F=4), por exemplo, “A forma que a psicóloga coloca as situações é muito boa, te deixa bem à vontade para participar. Já a categoria aspectos positivos 20% (F=6), por exemplo, “Adorei muito, me senti muito confortável”. Em relação a categoria fazer amizade 3,33% (F=1), por exemplo, “Trocar experiências com outros educadores”. Por fim, a categoria transmitir conhecimento, 3,33% (F=1), por exemplo, “Compartilhar e absorver novas experiências socioeducativas”.

Para a pergunta 2 “Eu me senti” (F=31), de modo geral os participantes relatam sensações positivas diante da intervenção, foram encontrados relatos como: “Muito à vontade

e saio com mais conhecimento”; “Satisfeito”; “Confortável”; “Adorei a palestra”; “Acolhido”; “Motivada, muito ansiosa para colocar em prática, o que nos foi repassado”; “Bem confortável para expressar minhas opiniões”, entre outros. Não foram encontrados relatos considerados com sensações negativas.

Em relação à pergunta 3 “Eu pensei sobre” (n=29) foi possível identificar na categoria reflexões gerais (44,83%, F=13), questões relacionadas “A importância do aprendizado”, “Que poderia ter mais cursos iguais”, “Feedback negativo deve ser usado com cautela e moderação”. A segunda categoria de maior destaque diz respeito a melhorias (37,93%, F=11), por exemplo, “Como posso ajudar as crianças e adolescentes da instituição a qual trabalho e também da comunidade”, “Melhorar meu trato com os profissionais”, “Fortalecimento de vínculos no geral, pra vida, ser um ser humano e profissional cada vez melhor”. Por fim, a categoria de práticas atuais (17,24%, F=5) “Como é bom e gratificante trabalhar com o que gostamos (sou abençoada mesmo). Encontrei e sou feliz profissionalmente, há mais de sete anos”, “Minha forma de atuação é boa, mas talvez precise melhorar”, “Minha prática em todas as circunstâncias, no trabalho, em casa, enfim, no convívio social”.

Para a pergunta 4 “A partir do que eu aprendi, para fortalecer vínculos eu vou” (F=31), de maneira geral, os participantes relatam a intencionalidade de “melhorar a forma de trabalho” e “Colocar em prática dentro do abrigo” o conhecimento adquirido. Além de “Mudar muitos pensamentos e incluir novos métodos de educar e ensinar.”

Sobre a pergunta 5 “Da próxima vez, eu acho que vocês deveriam” (F=27), de maneira geral, foram encontrados relatos para temas para as próximas intervenções “Abordar o tema sobre drogas”, “Ter mais cursos para melhorar nosso trabalho”, “Colocar os líderes das instituições para participar junto do curso e assim expandir esse conhecimento”, “Criar novos cursos, palestras, incentivando sempre o educador” entre outros.

Por fim, em relação a pergunta 6 sobre a recomendação do curso para outros educadores, 94% (F=29) avaliaram o curso com nota 10 e 6% (F=2) avaliaram o curso com nota 9. “Adorei literalmente tudo. A professora Fernanda é uma profissional, tirou toda a nossa (minha) dúvida e somou muito, muito mesmo para o meu trabalho. Obrigada a vocês pela oportunidade”.

#### 6.4.4.5 Avaliação de *follow-up* (seis meses)

Dos educadores que participaram da avaliação *follow-up* (n=12), 11 (91,67%) concluíram a entrevista, apenas 1 (8,33%) não conseguiu terminar e não respondeu às ligações posteriores. Em relação a permanência no trabalho, nove educadores (75%) permaneciam na função de educador social na instituição após os seis meses de intervenção. Para a pergunta 1 (F=12) grande parte dos participantes (11, 91,67%) relatam percepções positivas diante das atividades desenvolvidas na intervenção, por exemplo: “Eu aprendi bastante sobre empatia que eu não tinha. Aprendi a lidar mais com as pessoas, a ouvir. Eu não conseguia ouvir, eu só queria falar. Foram as duas coisas que me chamaram muito a atenção.”; “Foi aprendizado né, porque eu era nova na área de educadora, então foi tudo novo pra mim, foi uma experiência e foi tudo ótimo, aprendi bastante”.

“O autocontrole das situações que a gente vive no nosso dia a dia e principalmente dentro dos equipamentos. Isso aí ajudou muito, entendeu. Porque às vezes a gente passa por certas coisas dentro do equipamento que se a gente não tiver um autocontrole, não tiver a cabeça né... porque a gente tem nossos problemas externos né. Do dia a dia, do nosso problema particular. Se a gente chega lá às vezes e junta os nossos problemas, com os problemas de lá, com os meninos lá, a gente está lá pra dar amor e carinho e a gente orientar eles da melhor maneira possível, para eles saírem desse do posicionamento de vida que eles tem né. E se a gente chegar lá, né, com pedra na mão, soltando fogo, fâsca em cima deles, a gente só vai prejudicar o andamento do trabalho. Isso foi muito bom, a gente aprender a se controlar, aprender a não falar certas coisas. Às vezes a gente ouve, mas a gente não pode revidar, falar na mesma altura. Entendeu?”.

Para a pergunta 2 (F=11) os participantes relatam possuir o material do curso guardados, destaca-se o relato de uma participante que compartilhou o conteúdo com outros funcionários da instituição “Inclusive eu imprimir a apostila, deixei uma cópia lá pra eles.”.

Para a pergunta 3 (F=9), destaca-se a categoria atividades acuradas (4, 66,67%), por exemplo: “É difícil falar, mas no dia a dia né, quando eles chegavam com algumas questões que a gente não sabia lidar, aí a gente se colocava no lugar da pessoa, assim. Foi assim que a gente foi tentando trabalhar, sabe. Mais ou menos isso.”.

“Ah eu aprendi a conversar com elas, coisa que eu não fazia. Porque eu tinha o meu serviço, mandava elas fazerem os serviços delas e acabou. Agora não, hoje a senta na mesa, todo mundo, aí cada um conta a sua história de vida, entendeu. Aí a gente conversa bastante e isso era uma coisa que eu não fazia de jeito nenhum e hoje eu já faço. Bem logo após o curso eu comecei a mudar o meu comportamento, entendeu? Eu aprendi a conversar com elas, a ouvir. A entender os problemas delas, o porquê elas se mutilam. Que é carência, que é falta de amor, entendeu? Que é vontade de não estar ali onde está. Essas coisas assim.”;

“Eu consegui assim, como posso te explicar... olhar o próximo né, as meninas, as adolescentes. Ouvir, entender elas, assim né, o lado delas. Às vezes tipo, por tanta coisa que elas já passaram na vida, tipo... ah eu não sei te explicar, mas eu consegui estar mais ao lado delas sabe. Não que antes eu não estava, mas depois que eu fiz o curso eu consegui muito mais, entendeu?”.

Em relação a categoria atividades gerais (1, 16,67%) foi possível identificar o seguinte relato “Nós fizemos muitas coisas lá, jogos pra poder distraí-los, quebra-cabeça, essas coisinhas assim com eles, pra gente poder distrair bastante eles.”. Por fim a categoria atividades realizadas com dificuldades (1, 16,67%) destaca-se por exemplo “O garoto que veio ele é muito difícil, algumas coisinhas eu tentei passar pra ele. Entendeu, algumas coisas, mas é bem difícil porque logo depois separou todo mundo, essa pandemia”.

Para a pergunta 4 (F=9) a categoria mais frequente refere-se a tarefa pendente (3, 33,33%), por exemplo “Não, não consegui, ainda não.”. A categoria tarefa executada (2, 22,22%) destaca-se as atividades em grupo e que estimularam o fortalecimento de vínculos entre os educadores e adolescentes, por exemplo: “Trabalho em grupo, conseguimos realizar. Foi um pedacinho do texto que vocês fizeram, que vocês dividiram né. Cada grupo ficou, no caso, desenvolvendo aquele pedaço do texto. A atividade foi participativa, pra mim foi bom.”,

“Vocês proporam que a gente fizesse alguma coisa com eles e depois passassem pra vocês né. Festa pode? Festa... Ah, nós fizemos as festas junina, foi legal pra caramba, elas participaram bem. Eu fiz um café da manhã pra elas, eu fiz um almoço. Assim pra gente não servisse elas todo dia, porque a gente serve elas todo dia. Eu fiz um almoço pra elas se servir, como se elas tivessem na casa delas mesmo. Pudessem pegar na panela, na travessa a comida, entendeu? Pra deixar elas participar. Tipo... eu não queria fazer uma coisa que fosse assim, repetitiva. Então eu falei pra outra menina: eu quero fazer uma coisa que elas não façam todo dia. Eu quero que elas se sintam como se estivessem em casa. Elas não vão lavar a louça, elas não vão lavar a casa, elas vão tomar banho a hora que quiserem, que elas vão sair da rotina. Entendeu? Mas elas mesmo tomaram banho, sem a gente falar, entendeu? A gente fez aquela mesa linda, bateram palma, foi um negócio bem legal, elas gostaram bastante”.

Em relação a categoria esquecimento (2, 22,22%) não lembraram, como por exemplo “Sim lembro, mas essa tarefa a gente não fez não, eu pelo menos não fiz. Porque a gente estava com muitos impasses de menina pra ganhar neném e aí acabou entrando no esquecimento. Eu entrei no esquecimento”.

Por fim, a categoria dificuldades da pandemia (2, 22,22%) com a descrição do impedimento de realizar a atividade diante as mudanças na dinâmica da instituição devido a Covid-19, por exemplo:

“Não consegui realizar, porque depois teve a pandemia e as crianças tiveram que sair um pouco do abrigo né. Eles ficaram lá, tiveram que dar uma saidinha, mas voltaram. Só pra não ter contato com a gente mesmo, porque eles saem, voltam, aquela coisa toda.”;  
 “As crianças, nesse período de pandemia não estavam na casa, a gente não teve também muito contato pra gente estar fazendo as coisas. Agora que a eles estão retornando a casa, aí agora a gente dá pra fazer mais atividades e integrar eles também”.

Para a pergunta 5 (F=8), de maneira geral os participantes relataram contribuições na interação com os adolescentes, destaca-se o desenvolvimento de paciência e reconhecimento das emoções:

“Sim, bastante. Aprendi a lidar mais com eles né, aprendi bastante. Às vezes a gente precisa aprender a lidar muito com eles. Então o curso pra mim foi muito positivo mesmo. De aprender a lidar com eles, tipo assim, a ter mais paciência com eles ainda. A entender mais eles ainda né. Porque às vezes eles querem chamar muito mais a atenção da gente, a dar mais carinho né. Eu tô falando de mim, pras outras eu não sei. Então ter mais paciência com eles, a conversar, entendê-los. A gente tem que ter. Foi muito bom, foi muito bom mesmo.”;

*Replicação de vivência na instituição* “Sim, inclusive nós praticamos aqui, não só eu, foi mais um colega comigo e trouxemos aquela dinâmica que foi feita no curso, nós trouxemos pro acolhimento. Do adolescente, vários pontos de vista, das atitudes. Fizemos junto com os adolescentes e com os funcionários daqui. Foi legal, foi legal, me senti muito produtivo né, porque aqui tinha um fato né, que a gente nunca tinha feito esse tipo de dinâmica aqui”;

*Ética* “Sim, eu fiz uma atividade de ética com eles, consegui fazer uma atividade bem produtiva”;

*Empatia* “Uma coisa que eu desenvolvi bastante e foi com a base do curso foi a empatia.”;

*Autocontrole* “Esse autocontrole é um que a gente passa pra eles, como eles devem se comportar em certas situações que eles passam lá dentro, quando eles estão em conflito um com o outro. A gente tenta passar pra eles que não é no lado da violência que eles vão resolver. Não é com o grito, com pancada que eles vão resolver aquele problema né. O curso ajudou bastante a gente, me ajudou muito, eu gosto muito de participar”.

Para a pergunta 6 (F=3), de maneira geral os participantes percebem mudanças no comportamento dos adolescentes diante do que aprenderam na intervenção, como por exemplo “Teve mais aproximação, teve uma aproximação maior. Às vezes o adolescente está precisando de alguma coisa, de uma conversa, de um acalanto, da gente chegar e dar mais atenção a um do que pra outro. Isso tudo ajudou (a intervenção), ajudou muito mesmo.”.

Sobre a pergunta 7 (F=11) a categoria afetou, diz respeito ao quanto a pandemia afetou seu trabalho (9, 81,82%), a subcategoria que mais se sobressai é prevenção (4, 36,36%), por exemplo:

“Não, quando chegou a pandemia a gente precaveu os meninos de não saírem né. Cortamos a saída e graças a Deus ninguém lá teve Covid até hoje. Nós funcionários também não tivemos. A galera quando saía a gente botava a máscara, a gente também. Mas graças a Deus, ninguém lá do abrigo pegou.”.

Seguido de mudança (3, 27,27%) por exemplo: “Muitos ficaram com a gente, foi separado, cada um ficou com uma criança e o retorno foi ontem”;

“O isolamento social, os adolescentes também estão em isolamento aqui. Meio que piora um pouco a qualidade do serviço né. Porque eles ficam agitados. Por mais atividades que a gente passa, eles sentem a necessidade, eles sentem falta de estar no convívio na rua né, com outras pessoas, com o colégio né, com outros adolescentes da idade deles e no momento está complicado, não está tendo aula. Eles não estão podendo ir pra praça, não estão podendo ir em lugar nenhum, tá complicado a situação.”.

Demissão (1, 9,09%), como por exemplo, “Lá no trabalho a gente ficou trabalhando de forma remota e logo depois eles demitiram a gente, demitiu uma galera. Desde maio.”. Por fim a subcategoria dificuldades emocionais (1, 9,09%), por exemplo, “Eu fiquei abalada. Eu fiquei com síndrome, logo assim, hoje eu não tô mais não, mas eu fiquei. Eu não podia ficar perto de muita gente.”.

Em relação à categoria não afetou, apenas 2 (18,18%) relataram que a pandemia não interferiu de forma significativa em suas atividades. Um participante relatou: “Não foi afetado não, foi tranquilo mesmo.”.

Para a pergunta 8 (F=8) os respondentes solicitaram mais cursos futuros (3, 37,50%), por exemplo:

“Foi bem legal, eu acho que poderia ter mais vezes com o grupo da instituição toda. Uma coisa que teria que ser com a instituição toda. Porque uns aprendem e outros... aí na hora que a gente vai aplicar... ah... o fulano não foi, eu não vou fazer porque eu não sei, eu não aprendi. Então seria bom vocês fazerem essas coisas com um grupo inteiro, da instituição inteira. Porque aí eles aprendem pra ter uma noção do que é passado, do que é conviver.”,

“O curso foi muito bom, a interação com o pessoal foi também muito boa, mas para vocês não pararem de fazer mais esse tipo de curso porque é muito gratificante para os educadores que ficam lá, muito a margem de todo mundo né, lidando assim no dia a dia. Contribui muito para a melhora do educador para com o adolescente, com a visão eu ele tem, entendeu, do adolescente.”

Em relação aos feedbacks positivos (3, 37,50%), por exemplo, “Vocês foram excelentes, disso eu não tenho dúvidas, foi muito bom, foi um aprendizado mesmo, real, muito bom pra gente entendeu, a gente precisava.”;

“Eu achei o curso de vocês, por ser pouco tempo, por ser 7h entendeu, eu achei bem participativo, bem completo. Achei tudo o que você falou que a gente está praticando o que a gente aprendeu. Te dar uma ideia assim, do que podia melhora, eu não tenho por que eu nunca fiz um curso, eu nunca tinha sido educadora, então o que eu aprendi ouvindo os outros colegas né”.

Em relação a outros temas (2, 25,00%) os educadores indicaram “Uma coisa que a gente pode falar é da comunicação não violenta. Eu acho que esse assunto é pertinente até hoje.”. Por fim, um participante (2,50%) indicou a necessidade de ampliação do tempo.

#### 6.4.5 Discussão – Parte III

A intervenção com educadores sociais, por meio do grupo psicoeducativo, buscou propiciar um ambiente de reflexão de práticas profissionais, com informação sobre

habilidades sociais, habilidades sociais educativas e suporte dos próprios educadores para as demandas do dia a dia da instituição. O número elevado de inscritos (n= 473) demonstra a relevância do tema e a necessidade de que mais intervenções que foquem o desenvolvimento das habilidades sociais e habilidades educativa sejam disponibilizadas.

Em relação aos instrumentos utilizados no grupo psicoeducativo e a avaliação *follow-up* foi possível perceber que a maior parte dos educadores apresentaram resultados elaborados no Fator 2 (demonstrar afeto e atenção) e repertório médio no Fator 3 (conversar/dialogar) do IHSE-Edu. Nota-se que resultados elevados no Fator 2 e 3 são indicadores positivos para a atuação profissional, pois envolve interações emocionais e criação de vínculos com os adolescentes em seu contexto. Assim, as relações estabelecidas entre educador e adolescente devem se basear entre o equilíbrio da demonstração afetiva, dos processos educativos, dos cuidados imediatos e a repreensão de comportamentos indesejados. Além do diálogo, elogios, *feedback* positivo diante comportamentos adequados, que surgem como incentivadores e reforçadores dos objetivos de desenvolvimento a médio e longo prazo e visam a preparação do jovem para o futuro (Del Prette, Ferreira, & Del Prette, 2015).

Os valores acima da média nos fatores 2 e 3 do IHSE-Edu podem justificar os resultados de níveis elevados e próximos do valor máximo da satisfação da qualidade da relação do educador social com o adolescente, em que todos os respondentes consideram o mais satisfeita possível suas relações com o adolescente de referência. Em contrapartida, observou-se que na ficha de vivência “Um adolescente chamado Pedro”, a categoria com a maior frequência diz respeito a estigma e preconceito, como por exemplo “Discriminado pelo local onde vive” ou “Ele é um menino excluído (...) sem expectativa de ocupar um lugar na sociedade”. Uma hipótese para a divergência dos dados pode ser elaborada pois, nos dois primeiros instrumentos o educador respondia os instrumentos de forma individual, tomando como base para análise a sua própria realidade e as relações estabelecidas com os adolescentes do seu local de trabalho. Assim, o educador pode ter supervalorizado de forma positiva a relação com o adolescente, sinalizando um possível efeito da desajustabilidade social. Já a ficha de vivência foi respondida em formato de grupo, Pedro seria um personagem fictício e sem proximidade direta com os educadores. À vista disso, o distanciamento do personagem fictício Pedro pode ter evidenciado o julgamento negativista e preconceituoso que atribui ao jovem acolhido uma imagem de menos valia (Buffa et al., 2010, Cruz et al., 2018, Patias et al., 2017).

Em relação “Avaliação do Curso Fortalecendo Vínculos”, as respostas continham afirmações positivas sobre o encontro. A categoria que mais se destacou fez referência ao

aprendizado adquirido durante a intervenção. Os educadores descreveram a aquisição de conhecimento sobre habilidades sociais, conforme os relatos: “Tudo que foi falado, eu aprendi sobre: empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, fazer amizades acadêmicas, solução e problemas interpessoais”; “Feedback negativo deve ser usado com cautela e moderação”; “Melhorar meu trato com os profissionais”, “Fortalecimento de vínculos no geral, pra vida, ser um ser humano e profissional cada vez melhor”. Esses achados corroboram a premissa de que as habilidades sociais podem ser aprendidas e desenvolvidas ao longo da vida por meio de processos formais e informais (Del Prette & Del Prette, 2013a; 2017). Assim, a avaliação final demonstrou que a intervenção se deu por meio de elementos centrais de informação, reflexão e suporte (Murta, 2008), com a disseminação de informações referente a adolescências, as reflexões sobre o cuidar, ser educador, o estabelecimento de vínculos e formas de suporte para o desenvolvimento de um trabalho com base em habilidades sociais e habilidades sociais educativas.

Por fim, na avaliação *follow-up*, após seis meses, os educadores relataram lembrar de forma positiva das atividades desenvolvidas na intervenção e ainda possuir o material. Foi encontrado relatos sobre melhora na identificação das emoções, da empatia, autocontrole, desenvolvimento da paciência e maior aproximação com os adolescentes. Aprimoramento da capacidade da escuta e diálogo. Descrições de atividades como festas, trabalho em grupo, que estimulavam os vínculos entre adolescente/educador e que eram similares as propostas no encontro foram narradas. Em relação a tarefa de casa observou-se baixa adesão ou esquecimento na execução da atividade prescrita no encontro. Apesar da tarefa não ter sido realizada conforme proposto no dia da intervenção, foi possível identificar relatos na busca em manter vínculos satisfatórios com os adolescentes. Uma justificativa apresentada pelos educadores para a baixa adesão e esquecimento foi a influência da pandemia do vírus da Covid-19, que de forma geral modificou a rotina da instituição, a necessidade de reorganização e sensações de insegurança. Foram encontrados relatos de demissão de funcionários, dificuldades emocionais, mudança na rotina da instituição e piora na qualidade do serviço. Os relatos encontrados vão ao encontro de Bernardi (2020), que identificou que, com a pandemia, as instituições de acolhimento buscaram se reorganizar para evitar o risco de contaminação dos efeitos diretos e indiretos da doença. Além da ampliação de cuidados em relação a família, educação e sociabilização, buscando a proteção integral dos adolescentes acolhidos.

#### 6.4.5 Considerações finais – Parte III

Grupos psicoeducativos compreendem atividades coletivas, de forma estruturada, com foco claro, de curta duração e contemplam três elementos: informação, reflexão e suporte (Murta, 2008). Realizar intervenções com educadores sociais, com o objetivo de desenvolver as habilidades sociais e habilidades sociais educativa é relevante por contribuir na capacitação do educador, na formação continuada, como um espaço para troca, compartilhamento de experiências angustiantes e fortalecimento do senso de autonomia desses profissionais (Brasil, 2009a). Além de melhor contato com os próprios agentes, avanço na capacidade de discriminação dos institucionalizados, melhora nos relacionamentos no contexto institucional e mudança na realidade subjetiva da equipe (Careta, 2011). Bronfenbrenner enfatiza que educadores sejam estimulados a interagir face a face, com variedade de atividades, com confiança mútua, com consciência de seu papel, ensinando-as formal e informalmente com orientações positivas para a diminuição dos efeitos desenvolvimentais retardantes da institucionalização (Bronfenbrenner, 1996), dessa forma as variáveis foram analisadas à luz da TBDH (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O estudo implementou e avaliou os resultados de um grupo psicoeducativo para a promoção do repertório de habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais de instituições de acolhimento. Foi possível avaliar qualitativamente, seis meses depois o impacto do grupo psicoeducativo e as influências da pandemia do vírus da Covid-19 na vida dos educadores e dinâmica da instituição.

Em relação a intervenção, os resultados evidenciaram aspectos positivos por ter propiciado um ambiente de aprendizado das habilidades sociais, em contexto grupal, baseado em feedback positivo, apoio mútuo, utilizando metodologia vivencial, promovendo a empatia e comprometimento (Del Prette & Del Prette, 2017). Outro ponto positivo da intervenção é a relação estabelecida com a facilitadora de acordo com os relatos “Todas as formas de explicação desse curso que fortaleceu tudo o que devo aprimorar com outro olhar”. Para Del Prette e Del Prette (2017) as habilidades do facilitador e como lida com as interações com o grupo, é condição básica para o treinamento de habilidades sociais, pois podem comprometer ou ampliar a efetividade do programa.

Este estudo apresentou limitações: (a) o uso do aplicativo *WhatsApp* para divulgação da intervenção, a priori identificado como recurso de maior alcance para acesso a amostra, evidenciado pelo número de inscritos que demonstraram interesse (n=473). Observou-se que

dentro dos inscritos, outros profissionais não educadores também se inscreveram, o que atesta a dificuldade do controle do alcance das informações sobre a intervenção enviadas por meio do aplicativo. Este fato pode ter induzido a manifestação de *fakes news* em que alguns profissionais não educadores foram na intervenção afirmando que “Era só chegar” para participar, mesmo não possuindo a inscrição confirmada; (b) medidas sanitárias necessárias devido a pandemia do vírus da Covid-19, que impediu a realização dos outros dois dias de grupo e com isso a necessidade de cancelamento dos dois dias de encontro, 19 e 26 de março de 2020; (b) número reduzido da amostra no grupo devido o cancelamento e da avaliação *follow-up*, devido a dificuldades de contato via telefone.

Considerando as limitações do estudo, sugere-se que na divulgação de intervenções, aplicativos e recursos tecnológicos sejam usados com cautela. Observa-se que, com o aumento das tecnologias, os aplicativos fazem parte do dia a dia dos pesquisadores, entretanto rigores metodológicos devem ser adotados para não interferir no objetivo do estudo ou na amostra. Para estudos futuros recomenda-se que a divulgação ocorra em grupos específicos da amostra estudada.

## **6.5 Síntese geral dos resultados a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

Para Bronfenbrenner (1996), além do lar familiar, a instituição é considerada um contexto para o desenvolvimento e podem apresentar diferenças significativas. Seja no microsistema que é ambiente imediato do sujeito (exemplo: escola, família, comunidade, instituição). No mesossistema com a possibilidade de interações com outros microsistemas (exemplo: instituição e família, instituição e comunidade, instituição e escola). No exossistema, no qual as práticas da instituição podem ser menos suscetíveis à influência da comunidade externa e menos adaptáveis a modificações e inovações no interesse da transição do adolescente com outros ambientes. Em relação aos valores e expectativas culturais, ser criado numa instituição, com um ambiente prejudicial e interações reduzidas entre cuidador e acolhido pode trazer estigmas que influenciarão no futuro do adolescente. Entretanto, é possível que adolescentes submetidos a privações institucionais possam viver suas vidas de forma satisfatória. Assim, os efeitos desenvolvimentais retardantes da condição de acolhimento podem ser evitados ou revertidos, colocando o adolescente em situações em que

haja o estímulo da espontaneidade e com interações positivas com o educador, equipe técnica e família. Para tal, ampliar o potencial desenvolvimental de um ambiente institucional é necessário, encorajando o adolescente a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíproca e relacionamentos diádicos primários progressivamente mais complexos com as outras pessoas da instituição (Bronfenbrenner, 1996). Portanto, a relevância do presente estudo que buscou, compreender as relações entre adolescentes e educadores por meio da TBDH.

A Tabela 23 apresenta a síntese dos resultados encontrados na tese a partir da TBDH. Assim, são descritos os fatores protetivos e de risco, dividindo-os em fatores do processo, a pessoa e o contexto de educadores e adolescentes de instituição de acolhimento. Em relação aos processos proximais foi possível observar a influência das habilidades sociais e habilidades sociais educativas na relação entre educador e adolescente. Em relação a pessoa, foi possível perceber as variáveis dos adolescentes e educadores e suas correlações. Por último, em relação ao contexto foi possível verificar o microssistema instituição que interfere na prática profissional do educador e no dia a dia do adolescente e o macrossistema diante de políticas públicas e em relação a pandemia da Covid-19.

Tabela 22 - Resultados baseados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Evidenciados na tese (continua).

Modelo Bioecológico		Resultados evidenciados	
		Fatores protetivos	Fatores de risco
Processos proximais	Relação entre educador e adolescente	Educadores que apresentaram índices elevados de Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas, com relações baseadas em vínculos satisfatórios e práticas baseadas no cuidado apresentaram influência positiva nas experiências dos adolescentes dentro da instituição.	Discriminação. Práticas de limites e disciplinas baseadas em experiências individuais e pouco efetivas.
Pessoa	Adolescente: - Satisfação com a vida - Expectativas de futuro - Habilidades Sociais - Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador	- Relações significativas entre o total Satisfação com a vida que se correlacionou positivamente com família, casamento e total Expectativa de futuro. - Relações significativas entre o total Questionário de Habilidades Sociais Educativas do Cuidador que se associou positivamente com total Satisfação com a vida, religião, saúde e Expectativas de futuro. - Expectativas de futuro, aspectos familiares e bens materiais. - Habilidades Sociais de Assertividade e Autocontrole.	Institucionalização.
	Educador: - Habilidades Sociais - Habilidades Sociais Educativas	- Repertório acima da média em Habilidades Sociais e Habilidades Sociais Educativas em todos os fatores avaliados.	Desejabilidade social.

Tabela 22 - Resultados baseados no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano Evidenciados na tese. (conclusão).

<b>Modelo Bioecológico</b>		<b>Resultados evidenciados</b>	
		<b>Fatores protetivos</b>	<b>Fatores de risco</b>
Contexto	Microssistemas: Instituição	Apoio entre os profissionais.	Desligamento do jovem da instituição. Discriminação e imagens sociais negativas dos adolescentes.
	Macrossistema: políticas públicas		Pandemia Covid-19

Fonte: A autora, 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAL

A presente tese buscou investigar o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em instituições de acolhimento, as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais. Os achados evidenciados ao longo da tese poderão contribuir para estudos futuros com essa amostra específica.

### Síntese dos Resultados

A parte I desta tese caracterizou e associou as variáveis habilidades sociais, satisfação com a vida e expectativa de futuro relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em acolhimento institucional e as habilidades sociais e habilidades sociais educativas dos educadores sociais. A maioria dos adolescentes apresentou bom repertório em habilidades sociais, principalmente as classes de assertividade e autocontrole. A satisfação com a vida correlacionou positivamente com família, casamento e expectativas de futuro. As habilidades sociais educativas dos educadores associaram positivamente com satisfação com a vida, religião, saúde e expectativa de futuro. Na análise da autoimagem e expectativas de futuro foi possível encontrar aspectos familiares e desejos materiais como carros e casa. A maioria dos educadores apresentou repertório acima da média em habilidades sociais e repertório elaborado em habilidades sociais educativas.

A parte II investigou, por meio de grupos focais, as relações, crenças e imagens sociais dos educadores sociais dos adolescentes, como também as percepções sobre suas condições de trabalho. Observou-se preocupações referentes ao desligamento dos adolescentes da instituição, a discriminação dos jovens e imagem social negativa dos acolhidos e seus familiares. Sobre o trabalho, foram relatadas as condições, dificuldades para o desempenho da função e a comparação com as suas vivências e dos adolescentes.

Por fim, a parte III implementou e avaliou um grupo psicoeducativo com educadores sociais com foco na promoção de habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Os resultados evidenciaram aspectos positivos por ter propiciado um ambiente de aprendizado das habilidades sociais, em contexto grupal, baseado em feedback positivo, apoio mútuo,

utilizando metodologia vivencial, promovendo a empatia e comprometimento dos participantes.

### **Relevância Científica**

A tese apresenta contribuições teóricas para o campo das habilidades sociais e habilidades sociais educativas, além de ter investigado variáveis relevantes para o desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento. Considerando que é um tema com pouca representatividade em pesquisa científica nacional, estudos sobre as instituições de acolhimento e os educadores sociais podem contribuir para o desenvolvimento saudável dos adolescentes acolhidos. A proposta da tese evidencia problemas complexos como os educadores enfrentarem desafios frente às demandas da instituição, o fato de os profissionais possuírem imagens sociais negativas dos adolescentes acolhidos, seus familiares e as dificuldades para a execução do trabalho. Entretanto, foi possível observar a influência das habilidades sociais e habilidades sociais educativas no contexto da instituição em relação a satisfação com a vida e as expectativas de futuro de jovens acolhidos. Este trabalho avançou por se constituir uma exploração inicial acerca dos fatores de proteção e de risco para o desenvolvimento de intervenções que promovam o bem-estar de educadores sociais e jovens acolhidos. Por fim, destaca-se que a maioria das pesquisas foca crianças e adolescentes, sendo esse último preterido nas investigações. Desse modo, a presente tese procurou dar voz a um grupo pouco estudado, que são os adolescentes em instituições de acolhimento, bem como seus educadores sociais. Sabe-se que os adolescentes dificilmente serão adotados ou reinseridos em suas famílias de origem, portanto, promover pesquisas que investigam fatores de risco e de proteção desses indivíduos e dos seus contextos, poderão favorecer intervenções que tornem as relações no microssistema abrigo positivas e, conseqüentemente, propiciem o desenvolvimento socioemocional desses adolescentes.

### **Relevância Social**

Como cidadãos, os adolescentes possuem direitos básicos fundamentais, garantidos por lei, para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Realizar estudos sobre adolescentes em instituições de acolhimento é necessário por serem considerados um grupo social mais vulnerável, marcado por problemas biopsicossociais, por desigualdades, violação de direitos e opressões. Experiência de maus tratos e imagens sociais negativas, podem influenciar no desenvolvimento e socialização dos adolescentes em acolhimento, com sua família, comunidade e funcionários da instituição (Calcing & Benetti, 2014; Cruz et al., 2018). A instituição como lugar de proteção (Arpini, 2003), deve focalizar em práticas que estimulem os vínculos entre educadores e adolescentes, a individualidade, o desenvolvimento linguístico, o direito de ouvir, ser ouvido, expressar habilidades e a promoção de reflexões sobre suas realidades (Silva & Barros, 2018) que são considerados como fatores de proteção.

### **Implicações para as Políticas Públicas**

Do ponto de vista teórico e político, é possível concluir a escassez de pesquisas que investigam o perfil e os aspectos do trabalho dos educadores em instituições de adolescentes (Cavalcante & Corrêa, 2012), o que pode ser preocupante, visto a relevância do tema para os cuidados dos acolhidos. Levar em consideração as características dos educadores que são promotoras de desenvolvimento e as que precisam de atenção, poderá fornecer indicadores para a elaboração de políticas efetivas de intervenção para esses profissionais, contribuindo para a prevenção e promoção de saúde mental e defesa dos direitos humanos, favorecendo desfechos positivos como vínculos afetivos, sociais, bem-estar e qualidade de vida em adolescentes acolhidos. Assim sendo, os resultados apresentados evidenciam a necessidade de ações que estimulem e desenvolvam as habilidades sociais de educadores de instituição de acolhimento.

### **Principais Limitações deste Trabalho**

A primeira limitação se refere ao número reduzido da amostra, escolhida por conveniência e com dados coletados somente com informantes de instituições públicas. A

segunda limitação consiste no efeito da desejabilidade social, tendo em vista que os instrumentos utilizados foram de autorrelato, é possível que os educadores e adolescentes tenham respondido o que achavam que seria mais conveniente para a pesquisadora. A terceira limitação, foi o uso de aplicativos como *WhatsApp* para divulgação da intervenção, que dificultou a seleção da amostra. Por fim a quarta limitação diz respeito as medidas sanitárias necessárias devido a pandemia do vírus da Covid-19, em que o mundo precisou se reorganizar para vivenciar esse momento delicado de dor e insegurança. Até o momento foram registrados com testes positivos 261.504.022 pessoas diagnosticadas com alguma variante do vírus da Covid-19 no mundo, dessas 5.199.821 mortes foram registradas por decorrência de complicações da Covid-19. Especificamente no Brasil, 22.080.906 pessoas foram testadas positivo e 614.278 vieram a óbito. Ficando apenas atrás dos Estados Unidos com o registro de 48.144.799 infectados e 777.090 mortes (Google notícias, 2021)<sup>8</sup>.

Para o combate ao vírus foi estabelecido sistemas de confinamentos total ou parcial, revezamentos nos trabalhos, aumentos dos serviços online, trabalho de forma remota, sistema de *lockdown* com a restrição da população a lugares públicos, entradas e fronteiras de países foram fechados, vacinas foram criadas, entre outros. Devido à dificuldade de informação das notificações de novos casos, falta de testagem, não contagem de casos prováveis, falta de inclusão da causa da morte nos atestados de óbito, instituições particulares de saúde e médicos que eram estimulados para prescrever o kit covid com medicamentos não comprovados cientificamente no combate da doença, *fake news*, atraso na compra de vacinas, esse número pode ser muito maior. Resultado do desconhecimento da doença, desinformação, do negacionismo de pessoas que acreditaram se tratar de “uma gripezinha”, de impasses governamentais no macrossistema municipal, estadual e federal, ocasionado pela má administração dos recursos frente a contenção do vírus, afetando de forma direta a pesquisa científica. No momento que finalizo esta tese (novembro de 2021), as atividades presenciais na UERJ e no Brasil retornam com parcimônia. Somado a isso, destaca-se a dificuldade relacionada ao número reduzido de estudos nacionais que abordem as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais em instituição de acolhimento, fator dificultador para a análise e comparação dos resultados.

---

<sup>8</sup> Dados coletados diretamente de fontes como Our World In Data, The New York Times, Universidade Johns Hopkins, Wikipédia ao redor do mundo, correspondendo a resultados que mostram testes positivos. Retrieved em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-41929/11/2021> às 18:15h

## Agenda de Pesquisa

Consideradas as limitações do presente estudo, sugere-se que trabalhos posteriores possam: (a) ampliar pesquisas com as variáveis estudadas; (b) ampliar o número da amostra com outros profissionais na própria instituição que exerçam a função de educar; (c) a coleta dos dados com instrumentos, além dos de autorrelato, adaptados e validados para essas amostras específicas e que controlem, por meio de procedimentos adequados, para evitar o viés da desajustabilidade social; (e) replicação do estudo em um cenário pós-pandêmico para a verificação da influência da pandemia no desenvolvimento das habilidades sociais, habilidades sociais educativas e na criação e manutenção de vínculos entre educador e adolescente; (f) comparar diferentes instituições, ou seja, aquelas que apresentam um estrutura física e interpessoal mais elaborada com aquelas que apresentavam poucos recursos materiais e humanos, de modo a avaliar o impacto nas relações entre os adolescentes e os educadores.

Inicialmente, este trabalho investigou o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes em instituições de acolhimento, as habilidades sociais e habilidades sociais educativas de educadores sociais. Orienta-se que estudos futuros explorem outros fatores, como por exemplo, a saída da instituição de acolhimento, as imagens sociais negativas dos jovens acolhidos, as consequências da pandemia de Covid-19 na dinâmica institucional. Recomenda-se também que novos estudos com intervenções que desenvolvam as habilidades sociais e habilidades sociais educativas para educadores sociais sejam realizados, em instituições públicas e particulares, em diferentes possibilidades, como aumento da frequência de encontros, maior carga horária e com outros profissionais da instituição.

As informações do presente estudo evidenciaram a necessidade da criação de intervenções positivas para educadores sociais, que visem o respeito, a vulnerabilidade humana e a integridade dos acolhidos. Instrumentalizando-os para serem promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida de adolescentes em instituição de acolhimento. Tais intervenções podem facilitar uma atuação adequada dos profissionais que, possivelmente, ocasionaria em uma oferta de um melhor ambiente aos acolhidos, com uma escuta sensível e, ao mesmo tempo, transformadora. Para tal, é necessário ampliar os espaços de escuta para que os educadores reflitam sobre o trabalho desenvolvido com cada adolescente e as dificuldades encontradas em sua profissão para serem reconhecidos como figura de autoridade e construção de vínculo afetivo saudável. Além de uma capacitação inicial de qualidade, formação continuada e estudos de caso, possibilitando que as instituições

de acolhimento sejam um espaço promotor do desenvolvimento socioemocional, com recursos pessoais para a sociabilidade dos acolhidos. Desse modo, favorecendo futuros projetos, políticas públicas e práticas preventivas e de promoção da saúde, tanto para os acolhidos quanto para os educadores sociais que atuam nas instituições.

## REFERÊNCIAS

- Abaid, J. L. W., & Dell’Aglío, D. D. (2014). Exposição a fatores de risco de adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia, 18*(1), 47-57. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.29331>
- ABEP (2018). Critério Brasil 2018. *Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa*. Retrieved from <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=12>
- Achkar, A. M. N., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Satisfação com a vida e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF 24*(2), doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- Agência Senado (2018). Brasil celebra Dia Nacional do Educador Social nesta quarta-feira. *Senado Federal*. Brasília, Distrito Federal. Retrieved from: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2018/09/brasil-celebra-dia-nacional-do-educador-social-nesta-quarta-feira>
- Almiro, P. A. (2017). Uma nota sobre a Desejabilidade Social e o Enviesamento de Respostas. *Avaliação Psicológica, 16*(3), pp. 253-386. doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1603.ed>
- Amezcuán, M. (2016). 12 reglas de oro para conducir un grupo focal. *Index de Enfermería, 25*(4). ISSN 1699-5988 Retrieved from [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962016000300016&lng=en&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962016000300016&lng=en&tlng=en)
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão, 21*(3), 70-75. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000100010> available online at: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a795127197~frm=titlelink>.
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., & Mattos, P. M. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Mal-estar e Subjetividade, 22*(1-2), 265–292. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1518-61482012000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482012000100010&lng=pt&nrm=iso)
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde, 35*(4): 438-442. Retrieved from [http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf)

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, N. S., & Naiff, L. A. M. (2015). Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: Identificando representações sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 240-259. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v15n1/v15n1a14.pdf>
- Barros, R. D. C., & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: Um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000500024>
- Bastos, B. F. M. C., & Cervený, C. M. O. (2018). Grupo multifamiliar com crianças e adolescentes com vivência em acolhimento institucional. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 161-176). Curitiba: Juruá.
- Batista, G. L., Silva, P. S., & Reppold, C. T. (2011). Práticas educativas e estratégias de coping em crianças abrigadas. *Aletheia*, (33), 56-68. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942010000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300006)
- Beckett, C. et al. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child Development*, 77, 3. 696 – 711. doi: 10.1111/j.1467- 8624.2006.00898.x
- Bernardi, D. C. F. (2020). *Levantamento Nacional sobre os Serviços de Acolhimento para crianças e adolescentes em tempos de Covid-19: Apresentação dos resultados*. [livro eletrônico]1. ed. NECA: Movimento Nacional Pró-Convivência Familiar e Comunitária e Fice Brasil.
- Bersch, A. A. S. (2017). *Resiliência Profissional e a Educação Ambiental: Promoção de Ambientes de Desenvolvimento em Instituição de Acolhimento* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. Retrieved from <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8982/BERSCH%2c%20%2c%82ngela%20Adriane%20Schidt.pdf?sequence=1>
- Bersch, A. A. S., Yunes, M. A. M., & Garcia, N. M. (2020). Interlocuções da Educação Ambiental, da Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano e o conceito de resiliência profissional. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 37, n. 4, p. 228-246.
- Bersch, A. A. S., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Piske, E. L. (2018). Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 253-266). Curitiba: Juruá.

- Bianchin, L. F., & Gomes, K. M. (2018). O desenvolvimento da empatia e vínculo afetivo em crianças e adolescentes abrigados. *Revista de Iniciação Científica (UNESC Criciúma)*, 16(1), 41-54. Retrieved from <http://periodicos.unesc.net/iniciacaocientifica/article/view/4271>
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e de habilidades sociais em crianças: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 506-515. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722010000300011>
- Borges, C. D. & Santos, M. A. (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: Fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo*, 6(1), 74-80.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Brasil (2009a). Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescente. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional de Assistência Social. Retrieved from [https://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes\\_tecnicas\\_final.pdf](https://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf)
- Brasil (2009b). Projeto de Lei N. 5346 de 2009. *Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências*. Retrieved from <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=437196>
- Brasil (2013). Tipificação nacional de serviços socioassistenciais. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS, Brasília, DF. Retrieved from [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)
- Brasil (2015). Projeto de Lei N. 328 de 2015 (do Senado Federal) PLS N. 328/2015. *Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educadora e Educador Social, relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas, com atuação dentro ou fora dos âmbitos escolares, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais*. Retrieved from <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101”. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical finding. *Social Development*, 9(1), 115-125. doi <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development, 1*(1993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist, 32*(7), 513-531. doi <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences, 10*, 6963–6970. New York: Elsevier. Reimpresso com a permissão da editora Elsevier Science Ltd.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. 3ª Edição, CELTA Editora.
- Buffa, C. G., Teixeira, S. C. P., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2010). Vivências de exclusão em crianças abrigadas. *Psicologia: teoria e prática, v.12*(2), 17-34.
- Calabar, F. P. (2018). *Mapeamento das habilidades sociais de crianças e adolescentes vítimas de violência* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Educação. Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.
- Calcing, J., & Benetti, S. P. C. (2014). Caracterização da saúde mental em crianças e adolescentes em acolhimento institucional. *Psico, 45*(4), 559-567. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/13629/12483>
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia, Vol. 21*, nº 2, 513-518. DOI: 10.9788/TP2013.2-16
- Campos, J. R. (2010). *Habilidades sociais de adolescentes com indicadores de depressão: Considerando fatores de gênero e socioeconômicos* (Dissertação de Mestrado). Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. São Carlos, SP. Retrieved from [http://www.ppgpsi.ufscar.br/pdf/Diss-Jrc\\_050615.pdf](http://www.ppgpsi.ufscar.br/pdf/Diss-Jrc_050615.pdf)
- Campos, J. R., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 34*, e3446. doi <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3446>

- Cardoso, L. R. D., & Malbergier, A. (2013). Habilidades sociais e uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas em adolescentes. *Psicologia Argumento*, 31(75), 761-768. doi <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO13>
- Careta, D. S. (2011). *Quando o ambiente é abrigo: Cuidando das cuidadoras de crianças em acolhimento institucional* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 241 Retrieved from <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-14062011-161730/pt-br.php>
- Carvalho, R. G. (2015). Quantitative and qualitative assessment of adolescents' future time perspectives. *Paidéia*, 25(61), 163-172. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272561201504>
- Carvalho, R. G. G., & Novo, R. F. (2015). Personality traits, future time perspective and adaptive behavior in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 18(1-10). doi 10.1017 / sjp.2015.20
- Casali-Robalinho, I. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>
- Cassarino-Perez, L., Córdova, V. E., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). Transição entre o acolhimento e a vida adulta: Uma revisão sistemática sobre intervenções. *Trends Psychology*, 26(3), 1665-1681. doi 10.9788 / TP2018.3-19
- Cassarino-Perez, L., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2020). Fatores Protetivos e de Risco na Transição entre o Acolhimento Institucional e a Vida Adulta. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 01, e2907. doi:10.12957/epp.2020.50794
- Castro, J. M. M.; Saez, I. A., & Ângulo, T. A. (2016). Resilience paradigm's contributions to socio educational work. the case of the center Zabaloetxe for unaccompanied migrant children. *Pedagogía Social*, 28, 57-168. doi [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.28.12](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.12)
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 494-517. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/10.pdf>
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: Uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 615-625. doi <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000200030>
- Cavalcante, L. I. C., Silva, S. S. C., & Magalhães, C. M. C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 10(4), 1147-1172. Recuperado em 17 de abril de 2021, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482010000400005&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400005&lng=pt&tlng=pt).

- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2000000100005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000100005&lng=pt&tlng=pt)
- Cerqueira-Santos, E., & Neto, O. C. M. (2016). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Influência da autoestima e qualidade da escola. *Revista Brasileira de Psicologia*, 3(1). Retrieved from <http://revpsi.org/wp-content/uploads/2016/12/Perspectivas-de-futuro-entre-adolescentes.pdf>
- Cerqueira-Santos, E., Neto, O. C. M., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e adolescências. In L. F. Habigzang, E. Diniz, & S. H. Koller (Orgs.). *Trabalhando com Adolescentes, Teoria e intervenção Psicológica* (pp. 17-29). Vol. 1. Artmed: Rio de Janeiro.
- Comodo, C. N., & Dias, T. P. (2017). Habilidades sociais e competência social: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 21(2). Retrieved from <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/50314/33389>
- Corrêa, L. S. (2018). Valorização do educador enquanto agente do cuidado: Ambiente institucional e práticas promotoras de desenvolvimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Curitiba: Juruá.
- Cruz, D. A., Cardoso, A. M., & Matos, E. P. (2018). Conviver é preciso: Reflexões acerca do direito à convivência comunitária de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 101-112). Curitiba: Juruá.
- Cruz, E. J. S., Pedroso, J. S., & Costa, A. C. R. (2018). Interações de crianças e adolescentes com adultos e grupo de pares: Relações promotoras do desenvolvimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 147-159). Curitiba: Juruá.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais; manual teórico-prático*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Inventário multimídia de habilidades sociais para crianças* (IMHSC-Del-Prette). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Inventário de habilidades sociais para adolescentes (IHSA-Del-Prette), *Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Sobre técnicas, procedimentos e recursos associados a vivências. 1ª ed. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático* (pp. 105- 114). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. Org. (2011). *Habilidades sociais: Intervenções efetivas em grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255. Retrieved from <http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/Habilidades-sociais-Uma-%C3%A1rea-em-desenvolvimento.pdf>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2000). Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. In V. G. Haase, R. Rothe-Neves, C. Käßler, M. L. M. Teodoro, & G. M. O. Wood, (Eds.), *Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições Interdisciplinares* (pp. 249-264). Belo Horizonte: Health. Retrieved from [http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/treinamento\\_HS\\_panorama.pdf](http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/treinamento_HS_panorama.pdf)
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes. 6ª edição
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013b). *Inventário de habilidades Sociais Educativas – versão Pais (IHSE-Pais): Dados psicométricos preliminares*. Relatório não publicado, disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P., Ferreira, B. C., Dias, T. P., & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais ao longo do desenvolvimento: perspectivas de intervenção em saúde mental. In: S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. Santos, & L. Polejack, L. *Prevenção e promoção em saúde mental: Fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. Novo Hamburgo: Sinopsys, p. 864.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin. American Psychological Association*, 95(3), 542-575. doi <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55(1). 34-43. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/11946302\\_Subjective\\_Well-Being\\_The\\_Science\\_of\\_Happiness\\_and\\_a\\_Proposal\\_for\\_a\\_National\\_Index](https://www.researchgate.net/publication/11946302_Subjective_Well-Being_The_Science_of_Happiness_and_a_Proposal_for_a_National_Index)
- Diniz, E., Piccolo, L. R., Couto, M. C. P. P., Salles, J. F., & and Koller, S. H. (2013). Influences of developmental contexts and gender differences on school performance of

children and adolescents. *Educational Psychology*, 34, 787-798. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.804491>

- Donaduzzi, D. S. S., Beck, C. L. C., Weiller, T. H., Fernandes, M. N. S., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index Enferm*, 24 (1-2). Retrieved from [http://scielo.isciii.es/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962015000100016&lng=en&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S1132-12962015000100016&lng=en&tlng=en)
- Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107, 561-574. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-011-9863-0>
- Fernandes, A. O., & Monteiro, N. R. O. (2017). Comportamentos pró-sociais de adolescentes em acolhimento institucional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3331>
- Ferreira, A. V. (2016). A construção da profissão de educador social no ensino superior brasileiro: Novas possibilidades de formação? *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(4), 70-79. Retrieved from <https://www.readcube.com/articles/10.18256%2F2447-3944%2Frebes.v2n4p70-79>
- Florêncio, C. B. S., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. C. (2017). Adolescent perceptions of stress and future expectations. *Paidéia*, 27(66), 60-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272766201708>
- Fonseca, F. F., Sena, R. K. R., Santos, R. L. A., Dias, O. V., & Costa, S. M. (2013). As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(2), 258-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-05822013000200019>
- Fragoso, C. G.; Rueda, A. A., & Benítez, Y. G. (2012). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. Retrieved in <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836008>
- França-Freitas, M. L. P., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38(5), 184-8. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Furlan, V., & Souza, T. R. P. (2013). Exclusão/inclusão social: Políticas públicas de acolhimento institucional dirigidas à infância e juventude. *Diálogo, Canoas*, 23, 35-48. Retrieved from: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/909/901>

- Garcia, M. L. D. G., Santos, K. C. S., Pereira, D. C., & Aragão, M. S. (2018). Grupos de trabalho e formação continuada em serviços de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 205-220). Curitiba: Juruá.
- Gaspar, T., & Balancho, L. (2017). Fatores pessoais e sociais que influenciam o bem-estar subjetivo: Diferenças ligadas estatuto socioeconômico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(4), 1373-1380. doi <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017224.07652015>
- Gaspar, T., Albergaria, F., Rebelo, A., & Gaspar de Matos, M. (2014). Subjective wellbeing and school failure in children and adolescents: Influence of psychosocial factors. *International Journal of Development Research*, 4(11), 2194-2199. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/268630235\\_SUBJECTIVE\\_WELLBEING\\_AND\\_SCHOOL\\_FAILURE\\_IN\\_CHILDREN\\_AND\\_ADOLESCENTS\\_INFLUENCE\\_OF\\_PSYCHOSOCIAL\\_FACTORS](https://www.researchgate.net/publication/268630235_SUBJECTIVE_WELLBEING_AND_SCHOOL_FAILURE_IN_CHILDREN_AND_ADOLESCENTS_INFLUENCE_OF_PSYCHOSOCIAL_FACTORS)
- Gato, J., Leal, D. Moeliro, C., Fernandes, T. Nunes, D., Marinho, I., Pizmonu-Levy, o., & Freeman, C. (2020). “The Worst Part Was Coming Back Home and Feeling Like Crying”: Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Trans Students in Portuguese School. *Frontiers in Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02936
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Gonçalves, A. M. P. M. P. C., & Camarneiro, A. P. (2018). Validação da Resilience Scale de Wagnild e Young em contexto de acolhimento residencial de adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(17), 107-118. Retrieved from <https://doi.org/10.12707/RIV17080>
- Gondim, D. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*, 2003,12(24), 149-161. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2002000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004)
- Google notícias (2021). Mapa de casos. Retrieved from <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>
- Gromack, L. (Org.) (2003). *Oficina de Ideias: manual de dinâmicas*. Retrieved from: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3003146/mod\\_resource/content/1/ManualDinamicas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3003146/mod_resource/content/1/ManualDinamicas.pdf)
- Guerra, L. L. (2017). *Repertório social de crianças sob acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus cuidadores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10600/DissLLLG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guerra, L. L., & Del Prette, Z. A. (2018) Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 98-112. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/332053750\\_Habilidades\\_sociais\\_educativas\\_de\\_cuidadores\\_de\\_crianças\\_institucionalizadas](https://www.researchgate.net/publication/332053750_Habilidades_sociais_educativas_de_cuidadores_de_crianças_institucionalizadas)
- Guimarães, C. P., & Neto, S. B. C. (2015). Suporte social como mediador de resiliência em adolescentes institucionalizados. Um estudo de caso. In: R. M. Coimbra, & N. A. Moraes (Orgs), *A resiliência em questão. Perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- Hall, G. S. (1969). Adolescence. *New York: Arno Press* (Trabalho original publicado em 1904).
- Halpern, E. E., Leite, L. M. C., & Moraes, M. C. M. B. (2015). Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: O hiato entre o prescrito e o real. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(1), 91-113. doi <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00033>
- Iervolino, S. A. & Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola de enfermagem USP*, 35(2), p.115-21. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/reusp/v35n2/v35n2a03>
- Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020). Atlas da violência. Retrieved from <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L (2002). The scientific study of adolescent development. The first phase of the scientific study of adolescence. *The Journal of Early Adolescence* 24(1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/0272431603260879>
- Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M. M., & Santos, M. R. (2013). Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes. *Revista de Enfermagem Referência – III*, 10, 79-88. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIIIIn10/serIIIIn10a10.pdf>
- Lyra, J., Medrado, B., Nascimento, P., Galindo, D., Moraes, M., & Pedrosa, C. (2002). “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos Cedes*, 22(57), 9-21. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Machado, E. M., & Machado, L. M. (2014). Reflexões sobre a educação social e desafios à formação e ao trabalho do educador social no Brasil. In.: P. Delgado, S. Barros, C. Serrão, S. Veiga, T. Martins, T., A. J. Guedes, F. Diogo, & M. J. Araújo, (Eds.). *Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. ISBN: 978-972-8969-06-6

- Machado, V. R. (2011). A atual política de acolhimento institucional à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Serviço Social em Revista*, 13(2), 143-169. Retrieved from <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/10431>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & López, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: a two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1049-1062. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-010-9244-4>
- Marzol, R. M. (2009). *Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Retrieved from <http://repositorio.furg.br/handle/1/2403>
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3), 317-324. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/7988/8232>
- Matheus, T. C. (2008). Quando a adolescência não depende da puberdade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 11(4), 616-625. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142008000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142008000400008&script=sci_abstract&tlng=pt)
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent future expectations of work, education, family, and community: Development of a new measure. *Youth & Society*, 20(10), 1-21. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X08314257>
- Mendes, D. M. L. F., & Kappler, S. R. (2018). Afetividade e socialização da emoção no contexto de acolhimento institucional: Os educadores sociais como agentes no desenvolvimento emocional infantil. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Org.). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes - teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 221-236). Curitiba: Juruá.
- Michaelis - *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis* (2018). Editora Melhoramentos Ltda. Retrieved from <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/adolesc%C3%Aancia/>
- Ministério Público Do Estado Do Rio De Janeiro (2018). Módulo Criança e Adolescente. Retrieved from <http://mca.mp.rj.gov.br/>
- Moraes, B. R. & Weinmann, A. O. (2020). Notas sobre a história da adolescência. *Estilos da Clínica*, V. 25(2), p. 280-296. doi <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i2.p280-296>.

- Morais, G. A. (2017). *Autoeficácia para a escolha profissional, expectativas de futuro e habilidades sociais na transição para a vida adulta*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Salgado de Oliveira.
- Morais, G. A., Leme, V. B. R., Medeiros, A. O. F., & Pereira-Guizzo, C. S. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, 52(2), 1-12. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>
- Moreira, J. O., Rosário, A. B., & Santos, A. P. S. (2011). Juventude e adolescência: Considerações preliminares. *Psico*, 42(4), 457-464. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/8943>
- Morsanyi, K., & Fogarasi, E. (2014). Thinking about the past, present and future in adolescents growing up in children's homes. *Journal of Adolescence*, 37, 1043-1056. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25134072>
- Murta, S. G. (2008). A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativos: Uma introdução. In: Murta, S. G. *Grupos psicoeducativos: aplicações em múltiplos contextos*. Goiânia: Porã Cultural.
- Negreiros, D., Gomes, I. D., Colaço, V. F. R., & Ximenes, V. M. (2018). Risco e vulnerabilidade: Pontos de convergência na produção brasileira sobre juventudes. *Desidades*. 18(6), 20-33. Retrieved from <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/18189/10905>
- Nóbrega, D. O., Andrade, E. R. G., & Melo, E. S. N. (2016). Pesquisa com grupo focal: Contribuições ao estudo das representações sociais. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 433-441. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00433.pdf>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Oliveira, M. C. S. L., Pinto, R. G., & Souza, A. S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia da SBP*, 11(1), 16-27. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003)
- Oliveira, P. S., Fearon, R. M. P., Belsky, J., Fachada, I. M. A., & Soares, I. (2015). Quality of institutional care and early childhood development. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 161-170. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39310>

- OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde (2020). *Coronavirus*. Retrieved from <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>
- Orkibi, H. & Dafne, E. (2016). Exposure to Risk Factors and the Subjective Wellbeing of adolescents: The mediating role of time perspective. *Child Indicators Research*, 9, 663–682. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-015-9336-0>
- Orúzár, H., Miranda, R., Oriol, X., & Montserrat, C. (2018). Self-control and subjective-wellbeing of adolescents in residential care: The moderator role of experienced happiness and daily-life activities with caregivers. *Children and Youth Services Review*, 98, 125-131. doi <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.12.021>
- Oshri, A., Duprey, E. B., Kogan, S. M., Carlson, M. W., & Liu, Sihong (2018). Growth patterns of future orientation among maltreated youth: A prospective examination of the emergence of resilience. *Developmental Psychology*, 54(8). doi 10.1037 / dev0000528
- Paezy, M., Shahraray, M., & Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1447-1450. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/271889597\\_Investigating\\_the\\_impact\\_of\\_assertiveness\\_training\\_on\\_assertiveness\\_subjective\\_well-being\\_and\\_academic\\_achievement\\_of\\_Iranian\\_female\\_secondary\\_students](https://www.researchgate.net/publication/271889597_Investigating_the_impact_of_assertiveness_training_on_assertiveness_subjective_well-being_and_academic_achievement_of_Iranian_female_secondary_students)
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 800p.
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. *Psicologia & Sociedade*, 29: e131636. doi <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i131636>.
- Penna, L. H. G., Carinhanha, J. I., & Leite, L. C. (2009). A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: Enfrentando a violência vivida por mulheres adolescentes. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 17(6), 981-987. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692009000600009>
- Pessoa, A. S. G., Liebenberg, L., Fonseca, D. B., & Medeiros, J. K. (2018). Resilience and vulnerability for children residing in foster care: A qualitative study conducted in Brazil. *Early Child Development and Care*. doi <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479696>
- Petersen, C. S., & Koller, S. H. (2006). Avaliação psicológica em crianças e adolescentes em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 55-66. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712006000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100007)

- Phan, H. P. (2009). Future time perspective in sociocultural contexts: A discussion paper. *Revista Eletrônica de Investigação em Psicologia da Educação*, 7(2), 761-778. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ869201>
- Pinchover, S., & Attar-Schwartz, S. (2014). Institutional social climate and adjustment difficulties of adolescents in residential care: The mediating role of victimization by peers. *Children and Youth Services Review*, 44, 393–399. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/264426297\\_Institutional\\_social\\_climate\\_and\\_adjustment\\_difficulties\\_of\\_adolescents\\_in\\_residential\\_care\\_The\\_mediating\\_role\\_of\\_victimization\\_by\\_peers](https://www.researchgate.net/publication/264426297_Institutional_social_climate_and_adjustment_difficulties_of_adolescents_in_residential_care_The_mediating_role_of_victimization_by_peers)
- Pinheiro, M. I. S., Haasea, V. G., Del Prette, A., Amarante, C. L. D., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 407-414. doi <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000300009>.
- Pinheiro, V. P. G., & Arantes, V. A. (2015). Values and feelings in young brazilians purposes. *Paidéia*, 25(61), 201-209. doi:10.1590/1982-43272561201508
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2011). Subjective well-being in socially vulnerable children and adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 476-484. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722011000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000300008)
- Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. (Tese de Doutorado). São Carlos: UFSCar. Retrieved from <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2828?show=full>
- Prada, C. G., & Williams, L. C. A. (2007). Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira. de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 63-80. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-55452007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-55452007000100006&lng=pt&nrm=iso)
- Proctor, C. L., Linley, A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Springer Science Business Media B.V J Happiness Stud*, 10, 583–630 doi 10.1007/s10902-008-9110-9
- Ramos, D. O., Seidl-de-Moura, M. L., & Pessoa, L. F. (2013). Jovens e metas para o futuro: Uma revisão crítica da literatura. *Estudos de Psicologia*, 18(3), 467-475. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2013000300007>
- Rodarte, B. C., Carlos, D. M., Leite, J. T., Beserra, M. A., Oliveira, V. G., & Ferriani, M. G. C. (2015). Fatores de proteção sob o olhar de adolescentes vitimizados e institucionalizados. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(7), 73-80. Retrieved from [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-02832015000700008](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-02832015000700008)

- Rodrigues, P. B., & Miranda, L. L. (2013). A significação do Ensino Médio para a juventude da escola pública de Fortaleza. In V. F. R. Colaço, & A. C. F. Cordeiro, (Orgs). *Adolescência e juventude: conhecer para proteger*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Romero, D. L., Akiba, H. T., Dias, A. M., & Serafim, A. P. (2016). Transtornos mentais comuns em educadores sociais. *Jornal brasileiro de Psiquiatria*, 65(4), 322-329. doi 10.1590/0047-2085000000140
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81-104. doi:10.1007/s10902-014-9585-5
- Rotondaro, D. P. (2002). Os desafios constantes de uma psicóloga no abrigo. *Psicologia ciência e profissão*, 22(3), 8-13. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932002000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000300003)
- Salina-Brandão, A., & Williams, L. C. A. (2008). O abrigo como fator de risco ou proteção: Avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 334-343. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Santos, P.C., & Vargas, M.M. (2018). Serviço de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Fatores de proteção e de risco. In C. M. S. B. Dias, & L. V. C. M. Moreira (Orgs.), *Adoção, família e institucionalização: Interfaces psicossociais e jurídicas* (pp. 291-358), CRV: Curitiba.
- Schmitt, R. E. (2010). Teoria da perspectiva de tempo futuro: Aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino superior. *Revista Educação por Escrito*, 1(1), 5-16. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/7351>
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>.
- Segabinazi, J. D., Zanon, C., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2010). *Evidências de validade da Escala de Satisfação de Vida Global para adolescentes*. Pôster apresentado no IX Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica e II Congresso Latino-Americano de Avaliação Psicológica da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>
- Silva Júnior, A. S., Silva, P. O. M., & Mesquita, J. M. C. (2014). As dimensões teórica e metodológica do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa. In: Souza, E. M. (Org.) (2014). *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional*

[recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo EDUFES. 296 p. : il. ISBN : 978-85-7772-250-1 Retrieved from:  
[http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rp=20&etal=-1&null=&offset=0](http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rp=20&etal=-1&null=&offset=0)

- Silva, F. H. O. B., & Barros, R. M. S. (2018). Cantinho do recado: Desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais de crianças e adolescentes em acolhimento institucional. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes - teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 61-72). Curitiba: Juruá.
- Silva, T. S. R., Cavalcante, L. I. C. & Cardoso, A. F. (2018). A importância da visita familiar para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes - teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 177-186). Curitiba: Juruá.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: Desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722010000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2007). Retornando para a família de origem: Fatores de risco e proteção no processo de reinserção de uma adolescente institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(3), 134-146. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822007000300014](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822007000300014)
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell'Aglio, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 149-158. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/26508035\\_A\\_rede\\_de\\_apoio\\_social\\_e\\_afetivo\\_de\\_adolescentes\\_Institucionalizados\\_no\\_Sul\\_do\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/26508035_A_rede_de_apoio_social_e_afetivo_de_adolescentes_Institucionalizados_no_Sul_do_Brasil)
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, (52), 83-110. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/233714526\\_Adolescent\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/233714526_Adolescent_Development)

- Tolan, P. H., & Larsen, R. (2014). Trajectories of life satisfaction during middle school: Relations to developmental-ecological microsystems and student functioning. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 497-511. doi: 10.1111/jora.12156 Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jora.12156>
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care* 19(6), 349–357 Retrieved from: [https://www.researchgate.net/publication/5969804\\_Consolidated\\_Criteria\\_for\\_Reportin\\_g\\_Qualitative\\_Research\\_COREQ\\_A\\_32-Item\\_Checklist\\_for\\_Interviews\\_and\\_Focus\\_Groups](https://www.researchgate.net/publication/5969804_Consolidated_Criteria_for_Reportin_g_Qualitative_Research_COREQ_A_32-Item_Checklist_for_Interviews_and_Focus_Groups)
- Vasconcelos, Q. A., Yunes, M. A. M., & Garcia, N. M. (2009). Um estudo ecológico sobre as interações da família com o abrigo. *Paidéia*, 19(43).
- Vashchenko, M., Easterbrooks, A., & Miller, L. C. (2010). Becoming their mother: Knowledge, attitudes, and practices of orphanage personnel in ukraine. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 570–590. doi: 10.1002/imhj.20272 Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/imhj.20272>
- Vieira, I. M. & Coutinho, S. M. S. (2019). Representações sociais de família para adolescentes institucionalizados em um município norte fluminense. *Revista Psicologia da IMED*, vol. 11, n. 2, p. 34-50.
- Vieira-Santos, J., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). Habilidades sociais educativas: Revisão sistemática da produção brasileira. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 45-63. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069>
- Weber, L. N. D. (2011). Questionário de investigação geral para crianças abrigadas. In L. N. Weber, & M. A. Dessen (Orgs.), *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados* (pp.178-181). Curitiba: Juruá.
- Wendt, B. & Dell’Aglío, D. D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: Valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Curitiba: Juruá.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, R. N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828-842. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/11285988\\_Adolescent\\_health\\_psychology](https://www.researchgate.net/publication/11285988_Adolescent_health_psychology)
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. E. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Org.). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil* (pp. 197-218). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zappe, J. G., Yunes, M. A. M., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes: Impacto do status socioeconômico e da institucionalização. *Pensando Famílias*, 20(1), 83-98. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-494X2016000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2016000100007)

Zappe, J. G., Moura Jr., J. F., Dell'aglio, D. D., & Sarriera, J. C., (2013). Expectativas quanto ao futuro de adolescentes em diferentes contextos. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 91-100. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v16n1/v16n1a09.pdf>

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - coordenador****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Coordenador - Responsável pelo adolescente)

- 1) Prezado/a coordenador (a), você está sendo convidado para participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Fernanda Pereira Calabar (CRP: 05/49473), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2) A pesquisa tem o objetivo conhecer as relações interpessoais dos adolescentes nos contextos da família, escola e instituição de acolhimento, procurando saber como o mesmo lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia, assim como saber sobre suas expectativas de futuro, satisfação com a vida e habilidades sociais. Além disso, queremos conhecer as habilidades sociais dos educadores sociais dos adolescentes e realizar grupo psicoeducativo com os mesmos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender como a existência de relações interpessoais positivas favorecem os relacionamentos na instituição de acolhimento.
- 3) Sua participação consiste em autorizar o adolescente participante do estudo a se autoavaliar sobre o seu desenvolvimento socioemocional e avaliar as habilidades sociais dos seus educadores sociais.
- 4) Os possíveis riscos envolvidos na pesquisa são: os informantes sentirem algum desconforto ao expor sobre seus relacionamentos interpessoais. Os benefícios são: a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes em acolhimento institucional e seus educadores sociais. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade que o adolescente e seus educadores sociais terão para pensar sobre a vida e sobre seus relacionamentos, o que pode ser interessante e enriquecedor.
- 5) Considerando a possibilidade dos riscos sinalizados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (a) antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos adolescentes e cuidadores que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; (b) a pesquisadora estará atenta para fornecer qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às perguntas dos questionários; (c) ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará aos adolescentes e educadores sociais que se alguém sentiu algum tipo de desconforto, poderá procurar a pesquisadora para uma conversa e a mesma entregará ao coordenar da instituição uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

Rubrica do Responsável pelo  
adolescente

Rubrica do Pesquisador

6) Os dados serão publicados, preservando-se o anonimato dos participantes da pesquisa. Você não terá qualquer custo financeiro para participar desta pesquisa. Não está prevista qualquer forma de ressarcimento financeiro por sua participação ou por custos de tempo de sua parte.

7) Esclarecemos que você tem liberdade para retirar seu consentimento no futuro, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização ou prejuízo. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores.

8) Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a participação do adolescente, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela: (1) Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos. Endereço: Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova, Rio de Janeiro. CEP: 20211-110. Tel.: (21) 2976-1524.

---

Fernanda Pereira Calabar - CRP: 05/49473

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900; e-mail: nandacalabar@yahoo.com.br.

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) adolescente: \_\_\_\_\_, abaixo assinada, estou ciente de que o adolescente fará parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada nesta instituição. Declaro que, após receber todas as informações descritas anteriormente, que entendi os objetivos da participação do adolescente na pesquisa e concordo deixá-lo (a) participar. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dele (a); (c) de que o adolescente poderá solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que o adolescente terá liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável (coordenador da instituição)

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos. Endereço: Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova, Rio de Janeiro. CEP: 20211-110. Tel.: (21) 2976-1524.

Rubrica do Responsável pelo  
adolescente

Rubrica do Pesquisador

**APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – educador social****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Assinado pelo Educador Social)

- 1) Você está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa “Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Fernanda Pereira Calabar (CRP: 05/49473), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2) A pesquisa tem o objetivo conhecer as relações interpessoais do adolescente nos contextos da família, escola e instituição de acolhimento, procurando saber como o mesmo lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia, assim como saber sobre suas expectativas de futuro, satisfação com a vida e habilidades sociais. Além disso, queremos conhecer as habilidades sociais dos educadores sociais dos adolescentes e realizar grupo psicoeducativo com os mesmos. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender como a existência de relações interpessoais positivas favorecem os relacionamentos na instituição de acolhimento.
- 3) Você foi selecionado por ser educador social e a participação não é obrigatória. A sua participação consistirá em responder a um questionário sobre habilidades sociais e a um questionário de habilidades sociais educativas. Além disso, você será convidado em participar de grupo psicoeducativo, junto com outros(as) educadores(as) de instituições de acolhimento. Todos os encontros ocorrerão numa sala na instituição, com duração de cerca de duas horas, no horário a ser combinado com o(a) responsável pela instituição, sem prejudicar as demais atividades.
- 4) É possível que a sua participação na pesquisa gere algum desconforto já que alguns dos assuntos que serão tratados são pessoais e íntimos. Porém, como benefícios da sua participação, informamos que com os dados da pesquisa teremos um melhor entendimento das relações entre você e os adolescentes em instituição de acolhimento. Além disso, esta pesquisa fornecerá informações importantes para futuras intervenções com adolescentes e educadores sociais em instituição de acolhimento e, assim, os participantes ajudarão outros adolescentes no futuro.
- 5) Considerando a possibilidade dos riscos apontados anteriormente, tomaremos os seguintes cuidados para sua minimização: (1) antes do início das atividades de pesquisa, a pesquisadora retomará com os participantes os objetivos, a participação voluntária e a garantia de sigilo das informações. Além disso, a pesquisadora informará aos(as) participantes que eles têm total liberdade de não responder a alguma pergunta ou mesmo de entregar o questionário em branco; (2) a pesquisadora fornecerá qualquer esclarecimento ou responder qualquer dúvida relativa às atividades propostas; (3) ao término das atividades de pesquisa, a pesquisadora informará que se alguém sentiu algum tipo de desconforto, poderá procurar a pesquisadora que conversará com o (a) participante

Rubrica do Responsável pelo  
adolescente

Rubrica do Pesquisador

de modo a acolher a sua demanda e a mesma entregará ao coordenar da instituição uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

6) Você pode a qualquer momento fazer qualquer pergunta sobre a maneira como é o estudo, antes, durante ou depois de cada etapa realizada. Você tem liberdade de recusar sua participação e de retirar seu consentimento a qualquer momento, caso alguma coisa lhe desagrade, sem qualquer problema para você. A sua recusa em participar da pesquisa não trará nenhum prejuízo para você e em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

7) Todas as informações obtidas pela pesquisa serão confidenciais de forma a assegurar o sigilo de sua participação. Eventualmente os dados obtidos serão divulgados em eventos e revistas científicas, mas não será publicado o nome ou qualquer dado que sugira a sua identificação. A sua participação será voluntária e não terá qualquer despesa financeira para participar desta pesquisa. Você não receberá nenhum tipo de ressarcimento financeiro ou ajuda de custo por parte da pesquisadora em virtude de sua participação.

8) Você receberá uma cópia deste termo no qual consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o estudo e a sua participação, agora ou a qualquer momento. Eu, pesquisadora, estou compromissada com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com a Resolução CNS 466/12 sobre Pesquisas com seres Humanos, assegurando total sigilo quanto aos dados obtidos durante a pesquisa. A pesquisa foi autorizada pela: (1) Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos. Endereço: Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova, Rio de Janeiro. CEP: 20211-110. Tel.: (21) 2976-1524.

---

Fernanda Pereira Calabar - CRP: 05/49473

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro.  
CEP: 20550.900; e-mail: nandacalabar@yahoo.com.br.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente de que farei parte de uma amostra de pesquisa que está sendo realizada nesta instituição de acolhimento. Declaro estar ciente: (a) do objetivo da pesquisa, risco e benefícios; (b) da segurança de que não seremos identificados e de que será mantido caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade minha; (c) de que poderei solicitar qualquer informação ou tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa e em qualquer momento que julgar necessário; (d) de que terei a liberdade de recusar a participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do educador

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos. Endereço: Rua Afonso Cavalcanti, 455 - Cidade Nova, Rio de Janeiro. CEP: 20211-110. Tel.: (21) 2976-1524.

Rubrica do Responsável pelo adolescente	Rubrica do Pesquisador
--	------------------------

## APÊNDICE C – Termo de assentimento livre e esclarecido - adolescente

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assinado pelo Adolescente)

- 1) Você está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “Desenvolvimento socioemocional de adolescentes em acolhimento institucional e habilidades sociais educativas de seus educadores sociais: avaliação e grupo psicoeducativo”.
- 2) Nesta pesquisa pretendemos conhecer e melhorar suas relações interpessoais nos contextos da família, escola e instituição de acolhimento, procurando saber como você lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia e conhecer sobre sua percepção de expectativas de futuro, satisfação com a vida e suas habilidades sociais. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é promover relações interpessoais positivas e situações que favorecem os seus relacionamentos com a instituição de acolhimento.
- 3) Você será entrevistado(a) individualmente, na própria instituição, lembrando que não é uma atividade de prova ou teste, por isso não existem comportamentos e falas certas ou erradas. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá ter autorizado e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- 4) Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos, como por exemplo, sentir algum desconforto ao falar algo de cunho pessoal. Como benefícios, a pesquisa contribuirá para futuros projetos de intervenção com adolescentes e educadores sociais em instituição de acolhimento. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.
- 5) Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do adolescente

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180. Fernanda Pereira Calabar; e-mail: [nandacalabar@yahoo.com.br](mailto:nandacalabar@yahoo.com.br)

## APÊNDICE D – Instrumentos adolescentes



### INSTRUMENTOS - ADOLESCENTES ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL



## 1. QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO GERAL PARA CRIANÇAS ABRIGADAS

Local: \_\_\_\_\_ Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Informante: \_\_\_\_\_  
 Relação de parentesco com o adolescente: \_\_\_\_\_

### I – IDENTIFICAÇÃO DO ADOLESCENTE:

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) F ( ) M
3. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
4. Idade: \_\_\_\_\_
4. Cor: ( ) Amarelo ( ) Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena
5. Religião: \_\_\_\_\_
6. Frequenta a Escola? ( ) Sim ( ) Não
7. Escola: \_\_\_\_\_
8. Ano/série: \_\_\_\_\_
9. Já reprovou de ano? ( ) Sim ( ) Não
10. Se Sim, quantas vezes e qual(ais) o ano(s)?
11. Em que escola cursou o Ensino Fundamental:  
 ( ) Escola pública ( ) Escola particular com bolsa  
 ( ) Escola particular sem bolsa ( ) Parte em escola pública, parte em escola particular

### II – COMPOSIÇÃO FAMILIAR

1. Pai: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_
2. Mãe: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_
3. Situação jurídica: ( ) Suspensão do poder familiar ( ) Destituição do poder familiar
4. Possui vínculos com a família de origem? ( ) Sim ( ) Não
5. Visita dos familiares:  1x semana  1x mês  Raramente  Nunca  Destituídos
6. Visita do adolescente na família de origem:  1x semana  1x mês  Raramente  Nunca  Destituídos
7. Os pais estão vivos? ( ) Sim ( ) Não
8. Tem irmãos? ( ) Sim ( ) Não
9. Quantos: \_\_\_\_ Estão com ele(a) na instituição ( ) Sim ( ) Não
10. Quantas pessoas moravam na residência? \_\_\_\_\_  
 Quem morava:  
 Mãe  Avô materna  
 Pai  Avó paterno  
 Madrasta  Avô paterno  
 Padrasto  Tio(a) Quantos? \_\_\_\_\_  
 Irmão (a) Quantos? \_\_\_\_\_  Primo(a) Quantos? \_\_\_\_\_  
 Avó materna  Meio irmão (a) Quantos? \_\_\_\_\_  
 Outros. Quem? \_\_\_\_\_

### III – SOBRE O ABRIGO:

1. Nome da instituição: \_\_\_\_\_
2. Há quanto tempo reside no abrigo? \_\_\_\_\_
3. Passou por outros anteriormente? ( ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_\_
4. Atividades externas à casa:  Atividade Física  Artística  Curso profissionalizante  
 Não frequenta

**5. Motivos para o acolhimento:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Negligência                     | <input type="checkbox"/> Uso de drogas ilícitas dos pais/responsáveis |
| <input type="checkbox"/> Abandono                        | <input type="checkbox"/> Abuso de álcool dos pais/responsáveis        |
| <input type="checkbox"/> Violência Física                | <input type="checkbox"/> Prisão dos pais/responsáveis                 |
| <input type="checkbox"/> Violência Sexual                | <input type="checkbox"/> Morte dos pais/responsáveis                  |
| <input type="checkbox"/> Violência Psicológica/emocional | <input type="checkbox"/> Falta de condições básicas de moradia        |
- Outros: \_\_\_\_\_

**IV - OUTROS DADOS PESSOAIS DA CRIANÇA**

1. Estado atual de saúde da criança e saúde quando chegou ao abrigo. Tinha lesões corporais? Fez exames de lesões corporais? Fez outros exames? \_\_\_\_\_
2. Cidade de origem da criança? Se está abrigada em cidade diferente da de origem, qual o motivo? \_\_\_\_\_

**V - DADOS SOBRE ABRIGAMENTO**

1. Quem trouxe a criança para o abrigo? \_\_\_\_\_
2. Quem fez a denúncia ou qual foi o motivo do encaminhamento para o abrigo?  
\_\_\_\_\_
3. Este é o primeiro abrigo onde a criança mora? 1.  Sim 2.  Não
4. Se este não é o primeiro abrigo, em quantos já morou? \_\_\_\_\_
5. Quais foram? \_\_\_\_\_
6. Se este não foi o primeiro abrigo, que idade tinha quando foi para uma instituição pela primeira vez? \_\_\_\_\_

**Obrigada! Verifique se você preencheu todos os itens.**

## APÊNDICE E – Instrumento educadores sociais



### INSTRUMENTOS – EDUCADORES SOCIAIS



#### 1. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES SOCIAIS

<b>Nome:</b>				<b>Sexo:</b>	( )F ( )M
<b>Idade:</b>		<b>Naturalidade:</b>		<b>Escolaridade:</b>	
<b>Estado Civil:</b> ( )Solteiro(a) ( )Casado(a) ( )Divorciado(a) ( )Viúvo(a) ( )Comprometido(a) ( ) Outro					
<b>Tempo de trabalho na instituição:</b>				<b>Função na instituição:</b>	

#### 2. Caracterização sociodemográfica

1. Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
( ) Analfabeto / Fundamental I incompleto	( ) Analfabeto/Primário Incompleto
( ) Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	( ) Primário Completo/Ginásio incompleto
( ) Médio completo/Superior incompleto	( ) Colegial Completo/Superior incompleto
( ) Superior completo	( ) Superior completo

**Obrigada! Verifique se você preencheu todos os itens.**

## APÊNDICE F – Roteiro temático grupo focal

### “PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS – PHSE-EDU”

**Local:** Instituição

**Data:** 19/09/19 das 10h às 12h (Dia do Educador Social)

**Professora responsável:** Prof.<sup>a</sup>. Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

**Facilitadora:** Fernanda Pereira Calabar (Doutoranda)

**Co-facilitadora:** Aluna de Mestrado

**Objetivo geral:** Compreender os significados de ser e estar educador social.

**Objetivos específicos:** Coletar informações sobre os seguintes temas: 1. Trabalho como educador social; 2. Sobre os adolescentes; 3. Práticas educativas dos educadores sociais.

Etapa	Objetivos	Metodologia	Recursos Materiais	Duração
1º	- Receber o grupo, dar boas-vindas, apresentação da equipe. - Distribuir etiquetas com nomes, - Levantar as expectativas sobre o encontro (Dinâmica da Caixa de Fósforo), apresentação das regras, introdução ao conteúdo, - Distribuir os questionários.	- Recepção com a música “Ao mestre com carinho” (Eliana). - Exposição dialogada sobre a temática do dia.	- Música. - 1 Caixa de som. - Etiquetas adesivas. - Caixa de fósforo.	15min.
2º	- Apresentação dos cartazes e discussão dos temas com o objetivo de refletir sobre as pressões e percepções da profissão, possibilitando um espaço de escuta e reflexão: 1. Trabalho como educador social; 2. Sobre os adolescentes; 3. Práticas educativas dos educadores sociais.	- Exploração e foco do conteúdo.	- Cartolina com figuras.	55 min.
3º	- Fechamento - Poema - Entrega dos presentes. - Agradecimento e finalização. - Lanche.	- O valor de ser educador.	- Presentes (canecas com chocolate). - Bolos, biscoitos e refrigerante.	20 min.

#### 1ª ETAPA – 15 Min

• **Chegada da equipe, música, regras do dia (desligar o celular, não falar ao mesmo tempo, evitar discussões paralelas, sigilo das informações, uso do gravador).**

- Apresentar os facilitadores e explicar as atividades que serão realizadas.
- Distribuição e aplicação dos questionários.

“Olá. Hoje nós vamos conversar um pouco sobre alguns assuntos que devem interessar muito a vocês. Queremos entender como é para vocês trabalharem como educadores sociais e também sobre a relação de vocês com os adolescentes. Antes de iniciarmos essa atividade, gostaria de pedir para poder gravar a nossa conversa porque depois iremos utilizar esse material para fazer um programa de intervenção no mês que vem. É importante dizer que o que gravaremos é sigiloso, ninguém além de nós e minha professora terá acesso a esse material. O nome de vocês não será revelado. Aliás, vamos combinar de vocês escreverem nos crachás não o nome de vocês, mas um nome fictício, apelido... Antes de começarmos a

conversa, gostaria de pedir que vocês respondessem esse questionário com alguns dados sobre vocês (ler o TCLE e questionário sobre crenças) e depois vamos fazer uma conversa em grupos. Essas informações também são sigilosas”. (*Texto baseado em Iervolino & Pelicioni, 2001*).

*Moderador e relatores (fazem anotações e não interferem no grupo).*

*Como vocês pensam e porque pensam assim (e não apenas no que as pessoas pensam).*

- **Dinâmica da Caixa de Fósforo** (baseado em Gromack, 2003) – “Agora para entender um pouco sobre as expectativas de vocês sobre o nosso encontro hoje, gostaria que você pegasse um fósforo dessa caixinha, acendê-lo e enquanto o fósforo queima você falasse brevemente sobre o que é ser educador social para você. Depois você passa a caixinha para o próximo participante e assim teremos uma prévia sobre nosso encontro hoje”.

## 2ª ETAPA – 55 Min

- Informar que a pesquisadora está para aprender mais sobre o tema proposto, em termos de complementar os estudos que já realiza.
- Apresentar a cartolina com as figuras com o tema Trabalho como Educador Social:

**1. Trabalho como Educador Social:** “Agora nós vamos começar a conversar sobre nosso primeiro tema: o trabalho como educador social. Quero que vocês falem tudo o que quiserem, sem ter vergonha. Peço que cada um espere o outro terminar para começar a falar e respeite a opinião dos colegas. Todos somos diferentes, com histórias de vida diferente e, portanto, poderemos deixar aqui um pouco da história de cada um”. Olhem para essa cartolinha e vejam as figuras. Há várias fotos de pessoas em seus trabalhos em intuições de acolhimento. (*perguntas com base no texto de Bersch, Piske, Yunes, Garcia, Silveira e Pietro, 2019*).

- a. Qual a importância do emprego nessa instituição para a vida de vocês? Por quê?
  - b. O que você mais gosta no seu trabalho?
  - c. As pessoas que trabalham na instituição com vocês, são pessoas que vocês podem considerar como amigos? Por quê?
  - d. Vocês se sentem apoiados pelos outros funcionários e equipe técnica? Por quê? De que forma?
  - e. Quais são as situações mais difíceis em seu trabalho?
  - f. Homens e mulheres têm os mesmos direitos e deveres nessa instituição?
  - g. Como você lida com as pressões e cobranças do dia a dia da instituição?
  - h. A família e os amigos apoiam a escolha profissional de vocês?
  - i. Quais são as suas expectativas para o seu futuro profissional?
  - j. O que você acha que deveria ser feito para melhorar o seu trabalho na intuição em relação a sua atuação com os adolescentes?
- Apresentar a cartolina com as figuras com o tema sobre os adolescentes:

## 2. Sobre os adolescentes (*perguntas elaboradas para esta pesquisa*):

Agora olhem para essa cartolinha e vejam as figuras. Há várias fotos de adolescentes em diferentes contextos.

- a. O que é adolescência para você?
  - b. O que vocês acham que acontece quando os adolescentes são desligados da instituição ou completam 18 anos?
  - c. Como você percebe a rede de proteção para a criança e o adolescente?
  - d. O que você mais gosta na sua relação com os adolescentes?
- Apresentar a cartolina com as figuras com o tema sobre as práticas:

**3. Práticas educativas dos educadores sociais** (*perguntas com base no texto de Bersch et al. (2019)*):

- a. Vocês acham que os educadores sociais influenciam o desenvolvimento socioemocional dos adolescentes? Como?
- b. Qual é o papel do educador social no desenvolvimento socioemocional dos adolescentes?
- c. Para você, os educadores sociais devem auxiliar os adolescentes com as atividades de limpeza pessoal? Por quê?
- d. Para você, os educadores sociais devem auxiliar os adolescentes com as atividades escolares? Por quê?
- e. Para você, os educadores sociais devem auxiliar os adolescentes no desenvolvimento socioemocional? Por quê?
- f. Vocês conversam com os adolescentes? Sobre quais assuntos? Com que frequência? É difícil ou fácil conversar com adolescentes? Por quê?
- g. Como você expressa afeto e sentimentos positivos aos adolescentes? Com que frequência? É difícil ou fácil expressar sentimentos positivos e afetos aos adolescentes? Por quê?
- h. Como você estabelece limites (por exemplo, explica o que é certo ou errado) aos adolescentes? Como que frequência? É difícil ou fácil estabelecer limites aos adolescentes? Por quê?
- i. Quais são as maiores dificuldades no relacionamento entre vocês e os adolescentes?
- j. Conte uma experiência marcante sobre você e um adolescente da instituição de acolhimento.

**3ª ETAPA – 20 Min**

Fechamento do encontro, leitura do poema, entrega do presente, lanche.

**O valor de ser Educador**

*Maria Darismar Duarte Henes Cortes*

Ser transmissor de verdades,  
De inverdades...  
Ser cultivador de amor,  
De amizades.  
Ser convicto de acertos,  
De erros.  
Ser construtor de seres,  
De vidas.  
Ser edificador.  
Movido por impulsos, por razão, por  
emoção.  
De sentimentos profundos,  
Que carrega no peito o orgulho de  
educar.  
Que armazena o conhecer,  
Que guarda no coração, o pesar  
De valores essenciais

Para a felicidade dos “seus”.  
Ser conquistador de almas.  
Ser lutador,  
Que enfrenta agruras,  
Mas prossegue, vai adiante realizando  
sonhos.  
Buscando se autorrealizar,  
Atingir sua plenitude humana.  
Possuidor de potencialidades.  
Da fraqueza, sempre surge a força  
Fazendo-o guerreiro.  
Ser de incalculável sabedoria,  
Pois “o valor da sabedoria é melhor que  
o de rubis”.  
É...  
Esse é o valor de ser educador.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

- Bersch, Â. A. S., Piske, E. L., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., Silveira, S. B. A. B., & Pietro, A. T. (2019). *Programa de formação de educadores sociais na promoção da resiliência profissional*. Rio Grande, Editora da Universidade Federal do Rio Grande-FURG (e-book). ISBN 978-85-7566-574-9. Retrieved from <http://repositorio.furg.br/handle/1/7867>
- Cortes, M. D. D. H. (2019). O valor de ser educador. Retrieved from <http://mensagens.hlera.com.br/profissoes/o-valor-de-ser-educador/>
- Donaduzzi, D. S. S., Beck, C. L. C., Weiller, T. H., Fernandes, M. N. S., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index Enferm*, 24 (1-2). Retrieved from [http://scielo.isciii.es/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962015000100016&lng=en&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?frbrVersion=3&script=sci_arttext&pid=S1132-12962015000100016&lng=en&tlng=en)
- Gromack, L. (Org.) (2003). *Oficina de Ideias: manual de dinâmicas*. Retrieved from: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3003146/mod\\_resource/content/1/ManualDinamicas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3003146/mod_resource/content/1/ManualDinamicas.pdf)
- Iervolino, S. A. & Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola de enfermagem USP*, 35(2), p.115-21. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03>

APÊNDICE G – Cartaz curso fortalecendo vínculos

**Curso Habilidades Sociais Educativas  
para Educadores Sociais**

## "FORTALECENDO VÍNCULOS"

**Público-Alvo:** **Educadores Sociais** que atuam em serviços de acolhimento para **adolescentes**.

**O curso** ocorrerá em um único encontro (com 8 horas de duração) e serão ofertadas três possibilidades de datas: **12, 19 e 26 de março de 2020, 9h-17h**. Cada dia do curso será oferecido para até **15 educadores** sociais. **Escolha um dia e venha fazer o curso conosco!**

Serão realizadas atividades vivenciais e será fornecido material didático!

**Local:** UERJ - Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, 10ª andar, sala 10024 E – Bloco B.

**Inscrições:** até **05/03/2020** pelo link <https://forms.gle/JmBMkUzVvdvyyNmQ5>

**Vagas limitadas!!!**

**REALIZAÇÃO**

- Mestre Fernanda Pereira Calabar, Psicóloga e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UERJ.
- Supervisão Prof.ª Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

**Informações:** fernanda.calabar@gmail.com

**GRATUITO E COM CERTIFICADO**

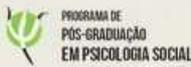
**TEMAS ABORDADOS**

- Autocontrole, autoconhecimento e expressar emoções.
- Empatia, demonstrar afeto e atenção.
- Dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo.
- Ética e valores de convivência.
  - Assertividade.
- Expectativa de futuro.

**45 Vagas**

**INSCREVA-SE:**




## APÊNDICE H – Ficha de inscrição Curso Fortalecendo Vínculos (Google Docs)



### Inscrição para o Curso "Fortalecendo Vínculos"

CURSO PARA CAPACITAÇÃO EM "HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS".

\*Obrigatório

#### OBJETIVO

Desenvolver algumas habilidades educativas e melhorar as relações entre educadores-adolescentes-instituição.

#### PÚBLICO-ALVO

Educadores sociais de instituições de acolhimento de adolescentes.

#### ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO CURSO

Metodologias demonstrativas e participativas, realização de exercícios em pequenos grupos para avaliar a compreensão dos conceitos apresentados, uso de vivências (é uma atividade, estruturada de modo análogo ou simbólico a situações cotidianas de interação social dos participantes, que mobiliza sentimentos, pensamentos e ações, com objetivos de suprimir déficits e maximizar habilidades sociais em ações educativas), técnicas de relaxamento, utilização de trechos de filmes e músicas.

#### DATA

O curso ocorrerá em um único encontro (com 8 horas de duração) e serão ofertadas três possibilidades de datas (12, 19 e 26 de março de 2020 - 9h-17h).  
Cada dia do curso será oferecido para até 15 educadores sociais.  
Ao total serão oferecidas 45 vagas!

#### LOCAL DO CURSO

UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, 10ª andar, sala 10024 E – Bloco B.

#### MATERIAL DE APOIO E CERTIFICADO

- Será entregue gratuitamente aos participantes material didático de apoio sobre os conceitos apresentados no curso.
- Ao final do dia do curso será entregue certificado aos participantes, com 8 horas de duração.

#### REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL  
PROFESSORA RESPONSÁVEL: Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

- Facilitadora: Mestre Fernanda Pereira Calabar. Email: [fernanda.calabar@gmail.com](mailto:fernanda.calabar@gmail.com) telefone: (21) 98322-6325. Psicóloga e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UERJ.
- Co-facilitadora: Mestre Priscila Sá da Silveira. Psicóloga e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UERJ.

Dados do inscrito

Preencha os campos abaixo para se inscrever no curso.

1. Nome Completo (sem abreviações) \*

---



---



---



---

2. Sexo \*

Marcar apenas uma oval.

- Feminino  
 Masculino  
 Outro

3. Idade \*

---

4. Data de nascimento \*

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

5. Naturalidade \*

---

6. E-mail para contato \*

---

7. Telefone celular (Whatsapp) \*

---

8. Telefone residencial \*

---

9. Estado Civil \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Solteiro(a)  
 Casado(a)  
 Divorciado(a)  
 Viúvo(a)  
 Comprometido(a)  
 Outro: \_\_\_\_\_

10. Nome da instituição em que trabalha \*

---

11. Tempo de trabalho na instituição \*

---

12. Função na instituição \*

---

13. Você está se inscrevendo para o curso do dia: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- 12/03/2020  
 19/03/2020  
 26/03/2020

Agradecemos seu interesse!

Esperamos vê-la(o) em breve!

Se tiver dúvidas, entre em contato conosco pelo e-mail:

[fernanda.calabar@gmail.com](mailto:fernanda.calabar@gmail.com) ou pelo celular:

(Claro, Whatsapp)

Observação: as vagas serão priorizadas aos 45 primeiros que realizarem a inscrição. Teremos lista de espera.

**"Fortalecendo Vínculos"**  
CURSO PARA CAPACITAÇÃO EM  
"HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS"  
DATA: 12, 19 e 26 de março de 2020 - 9h-17h  
LOCAL: UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, 10º andar, sala 10024 E – Bloco B.

Logos: UERJ, RIO DE JANEIRO, INSTITUTO DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS, CNPq

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE I – Mensagem de divulgação e confirmação de inscrição via aplicativo *WhatsApp*

*Divulgando*

**CURSO GRATUITO: FORTALECENDO VÍNCULOS** - *Curso para capacitação em Habilidades Sociais Educativas para Educadores Sociais*

✓ **PÚBLICO-ALVO:** Educadores sociais de instituições de acolhimento para **adolescentes**.

✓ **TEMAS ABORDADOS:**

- Autocontrole, autoconhecimento e expressar emoções.
- Empatia, demonstrar afeto e atenção.
- Dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo.
- Ética e valores de convivência.
- Assertividade.
- Expectativa de futuro

✓ **DATA:** O curso ocorrerá em um único encontro (com 8 horas de duração) e serão ofertadas três possibilidades de datas: 12, 19 e 26 de março de **2020**, 9h-17h. Cada dia do curso será oferecido para até 15 educadores sociais. Ao total serão oferecidas 45 vagas!

✓ **LOCAL DO CURSO:** UERJ. Rua São Francisco Xavier, **524**, Maracanã, 10ª andar, sala **10024 E** – Bloco B.

✓ **INSCRIÇÕES:** até 05/03/2020 pelo link <https://forms.gle/JmBMkUzVvdvyyNmQ5>

20:08 ✓

**ATENÇÃO CURSO FORTALECENDO VÍNCULOS**

✓ Olá, boa tarde. É com imenso prazer que venho lhe informar que **você foi selecionado** para participar do **Curso Fortalecendo Vínculos** na **UERJ Campus Maracanã**, na próxima **quinta-feira**, dia **12/03/2020** no período de **09h-17h**.

✓ Para efetivarmos sua inscrição você precisa responder essa mensagem com **SIM**. Só assim a sua vaga será efetivada. Caso você não possa comparecer, peço por gentileza que responda essa mensagem com **NÃO**, pois você disponibilizará a sua vaga para o próximo candidato da lista de espera.

🕒 Sua resposta deve ser enviada até as **18h do dia de hoje**.

✓ Ah, o curso mudou de sala viu, iremos nos encontrar na sala **10030D**. Lembrando que o curso é **gratuito, com certificado e material incluso**.

No aguardo de sua resposta, Att.

Fernanda Calabar  
Equipe Fortalecendo Vínculos

15:57 ✓

## APÊNDICE J – Roteiro semiestruturado para a intervenção

**Data:** 12, 19 e 26/03/2020    **Horário:** 9h - 17h    **Duração:** 8h

**Local:** UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, 10º andar, sala 10030 D – Bloco D.

**Vagas:** 30 participantes por dia    **Total:** 90

**Facilitadora:** Fernanda P. Calabar (doutoranda)

**Co-Facilitadores:** aluna de Mestrado, aluna da graduação, profissional de Educação Física.

**Professora orientadora:** Dra. Vanessa B. R. Leme

**Objetivo:** Desenvolver algumas habilidades educativas e melhorar as relações entre educadores-adolescentes-instituição.

**Atividades desenvolvidas no curso:** Metodologias demonstrativas e participativas, realização de exercícios em pequenos grupos para avaliar a compreensão dos conceitos apresentados, uso de vivências, técnicas de relaxamento, utilização de trechos de filmes e músicas.

**Instituições convidadas presencialmente -**

ETAPA		OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS MATERIAIS	DURAÇÃO
Manhã 9h- 12h	Início 1ª etapa	- Receber o grupo, lista de presença, distribuir os crachás e material do curso na entrada.	- Recepção com a música “Ao mestre com carinho” – Eliana.	- Música. - 1 Caixa de som. - Lista de presença. - Crachás - Material do curso (cartilha, questionários, caneta, tarefa de casa).	9h- 9:10h (10 min)
	9h- 10:20h (1:20h)	- Início: ▪ Dar boas-vindas, apresentar a equipe, regras, local do banheiro e água, <i>coffee break</i> .	- Apresentação em data show (foto da equipe e regras).	- Data show. - Notebook. - Lanche.	9:10h- 9:20h (10 min)
		- Preencher os questionários: ▪ Termo de consentimento livre esclarecido; ▪ Ficha de caracterização sociodemográfica; ▪ Classificação econômica; ▪ Inventário de HS educativas.	- Preenchimento dos questionários.	- Questionários.	9:20h- 9:50h (30 min)

	- Vivência 1: para apresentação inicial.	- Vivência “Aprender é bom”, adaptada de “O bem é bom” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 173).	- Música para relaxamento. - 1 caixa de som.	9:50h- 10:20h (30 min)
Meio 2ª etapa 10:20h- 11:50h (1:30h)	<p>• <b>AUTOCONHECIMENTO, AUTOCONTROLE, EMOÇÕES, EMPATIA E EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS</b></p> <p><u>Habilidades Sociais Educativas: Autoconhecimento, autocontrole, e expressar emoções.</u></p> <p>- Prestar atenção nas mensagens dos sentimentos, reconhecer, nomear e falar sobre as emoções próprias e dos outros, discutir situações que geram sentimentos de raiva, rancor, felicidade etc., utilizar estratégias saudáveis de expressar sentimentos, reconhecer a importância dos componentes não-verbais da comunicação, conhecer a relação entre emoções/sentimentos e pensamentos.</p> <p><u>Habilidades Sociais Educativas: Empatia, demonstrar afeto e atenção.</u></p> <p>- Apresentar o conceito de empatia e seus componentes.</p> <p>- Diferenciar as ações empáticas, simpáticas e incompreensão.</p> <p><u>Habilidades Sociais Educativas: Dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo</u> (é importante no estabelecimento de limites).</p> <p>- Prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; reconhecer/inferir sentimento do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva).</p>	- Apresentação em data show das HSE e exposição dialogada com o uso da cartilha.	- Data show. - Notebook.	10:20h - 11:10h (50 min)
	- Vivência 2: “Eu também sinto!”, perceber os próprios sentimentos, nomeá-los, falar de si, prestar atenção, responder e fazer perguntas, reconhecer sentimentos dos adolescentes.	- Vivência “Eu também sinto!”, adaptada de “Eu tenho sentimentos” (Del Prette, & Del Prette, 2013a, p. 131).	- Música. - 1 caixa de som. - Trinta Ficha 1 e seis Ficha 2.	11:10- 11:50 (40 min)
Fim 3ª etapa (10 min)	- Relaxamento. - Coffee Break.	(Fundo musical animado para o lanche e saída para o intervalo).	- Música. - 1 caixa de som. - Lanche.	11:50h- 12h (10 min)
<b>INTERVALO ALMOÇO 12H – 13H</b>				

Tarde 13h- 17h	Início 4ª etapa  13h- 14:30h (1:30h)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>VÍNCULOS, VALORES DE CONVIVÊNCIA E ASSERTIVIDADE</b></li> </ul> <p><u>Habilidades Sociais: Ética e valores de convivência</u></p> <p>- Demonstrar respeito às diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro.</p>	- Apresentação em data show das HS e exposição dialogada com o uso da cartilha.	- Data show. - Notebook.	13:00h- 13:50h (50 min)
		<p><u>Habilidade social: Assertividade (exposição breve).</u></p> <p>- Conhecer os comportamentos assertivos, agressivos e passivos; a importância da assertividade para as relações no contexto da instituição e relação com a empatia.</p>			
		<p>- Vivência 3: “Um adolescente chamado Pedro” - diferenciar fatos de interpretação, impressão ou julgamento; reconhecer fatores que influenciam opiniões, julgamentos e preconceitos culturais.</p>	- Vivência “Um adolescente chamado Pedro”, adaptada de “Vamos conhecer Pedrinho” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 220-228).	- Textos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. - Folha de Resposta	13:50h- 14:30h (40 min)
	Meio 5ª etapa  14:30h- 16h (1:30h)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>PROJETO DE FUTURO</b></li> </ul> <p><u>Expectativas de futuro:</u></p> <p>- Estratégias que os educadores podem contribuir para o futuro dos adolescentes.</p>	- Apresentação em data show sobre expectativa de futuro dos adolescentes exposição dialogada com o uso da cartilha.		14:30h- 15h (30min)
		<p>- Vivência 4: “Fases da vida” – ampliar a compreensão sobre as diversas fases da vida; refletir sobre o sentido da vida; discriminar e nomear emoções; compreender a necessidade de planejar objetivos de vida; refletir em como os educadores podem influenciar nas expectativas de futuro dos adolescentes.</p>	- Vivência “Fases da vida”, adaptada de “Regressão no tempo” e “Avanço no tempo” (Del Prette, & Del Prette, 2001, p. 200-2004).	- 6 cartazes com 3 silhuetas, - 6 caixas de giz de cera.	15h- 15:45h (45min)
		<p>- Explicar a atividade “Vamos praticar!” contida na cartilha para avaliação de da intervenção após a sua finalização.</p>	- Tarefa Interpessoal de casa: Identificar e propor estratégias de condições educativas para os adolescentes.	- Tarefa da cartilha.	15:45h- 15:55h (10min)
		<p>- Criação do grupo no <i>WhatsApp</i>, deixando um dos educadores como responsável pela criação, para troca de experiências no futuro.</p>	- Exposição dialogada.	- Folha para anotar os números de celulares.	15:55h- 16h (5min)
	Fim 6ª etapa  16h- 17h	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>AVALIAÇÕES E FINAL</b></li> </ul> <p>Aplicar as avaliações, sorteio de um brinde e finalizar o curso com coffee break.</p> <p>- Avaliação escrita qualitativa da oficina.</p>	- Ficha “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos”.	- Ficha de Avaliação.	16:00h- 16:15h (15 min)

	(1h)	- Avaliação oral da oficina.	- Avaliar o programa por meio de roda de conversa.	-	16:15h- 16:35h (20 min)
		- Sorteio de um presente (livro, brinde...)	- Sorteio através dos nomes na lista de inscrição.	- Nomes em um saquinho para sorteio. - Presente.	16:35h- 16:45h (10 min)
		- Finalização do encontro com música para relaxamento e agradecimentos.	- Fundo musical.	- Música. - 1 Caixa de som.	16:45h- 16:50h (5 min)
		- <i>Coffee Break.</i>	- Lanche.	- Lanche.	16:50h 17h (10 min)

## APÊNDICE K – Descrição completa Curso Fortalecendo Vínculos

### 1ª ETAPA – 9h - 10:20h (1:20h)

- **Receber o grupo, assinar a lista de presença, distribuir os crachás e material do curso na entrada** (cartilha, questionários, caneta, tarefa de casa) ao som de “Ao mestre com carinho – Eliana.
- **Dar boas-vindas, apresentar a equipe, regras, local do banheiro e água, coffee break.** Apresentação em data show (com foto da equipe e regras, para explicar as atividades que serão realizadas, contar brevemente sobre a pesquisa de doutorado).

*“Olá. Meu nome é Fernanda Calabar, sou psicóloga, mestre em psicologia, tenho pós-graduação em Terapia Cognitivo-Comportamental e estou cursando o 3º ano do doutorado aqui na UERJ. Tenho pesquisado, desde a época do estágio na graduação, sobre instituições de acolhimento, educadores sociais, crianças e adolescentes. Hoje também está aqui como co-facilitadora, ela também é psicóloga e aluna aqui da UERJ. O curso de hoje faz parte de minha pesquisa de doutorado e nós vamos conversar um pouco sobre alguns assuntos que devem interessar muito a vocês. Nosso foco é fortalecer os vínculos entre vocês e os adolescentes nas instituições. Também queremos fortalecer os vínculos entre vocês, educadores e nós. O nosso curso será dividido em três etapas, primeiro na parte da manhã falaremos sobre autoconhecimento, autocontrole e expressar emoções, além de empatia, demonstrar afeto e atenção, dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo. Faremos nosso intervalo das 12h às 13h e retornamos na parte da tarde, com foco sobre ética, valores de convivência e projetos de futuro. O objetivo é desenvolver algumas habilidades sociais educativas, melhorar as relações entre vocês educadores com os adolescentes e com a instituição que vocês trabalham. Entretanto, antes de iniciarmos essa atividade, gostaria de pedir para poder gravar a nossa conversa, porque depois iremos utilizar esse material para minha pesquisa de doutorado. É importante dizer que o que gravaremos é sigiloso, ninguém além de nós e minha professora terá acesso a esse material. Gostaria de pedir também para que mantenham os celulares no silencioso, não falem ao mesmo tempo e evitar discussões paralelas, pois prezamos pelo respeito e acreditamos que vocês têm muito a contribuir. Durante todo o curso o lanche ficará disponível e o banheiro se encontra (localizar o banheiro). Antes de começarmos a conversa,*

*gostaria de pedir que vocês respondessem esse questionário com alguns dados sobre vocês (distribuir os questionários). Essas informações também são sigilosas”.*

- **Preencher os questionários.**

- Termo de consentimento livre esclarecido;
- "Ficha de caracterização sociodemográfica";
- "Classificação econômica";
- "Inventário de habilidades sociais educativas (Fator 2 e 3 e avaliação da qualidade da relação).

- **Vivência 1 “Aprender é bom”**, adaptada de “O bem é bom” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 173).

**Objetivo:** apresentação inicial.

**Material:** caixinha de som e música para relaxamento.

A facilitadora pede que os participantes fiquem em silêncio, relaxem, fechem os olhos e imaginem que estão em um lugar muito bom, fazendo algo que eles sabem fazer bem (uma atividade, uma conversa, um hobby etc.). Após esse primeiro momento, a facilitadora pede para eles imaginarem como eles gostariam que o curso fosse e o que de bom esse participante poderá compartilhar com o grupo. Passados alguns segundos, pede-se que o participante diga seu nome e que ele poderá fazer para contribuir para nosso encontro.

## 2ª ETAPA – 10:20h - 11:50h (1:30h)

- **TEMA: AUTOCONHECIMENTO, AUTOCONTROLE, EMOÇÕES, EMPATIA E EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS** - *durante a atividade, deixar como fundo a música instrumental “Emoções” de Roberto Carlos.*

(<https://www.youtube.com/watch?v=cA7bNYAm1nU>

<https://www.youtube.com/watch?v=DO8J3-TAeTQ> )

- Autoconhecimento, autocontrole e expressar emoções.
- Empatia, demonstrar afeto e atenção.
- Dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo.

Apresentação em data show das HSE, HS e exposição dialogada com o uso da cartilha.

**Objetivos:** Habilidades Sociais: Autoconhecimento, autocontrole e expressar emoções.- Prestar atenção as mensagens dos sentimentos, reconhecer, nomear e falar sobre as emoções próprias e dos outros, discutir situações que geram sentimentos de raiva, rancor, felicidade etc., utilizar estratégias saudáveis de expressar sentimentos, reconhecer a importância dos componentes não-verbais da comunicação, conhecer a relação entre emoções/sentimentos e pensamentos. Habilidades Sociais Educativas: Empatia, demonstrar afeto e atenção. Apresentar o conceito de empatia e seus componentes. Diferenciar as ações empáticas, simpáticas e incompreensão. Habilidades Sociais Educativas: Dialogar, expressão de sentimentos positivos, fazer e receber elogios e dar feedback positivo (é importante no estabelecimento de limites). Prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro; reconhecer/inferir sentimento do interlocutor; compreender a situação (assumir perspectiva).  
**Material:** apresentação em slide.

- **Vivência 2 “Eu também sinto!”**, adaptada de “Eu tenho sentimentos” (Del Prette, & Del Prette, 2013a, p. 131). (Livro do Programa de Formação de Educadores – Yunes, p. 31-35; 99)

**Objetivos:** perceber os próprios sentimentos, nomeá-los, falar de si, prestar atenção, responder e fazer perguntas, reconhecer sentimentos dos adolescentes.

**Material:** caixinha de som e música para relaxamento.

**Ficha 1** - uma folha de papel com desenhos de adolescentes e educadores em situação que gere uma emoção específica, mas sem aparecer os rostos.

**Ficha 2** – perguntas e uma história.

A facilitadora apresenta primeiro a **Ficha 1** e pede para que os participantes nomeiem as emoções ali expressas, mas não apresentem aos colegas. Então avisa explicando que a atividade inicialmente vai ser de forma individual:

*“Eu vou entregar uma folha (Ficha 1) para cada um. Na folha, as figuras representam interações entre educadores e adolescentes experimentando algumas emoções. Você deve descobrir e escrever abaixo da imagem o que os personagens estão sentindo”.* Após, a facilitadora pede que os educadores se dividam em seis grupos e entrega uma Ficha 2 por grupo, para que eles conversem e respondam as seguintes perguntas:

1. Qual foi a emoção/sentimento que vocês sentiram mais **facilidade** em identificar? Por quê?
2. Qual foi a emoção/sentimento que vocês sentiram mais **dificuldade** em identificar? Por quê?

3. Qual a importância de identificar a sua emoção e a do adolescente para o fortalecimento de vínculos?

Em seguida, os educadores deverão criar uma história, anotar em uma folha que deverá ser identificada com o nome dos participantes e as respostas das três perguntas: *“A partir dessas perguntas vocês deverão criar uma história que deve conter uma interação emocional entre um adolescente e esse educador, enfatizando a importância das emoções para fortalecer vínculos (caso precise, use o verso da folha)”*. Após, abrir em roda, dar a oportunidade de cada grupo apresentar como se sentiram, se houve diferença em identificar as emoções e a história que criaram.

### 3ª ETAPA – 11:50 -12h (10 min)

**Objetivo:** restabelecer o grupo para o intervalo. Fundo musical animado para o lanche e saída para o intervalo.

**Material:** caixinha de som e música.

### 4ª ETAPA – 13h - 14:30h (1:30h)

- **TEMA: VÍNCULOS, VALORES DE CONVIVÊNCIA E ASSERTIVIDADE.**

- Ética e valores de convivência.
- Assertividade.
- Como a ética, valores de convivência e assertividade fortalecem os vínculos entre as pessoas.

Apresentação em data show das HSE e exposição dialogada com o uso da cartilha.

**Objetivos:** Habilidades Sociais: Ética e valores de convivência - Demonstrar respeito às diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro. Habilidades Sociais: Assertividade - Conhecer os comportamentos assertivos, agressivos e passivos; a importância da assertividade para as relações no contexto da instituição e fortalecimento de vínculos.

**Material:** apresentação em slide.

- **Vivência 3 - “Um adolescente chamado Pedro”,** adaptada de “Vamos conhecer Pedrinho” (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 220-228)

**Objetivos:** diferenciar fatos de interpretação, impressão ou julgamento; reconhecer fatores que influenciam opiniões, julgamentos e preconceitos culturais.

**Material:** lápis, papel, 6 caixas de giz de cera, cartões com os relatos de pessoas ligadas ao Pedro, e a versão do Pedro.

A facilitadora pedirá para que os participantes se separem em seis grupos de cinco pessoas cada. Após, entregar a cada grupo um texto (com cópia para cada participante) e solicita que façam uma leitura silenciosa para então, discutir em grupo: *“Cada educador está recebendo um texto que conta parte da vida de um adolescente chamado Pedro. Vocês deverão fazer uma leitura silenciosa do texto e depois, em grupo, responder a seguinte pergunta: O que o grupo acha do Pedro?”* em uma folha de papel (Ficha Resposta). A facilitadora também deverá informar aos participantes que: *“Na ficha resposta vocês deverão escrever o número do texto recebido. Os textos que vocês receberam continham trechos de descrição (fatos) e trechos de interpretação (julgamentos). Cada grupo deve identificar e circular no texto que analisou quais são os fatos (circular de azul) e quais são os julgamentos (circular de vermelho)”*. Cada grupo será identificado pelo número do texto que receber e cada folha de resposta deve conter o nome de todos os participantes do grupo. Após esse momento e em ordem do texto, cada grupo deverá ler o texto e expor sua interpretação sobre o Pedro e que os demais grupos devem ficar atentos, pois o texto e a interpretação de cada grupo podem trazer elementos adicionais para a análise que fizeram. *“Diante do que vocês ouviram dos outros grupos, vocês gostariam de acrescentar mais alguma observação sobre o Pedro?”*. Dar um intervalo para cada grupo adicionar mais interpretações sobre o Pedro caso necessário. Após esse momento, pedir para que eles relatem o que escreveram antes de ouvir os textos dos colegas e o que acrescentaram depois, verificando possíveis alterações e por quê. Abrir para roda de conversa e perguntar:

- Marina se importava de Pedro morar em um abrigo?
- Como vocês acham que um adolescente que mora em abrigo é julgado?
- Por que Josiane chamou Pedro de ladrão?
- Alguém tem um exemplo de ter feito um julgamento equivocado de alguém?

Quando todos os grupos terminarem sua apresentação, a facilitadora fará a leitura do último texto (Pedro por ele mesmo), pedindo a atenção de todos. Após a leitura, a facilitadora fará perguntas enfocando aspectos do conteúdo de cada texto e outras a respeito das diferenças de julgamentos que apareceram entre o relato do próprio menino e as diferentes posições do grupo. Nesse momento, apresentar em slide as seguintes questões:

- Quais os elementos positivos e negativos de Pedro?
- As análises se basearam em julgamentos ou fatos?
- O que ocorre no dia a dia quando tomamos julgamentos por fatos? Quais as consequências disso? Isso afeta as nossas relações? Como pode fortalecer ou enfraquecer nossos vínculos afetivos? Alguém tem algum exemplo?
- Como é possível alterar os efeitos negativos dessa prática?

Encerrando a vivência fazer, em slide, uma breve exposição sobre o texto base (Del Prette, & Del Prette, 2017, p. 212, 213)

#### **5ª ETAPA – 14:30h - 16:00h (1:30h)**

- **TEMA: PROJETO DE FUTURO.**

- Expectativa de futuro.

Apresentação em data show das habilidades sociais educativas e exposição dialogada com o uso da cartilha.

**Objetivos:** *Expectativa de futuro* - Estratégias que os educadores podem contribuir para o futuro dos adolescentes. Pensar: como posso contribuir, como educador de forma prática, com estratégias e/ou projetos para o desligamento do jovem da instituição?

**Material:** apresentação em slide.

- **Vivência 4 - “Fases da vida”**, adaptada de “Regressão no tempo” e “Avanço no tempo” (Del Prette, & Del Prette, 2001, p. 200-2004).

**Objetivos:** melhorar a compreensão sobre as diversas fases do desenvolvimento; refletir sobre o sentido da vida; discriminar e nomear emoções; compreender a necessidade de planejar objetivos de vida; refletir em como os educadores são implicados e podem influenciar na expectativa de futuro dos adolescentes.

**Material:** 6 cartazes com 3 silhuetas que representam: 1. criança, 2. adolescente, 3. adulto e 6 caixas de giz de cera.

A facilitadora pedirá para que os participantes se separem em seis grupos e entregará um cartaz com a silhueta de uma pessoa em três fases da vida: 1. criança, 3. adolescente, 3. adulto (no cartaz não será definido o sexo do sujeito, os participantes deverão pintar como acharem

mais conveniente). Cada silhueta contará com linhas que eles deverão escrever após a explicação da facilitadora. *“Toda pessoa tem uma história de vida e agora nós vamos pensar em um adolescente de uma instituição de acolhimento. Vocês deverão pensar na história de vida dele e o que aconteceu para ele ir para a instituição. Vocês precisarão dar um nome para essa pessoa e completar as linhas que estão ao lado dessa silhueta. Para isso, vocês poderão usar o giz de cera e colorir. Após pensarem na infância, vocês deverão responder ‘diante do que me aconteceu, que tipo de adolescente eu sou hoje?’. Por fim, vocês deverão responder ‘Diante do que vocês aprenderam hoje no curso e irão aplicar em sua prática profissional, como você acha que será o meu futuro?’.* Depois que todos os grupos terminarem a atividade, cada grupo irá ler as respostas.

- **Explicar a atividade que será feita em casa.**

**Objetivo:** Explicar a atividade “Vamos praticar!” contida na cartilha para avaliação após a finalização do curso. Identificar e propor estratégias de condições educativas para os adolescentes. Atividade em grupo que eles deverão pensar entre eles e definir uma situação em conjunto que será compartilhada depois se conseguiram ou não.

**Material:** Atividade contida na cartilha.

Dividir os participantes em seis grupo e começar a preencher a folha de forma individual, entretanto eles podem trocar entre si as informações e estabelecer o que eles pensam em executar. Caso queiram mudar algo eles podem.

“Vamos praticar!”

*“Agora, estabeleça três atividades que você pretende executar em sua instituição (relacionado aos adolescentes) como um compromisso pessoal a realizar com o que aprendeu no curso. O compromisso deve ser algo possível, relacionado com o que você aprendeu hoje e envolve pequenas atitudes no cotidiano que fortaleça os vínculos, contribuindo para a sua qualidade de vida e dos adolescentes que são atendidos por você (alguns exemplos sobre os temas abordados no encontro, como: ter autocontrole, expressar empatia, demonstrar sentimentos positivos e afeto, dialogar, ajudar com projeto de futuro...). As carinhas representam:*



Consegui atingir meu objetivo



Atingi o objetivo parcialmente

 Não atingi meu objetivo

- **Criação do grupo de *WhatsApp***

**Objetivo:** criação do grupo no *WhatsApp*, deixando um dos educadores como responsável pela criação, para troca de experiências no futuro.

**Material:** folha para anotação dos números de telefone.

### 6ª ETAPA – 16h – 17h (1:00h)

- **TEMA: AVALIAÇÕES E FINAL.**

**Objetivo:** aplicar as avaliações, sorteio de um brinde e finalizar o curso com *coffee break*.

**Material:** Ficha “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos”, caixinha de som, música, presente (livro), lanche.

- **Avaliação escrita qualitativa da oficina:** ficha “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos”.
- **Avaliação oral da oficina:** avaliar o programa por meio de roda de conversa.
  - Agora, eu gostaria de ouvir sobre o que vocês acharam do nosso dia de hoje.
    - O que vocês acham que pode ser feito para fortalecer vínculos entre as pessoas, entre vocês e os adolescentes? Por quê?
    - O que vocês gostaram? Por quê?
    - O que não foi tão bom? Por quê?
    - Quais as barreiras que vocês acham que existe para colocar em prática o que foi ensinado? Por quê?
    - O que poderia ser feito por vocês para ultrapassar essas barreiras?
    - O que vocês acharam das atividades propostas? Elas foram adequadas ao cotidiano de vocês nas instituições? ESSE MOMENTO É MUITO IMPORTANTE. Perguntar tudo isso, com calma e atenção. Não deixe ninguém monopolizar. Estimular para que diferentes pessoas respondam.
- **Sorteio de um presente (livro, brinde...):** sorteio através dos nomes na lista de inscrição. Nomes em um saquinho para sorteio e presente.
- **Finalização do encontro:** com música para relaxamento e agradecimentos.
- **Coffee break:** Lanche.

### ***Check list material da intervenção***

1. Etapas e objetivos; descrição completa do curso
2. Cartaz elevador (nome do curso, andar e número da sala)
3. Lista de presença
4. Folha para anotar números de celulares
5. Nomes sorteio
6. Presente
7. Caixinha de som
8. *Notebook* + Fonte
9. Projetor
10. Gravador de som
11. Sabonete líquido
12. Lanche + Descartável (copos e guardanapo)
13. Chocolate
14. Pasta dos Educadores
  - 14.1. Crachá
  - 14.2. Caneta
  - 14.3. Bloquinho
  - 14.4. Cartilha
  - 14.5. Termo de consentimento livre esclarecido;
  - 14.6. Questionários:
    - 14.6.1. Ficha de caracterização sociodemográfica;
    - 14.6.2. Inventário de habilidades sociais educativas (Fator 2 e Fator 3 e avaliação da qualidade da relação).
    - 14.6.3. Avaliando a qualidade da relação
  - 14.7. Avaliação final: “Avaliação do curso Fortalecendo Vínculos”.
  - 14.8. Tarefa de casa cartilha “Vamos praticar”
  - 14.9. Certificado
15. Vivência 2 – Eu também sinto Ficha 1
16. Vivência 2 – Eu também sinto Ficha 2
17. Vivência 3 - “Um adolescente chamado Pedro” Folha de resposta
18. Textos 1, 2, 3, 4, 5.
19. Vivência 4 - “Fases da vida”
20. Giz de Cera

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Bersch, Â. A. S., Piske, E. L., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., Silveira, S. B. A. B., & Pietro, A. T. (2019). *Programa de formação de educadores sociais na promoção da resiliência profissional*. Rio Grande, Editora da Universidade Federal do Rio Grande-FURG (e-book). ISBN 978-85-7566-574-9. Retrieved from <http://repositorio.furg.br/handle/1/7867>
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais; manual teórico prático*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes. 6ª edição

**APÊNDICE L – Avaliação Curso Fortalecendo Vínculos****AVALIAÇÃO DO CURSO “FORTALECENDO VÍNCULOS”****HOJE**

1) Eu gostei de...

---

---

---

2) Eu me senti...

---

---

---

3) Eu pensei sobre....

---

---

---

4) A partir do que eu aprendi, para fortalecer vínculos eu vou...

---

---

---

5) Da próxima vez, eu acho que vocês deveriam...

---

---

---

6) De 0 a 10, o quanto você recomenda esse curso para outros educadores?  
(0 não recomendo, 10 recomendo) \_\_\_\_\_

**Obrigada!**

**APÊNDICE M – Vivência: “Eu também sinto!”****Vivência: “Eu também sinto!” FICHA 2****Nomes:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

1. Qual foi a emoção/sentimento que vocês sentiram mais **facilidade** em identificar? Por quê?

---

---

---

2. Qual foi a emoção/sentimento que vocês sentiram mais **dificuldade** em identificar? Por quê?

---

---

---

3. Qual a importância de identificar a sua emoção e a do adolescente para o fortalecimento de vínculos?

---

---

---

A partir dessas perguntas, vocês deverão criar uma história que deve conter uma interação emocional entre um adolescente e esse educador, enfatizando a importância das emoções para fortalecer vínculos (caso precise, use o verso da folha).

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE N – Vivência: “Um adolescente chamado Pedro!”****Nomes:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ **Texto** \_\_\_\_\_

Cada educador está recebendo um texto que conta parte da vida de um adolescente chamado Pedro. Vocês deverão fazer uma leitura silenciosa do texto e depois, em grupo, responder a seguinte pergunta:

1. O que o grupo acha do Pedro?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Diante do que vocês ouviram dos outros grupos, vocês gostariam de acrescentar mais alguma observação sobre o Pedro?

---

---

---

---

---

---

---

---

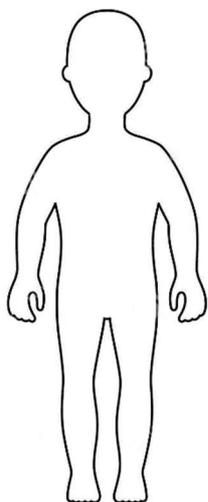
---

---

**APÊNDICE O** – Vivência: “Fases da vida”**Nomes:** \_\_\_\_\_**Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Toda pessoa tem uma história de vida e agora nós vamos pensar em um(a) adolescente de uma instituição de acolhimento. Meu nome é:

\_\_\_\_\_



Quando eu era criança o que aconteceu comigo para estar na instituição?

---

---

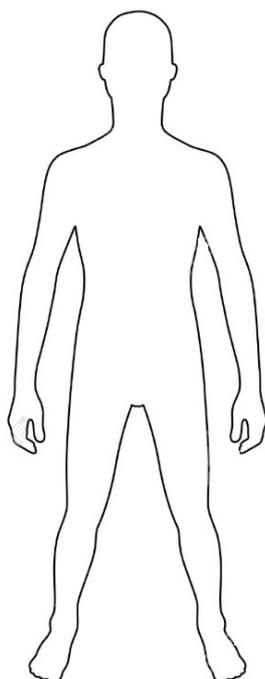
---

---

---

---

---



Diante do que me aconteceu, que tipo de adolescente eu sou hoje?

---

---

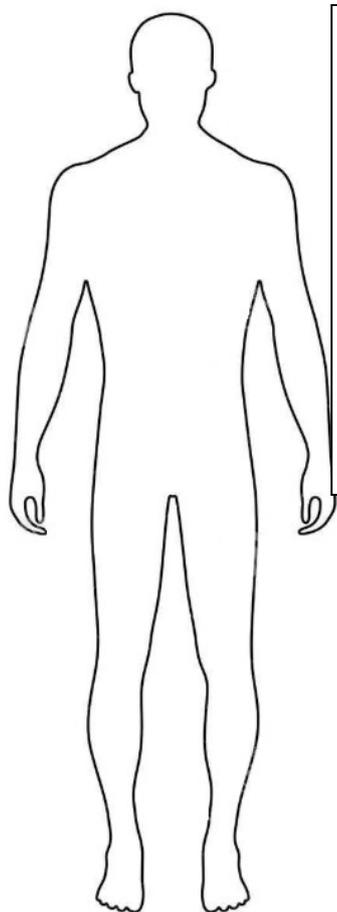
---

---

---

---

---



Diante do que vocês aprenderam hoje no curso e irão aplicar em sua prática profissional, como você acha que será o meu futuro?

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE P – Tarefa de casa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_.

### “Vamos praticar!”

Agora, estabeleça **três atividades** que você pretende executar em sua instituição (relacionado a um ou mais adolescentes) como um **compromisso pessoal** a realizar com o que aprendeu no curso. O compromisso deve ser algo possível, relacionado com o que você aprendeu hoje e envolve pequenas atitudes no cotidiano que fortaleça os vínculos, contribuindo para a sua qualidade de vida e dos adolescentes que são atendidos por você (alguns exemplos sobre os temas abordados no encontro, como: ter autocontrole, expressar empatia, demonstrar sentimentos positivos e afeto, dialogar, ajudar com projeto de futuro...).

Tarefa que vou realizar	 <b>Conseguir atingir meu objetivo</b> Descreva brevemente a situação. O que eu fiz? Como eu me senti?	 <b>Atingi o objetivo parcialmente</b> Descreva brevemente a situação. O que eu fiz? Como eu me senti? O que devo fazer da próxima vez para atingir o objetivo.	 <b>Não atingi meu objetivo</b> Descreva brevemente a situação. O que eu fiz? Porque eu não consegui atingir meu objetivo. Como eu me senti? O que devo fazer da próxima vez?
1.			
2.			
3.			

**APÊNDICE Q** – Roteiro de entrevista semiestruturado para avaliação *follow-up**Follow-Up* Curso Fortalecendo Vínculos

## 1º CONTATO – Telefone.

Olá, sou a Psicóloga Fernanda Calabar aluna de doutorado da UERJ. Estou entrando em contato pois você participou do curso para capacitação em Habilidades Sociais Educativas para Educadores Sociais “FORTALECENDO VÍNCULOS” no dia 12 de março desse ano na UERJ. Gostaria de saber se podemos agendar um horário para entrar em contato novamente para conversar um pouco sobre sua percepção sobre o curso. Obrigada.

## 2º CONTATO - Telefone:

Olá, sou a Psicóloga Fernanda Calabar aluna de doutorado da UERJ. Conforme conversamos anteriormente, estou entrando em contato pois você participou do curso para capacitação em Habilidades Sociais Educativas para Educadores Sociais “FORTALECENDO VÍNCULOS” no dia 12 de março desse ano na UERJ. Conversamos sobre o retorno, por meio de ligação, para entender quais atividades foram realizadas após nosso curso. Para isso gravarei nossa ligação, informo que você não será identificado e que a ligação é sigilosa e servirá para complementar os dados de minha pesquisa de doutorado. Com a sua autorização continuaremos a ligação.

Em nosso curso trabalhamos os seguintes temas: autocontrole, autoconhecimento, expressar emoções, empatia, demonstrar afeto e atenção, dialogar, expressão de sentimentos positivos, ética e valores de convivência, assertividade e expectativa de futuro, com isso gostaria de saber:

- Quais as atividades que mais te marcaram no curso? Por quê?
- Você ainda tem algum material do curso?
- Você poderia me dar um exemplo de atividade que você desenvolveu com o que aprendeu no curso?
- Você teve alguma dificuldade em implementar o que aprendeu no curso? Qual?

- No final do curso você e outros educadores elaboraram uma proposta de tarefa para fazer na instituição. Você conseguiu realizar a tarefa? Como foi a atividade? Como se sentiu?
- Você observou alguma mudança nos comportamentos dos adolescentes com a sua ação?
- Já estamos chegando ao final de nossas perguntas, mas gostaria de saber como a pandemia está afetando o seu trabalho em relação aos adolescentes?

Agradeço por todas as informações que você compartilhou, essas informações serão muito importantes para o desenvolvimento de novas intervenções. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

A EQUIPE DO CURSO FORTALECENDO VÍNCULOS  
AGRADECE A ATENÇÃO.

## ANEXO A – Tabela detalhada com estudos de intervenção

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Siqueira, Betts & Dell’Aglío (2006) - com adolescentes	A instituição se apresentou como contexto principal de desenvolvimento para os adolescentes, proporcionando novas relações de amizade e ampliando as suas redes de apoio, suprimindo as necessidades materiais, promoção da confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um contexto de proteção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer amizades.</li> <li>- Aumentar rede de apoio social.</li> <li>- Confiança e segurança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer amizades.</li> <li>- Autocontrole e expressividade emocional.</li> <li>- Expressão de sentimentos e enfrentamento.</li> </ul>
Guimarães & Neto (2015)	Como fatores de proteção destacaram-se as interações consideradas educativas e realizadas nos momentos de oficinas ou lazer seja dançando, jogando, brincando, com o intuito de aproximação entre funcionários e acolhidos, as relações interpessoais e o estabelecimento de vínculos afetivo estabelecidas entre as adolescentes e a equipe técnica, o que proporcionava a boa interação com a equipe de educadores e as adolescentes, o acompanhamento psicológico e o apoio social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interações educativas.</li> <li>- Fortalecimento de vínculos.</li> <li>- Apoio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer amizades.</li> <li>- Conversar/dialogar</li> <li>- Identificar e consequência comportamentos desejáveis e indesejáveis.</li> <li>- Estabelecer regras.</li> </ul>
Rodarte, Carlos, Leite, Beserra, Oliveira & Ferriani (2015)	Como resultado da pesquisa, os autores encontraram dois núcleos de sentidos: (1) contexto da instituição de acolhimento, verificado pelo forte vínculo de confiança dos adolescentes com os funcionários, como forma de suprir as necessidades de afeto e diálogo não desenvolvidas com seus familiares; (2) apoio social, com a realização de atividades profissionalizantes oferecidas pela instituição e outros ambientes sociais para os adolescentes. Os resultados evidenciaram a necessidade dos adolescentes em acolhimento institucional de estabelecer vínculos afetivos e acolhedores com pessoas, símbolos e com um ambiente social externo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimento de vínculos.</li> <li>- Apoio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão de sentimento positivo.</li> <li>- Conversar/dialogar.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Patias, Siqueira & Dell’Aglío (2017) – Adolescentes e educadores	As autoras destacam a necessidade de modificação de crenças e imagens sociais, especialmente daqueles que trabalham diretamente com as crianças e adolescentes em acolhimento institucional, tendo em vista que diretamente estão envolvidos nos atendimentos desses sujeitos, o que pode refletir em suas práticas profissionais.	- Modificação de crenças e imagens sociais.	- Conversação assertiva. - Expressão de sentimento positivo. - Autocontrole / enfrentamento.
Cruz, Cardoso & Matos (2018)	As autoras destacam e ampliam a ideia de preservar o direito de convivência familiar, considerando a rede socioassistencial, o ingresso na escola local, a relação de convivência com os vizinho, a rede pública, saúde, esporte, lazer e cultura, que estão dispostos ao redor da instituição, o que viabiliza para esses jovens a oportunidade de se tornarem membros da comunidade. Essa interação pode contribuir para a atenuação da imagem considerada negativa que esses jovens possuem diante da comunidade, na construção de laços afetivos significativos, no desenvolvimento da autonomia e na socialização.	- Convivência familiar e comunitária. - Atenuação da imagem do adolescente. - Construção de laços afetivos significativos. - Desenvolvimento da autonomia. - Socialização.	- Conversação assertiva.  - Expressão de sentimentos e enfrentamento.
Silva & Barros (2018)	Além do ambiente da instituição promover práticas que estimulem a individualidade, o desenvolvimento linguístico, o direito de ouvir, ser ouvido, manifestar-se, expressar habilidades, sentimentos e a criatividade, como também, a promoção de reflexões sobre suas realidades. Para tal, as autoras propõem o uso do “Cantinho de Recados” nas instituições de acolhimento, com o objetivo de exercitar as habilidades e competências que foram adquiridas em suas trajetórias desenvolvimentais por meio da escrita. A prática constitui pela colocação de um cartaz na parede, acessível a todos, no qual é possível registrar, a qualquer momento, mensagens, textos e desenhos. Sendo considerado como meio para a expressão de valores, desejos, opiniões, sentimentos, estreitamentos de laços afetivos, fortalecimento da comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais.	- Expressão de sentimentos. - Manifestar opinião. - Individualidade. - Estreitamento de laços. - Fortalecimento da comunicação.	- Autocontrole e expressividade emocional. - Empatia. - Assertividade.  - Expressão de sentimentos e enfrentamento.

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Pessoa, Liebenberg, Fonseca & Medeiros (2018)	Os resultados evidenciaram cinco temas para análise: (1) valorização de atividades lúdicas, como o brincar com pares e com os cuidadores; (2) preservação de laços familiares afetivos, com visitas das famílias na instituição; (3) relações positivas com cuidadores, que incluiu as relações interpessoais e de proteção que as crianças têm com os profissionais da instituição; (4) percepção de punição e interações entre pares permeadas pela violência; (5) não reconhecimento de condição residencial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades lúdicas.</li> <li>- Preservação de laços familiares.</li> <li>- Relações positivas com educadores.</li> <li>- Violência e punição.</li> <li>- Condição residencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão de sentimento positivo.</li> <li>- Comunicação.</li> </ul>
Wendt & Dell’Aglío, (2018)	Como possibilidade de boas práticas, os autores destacaram a exposição de produções e conquistas dos acolhidos, como pinturas, desenhos, esculturas, medalhas ou outros materiais produzidos por eles poderão contribuir para que o espaço da instituição se estabeleça como promotor de educação de qualidade, contribuindo para valorização da identidade, desenvolvimento da criatividade, interação com o grupo e otimismo, o que poderá resultar em redução dos níveis de estresse e de sintomas depressivo. Afirmam que práticas educativas positivas, com base em estratégia de diálogo, afeto, empatia, respeito, com limites, coerência e sem recorrer a meios violentos ou punitivos são consideradas mais eficazes para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo na infância. Para as autoras o estilo autoritativo está relacionado a melhores resultados do ajustamento psicológico, de desenvolvimento, empatia, comunicação e respeito por parte da criança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da identidade.</li> <li>- Criatividade.</li> <li>- Interação.</li> <li>- Práticas educativas positivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatia.</li> <li>- Autocontrole.</li> <li>- Soluções de problemas interpessoais.</li> <li>- Expressão de sentimentos e enfrentamento.</li> <li>- Estabelecer limites.</li> </ul>
Pinchover & Attar-Schwartz (2014)	Realizaram uma pesquisa com o intuito de verificar o clima institucional (com dimensões como o apoio dos profissionais, comportamentos dos jovens, simpatia e satisfação geral com a vida). Os resultados indicaram dificuldades de adaptação, percepção negativa em relação ao apoio da equipe, do comportamento e cordialidade dos acolhidos e experiências de violência física entre pares (56%).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão de sentimento positivo.</li> <li>- Autocontrole / enfrentamento.</li> <li>- Desenvoltura social.</li> <li>- Estabelecer limites.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Guerra & Del Prette (2018)	Os resultados indicaram que a amostra de crianças apresentou escores abaixo da norma, principalmente em empatia e problemas de comportamento externalizantes, como discutir com os outros. O item que teve maior frequência de emissão foram as habilidades sociais de responsabilidade e assertividade. As crianças com maior repertório de habilidades sociais apresentaram menos problemas de comportamento, avaliando positivamente o repertório dos educadores. Já os educadores apresentaram repertório médio (84,2%) para habilidades sociais educativas e repertório deficitário e médio inferior em habilidades sociais em conversação assertiva (83,2%). O item que teve maior frequência de ocorrência foi a expressão de sentimento positivo. Os mesmos apresentaram repertório elaborado em habilidades sociais educativas, sendo que a habilidade que teve maior ocorrência na autoavaliação foi “percebo quando a criança está feliz e satisfeita”. Os resultados indicam a importância de intervenções voltadas para a promoção de habilidades sociais de crianças institucionalizadas, como forma de contribuir para seu desenvolvimento socioemocional, como também a promoção de treinamento dos cuidadores em habilidades sociais educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervenção para promoção de habilidades sociais.</li> <li>- Desenvolvimento socioemocional.</li> <li>- Treinamento de educadores sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assertividade.</li> <li>- Empatia.</li> <li>- Problemas de comportamento.</li>   <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> <li>- Induzir disciplina.</li> </ul>
Calabar (2018) – crianças e educadores sociais	As habilidades sociais de civilidade (91,7%) e autocontrole (75%) foram as que estiveram mais abaixo da média. Na percepção das crianças/adolescentes, a classificação geral de habilidades sociais, 41,7% estavam abaixo da média, contudo, 41,7% também apresentaram classificação bom. Autocontrole/civilidade mais se destacou abaixo da média (50%), da mesma forma como os educadores haviam percebido. Os resultados indicam que um repertório elaborado de habilidades sociais é considerado como fator de proteção contra os problemas ocasionados pela violência a que foram submetidos, além de ser um preditor significativo de competência acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência.</li> <li>- Desenvolvimento saudável.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Civilidade.</li> <li>- Autocontrole.</li> <li>- Competência acadêmica.</li>   <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Poletto & Koller (2011)	Os resultados confirmaram que, em relação aos contextos de desenvolvimento, os adolescentes em instituição de acolhimento experienciaram mais afeto negativo, como estresse e depressão do que os que viviam com suas famílias. As meninas apresentaram médias mais elevadas para o efeito negativo do que os meninos. No entanto, as crianças institucionalizadas não se diferenciaram das crianças que viviam com a família em relação ao nível de satisfação de vida e de afeto positivo, o que possibilita afirmar que ambos experimentaram sentimentos positivos e agradáveis. Entretanto, os autores afirmam sobre a importância de promover intervenções com acolhidos para promover o bem-estar e qualidade de vida, a fim de crescerem e se tornarem adultos emocionalmente saudáveis, independentes e no controle de sua história quanto ao futuro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estresse.</li> <li>- Depressão.</li> <li>- Bem-estar.</li> <li>- Qualidade de vida.</li> </ul>	- Expressão de sentimento positivo.
Orúzar, Miranda, Oriol & Montserrat (2018)	Foi encontrado uma relação positiva entre o autocontrole com toda a escalas cognitivas para o bem-estar subjetivo e com a escala afetiva para a felicidade. Os adolescentes que apresentaram altos níveis de autocontrole demonstraram os maiores níveis de satisfação geral de vida.	- Satisfação com a vida.	- Autocontrole.
(Brasil, 2009a) - educadores sociais	São características desejáveis para desempenhar a função: motivação, habilidades para o cuidado com crianças e adolescente, disponibilidade afetiva, empatia, tolerância, capacidade para lidar com frustração, com conflitos, com separação e estabilidade emocional. As atividades na instituição envolvem os cuidados básicos com alimentação, higiene, fortalecimento da autoestima, proteção, organização do ambiente e fotografias, acompanhar em serviços de saúde, escolas e afins, além de apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior.	- Características para desempenho da função.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> <li>- Demonstrar afeto e atenção.</li> <li>- Conversar/dialogar.</li> <li>- Induzir disciplina.</li> <li>- Organizar condições educativas.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Ferreira (2016) -	Atuação profissional do educador social se constrói a partir dos seguintes critérios: práticas baseadas num processo educativo dialógico, que envolve educação a partir do reforço da leitura e escrita: capacitação profissional; reflexão crítica. Para o autor, a falta de clareza no trabalho do educador, devido às diferentes demandas de cada instituição, se estabelece como um dificultador na realização de suas atividades. Por isso estudos que auxiliem em formação continuada para atuação interdisciplinar desses profissionais e capacitação em processos socioeducacionais são fundamentais para o desempenho do trabalho e identidade profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características para desempenho da função.</li> <li>- Formação continuada.</li> <li>- Capacitação em processos socioeducacionais.</li> <li>- Identidade profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar condições educativas.</li> </ul>
Siqueira & Dell'aglio, 2010	Os autores indicaram que as condições de vida na instituição, em relação à individualização do atendimento, ao número de abrigados, à preocupação com a convivência familiar e comunitária, condições de vida que não teriam se estivessem com suas famílias, como educação, lazer, vestuário, além do afastamento de situações de violência abandono que levaram a instituição, se constituem como fonte de apoio e satisfação, podendo proporcionar contatos positivos, bem-estar, fonte de apoio e satisfação de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suporte afetivo e instrumental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversação assertiva.</li> <li>- Expressão de sentimento positivo.</li> </ul>
Oliveira, Fearon, Belsky, Fachada, & Soares, 2015	Com uma maior sensibilidade, estabilidade, individualidade do cuidado e relação mais próxima do cuidador com a criança, houve a redução de problemas emocionais, do comportamento indiscriminado e do comportamento de apego desordenado e atípico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Suporte afetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas.</li> <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> <li>- Demonstrar afeto e atenção.</li> <li>- Conversar/dialogar.</li> <li>- Induzir disciplina.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Bersch et al., 2018	As práticas dos educadores são consideradas como promotores de desenvolvimento saudável, resiliência e bem-estar na vida dos acolhidos.	- Práticas dos educadores.	- Expressão de sentimento positivo.
Marzol (2009)	A resistência inicial que o educador apresenta para efetuar o acolhimento afetivo do novo acolhido pode gerar sentimento de sobrecarga, insensibilidade, dificuldade no brincar, de entender e interpretar o significado de determinados comportamentos agressivos e resistência a regras, que pode ocasionar atritos entre educadores e os adolescentes e dificuldades na interação.	- Dificuldades no trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problemas.</li> <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> <li>- Demonstrar afeto e atenção.</li> <li>- Conversar/dialogar.</li> <li>- Induzir disciplina.</li> </ul>
Penna et al. (2009)	Os educadores relataram as dificuldades em trabalhar o enfrentamento das situações de violência por não se sentirem capacitados para administrar os casos considerados difíceis diante das situações de violência e injustiça vividas pelas adolescentes. Com isso, os educadores buscaram estratégias de cuidar, com respeito e diálogo, numa perspectiva pessoal conforme suas afinidades, habilidades, posturas e, principalmente, valores pessoais. As autoras indicam a necessidade de maior instrumentalização dos profissionais com o intuito de resgatar e sensibilizar os educadores para a relevância das ações dialógicas junto aos adolescentes, o aumento da capacitação e atualização sobre o tema violência, no sentido de potencializar sua habilidade como educadores, como facilitadores do processo de ressignificação do valor da vida, do fortalecimento da autoestima das jovens, o que justifica a relevância do desenvolvimento das habilidades sociais dos educadores, por meio da reflexão e discussão de sua práxis cotidiana, de modo a produzir ações efetivamente dialógicas, mobilizando o potencial transformador de profissionais e adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades no trabalho.</li> <li>- Capacitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assertividade.</li> <li>- Resolução de problemas.</li> <li>- Estabelecer limites, corrigir, controlar.</li> <li>- Demonstrar afeto e atenção.</li> <li>- Conversar/dialogar.</li> <li>- Induzir disciplina.</li> </ul>

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Avoglia, Silva & Mattos (2012)	Os resultados indicaram que apenas uma educadora apresentou interação positiva com as crianças, com diálogo, atenção empática e promoção de reflexão. Sobre as outras educadoras foram encontrados sintomas de cansaço, esgotamento, exaustão emocional, falta de energia vital, resistência e ausência diante de manifestações afetivas das crianças. Além de comportamento tenso e controlador, verbalização autoritária, sentimento de insegurança e inadequação, punição como estratégia de aprendizagem e ausência de um vínculo que promova uma interação mais saudável entre as crianças. As autoras afirmaram que o ambiente institucional favoreceu a presença de sentimento de insegurança, inadequação, gerando níveis de ansiedade e a ausência de perspectivas positivas para o futuro das crianças abrigadas analisadas. Assim, os dados do estudo indicam a importância da capacitação adequada desses profissionais considerando as dimensões psicológica, pedagógica e social.	- Dificuldades no trabalho. - Capacitação.	- Comunicação. - Expressão de sentimentos e enfrentamento (expressar sentimentos positivos, negativos e opiniões, demonstrar carinho, brincar). - Estabelecer limites.
Marzol, Bonafé & Yunes (2012)	Os resultados indicaram que a recepção na chegada da instituição, o sentimento de segurança, a amizade, o conversar, o brincar, a afetividade e a aprendizagem recíproca influenciam nos relacionamentos entre acolhidos e educadoras, o que pode contribuir para interações positivas e melhora nos processos de resiliência dos acolhidos.	- Recepção na chegada da instituição.	- Demonstrar afeto e atenção. - Conversar.
Cavalcante & Corrêa (2012)	As educadoras sentiam-se pouco preparadas para o trabalho por realizarem funções como “babás” (com cuidados com alimentação, repouso, higiene e segurança) dos acolhidos.	- Dificuldades no trabalho. - Capacitação. - Suporte psicológico.	- Expressão de sentimento positivo. - Autocontrole / enfrentamento.  - Conversar/dialogar.

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Romero, Akiba, Dias & Serafim (2016)	Os pesquisadores destacaram a diferença significativa entre gêneros e a necessidade de oferecer suporte psicológico e psiquiátrico a esses profissionais, para não agravarem os sintomas, evitando, assim, ao adoecimento desses sujeitos.	- Suporte psicológico. - Diferença de gênero.	- Expressão de sentimentos e enfrentamento.
Castro, Saez & Ângulo (2016)	Os resultados indicaram que os educadores se percebiam como um apoio importante para os acolhidos e que esse vínculo pode influenciar no tratamento afetivo, incluindo a necessidade de autoridade e limites por parte dos educadores. Fatores como a fase da recepção das crianças, o meio ambiente, o relacionamento, as emoções, a qualidade do ambiente e relações humanas, foram considerados determinantes para promover o desenvolvimento da resiliência dos acolhidos.	- Apoio afetivo. - Condições da instituição. - Contato inicial com o acolhido.	- Demonstrar afeto e atenção. - Expressão de sentimentos e enfrentamento.
Cruz, Pedroso & Costa (2018)	Sobre a relação dos acolhidos com seus pares, destaca-se a possibilidade de desenvolvimento intelectual e emocional, pois a criança exerce papel ativo em seu processo de desenvolvimento, sendo capaz de despertar em seus pares: habilidades sociais, formação de identidade, suporte social, capacidade de fazer amigos e o bem-estar. Já sobre os educadores, a relação dos mesmos com as crianças e adolescentes podem favorecer a aquisição de habilidades para lidarem com o período que se encontram na instituição e após saírem dela. Destaca-se que, apesar dos cuidados institucionais serem diferentes dos familiares uma vez que os números de acolhidos ultrapassa o de educadores, é importante que além dos cuidados técnicos, sejam ofertados o fortalecimento de vínculos com passeios e o brincar entre educadores e acolhidos.	- Desenvolvimento infantil. - Fortalecimento de vínculos.	- Demonstrar afeto e atenção. - Expressão de sentimentos e enfrentamento. - Organizar condições educativas.

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Garcia, Santos, Pereira & Aragão (2018)	Compreender quem é o profissional, seus medos e frustrações, as motivações do trabalho com crianças e adolescentes e quem é enquanto pessoa poderá servir de princípios para preparar este sujeito na função de educador. Necessidade da formação continuada (com encontros, troca, diálogos, reconhecimento do papel que ocupa, com um olhar reflexivo sobre o trabalho e conhecimento dos objetivos da instituição) que poderá respaldar com estratégias e princípios a forma como se lida com os riscos, dores, sofrimentos e mazelas decorrentes do convívio com crianças e adolescentes em risco social e pessoal. Por isso, os autores afirmam que a formação deve ir além da capacitação técnica para exercer o ofício profissional, mas sim como a possibilidade de expressão e ressignificação das angústias que podem se apresentar durante o percurso na instituição.	- Formação profissional.	- Comunicação. - Expressão de sentimentos e enfrentamento.
Amorim & Dutra (2015)	Foi possível concluir que existe relacionamento entre a criança as funcionárias da instituição baseado na afetividade, carinho, atenção, preocupação com o cumprimento das tarefas de casa, como também o interesse sobre a vida escolar. Com isso, a criança apresentou comportamentos permeados por momentos de satisfação, felicidade e entusiasmo.	- Relacionamento.	- Expressão de sentimento positivo.
Beckett et al. (2006)	Os resultados indicaram que os efeitos da institucionalização precoce persistiram até os 11 anos de idade, apesar de as crianças terem passado pelo menos sete anos e meio em lares adotivos. Os resultados mostraram que a idade de entrada por si só não conta para o aumento dos níveis de inteligência, mas o tempo extra no lar adotivo pode ter sido influente para as crianças mais prejudicados cognitivamente. Os resultados chamam a atenção aos riscos psicológicos e físicos da privação institucional.	- Efeitos da institucionalização. - Riscos psicológicos e físicos da privação institucional.	- Expressão de sentimentos e enfrentamento.

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (continua).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Buffa, Teixeira, & Rossetti-Ferreira (2010)	As crianças descreveram as interações escolares como conflituosas, frequentemente violentas (físicas e psicológica) seja pela interação com as outras crianças ou com os professores e direção. As profissionais da instituição relacionaram essas interações conflituosas devido ao acolhimento, evidenciando uma atitude de preconceito e exclusão por parte da escola. Foi observado que não havia, por parte da instituição, um movimento ativo em intervir, empoderar a criança para que ela possa enfrentar a situação e nem mesmo uma discussão com diretores e professores que pudesse protegê-las. As narrativas destacam o preconceito que as crianças sofrem na escola e a necessidade de qualificar os professores, técnicos, educadores e demais profissionais das instituições e das escolas, na tentativa de desconstruir preconceitos existentes e de evitar atitudes de exclusão das crianças em acolhimento institucional.	- Violência. - Relação conflituosas. -Preconceito.	- Assertividade.  - Expressão de sentimentos e enfrentamento. - Estabelecer limites.
Cavalcante, Silva & Magalhães (2010)	A equipe técnica da instituição precisa estar atenta aos procedimentos capazes de gerar condições favoráveis à reinserção familiar. Seja recompondo a trajetória da família, com o reconhecimento do sistema familiar atual, os padrões de interação, a presença de fatores de risco e proteção para assegurar que a família, devidamente apoiada, sintam-se em condições de voltar a assumir deveres, obrigações e direitos em relação à criação dos filhos.	- Reinserção familiar.	- Induzir disciplina. - Organizar condições educativas.

Tabela 24 Estudos de intervenção e temas para o grupo psicoeducativos detalhada (conclusão).

Estudo	Achados	Temas	HS (subclasses) e HSE-Edu (subclasses)
Vashchenko, Easterbrooks, & Miller (2010)	Os motivos que mais se destacaram para justificar trabalhar em instituições para bebês incluíam benefícios e turnos convenientes de trabalho, moralidade e afeição pelas crianças. As cuidadoras relataram aspectos favoráveis do trabalho, como a satisfação profissional. Além disso, elas observaram deficiências no atendimento: alta relação cuidador-criança, interrupções frequentes no atendimento, falta de estímulo dos coordenadores, crenças e atitudes sobre crianças institucionalizadas e seus pais biológicos. Foram identificadas deficiências no atendimento institucional como a falta de apoio da equipe, alto estresse emocional, conflitos internos, crenças e atitudes sobre crianças institucionalizadas e seus pais biológicos e diferenças no desempenho educacional dos funcionários, e as possibilidades de melhoria. Os autores destacam a necessidade de intervenções que abordem sobre o bem-estar do cuidador, as atitudes sobre o papel dos cuidados emocionais e crenças negativas sobre os pais de crianças institucionalizadas.	- Aspectos do trabalho.	- Induzir disciplina. - Organizar condições educativas.
Zappe, Yunes & Dell’Aglío (2016)	Promover com os trabalhadores das instituições de acolhimento reflexões sobre suas percepções, sentimentos negativos e crenças pessimistas e descréditos quanto aos resultados positivos para o futuro desses jovens.	- Aspectos do trabalho.	- Expressão de sentimento positivo. - Comunicação.
Vasconcelos, Yunes, & Garcia (2009)	Investigar as interações de cinco funcionários (três da direção, uma assistente social e uma cuidadora) de uma instituição de acolhimento no processo de reinserção familiar de uma criança de seis anos do extremo sul do Brasil.		

Nota: HS – habilidades sociais; HSE-Edu – habilidades sociais educativas.

Fonte: A autora, 2021.

## ANEXO B – Reitoria emite nota de esclarecimento à comunidade universitária

29/11/2021 15:58

Reitoria emite Nota de Esclarecimento à comunidade universitária - UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

<https://www.uerj.br>

[Home](#) (<https://www.uerj.br>) / [Notícias](https://www.uerj.br/todas-as-noticias/) (<https://www.uerj.br/todas-as-noticias/>) / [Reitoria](#) (/

# Reitoria emite Nota de Esclarecimento à comunidade universitária

14/03/2020 22:53

*Diretoria de Comunicação da UERJ*

33%A1ria&tw\_p=tweetbutton&url=https%3A%2F%2Fwww.uerj.br%2Fnoticia%2F10530%2F)

Comunidade Uerjiana,

Neste momento de mobilização no combate ao coronavírus, é preciso cuidado para não disseminar fake news e pânico.

A nota da reitoria que suspendeu as atividades acadêmicas por 15 dias não fez qualquer discriminação entre os segmentos da Uerj.

A Universidade vem administrando a grave situação a partir das recomendações da Comissão de Acompanhamento da Progressão do Coronavírus no Âmbito da Uerj e das determinações das autoridades sanitárias e administrativas, de forma coordenada com várias instituições do Estado, como UFRJ, UENF e UEZO, que tomaram medidas semelhantes.

As providências adotadas, que neste momento são preventivas, não tratam de segmentos, mas de rotinas. A suspensão das atividades acadêmicas é medida imediata destinada a reduzir drasticamente o número de pessoas em nossos campi, conforme determinado pelo Decreto n. 46.970, de 13 de março de 2020.

Quanto às atividades administrativas desempenhadas por docentes, técnicos e terceirizados, deverão também, já a partir de segunda-feira, receber o tratamento adequado à manutenção apenas das atividades essenciais. Como é sabido por todos, a simples suspensão das atividades|

29/11/2021 15:56

Reitoria emite Nota de Esclarecimento à comunidade universitária - UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(<https://www.uerj.br>) sem o devido cuidado, deixaria sem pagamento todos os servidores, docentes ou técnicos, nem como os terceirizados, além de paralisar nossas unidades de saúde, indispensáveis ao enfrentamento da crise.

Nos termos da legislação veiculada no final da tarde de sexta-feira, no início da semana serão definidos procedimentos aplicáveis a todos os segmentos da Uerj, baseados na adoção do trabalho remoto como regra, e na atividade presencial apenas para o que for indispensável à manutenção dos serviços essenciais.

Neste momento, temos que nos manter coesos para a defesa da saúde de todos e para a preservação dos nossos compromissos com a população do Estado do Rio de Janeiro, razão de ser de nossa existência institucional. Por este motivo, é preciso cuidado com a disseminação de informações inverídicas que levem à propagação de pânico no âmbito de nossa comunidade.

Temos a certeza que, mantida a coesão, venceremos mais essa crise.

Rio de Janeiro, 14 de março de 2020.

Ricardo Lodi Ribeiro

Reitor da Uerj

**Uerj define calendários acadêmicos para os próximos períodos, com volta gradual à modalidade presencial**

29/11/2021 - 12:40

(<https://www.uerj.br/noticia/uerj-define-calendarios-academicos-para-os-proximos-periodos-com-volta-gradual-a-modalidade-presencial/>)

**Uerj inaugura Centro Cultural da Democracia em prédio histórico no Catete que abrigou Faculdade de Direito**

26/11/2021 - 10:12

(<https://www.uerj.br/noticia/uerj-inaugura-centro-cultural-da-democracia-em-predio-historico-no-catete-que-abrigou-faculdade-de-direito/>)

**Novo aparelho para dosagem rápida de PSA traz mais eficiência relacionadas à próstata**

24/11/2021 - 17:25

(<https://www.uerj.br/noticia/novo-aparelho-para-dosagem-rapida-de-psa-traz-mais-eficiencia-ao-diagnostico-de-doencas-relacionadas-a-prostata/>)

<https://www.uerj.br/noticia/uerj-inaugura-centro-cultural-da-democracia-em-predio-historico-no-catete-que-abrigou-faculdade-de-direito/>

**ANEXO C – Carta de aceite para publicação de artigo científico**

03/11/2021 10:29

Yahoo Mail - [DEBIN] Decisão editorial

**[DEBIN] Decisão editorial**

---

De: Doutorando Émerson Santos (emersonssantos1@gmail.com)

Para: nandacalabar@yahoo.com.br

Data: quinta-feira, 26 de agosto de 2021 14:55 BRT

---

Me Fernanda Pereira Calabar,

Foi tomada uma decisão sobre o artigo submetido à revista Revista Debates Insubmissos,  
"PERCEPÇÕES DE EDUCADORES SOCIAIS SOBRE TRABALHO, ADOLESCÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS".

A decisão é: Aceitar.

O artigo será publicado até 30/11/2021.

Este comunicado equivale a Carta de Aceite do trabalho para publicação na Revista Debates Insubmissos.

Cordialmente,

Émerson Santos  
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG  
[emersonssantos1@gmail.com](mailto:emersonssantos1@gmail.com)

---

Revista Debates Insubmissos  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos>