



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Priscila Sá da Silveira

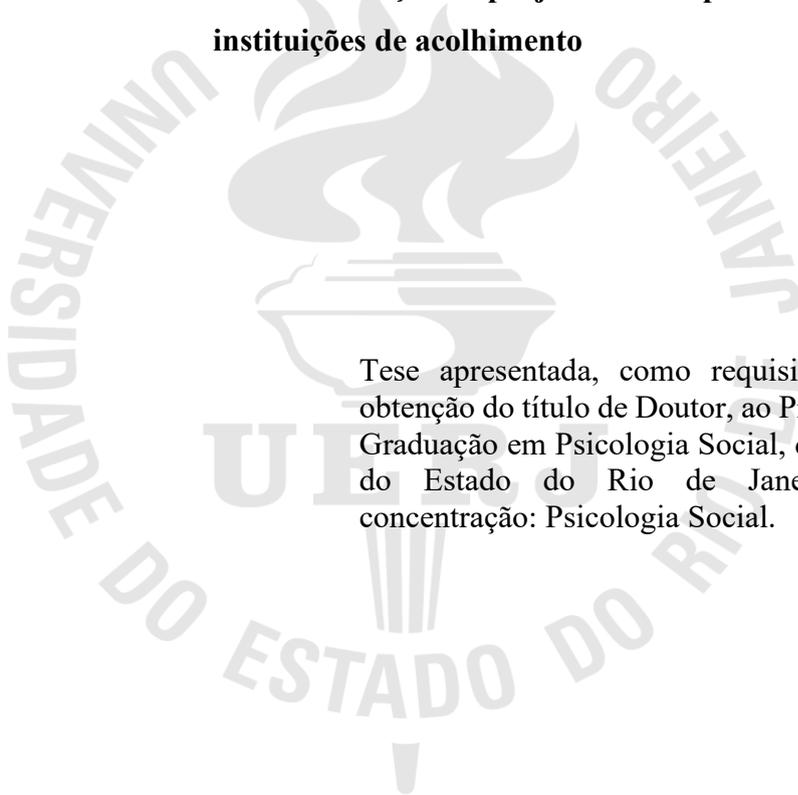
**Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para
adolescentes em instituições de acolhimento**

Rio de Janeiro

2024

Priscila Sá da Silveira

Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para adolescentes em instituições de acolhimento



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.^a Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme

Rio de Janeiro

2024

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

S587 Silveira, Priscila Sá da.
Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para
adolescentes em instituições de acolhimento/ Priscila Sá da Silveira. – 2024.
227 f.

Orientadora: Vanessa Barbosa Romera Leme.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Adolescência – Teses. 3. Assistência em
instituições – Teses. I. Leme, Vanessa Barbosa Romera. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

br CDU 316.6

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

Assinatura

Data

Priscila Sá da Silveira

**“Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para
adolescentes em Instituições de Acolhimento”**

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.

Aprovada em 17 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Vanessa Barbosa Romera Leme (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Patricia Lorena Quiterio

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Luciana Fontes Pessôa

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Maria Angela Mattar Yunes

Universidade Salgado de Oliveira

Rio de Janeiro

2024

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu sustento ao longo desses anos de muitos desafios. Eu estive isolada, mas não sozinha, senti medo, mas não desesperei e eu sei que a força para caminhar veio da vida cheia de pessoas gentis e amorosas que Ele me deu. À minha mãe, Marinete, por me incentivar a acreditar, mesmo quando as circunstâncias são adversas. Ao meu pai, Marcos, por me fazer experimentar a segurança e a tranquilidade que me possibilitam enfrentar a instabilidade da vida. Aos meus irmãos, Fabrícia, Marcos Felipe e Fabiana, por afirmarem com tanta certeza que tudo vai dar certo, por me fazerem enxergar o que tenho de melhor.

Às tias, Luzinete e Elizabeth, ao tio Cláudio, à avó Regina e à bisá Geralda que sempre se preocupam com meu bem-estar e demonstram o amor que sentem por mim das mais diversas formas. À todas as pessoas queridas da minha família que sempre celebram minhas conquistas. Às minhas amigas que encontrei ao longo da graduação, em especial, à Sinelle, Carol, Neiva e Kathlen, por sempre tirarem um tempo para saber sobre como o doutorado estava me desafiando e como poderiam ser apoio, além de celebrarem junto comigo cada conquista ao longo desse ciclo.

À Nanda, à Fe e à Aline, por estarem comigo desde 2018, quando iniciei o mestrado, por terem continuado comigo, mesmo quando não estavam mais na pós-graduação, por tornarem a jornada mais leve. À Vanessa, por ter aceitado pesquisar um campo tão desafiador comigo, por ter buscado estratégias de resolução eficazes para as dificuldades que se apresentaram ao longo do percurso. Às (aos) colegas do PRODIN, pela partilha de conhecimento. À cada participante desse estudo que contribuiu para que ele fosse realizado.

A todos vocês dedico minha eterna gratidão. A contribuição de vocês tornou meu objetivo realidade, me ajudou a avançar em dias difíceis, foi luz quando o caminho esteve escuro. Vocês foram a concretização de toda teoria que aprendi. Vocês foram o apoio que fortaleceu minha autoeficácia, a ajuda na concretização de parte do meu projeto de vida.

Agradeço o apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

SILVEIRA, Priscila Sá da. Programa de habilidades sociais e construção de projeto de vida para adolescentes em instituições de acolhimento. 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Adolescentes em acolhimento precisam deixar a instituição ao completarem 18 anos para terem uma vida autônoma. No entanto, a literatura indica que falta apoio institucional e recursos pessoais e relacionais para realizar essa transição. De modo a auxiliar esse processo, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o presente estudo tem como objetivo geral implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Os objetivos específicos são: (1) avaliar as necessidades para elaborar um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV), procurando identificar junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, barreiras, facilitadores e temas para a implementação e efetividade da intervenção; (2) descrever a implementação e avaliar os efeitos do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) sobre o repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida; (3) avaliar o processo do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Participaram da avaliação de necessidades, por meio de entrevistas semiestruturadas, 16 educadores sociais de três instituições de acolhimento no estado do Rio de Janeiro, sendo a maioria do sexo masculino, com idades entre 38 anos e 62 anos. Também participaram da avaliação de necessidades duas pessoas da equipe técnica de uma instituição participante, sendo uma psicóloga e uma assistente social. Ainda participaram 19 adolescentes de quatro instituições de acolhimento, sendo a maioria meninos, com idades entre 12 anos e 18 anos. Participaram do PHS-PV 10 adolescentes de três instituições de acolhimento, sendo cinco meninas e cinco meninos, com idades entre 12 anos e 17 anos. A intervenção teve um delineamento não-experimental, com avaliações de necessidades, resultados (pré-teste e pós-teste) e processo, sendo composta por oito encontros, com duração de duas horas cada sessão. A avaliação de necessidades mostrou que a equipe técnica, os educadores sociais e os adolescentes acolhidos reconheceram a importância da intervenção proposta, identificando desafios como desconfiança, conflitos interpessoais, dificuldades emocionais e falta de vínculo, enquanto destacaram como facilitadores, o estabelecimento de laços, ambiente aberto, materiais acessíveis e valorização das experiências dos adolescentes, sugerindo temas como sexualidade, responsabilidade, drogas, família e mercado de trabalho para a intervenção. A intervenção promoveu aumento nos níveis de empatia, civilidade, assertividade e abordagem afetiva, percepção de apoio social dos amigos e professores, autoeficácia geral, autonomia emocional, atitudinal e projeto de vida de relacionamentos afetivos, aspirações positivas e religião e espiritualidade. A avaliação de processo mostrou que os adolescentes tiveram dificuldades em realizar as tarefas de casa, mas estiveram bastante engajados na intervenção, uma vez que tiveram poucas faltas nos encontros e expressaram que tiveram mais comportamentos, sentimentos e pensamentos positivos do que negativos ao longo da intervenção. Os dados da pesquisa contribuirão com futuras intervenções e políticas

públicas com adolescentes na transição da saída institucional.

Palavras-chave: intervenção; adolescência; acolhimento institucional; desenvolvimento socioemocional.

ABSTRACT

SILVEIRA, Priscila Sá da. Program of social skills and life project construction for adolescents in institutional care. 2024. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Adolescents in care must leave the institution when they turn 18 to live independently. However, the literature indicates a lack of institutional support and personal and relational resources to make this transition. To assist this process, based on the Bioecological Theory of Human Development, the present study aims to implement and evaluate a social skills and life project program (PHS-PV) with adolescents in institutional care. The specific objectives are: (1) to assess the needs to develop a program for promoting social skills and building a life project (PHS-PV), seeking to identify barriers, facilitators, and themes for the implementation and effectiveness of the intervention with social educators and adolescents in care institutions; (2) to describe the implementation and evaluate the effects of the program for promoting social skills and building a life project (PHS-PV) on the repertoire of social skills, perception of social support (friends, family, and teachers), self-efficacy beliefs, autonomy, and life project; (3) to evaluate the process of the program for promoting social skills and building a life project (PHS-PV) with adolescents in institutional care. Sixteen social educators from three care institutions in the state of Rio de Janeiro, mostly male, aged between 38 and 62 years, participated in the needs assessment through semi-structured interviews. Two members of the technical team from a participating institution, a psychologist and a social worker, also participated in the needs assessment. Additionally, 19 adolescents from four care institutions, mostly boys aged between 12 and 18 years, participated in the needs assessment. Ten adolescents from three care institutions, five girls and five boys aged between 12 and 17 years, participated in the PHS-PV. The intervention had a non-experimental design, with needs, outcomes (pre-test and post-test), and process assessments, consisting of eight sessions, each lasting two hours. The needs assessment showed that the technical team, social educators, and the adolescents in care recognized the importance of the proposed intervention, identifying challenges such as distrust, interpersonal conflicts, emotional difficulties, and lack of bonding, while highlighting facilitators such as establishing ties, an open environment, accessible materials, and valuing the adolescents' experiences. They suggested themes such as sexuality, responsibility, drugs, family, and the labor market for the intervention. The intervention promoted an increase in levels of empathy, civility, assertiveness, and affective approach, perception of social support from friends and teachers, general self-efficacy, emotional and attitudinal autonomy, and life projects involving affective relationships, positive aspirations, and religion and spirituality. The process evaluation showed that adolescents had difficulties completing homework but were highly engaged in the intervention, as they had few absences and expressed having more positive behaviors, feelings, and thoughts than negative ones throughout the intervention. The research data will contribute to future interventions and public policies for adolescents transitioning out of institutional care.

Keywords: intervention; adolescence; institutional care; socioemotional development.

LISTA DE SIGLAS

CDCA	Comissão de Direitos da Criança e do Adolescente
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONICET	Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HHC	Hope and Homes for Children
OABRJ	Ordem dos Advogados Brasil do Rio de Janeiro
PHS-PV	Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida
PIA	Plano Individual de Atendimento
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
UNICEF	United Nations Children's Fund

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Organização do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida (PHSPV)100.
Tabela 2-	Percepções da Equipe Técnica sobre Acolhimento Institucional, o Adolescente em Acolhimento e o Educador Social.....110
Tabela 3 -	Percepções da equipe técnica sobre barreiras, facilitadores e temas propostos para intervenção.....115
Tabela 4 -	Coeficientes de Correlação de Spearman (Rho) entre o Total das Habilidades Sociais e seus Fatores e Percepção de Apoio Social, Crença de Autoeficácia, Autonomia e Projeto de Vida de Adolescentes em Instituições de Acolhimento.....135
Tabela 5-	Comparação das Medianas das Variáveis do YSR em Pré e Pós-teste pelo Teste de Wilcoxon.....137
Tabela 6-	Avaliação dos Adolescentes do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida.....139
Tabela 7-	Frequência dos Adolescentes no PHS-PV e as Tarefas de Casa Realizadas.....142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo lógico do programa de habilidades sociais.....	65
Figura 2	Mapa temático educadores com categorias, subcategorias e número de ocorrências.....	128
Figura 3	Mapa temático adolescentes com categorias, subcategorias e número de ocorrências.....	133
Figura 4	Avaliação do impacto imediato do encontro: Comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos e negativos.....	144
Figura 5	Síntese dos resultados das avaliações de necessidades, processo e resultados.....	146

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	16
2.1 Determinações legais a respeito do acolhimento institucional.....	16
2.2 Aspectos históricos do acolhimento institucional: vivências marcadas por discriminações e estigmas.....	19
2.3 Caracterização dos adolescentes que vivem na instituição de acolhimento.....	21
3 O DESLIGAMENTO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA	38
3.1 O processo de desligamento dos adolescentes em acolhimento	38
3.2 Projeto de vida na adolescência: aspectos conceituais e pesquisas.....	40
3.3 O papel dos educadores sociais na construção de projeto de vida dos adolescentes frente ao desligamento da instituição de acolhimento.....	48
4 A IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	54
5 INTERVENÇÕES COM ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	59
5.1 Pesquisas e intervenções com foco em projeto de vida.....	63
5.2 Pesquisas e intervenções com foco em habilidades sociais.....	64
5.3 Pesquisas e intervenções com foco em percepção de apoio social	72
5.4 Pesquisas e intervenções com foco em crenças de autoeficácia	74
5.5 Pesquisas e intervenção com foco autonomia.....	76
6 JUSTIFICATIVA	81
7 PERGUNTAS DE PESQUISA, OBJETIVOS E HIPÓTESES	84
7.1 Perguntas de pesquisa	84
7.2 Objetivos.....	84
7.2.1 <u>Geral</u>	84
7.2.2 <u>Específicos</u>	84
7.3 Hipótese	84
8 MÉTODO	86
8.1 Avaliação de necessidades	86

8.1.1 <u>Procedimentos éticos</u>	86
8.1.2 <u>Avaliação de necessidades da equipe técnica</u>	86
8.1.2.1. Participantes	86
8.1.2.2. Instrumentos	86
8.1.2.3. Procedimentos.....	87
8.1.2.3.1 Coleta de dados.....	87
8.1.2.3.1.1 Local.....	87
8.1.2.3.1.2. Contato com a instituição.....	87
8.1.3. <u>Avaliação de necessidades educadores sociais</u>	88
8.1.3.1. Participantes.....	88
8.1.3.2. Instrumentos.....	88
8.1.3.3. Procedimentos.....	89
8.1.3.3.1 Coleta de dados.....	89
8.1.3.3.1.1 Local.....	89
8.1.3.3.1.2. Contato com a instituição.....	89
8.1.4. <u>Avaliação de necessidades adolescentes</u>	90
8.1.4.1 Participantes.....	90
8.1.4.2 Instrumentos.....	91
8.1.4.3. Procedimentos.....	91
8.1.4.3.1. Coleta de dados.....	92
8.1.4.3.1.1. Procedimento ético.....	92
8.1.4.3.1.2. Local.....	92
8.1.4.3.1.3. Contato com a instituição.....	92
8.1.5. <u>Análise de dados avaliação de necessidades</u>	93
8.1.6. <u>Intervenção com os adolescentes em acolhimento</u>	94
8.1.6.1. Participantes.....	94
8.1.6.2. Instrumentos (pré-teste e pós-teste).....	95
8.1.6.3. Instrumentos de avaliação de processo.....	97
8.1.6.4. Procedimentos.....	98
8.1.6.4.1. Coleta de dados	98
8.1.6.4.1.1 Local.....	98
8.1.6.4.1.2. Treinamento da facilitadora (pesquisadora).....	98
8.1.6.4.1.3. Racional do programa de habilidades sociais e projeto de vida (phs-pv).....	98
8.1.6.5. Análise de dados intervenção	107

8.1.6.5.1. Pré-teste e pós-teste	107
8.1.6.5.2. Avaliação final do programa por meio de entrevistas.....	107
8.1.6.5.3. Avaliação de processo.....	108
9 RESULTADOS	109
9.1. Avaliação de necessidades	109
9.1.1. <u>Equipe técnica</u>	109
9.1.2. <u>Educadores sociais</u>	117
9.1.3. <u>Adolescentes</u>	129
9.2. Intervenção	134
9.2.2. <u>Avaliação de processo</u>	141
9.2.3. <u>Avaliação do impacto imediato dos encontros</u>	143
9.2.4. <u>Síntese dos resultados das avaliações de necessidades, de processo e desfechos</u>	145
10 DISCUSSÃO	147
10.1 <u>Avaliação de necessidades com a equipe técnica, educadores sociais e adolescentes em acolhimento</u>	148
10.2 <u>Intervenção</u>	155
10.3 <u>Avaliação de processo</u>	160
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
12 REFERÊNCIAS	168
13 APÊNDICES	185
14 ANEXOS	194

1. Introdução

Segundo o artigo dois do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), adolescentes são pessoas entre doze e dezoito anos de idade (ECA, 1990), que devem ter assegurados os direitos garantidos pelo ECA e apenas em casos expressos em lei, aplica-se tal legislação a pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. De acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, de 2009, deve-se dar especial atenção aos adolescentes acolhidos, pois eles possuem reduzidas possibilidades de retorno à família de origem ou colocação em família substituta, devido a realidade brasileira da adoção que privilegia crianças menores de 11 anos, e, portanto, há alta possibilidade de permanência na instituição até completarem a maioridade, momento em que deverão deixar a instituição. Desta forma, é necessário que haja a construção de projetos que visem fortalecer a convivência comunitária do adolescente, ampliem o acesso à educação e à qualificação profissional, bem como à progressiva autonomia, a fim de auxiliar os adolescentes em sua transição para vida adulta e saída da instituição (Brasil, 2009).

No entanto, a forma como tem sido conduzida a transição leva em consideração a maioridade para o desligamento da instituição, mas não a complexidade do que é ser adolescente e saber que precisará entrar na vida adulta sem apoio emocional ou financeiro estendido, como o recebido pelos jovens de classe média no Brasil (Bock et al., 2008). A ausência de apoio encontrada pelos egressos do acolhimento restringe as possibilidades de atividades na sociedade brasileira, uma sociedade industrializada, que exige do jovem um determinado período de aquisição de conhecimentos necessários para dela fazer parte (Bock et al., 2008).

O processo de preparação para vida adulta dos acolhidos se distingue dos adolescentes de classe média no Brasil, uma vez que eles fazem parte da parcela de adolescentes de baixo nível social econômico, que segundo Bock et al. (2008), possuem dificuldade em alcançar um alto nível de especialização, exigido em profissões de uma sociedade industrial e tecnológica, o que favorece a entrada precoce no mercado de trabalho, mesmo que seja informal (Bock et al., 2008). Enquanto jovens de classe média, normalmente, passam por um longo período de preparação, quando escolhem uma carreira universitária, o jovem da classe operária possui maior dificuldade de manter um período tão longo de investimento, sem que haja retorno financeiro imediato (Bock et al., 2008). Considerando as disparidades individuais que influenciam a necessidade de maior

tempo de preparação para o ingresso no mercado de trabalho e na vida adulta, é essencial contemplar o fator econômico como determinante, na medida que gera condições diversas de desenvolvimento para adolescentes de distintos estratos sociais (Bock et al., 2008). Neste sentido, alguns teriam as responsabilidades de uma vida adulta antes mesmo de completarem a maioridade, enquanto outros tem os deveres de uma vida adulta adiados.

Segundo Cassarino-Perez (2018), os jovens egressos não passam por um processo gradual de emancipação e se separam de forma abrupta das fontes de apoio social que encontraram na instituição de acolhimento. A transição do acolhimento para vida adulta é um processo permeado por inúmeros desafios para os quais os adolescentes não se encontram preparados e amparados. Ainda, segundo Cassarino-Perez (2018), falta rigor no cumprimento de leis e diretrizes já existentes para o desligamento da instituição e programas e políticas públicas específicas para esta população, que pode incluir treinamento de habilidades de vida cotidiana, aproximação a mentores, bolsas de auxílio financeiro. Neste mesmo sentido, Cassarino-Perez et al. (2020) afirmam que condições adversas e possibilidades de superação estão presentes na instituição. Para os autores, ainda são necessários esforços para compreender as necessidades de jovens no processo de transição no cenário nacional.

Portanto, verificou-se a necessidade de compreender o processo de transição para a vida adulta entre os adolescentes acolhidos, assim como foi constatado a lacuna de estudos nesse domínio, especialmente, no que concerne a carência de intervenções com foco na promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida. Assim, a presente tese de doutorado busca compreender como é o projeto de vida de adolescentes em instituição de acolhimento e avaliar se um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional pode contribuir para o aumento do repertório de habilidades sociais, para a construção de projeto de vida, aumentar crenças de autoeficácia e contribuir para uma maior percepção de apoio social e autonomia. Com o resultado do estudo pretende-se lançar luz sobre o desligamento da instituição, sendo este um momento de transição crítico para os adolescentes, bem como oferecer alguns indicadores de efetividade e viabilidade de um programa, que ainda não foi realizado no contexto nacional, auxiliando na construção da autonomia, promovendo constructos que podem ser úteis nesta tarefa e, por fim, contribuindo para publicações científicas na área e políticas públicas.

A tese está organizada em onze capítulos, sendo a introdução o primeiro capítulo, mas não recebendo este título, desta forma o capítulo um é contabilizado como tópico

dois e assim por diante. No primeiro capítulo é feita a descrição de determinações legais a respeito do acolhimento institucional, de aspectos históricos do acolhimento institucional e a caracterização dos adolescentes, que vivem em instituição de acolhimento para que, desta forma, se amplie a compreensão sobre o acolhimento institucional e sobre as especificidades do que é ser um adolescente neste contexto. Também é lançado sobre os adolescentes em acolhimento um olhar baseado em uma teoria sistêmica, multideterminada e integrada, ou seja, busca-se compreender a vivência do acolhimento pelo adolescente através da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Ainda neste capítulo apresenta-se um panorama sobre o desligamento dos adolescentes da instituição, tanto no Brasil, quanto em países da América-latina, além de se apresentar a importância do projeto de vida para os adolescentes. No segundo capítulo discorre-se sobre o desligamento da instituição e construção de projeto de vida. Aborda-se sobre o papel dos educadores sociais na construção de projeto de vida dos adolescentes frente ao desligamento da instituição de acolhimento. No capítulo três se aborda a importância das habilidades sociais para adolescentes em instituição de acolhimento. No quarto capítulo trata-se de intervenções com adolescentes em acolhimento institucional e sobre programas de intervenção com foco em projeto de vida, habilidades sociais, percepção de apoio social, crenças de autoeficácia e autonomia. O capítulo cinco trata da justificativa para a presente pesquisa. Já no capítulo seis estão as perguntas de pesquisa, os objetivos e a hipótese. Enquanto no capítulo sete apresenta-se o método que foi utilizado para realização do estudo. No capítulo oito está o resultado da avaliação de necessidades, intervenção e processo. Já no capítulo nove está a discussão. E por último, no capítulo 10 estão as considerações finais.

2. Capítulo I – Adolescentes em acolhimento institucional

2.1. Determinações legais a respeito do acolhimento institucional

As crianças e aos adolescentes devem ser garantidas todas as oportunidades e facilidades que lhes proporcionem desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990). Os direitos garantidos pelo ECA são de responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público. Esses grupos precisam se assegurar, com absoluta prioridade, que ocorra a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990). Deve-se, ainda, garantir que não haja nenhuma forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, ou seja, toda sociedade necessita se envolver para evitar qualquer forma de omissão ou ação que viole os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes (ECA, 1990).

Toda criança e adolescente possui o direito de viver em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral, por isso quando são violados ou ameaçados seus direitos, por meio de ação ou omissão da sociedade, do Estado, dos pais ou responsáveis, ou até mesmo em razão de sua própria conduta, medidas de proteção devem ser aplicadas (ECA, 1990). Entre as medidas de proteção a serem aplicadas, de acordo com o artigo 101, estão: o encaminhamento da criança ou adolescente aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; orientação, apoio e acompanhamento temporários; matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino; inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; acolhimento institucional; inclusão em programa de acolhimento familiar; colocação em família substituta (ECA, 1990). Assim, nota-se que existem nove medidas de proteção que podem ser aplicadas para proteção de crianças e adolescentes, sendo apenas as três últimas caracterizadas por retirada da pessoa protegida pelo ECA da família. O acolhimento institucional é uma das medidas que visam afastar do convívio familiar a criança ou o adolescente que tem seus direitos violados.

Segundo as diretrizes do ECA (1990), o acolhimento institucional é uma medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para reintegração familiar ou, não

sendo essa possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade. A permanência em programa de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de 18 meses, salvo quando comprovada necessidade que atenda ao superior interesse da criança ou adolescente (ECA,1990). Todo aquele que estiver inserido em programa de acolhimento institucional deve ter sua situação reavaliada, no máximo, a cada três meses, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, para que se decida sobre a possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta (ECA,1990).

De acordo com as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, de 2009, publicadas pelo Governo Federal, não devem ser considerados, isoladamente, como motivo para o acolhimento: origem familiar; condição socioeconômica; arranjo familiar; etnia; religião; gênero; orientação sexual; ou, ainda, caso haja criança, adolescente ou algum outro membro da família com deficiência, doenças infectocontagiosas, transtorno mental ou outros agravos. O acolhimento deve ser implantado quando representar o melhor interesse da criança ou do adolescente e o menor prejuízo ao seu processo de desenvolvimento. Os serviços de acolhimento possuem a intenção de serem transitórios, porém reparadores, fazendo com que se cumpram os direitos, preconizados pelo ECA, das crianças e dos adolescentes (Brasil, 2009).

Em conformidade com as disposições do ECA, o acolhimento deve ocorrer somente quando esgotados todos os recursos para sua manutenção na família de origem, extensa ou comunidade (Brasil, 2009). É direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária, prioritariamente na família de origem e, excepcionalmente, em família substituta, salvo se isso for contrário ao seu desejo, ou interesses, ou se houver claro risco de violência (Brasil, 2009).

Para que seja possível ser aplicado o princípio da convivência familiar e haja reinserção do acolhido na família, objetiva-se que no dispositivo se promova o fortalecimento, a emancipação e a inclusão social dos responsáveis, por meio do acesso às políticas públicas e às ações comunitárias (Brasil, 2009). É necessário assegurar à família o acesso à rede de serviços públicos, que possam potencializar as condições de oferecer à criança ou ao adolescente um ambiente seguro de convivência (Brasil, 2009). Considera-se importante a manutenção dos vínculos familiares, pois estes são fundamentais na promoção de condições para um desenvolvimento saudável, que favorece a formação da identidade e a constituição da criança e do adolescente como sujeito e cidadão (Brasil, 2009).

No espaço da instituição deve haver compreensão da situação vivenciada pelas famílias, além de incentivo e investimentos que tornem possível a retomada do convívio, do exercício do

papel de proteção e cuidados, bem como a superação dos motivos que conduziram ao afastamento (Brasil, 2009). O ambiente do acolhimento deve ofertar cuidado, facilitar o desenvolvimento integral, auxiliar na superação de vivências de separação e violência, proporcionar apropriação e ressignificação da história de vida e fortalecimento da cidadania, autonomia e a inserção social (Brasil, 2009). O acolhimento não deve ser entendido como uma espécie de punição e deve ser de conhecimento do acolhido o motivo de seu afastamento de sua família, a fim de que não haja o despertar de sentimentos, como, insegurança, rejeição, revolta ou abandono (Brasil, 2009).

Na instituição, as crianças e os adolescentes devem ter a possibilidade de falar sobre suas histórias de vida, sentimentos, desejos, angústias e dúvidas sobre as vivências pregressas, o afastamento da família de origem e situação familiar (Brasil, 2009). Para que os acolhidos possam se expressar, é necessária a construção de um ambiente acolhedor, onde haja respeito por eles e pelas suas famílias, que não devem ser julgadas ou culpabilizadas (Brasil, 2009).

No acolhimento, crianças e adolescentes devem ter acesso a saúde, educação, esporte, cultura e atendimento na rede local, tais como serviços especializados, tratamento e medicamentos, dentre outros (Brasil, 2009). O atendimento realizado precisa ser individualizado e personalizado, com estratégias metodológicas condizentes com as necessidades da criança e do adolescente (Brasil, 2009). O atendimento deve ser oferecido para pequenos grupos e garantir espaços privados, objetos pessoais e registros, inclusive fotográficos, sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente (Brasil, 2009). O ambiente deve proporcionar o fortalecimento gradativo da autonomia, de modo condizente com o processo de desenvolvimento e a aquisição de habilidades nas diferentes faixas etárias (Brasil, 2009).

No ambiente do acolhimento institucional não deve haver oferta de atividades que sejam da competência de outros serviços, o acolhimento é baseado no princípio da incompletude institucional, não devendo ofertar em seu interior atividades que sejam da competência de outros serviços, mas buscar a integração com serviços da rede socioassistencial (Brasil, 2009). O acolhimento deve se assemelhar a uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (Brasil, 2009).

É direito da criança e do adolescente ter a oportunidade de participar da organização do cotidiano do serviço de acolhimento, por meio do desenvolvimento de atividades, como, por

exemplo, a organização dos espaços de moradia, limpeza, programação das atividades recreativas, culturais e sociais (Brasil, 2009). Esta participação pode ser viabilizada, inclusive, por meio da realização sistemática de assembleias, nas quais crianças e adolescentes possam se colocar de modo protagonista (Brasil, 2009).

No acolhimento busca-se fazer da criança e do adolescente protagonistas de suas próprias histórias (Brasil, 2009). As decisões a seu respeito serão tomadas partindo do princípio de que a escuta dos acolhidos é relevante, sempre levando em consideração o grau de desenvolvimento em que se encontra o indivíduo (Brasil, 2009). Eles podem participar das decisões sobre sua trajetória de vida, serem incluídos em atividades na comunidade, e até mesmo estarem cientes das mudanças relativas à sua situação familiar ou desligamento do serviço de acolhimento (Brasil, 2009). O acolhido tem o direito de ser ouvido pelos trabalhadores da instituição, ele precisa ser livre para se expressar em um espaço seguro e ser esclarecido que o acolhimento é para sua proteção e defesa de seus direitos (Brasil, 2009).

2.2. Aspectos históricos do acolhimento institucional: vivências marcadas por discriminações e estigmas

Proteção e defesa dos direitos são os objetivos do acolhimento institucional, no entanto, a visão sobre aquele que é acolhido é cercada por estigmas, construídos na certeza de que histórias de vida permeadas por negligência e abusos determinam a personalidade e podem transformar o acolhido em ameaça a sociedade (Arpini, 2003). O imaginário social negativo, associado ao acolhido, demonstra a pouca compreensão das dificuldades decorrentes do abandono, da ausência de modelos identificatórios positivos, entre outros aspectos vivenciados por essa população (Arpini, 2003).

Patias et al. (2017) afirmam que a imagem social do que está em acolhimento institucional está atrelada à características negativas e pejorativas. As autoras afirmam que as instituições de acolhimento são diferentes daquelas dos séculos XIX e XX, que as leis mudaram, porém, o olhar lançado pela sociedade sobre os adolescentes institucionalizados, bem como o tratamento que recebem, se mantém impregnado de preconceito, discriminação e crenças negativas, devido à história da institucionalização de crianças e adolescentes ter sido marcada pela visão de retirar do meio social todos que causam desordem.

O imaginário social negativo também está atrelado a família dos que estão acolhidos. Um fator que corrobora para o fortalecimento de uma visão negativa sobre essa família é a concepção de desenvolvimento saudável atrelado a inserção em uma família nuclear,

constituída por um casal e seus filhos (Moreira, 2015). Essa percepção reforça os preconceitos em relação aos acolhidos e suas famílias que, normalmente, não se encaixam nesse modelo, uma vez que a maioria das famílias que possuem filhos em instituições de acolhimento são monoparentais femininas ou reconstituídas (Moreira, 2015).

Entre as características das famílias com filhos em acolhimento, uma que precisa ser ressaltada é a pobreza, que ainda se configura como medida primordial para a separação dos adolescentes do ambiente familiar (Princeswal, 2013). A pobreza, ainda, tem sido uma maneira de afastar do convívio social crianças e adolescentes marginalizados, abandonados e doentes, fato que demonstra que há uma ausência de políticas públicas de combate à miséria e à desigualdade social em nosso país (Weber, 2011).

Para uma compreensão mais precisa sobre o estigma relacionado ao que é acolhido, faz-se importante ter conhecimento sobre a construção histórica da imagem do adolescente acolhido no Brasil. Para tal seria importante começar pelo ano de 1927, no qual foi promulgado o Código de Menores, também conhecido como Código Mello Matos, nome de seu criador (Silva, 2009). O Código de Menores, de 1927, surgiu como uma forma de proteger aqueles a quem o código se refere como “menor”, uma vez que o cenário nas décadas anteriores a sua promulgação era de aumento da taxa de mortalidade infantil, devido às precárias condições de higiene, à pobreza, à falta de informação das famílias e ao aumento da população, em consequência da imigração (Silva, 2009). O Código também visava trazer uma nova forma para lidar com crianças e adolescentes no que diz respeito a criminalidade, já que se propunha a ir na contramão da repressão proposta pelo Código Penal de 1890 (Silva, 2009).

O Código Penal de 1890 tinha por objetivo conter, controlar e coibir a desordem, a vadiagem e a delinquência juvenil, sem preocupação com uma intervenção educativa como forma de prevenção e, dessa forma, tratava a criança como um problema social (Silva, 2009). Considerando tal contexto, o Código de Menores pode ser entendido como um avanço na assistência à criança e ao adolescente (Silva, 2009). Esse coibiu o trabalho infantil, que era visto como uma forma de proteção a marginalidade, interveio na educação propiciada pelos pais, instituindo que estes poderiam ter destituído seu poder em casos de crueldade, negligência, abuso de poder e exploração (Silva, 2009).

Apesar de consolidar legalmente a proteção as crianças e aos adolescentes na década de 20, o Código de Menores, mesmo tirando da responsabilidade da polícia a necessidade de reprimir, também contribuiu de alguma forma na marginalização do acolhido. Ele instituiu o conceito de menoridade, não vinculado a faixa etária, mas ao conceito de marginalidade em situações de abandono ou delito (Oliveira, 1999). Não há distinção entre os protegidos pelo

Código, abandonados e delinquentes eram colocados em um único grupo, até porque o abandono é visto como prenúncio de risco de delito (Oliveira,1999). Dessa forma, o Código previa que crianças e adolescentes deveriam ser retirados do foco de contágio, ou seja, não deveriam permanecer nas ruas e deveriam ser submetidos a medidas protetivas e corretivas pelas instituições públicas (Oliveira,1999). Portanto, a prevenção proposta pelo Código de Menores estava ligada ao ideário de periculosidade (Oliveira,1999).

Revogando o Código de Menores de 1927, foi promulgado o Código de Menores de 1979. A este, diversos grupos voltados para defesa dos direitos de crianças e adolescentes e pesquisadores da infância direcionavam suas críticas (Oliveira,1999). Era questionado o padrão de normalidade que legitimava a retirada de crianças e adolescentes de todas as famílias que não se enquadrassem no padrão de comportamento esperado, além da propagação da instituição como um ambiente ideal para ressocialização, que precisava acontecer, já que houve falhas na socialização primária, devido a convivência em famílias consideradas desestruturadas (Oliveira,1999). Outra crítica ao Código de 1979 estava na naturalização de suspeita sobre os empobrecidos e do vínculo direto entre pobreza estrutural e medidas estatais assistencialistas (Oliveira,1999).

Com o ECA, propõe-se que a institucionalização não é preferível a vivência familiar e que não se pode acolher institucionalmente por pobreza (Nascimento, 2012). A escassez de recursos financeiros e incapacidade moral para criar e educar são critérios desqualificados para se retirar a população de zero a 18 anos de sua família (Nascimento, 2012). No entanto, a família pobre ganhou novo status, ela é negligente, critério que justifica a intervenção do Estado (Nascimento, 2012).

2.3.Caracterização dos adolescentes que vivem na instituição de acolhimento

Ramos e Filho (2019) afirmam que não é incomum, em serviços de acolhimento, uma interpretação de situações relacionadas a pobreza como negligência. Para eles, a omissão dos pais não é avaliada como reflexo de suas condições socioeconômicas e é desconsiderada a responsabilidade do Estado na construção de políticas públicas efetivas para resolução do problema, fato que faz com que somente as famílias sejam responsabilizadas. A ausência de um olhar mais contextualizado cria ou reforça a imagem de família desestruturada e promove práticas de acolhimento (Ramos & Filho, 2019). As conclusões de Ramos e Filho (2019) vão ao encontro do que afirma a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), de que o Brasil tem uma das legislações de proteção à criança e ao adolescente mais avançadas do

mundo, porém faltam políticas públicas para combate e superação das desigualdades geográficas, sociais e étnicas do país.

Em estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA) e coordenado por Silva, em 2004, constatou-se que, no Brasil, a maioria dos que estavam em instituições de acolhimento pertenciam a famílias pobres, mesmo a violência contra população infanto-juvenil não ocorrendo somente nesta classe socioeconômica e adolescentes de classes de renda mais elevadas não estarem livres da vivência de maus tratos e da violação de direitos cometida por seus familiares. O relatório do IPEA mostrou que a pobreza coloca as crianças e os adolescentes em vulnerabilidade, além de poder potencializar a ocorrência de abandono, violência e negligência, bem como pode ser um elemento agravante e desencadeador de fatores de risco. A pobreza dificulta a sobrevivência digna e a garantia dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes (Silva, 2004). A dificuldade dos provedores de manter as famílias pode levar a violações, como a exploração do trabalho infantil e a mendicância, que podem resultar no ingresso em instituições de acolhimento (Silva, 2004).

Outro fator, que poderia levar a presença ostensiva de acolhidos oriundos de famílias pobres, seria a ineficiência de políticas públicas voltadas para famílias de classes socioeconômicas mais baixas (Silva, 2004). Os programas que visam transferir renda para famílias pobres que possuem filhos em idade escolar, com alguns condicionantes, geralmente em relação a educação e saúde, não parecem ser suficientes para evitar que famílias que vivem em situação de pobreza tenham suspenso o seu poder pátrio (Silva, 2004).

Os motivos para o acolhimento, segundo o IPEA, foram a carência de recursos materiais, o abandono pelos pais ou responsáveis, a vivência de rua e a exploração no trabalho e/ou mendicância. Outros motivos citados pela pesquisa foram crianças e adolescentes ameaçados de morte, vítimas do tráfico, das drogas e das gangues, violência doméstica, dependência química de pais ou responsáveis, orfandade, prisão dos pais ou responsáveis e abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis (Silva, 2004).

No levantamento feito pelo IPEA, a maior parte dos acolhidos era meninos (Silva, 2004). Fato que permitiu o levantamento de hipóteses como a de que meninas conseguem deixar mais facilmente as instituições do que os meninos, talvez por retornarem mais rápido à convivência com a família de origem, ou porque encontram uma família substituta, ou, ainda, porque conseguem mais rápido meios para viabilizar a própria sobrevivência de forma autônoma e independente (Silva, 2004). Havia também a questão da preferência pela adoção de crianças do sexo feminino, predominante na sociedade brasileira (Silva, 2004).

Entre os acolhidos notava-se a baixa frequência escolar (Silva, 2004). Em relação aos

índices nacionais, houve uma proporção elevada de adolescentes em acolhimento de 15 a 18 anos que não sabiam ler nem escrever (Silva, 2004). Devido ao fato de a maioria dos acolhidos serem negros, algumas hipóteses foram levantadas. A primeira estava relacionada à preferência explícita das famílias brasileiras pela adoção de crianças de cor branca, o que reflete o preconceito presente na sociedade brasileira (Silva, 2004). A segunda estava relacionada a questão da pobreza, que afeta majoritariamente a população negra e influência na aplicação da medida de acolhimento (Silva, 2004).

Nove anos após os dados informados pelo IPEA, o Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, realizado em 2013, mostrou que os acolhidos, em sua maioria, continuavam sendo de famílias pobres. Dos motivos que levavam ao acolhimento, muitos permaneciam relacionados à condição de pobreza (Constantino et al., 2013). Segundo Assis (2013), a drogadição também seria um fator a ser considerado quando se tratava do afastamento familiar, tanto em relação ao uso feito pelos pais e responsáveis quanto em relação ao uso pelas crianças e adolescentes.

As violências sofridas pelos acolhidos, contidas no relatório realizado pelo IPEA, ainda se repetiam, mesmo após nove anos, sendo os três principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil, a negligência na família, pais ou responsáveis dependentes químicos ou alcoolistas e abandono pelos pais ou responsáveis (Constantino et al., 2013). Outras causas, citadas no levantamento realizado em 2013, foram a entrega voluntária pela família de origem, ausência dos responsáveis por doença, ausência dos responsáveis por prisão, carência de recursos materiais do responsável, orfandade, responsáveis com deficiência, responsáveis com transtorno mental, responsáveis sem condições para cuidar de adolescente gestante, responsáveis sem condições para cuidar de criança/adolescente com condições de saúde específicas, violência doméstica física, violência doméstica sexual, violência doméstica psicológica, violência ou abuso extrafamiliar, submissão à exploração sexual, exploração do trabalho ou mendicância, vivência em situação de rua e ameaça de morte.

A maior parte dos acolhidos permaneceu sendo do sexo masculino e a maior parcela dos acolhidos ainda frequentava a escola (Constantino et al., 2013). No entanto, comparando-se as crianças e adolescentes em acolhimento com a população brasileira infanto-juvenil, constatou-se haver menor acesso dos acolhidos ao espaço escolar em todas as idades e que a maior parte possui distorção idade/série (Constantino et al., 2013). O estudo relatou que havia predominância de crianças de cor da pele preta ou parda dentre as acolhidas a partir dos dois anos de idade, crescendo progressivamente até o final da adolescência. Dos nove aos 17 anos de idade havia constância na supremacia de acolhidos pretos ou pardos (Constantino et al.,

2013).

Algumas outras questões foram apresentadas, no levantamento realizado em 2013, sobre o perfil dos que estão acolhidos institucionalmente. Eles apresentaram, de acordo com os profissionais que foram escutados para a pesquisa, problemas de saúde física e emocional, sendo os problemas emocionais, que demandavam acompanhamento psicológico, e os transtornos mentais, as dificuldades mais observadas entre as crianças e os adolescentes (Constantino et al., 2013). Para Marques (2020), as vulnerabilidades inerentes ao acolhimento podem ter impacto negativo sobre a saúde mental dos acolhidos, ou seja, deve-se levar em consideração os desdobramentos dessa medida e as vivências anteriores na produção das demandas de saúde mental apresentadas por esse grupo.

Nesse sentido, as demandas de saúde mental dos adolescentes acolhidos podem ser compreendidas como um desdobramento dos fatores de risco aos quais estão expostos. Costa e Cavalcante (2018), com o objetivo de investigar a ocorrência de fatores de risco no desenvolvimento e nas relações de amizade de adolescentes em acolhimento institucional, aplicaram o Questionário Juventude Brasileira (QJB) em 40 adolescentes em acolhimento institucional, sendo 15 do sexo feminino e 25 do sexo masculino, com média de idade 15 anos. A partir dos resultados encontrados, concluíram que os adolescentes acolhidos, principalmente do sexo masculino, estavam expostos a diversos fatores de risco, como expulsão da escola, trabalho na rua, privação de liberdade, problemas com a polícia e com a justiça, além do uso de drogas lícitas e ilícitas. Já adolescentes do sexo feminino acolhidas estavam mais expostas a violência intrafamiliar na forma de agressão, por meio de soco ou surra, também sofreram mais humilhação, agressão com objeto, violência sexual, além de terem realizado mais tentativas de suicídio e possuírem mais ideias suicidas do que os meninos acolhidos.

Outro fator importante para caracterização daquele que é acolhido diz respeito a permanência no serviço de acolhimento. De acordo com o relatório da resolução de número 71 de 2011, divulgado em 2013, pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), 31% das crianças e adolescentes em acolhimento permaneciam na instituição por mais de dois anos. Sendo as regiões nordeste (55%) e sudeste (45%) onde havia maior número de casos de acolhimento por mais tempo do que o recomendado pelo ECA (Brasil & CNMP, 2013). Ainda segundo o CNMP, a maior parte dos acolhidos não recebia visita da família (Brasil & CNMP, 2013).

Dados mais recentes, sobre crianças e adolescentes em acolhimento, mostram que a realidade revelada pelo IPEA, em 2004, e pelo Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, em 2013, permanece atual. De acordo com o

Conselho Nacional de justiça (CNJ), em 2017 existiam 46 mil crianças e adolescentes acolhidos no Brasil, sendo a maioria meninos (58,5%), pretos ou pardos (63,6%) com idades entre sete e 15 anos (61,3%). Ainda segundo o CNJ em 2020, havia 34.820 crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, 50,4% são meninos, mais de 60% são adolescentes, 19,5% são negras, 10,7% são brancas e 69,4% não tiveram informadas sua etnia. De acordo com Silvana do Monte Moreira, presidente da Comissão de Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) da Ordem dos Advogados Brasil do Rio de Janeiro (OABRJ), devido a pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, houve diminuição no número de crianças em instituições de acolhimento. E, além disso, com o isolamento social, perdeu-se o principal ponto de origem de denúncia de maus tratos, que era a escola (Bittar, 2021).

Silveira (2020), em sua pesquisa de mestrado, realizou um estudo com o objetivo de caracterizar o repertório de habilidades sociais, a percepção de apoio social (família, pares, professores e educadores sociais) e as crenças de autoeficácia de adolescentes acolhidos institucionalmente, analisar as associações entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia de adolescentes institucionalizados e analisar as associações entre as habilidades sociais e a percepção de apoio social (família, pares, professores e educadores sociais) de adolescentes institucionalizados. Participaram da pesquisa 50 adolescentes de nove instituições do Estado do Rio de Janeiro (Silveira, 2020). A maioria era meninos (72%), com idades entre 12 e 18 anos (Silveira, 2020). Desses, 22 (44%) adolescentes tinham idade entre 12 e 15 anos e outros 28 (46%) com idade entre 16 e 18 anos (Silveira, 2020). A maioria frequentava a escola pública e estava nos anos finais do Ensino Fundamental (Silveira, 2020). A maior parte dos acolhidos havia vivenciado reprovação escolar (Silveira, 2020). Além da escola, os adolescentes frequentavam atividades externas, sendo que a maior parte realizava atividade física e/ou fazia algum curso profissionalizante (Silveira, 2020). No que se refere a situação jurídica, a maior parte das famílias dos adolescentes estava destituída de seu poder (Silveira, 2020). A maioria dos adolescentes estava 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 ou o adolescente não estava na instituição por motivo de orfandade (Silveira, 2020).

A pesquisa mostrou que sobre o motivo do acolhimento a maior parte era devido à negligência, sendo nove casos apenas de negligência e os demais de negligência e outros motivos (por exemplo, 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%) (Silveira, 2020). Segundo as

instituições, 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 que o adolescente residia (Silveira, 2020).

Os achados do estudo indicaram que a maioria dos adolescentes afirmou possuir vínculo com a família de origem (76%), no entanto, apenas 28% recebiam visitas dos familiares raramente e uma mesma parcela nunca recebia visitas (28%) (Silveira, 2020). Aos adolescentes também é concedido o direito de visitar os familiares, desta forma, alguns visitavam os familiares uma vez por semana (28%), porém, a maior parte nunca visitava os familiares (40%) (Silveira, 2020). No que se refere a presença dos familiares, a maioria dos adolescentes possuía pais vivos (82%) e tinha irmãos (entre um e 12 irmãos, média de 3,37), sendo que apenas quatro viviam com os irmãos em uma mesma instituição (8%) (Silveira, 2020). Os adolescentes estavam em média a 15,67 meses na instituição, variando de dois a 36 meses (Silveira, 2020). Conforme as instituições, a maior 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 (Silveira, 2020). Contudo, apenas a minoria das instituições soube fornecer esses dados de somente 18 dos 50 adolescentes que participaram da pesquisa (Silveira, 2020). Sobre a cor dos adolescentes, a maior parte era de cor negra e parda (92%) (Silveira, 2020). Os dados achados por Silveira (2020) vão no mesmo sentido que os levantamentos feitos pelo IPEA, em 2004, que os dados encontrados no Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, em 2013, e que os dados do Conselho Nacional de justiça (CNJ), de 2017 e 2020, que revelam o perfil dos adolescentes acolhidos, sendo eles em sua maioria meninos, negros, com mais de 15 anos, que passaram por negligência e abuso.

Nesse sentido, sobre o acolhimento de crianças e adolescentes negros, Saraiva (2018) conclui ser mais uma das formas de violência sofridas pela população negra, assim como as dificuldades que este grupo possui de ter acesso a informações, bens e serviços saúde, educação, saneamento básico, internet e tecnologias que sejam de qualidade e possam diminuir sua vulnerabilidade. Para a autora, o segmento negro é pauperizado e historicamente condicionado a um lugar não digno na estrutura socioeconômica.

Sabe-se que a convivência familiar é valorizada pelas leis que regem o acolhimento institucional no Brasil, no entanto, famílias negras e pobres encontram inúmeras dificuldades para proteger e educar seus filhos sem interferência do Estado (Saraiva, 2018). Não parecem ter sido superadas as mazelas causadas pelo período colonial, no qual os negros eram

escravizados, violentados e impedidos de constituir famílias, pois as famílias negras ainda enfrentam dificuldades de existirem (Saraiva, 2018). A causa deixou de ser a escravidão e se tornou a limitação financeira das famílias que é considerada, pelo Estado, como incapacidade de orientar, cuidar e permanecer com seus filhos, sem levar em consideração as desigualdades sociais e raciais enraizadas no Brasil (Saraiva, 2018).

Ao desconsiderar seu papel na garantia do direito a convivência familiar e na construção de políticas públicas para alcançar tal objetivo, o Estado produz situações de grande sofrimento para as famílias mais pobres e pretas, como ocorre no caso da reinstitucionalização. Nesse sentido, Paiva et al. (2020) afirmam a relação entre ausência do Estado na proposição de políticas públicas efetivas e reinstitucionalização de crianças e adolescentes pobres. Para as autoras, falta suporte e condições necessárias para o funcionamento adequado dos serviços destinados a proteção de crianças, adolescentes e suas famílias, além de ser inexistente ou indisponível os serviços essenciais para o acompanhamento familiar. Sem orientação ou auxílio para resolução definitiva das dificuldades que levaram seus filhos ao primeiro acolhimento, famílias pobres estão sujeitas a sofrerem com o processo de reinstitucionalização, ou seja, o retorno da criança ou adolescente para a instituição de acolhimento após sua saída (Paiva et al., 2020).

Portanto, compreende-se, a partir do exposto até o presente momento, tendo como base aspectos históricos sobre a retirada de crianças e adolescentes de sua família, que os adolescentes na instituição de acolhimento têm sua imagem social construída a partir da ideia de que aquele que é acolhido é disfuncional, bem como a família ao qual ele faz parte e, por isso, devem ser afastados do convívio da sociedade. Somado aos estigmas, os adolescentes acolhidos também precisam enfrentar as dificuldades que se apresentam nas instituições que não conseguem cumprir as diretrizes do ECA e das Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.

No entanto, mesmo entendendo que são reais as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes acolhidos, é possível encontrar, na situação vivenciada por eles, fatores de proteção como, por exemplo, relações afetivas que se estabelecem nas instituições. Para tal entendimento a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) pode ser utilizada como base. Sobre a ótica da TBDH, a mudança de contexto do acolhido pode ser entendida como uma *transição ecológica*, ou seja, uma alteração da posição da pessoa como resultado de sua mudança de ambiente e papel, se anteriormente o adolescente era filho no contexto familiar, ele, então, passa a ser acolhido no contexto instituição (Bronfenbrenner, 2002). Quando o adolescente deixar a instituição de acolhimento, uma nova *transição ecológica* será imposta a

ele, com seus desafios e adversidades. No entanto, a mudança de papéis e contexto pode ser menos prejudicial quando as relações estabelecidas entre os adolescentes e as pessoas, objetos e símbolos são recíprocas, com equilíbrio de poder e de afeto estável (Bronfenbrenner, 2002).

2.4. Adolescentes acolhidos institucionalmente e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A permanência por um longo período na instituição de acolhimento está relacionada a uma série de fatores de risco. Para Oliveira e Próchno (2010), o acolhimento pode resultar em pobreza afetiva, dificuldade no processo de construção da identidade e remota possibilidade de desenvolvimento de vínculos afetivos significativos, além disso as rupturas frequentes na vida do acolhido podem atingir a segurança pessoal e a confiança em si e no outro. Adolescentes acolhidos também podem ter comprometidos seu pensamento, desenvolvimento motor e linguagem, bem como o funcionamento intelectual (Velarde & Martínez, 2008).

A estadia em instituições de acolhimento pode intensificar a vulnerabilidade de adolescentes que foram expostos a violência ou negligência (Pessoa et al., 2018). Na instituição é possível encontrar a perpetuação de experiências que foram prejudiciais anteriormente, enquanto os acolhidos estavam no convívio familiar (Pessoa et al., 2018). A permanência em um ambiente não familiar pode ser fator de risco, na medida em que é entendida pelo adolescente como mais uma violência, dentre aquelas pelas quais ele já passou ao longo de seu desenvolvimento (Abaid & Dell’Aglío, 2014).

De acordo com Pasian e Jacquemin (1999), crianças institucionalizadas podem estar mais vulneráveis a transtornos emocionais e evidenciar índices de autoconceito mais baixos se comparado a crianças não institucionalizadas. Os autores também levantam a hipótese de que a separação familiar e a conseqüente estadia na instituição poderiam estimular o potencial agressivo daquele que está acolhido. No entanto, Pasian e Jacquemin (1999) ressaltam que não é a institucionalização em si que afeta o nível de autoimagem da criança acolhida, mas os processos vivenciados dentro da instituição é que parecem determinar uma autoimagem positiva, ou uma cristalização de sentimentos de autodesvalorização.

No entanto, mesmo mediante a existência de fatores de risco ao desenvolvimento socioemocional no acolhimento institucional, alguns autores irão falar sobre a possibilidade de haver fatores de proteção nesse ambiente. Guimarães e Neto (2015) indicam, como fatores de proteção na instituição, o estímulo às relações afetivas e recíprocas entre os adolescentes, bem como entre os educadores sociais e os acolhidos institucionalmente, também afirmam serem

fatores de proteção as ações socioeducativas, assim como o apoio oferecido por instituições próximas, como igrejas e escolas. Pessoa et al. (2018) também ressaltam a relação entre acolhidos e o educador social, quando este demonstra afeto e cooperação, acolhe, promove cuidado e escuta, oferta apoio e incentivo. Carvalho e Manita (2010), através dos dados que obtiveram em sua pesquisa, concluíram que a entrada na instituição é marcada por sentimentos de tristeza, angústia e medo, no entanto, após um período de adaptação inicial, crianças e adolescentes apresentam uma percepção positiva e valorização da instituição enquanto lar que os acolhe.

Levy et al. (2018), ao falarem sobre a possibilidade da existência de fatores positivos na instituição, afirmam que o desenvolvimento socioemocional saudável é possível em diversos contextos, desde que haja acolhimento, cuidado e escuta. No contexto familiar são construídos vínculos afetivos que promovem o desenvolvimento saudável, mas este não é o único contexto possível para tal acontecimento, pois outros grupos (pares, vizinhança e professores) e ambientes (escola, grupo religioso e organizações não governamentais) também podem promover vínculos que resultam em desenvolvimento saudável, além do sentimento de pertencimento, que é essencial para a construção da subjetividade (Levy et al., 2018).

A instituição de acolhimento tem potencial para tornar-se um lugar de experiências positivas, onde haja suporte diante de possíveis consequências relacionadas a perda da família de origem e a situações traumáticas anteriores, bem como estímulo para autonomia necessária no momento do desligamento da instituição, quando ocorre a maioridade do acolhido (Levy et al., 2018). Para Wendt e Dell’Aglío (2018), as instituições podem oferecer apoio e funcionar como um fator de proteção, se assumirem o compromisso de adequar as práticas institucionais a uma perspectiva positiva de cuidado e educação, enfatizando os aspectos saudáveis, as potencialidades e as qualidades das crianças e dos adolescentes.

Nessa direção, Pinchover e Attar-Schwartz (2014) destacam a importância de um clima social positivo (apoio dos educadores sociais, comportamentos de cordialidade e satisfação do acolhido com a instituição) para boa adaptação de adolescentes em instituições de acolhimento, presença de sentimento de segurança e, consecutivamente, níveis mais baixos de exposição à violência entre pares. Na instituição, que busca o estabelecimento de um clima social positivo, é possível nutrir as ligações entre funcionários e adolescentes, além de promover a capacidade dos adolescentes terem amizades com os pares, possibilitando, dessa forma, o bom funcionamento psicossocial e bem-estar (Pinchover & Attar-Schwartz, 2014).

Segundo Santos e Bastos (2002), o contexto institucional pode ser um ambiente para desenvolvimento saudável dos acolhidos, na medida em que são organizadas suas rotinas,

oferecidos novos modelos de socialização, bem como possibilidades para construção de trajetórias de vida alternativas às que foram construídas sob condições pouco favoráveis. Na instituição, crianças e adolescentes também podem ter respondidas suas demandas de cuidado e afeto (Santos & Bastos, 2002). Para Santos e Bastos (2002), a instituição possui uma natureza quase substituta à família e oferece, para os adolescentes, recursos, que podem permitir a construção de novas respostas socialmente válidas para lidarem com as adversidades.

Mota e Matos (2010) afirmam que o processo de institucionalização pode ser acompanhado de sentimentos de perda, abandono e solidão, no entanto, salientam que o desenvolvimento dos adolescentes acolhidos, não, necessariamente, está fadado ao fracasso, pois na instituição a vivência com figuras significativas (não somente funcionários da instituição, mas professores e funcionários da escola, além dos pares), que podem dar respostas pessoais, afetivas e sociais de qualidade, ocasiona em desenvolvimento adaptativo. As relações estabelecidas com os funcionários podem ser benéficas na medida em que auxiliam na contenção de angústias, medos, expectativas e alegrias, além de auxiliarem no desenvolvimento de habilidades como autocontrole, assertividade e empatia (Mota & Matos, 2010).

Outros fatores de proteção, citados por Mota e Matos (2010), são a qualidade da relação desenvolvida com os adultos significativos, que podem potencializar a percepção positiva de si enquanto figura merecedora de apoio emocional e a qualidade da relação com funcionários da escola e professores, que se mostrou importante para a relação desenvolvida e para o desenvolvimento das competências de empatia e assertividade. A relação com os pares também é fator de proteção, segundo Mota e Matos (2010), pois favorece a expressão de ideias e sentimentos, além da empatia. A qualidade das relações estabelecidas entre os acolhidos, também foi citada pelas autoras, uma vez que pode promover o sentimento de pertença, além de potencializar o desenvolvimento de competências sociais.

Segundo Parra, Oliveira & Maturana (2019) a institucionalização é importante quando é feita com qualidade, respeitando as individualidades, características e necessidades de cada faixa etária, bem como quando é realizada com responsabilidade junto às famílias, com o apoio de políticas públicas sérias e eficazes. Além disto, mesmo diante de todas as situações negativas vivenciadas pelos acolhidos na instituição, o acolhimento ainda se faz necessário e as instituições têm instrumentos, capacidade e estão mais bem preparadas para amparar e proteger os acolhidos.

O entendimento de um contexto de acolhimento no qual haja tanto fatores de risco quanto fatores de proteção pode ser compreendido a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). A análise por meio dessa teoria propõe um

desenvolvimento que não é estático, mas sujeito a constantes mudanças, além de colocar o indivíduo como ativo em seu processo de desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Na perspectiva Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, os indivíduos pertencentes à população de risco são vistos como seres em desenvolvimento com possibilidades de terem em suas vidas comportamentos adaptativos e saudáveis, mesmo diante das mais diversas situações (Siqueira, 2009).

Bronfenbrenner (2002) busca um olhar sobre o desenvolvimento em instituições diferente da maioria das investigações sobre essa mostra, que se concentram nos resultados psicológicos para o indivíduo sem considerar a estrutura do meio ambiente imediato, ou seja, do microsistema instituição. O autor salienta que é preciso estar atento ao complexo de atividades, papéis e relações que caracterizam o ambiente institucional e o diferencia do contexto familiar.

Bronfenbrenner propõe em sua teoria, uma inter-relação entre indivíduo e contexto, levando em consideração fatores temporais para se alcançar a compreensão do desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento é produto de uma interação simultânea entre quatro núcleos que são chamados de *processo; pessoa; contexto; tempo* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste modelo, o adolescente em acolhimento institucional seria a *pessoa*, um indivíduo biopsicológico em interação recíproca, progressivamente mais complexa com as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu ambiente externo imediato (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

No processo de desenvolvimento, três características da *pessoa* são destacadas por Bronfenbrenner, devido ao seu poder de influência nos resultados desenvolvimentais, sendo eles: a *força*, os *recursos* e as *demandas* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). A *força* refere-se às disposições comportamentais para a ação, que podem iniciar ou sustentar os *processos proximais*, levando a resultados de competência, mas também a resultados de disfunção no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ela engloba características pessoais, presentes desde o nascimento, como a responsividade seletiva, que pode ser observada em bebês quando exploram objetos ao seu redor e que vai se modificando por meio da interação com o ambiente ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As disposições comportamentais para ação que levam a resultados de competências são chamadas de características desenvolvimentais geradoras (*generative*), dentre essas características pode-se citar, curiosidade, disposição para engajar-se em atividades solitárias ou coletivas, prontidão para seguir metas de longo prazo e senso de autoeficácia. Já as que levam a resultados de disfunções são denominadas de características desenvolvimentais disruptivas (*disruptive*) e

incluem impulsividade, intempestividade, distração, falta de habilidade para adiar gratificações imediatas, agressividade e dificuldade em manter o autocontrole dos comportamentos e das emoções (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesse sentido, levando em consideração os achados de Bronfenbrenner, pode-se dizer que adolescentes acolhidos que possuem características desenvolvimentais geradoras, terão maior probabilidade de iniciar e manter as relações que se estabelecem na instituição de acolhimento, enquanto aqueles que possuem características desenvolvimentais disruptivas, terão maior dificuldade de iniciar e manter as relações que se estabelecem na instituição de acolhimento.

Os *recursos* são características biopsicológicas passivas e ativas que podem influenciar a capacidade do indivíduo para realizar de forma efetiva os *processos proximais*, envolve experiências, habilidades, inteligência e conhecimentos necessários ao efetivo funcionamento dos *processos proximais*, ao longo dos diversos estágios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). As deficiências que restringem ou inibem o desenvolvimento da *pessoa*, tais como transtornos do neurodesenvolvimento e doença física, doenças genéticas e baixo peso ao nascer, podem delimitar os *recursos*, assim como competências, conhecimentos e experiências que se formam ao longo do curso de vida e que contribuem para tornar efetivos os *processos proximais* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesse sentido, adolescentes com deficiências de diversas ordens, ou com déficit em competências e conhecimentos, como por exemplo, adolescentes com déficit em classes de habilidades sociais, como empatia e assertividade, poderão apresentar problemas para terem relações positivas com pares e trabalhadores da instituição de acolhimento.

As *demandas*, se caracterizam por aspectos pessoais que influenciam ou impedem as reações do ambiente social, favorecendo ou não o aumento dos *processos proximais*, por exemplo, a aparência física, o sexo e aspectos étnico-raciais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tais características físicas sofrem influências das crenças, valores e papéis sociais estabelecidos pela cultura em que a pessoa vive e podem favorecer processos de crescimento psicológico ou os romper do ponto de vista desenvolvimental (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste sentido, seria relevante considerar como *demandas* dos adolescentes acolhidos, como já citado neste presente trabalho, aspectos relatados pelo relatório do IPEA de 2004, que mostra a presença de meninos negros como maioria nas instituições de acolhimento e a questão da preferência pela adoção de crianças do sexo feminino, portanto ser um menino em acolhimento dificultaria a adoção e não favoreceria ou aumentaria a frequência dos *processos proximais*.

A interação estabelecida entre o adolescente (*pessoa*) e seus contextos mais imediatos, Bronfenbrenner chama de *processo proximal*, ao *contexto* mais imediato ele nomeia de

microsistema. Os *processos proximais* são a força motriz primária do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento estão relacionadas aos *processos proximais* (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), os *processos proximais* podem resultar em dois tipos de efeitos no desenvolvimento, durante o curso de vida: competência e disfunção. Para os autores, os resultados de competência são os que se referem à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidades para conduzir e direcionar o próprio comportamento. Os desfechos de disfunção estão relacionados à dificuldade em manter o controle e à integração do comportamento em diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Neste sentido, compreende-se que as relações estabelecidas pelos adolescentes acolhidos nos microsistemas que eles frequentam poderão ser tanto fatores de proteção quanto de risco.

Barros e Fiamenghi Jr (2007), em seu estudo, fornecem exemplos de *processos proximais* no ambiente de acolhimento institucional que contribuíam para competência e de *processos proximais* que possibilitavam desfechos de disfunção. Os autores, por meio da observação de interações entre crianças residentes em instituição de acolhimento e educadores sociais, notaram *processos proximais* que resultam em competência nos momentos em que algumas educadoras manifestavam afeto, ofertavam oportunidades de atenção e trocas afetivas com as crianças e adolescentes. Enquanto *processos proximais* nas instituições de acolhimento associados a disfunção, Barros e Fiamenghi Jr (2007) identificaram a presença de práticas educativas baseadas em autoritarismo e violência, manifestada por meio de pequenos atos diários de agressividade contra os acolhidos.

Siqueira et al. (2009), ao investigarem sobre a percepção de crianças e adolescentes sobre sua rede de apoio, concluíram que a instituição de acolhimento é percebida como a principal fonte de apoio pelos acolhidos e, em comparação com o núcleo familiar, a instituição apresentou maior média de contatos interpessoais satisfatórios, visto que neste contexto há a possibilidade do estabelecimento de relações de amizade, trocas afetivas, e comportamentos cooperativos. Na mesma pesquisa, as autoras mostraram que, em comparação com o contexto familiar, o contexto da instituição apresentou maior média de contatos insatisfatórios e conflitos, fato que é atribuído ao maior número de contatos interpessoais estabelecidos, uma vez que a instituição é a moradia do acolhido. Nota-se, desta forma, que a percepção positiva da instituição não anula seus aspectos problemáticos e a importância de se promover processos proximais que gerem competência e não disfunção para os acolhidos.

Os resultados do estudo de Siqueira e Dell'Aglio (2010) mostram que existem alguns

indicadores de risco presentes na realidade brasileira que se mostram com frequência na vida das famílias de adolescentes e crianças acolhidos, como, por exemplo, precariedade econômica e social, alto índice de casamento, divórcio e recasamento, baixa escolaridade e atividades informais de trabalho. Outros indicadores de risco apresentados, na pesquisa de Siqueira e Dell’Aglío (2010), foram a dificuldade da família em desempenhar seu papel protetivo junto as crianças e aos adolescentes, a experimentação de drogas lícitas e ilícitas precocemente, ainda na infância, e baixo desempenho escolar, fator analisado pelo alto índice de repetência e pela distorção idade-série. Tal fato demonstra um microsistema que pode gerar um desenvolvimento que tenha desfechos disfuncionais.

Alguns indicadores de risco no acolhimento institucional se relacionam mais especificamente aos adolescentes, para Siqueira e Dell’Aglío (2010). A percepção positiva sobre o acolhimento na instituição diminui com a idade, tendo em vista que o estudo mostrou haver correlação negativa entre satisfação de vida e idade do acolhido (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Essa avaliação pode indicar que os adolescentes apresentam maior capacidade de avaliar a situação que estão vivendo, talvez com maior capacidade de reflexão e crítica, do que os mais jovens (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). A permanência por um longo período na instituição, vivenciada por muitos jovens, pode influenciar a rede de apoio, especialmente quanto à percepção de proximidade e qualidade das relações (Siqueira & Dell’Aglío, 2010).

Quanto aos fatores que podem colaborar para uma percepção negativa das relações interpessoais, pode-se citar a rotatividade tanto dos funcionários e técnicos, a partir das constantes admissões e licenças laborais, quanto dos outros adolescentes acolhidos, devido seus desligamentos ou mesmo de fugas (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Esses acontecimentos podem resultar, ao longo do tempo, em menor envolvimento e investimento nas relações interpessoais no interior da instituição, com o objetivo de proteger-se de mais sofrimento no momento da separação (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Os resultados da pesquisa também mostram que há mais conflitos e rompimentos entre os adolescentes, em comparação às crianças, e ressalta a importância de levar em consideração a adolescência como uma fase do ciclo vital que envolve inúmeras mudanças, tanto físicas, emocionais, cognitivas, quanto sociais, que requerem ajustes e adaptações internas adicionais (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Neste sentido, percebe-se que existe a necessidade de promover no microsistema instituição processos proximais que gerem competência.

No entanto, Siqueira e Dell’Aglío (2010) seguem na mesma direção de Barros e Fiamenghi Jr (2007) e Siqueira et al. (2009) ao identificarem processos protetivos nas instituições de acolhimento. Foi percebido entre as crianças e os adolescentes entrevistados boa

satisfação de vida, fato que pode estar relacionado as condições de vida atuais dos acolhidos que estão lhes proporcionando bem-estar e satisfação de vida (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). A satisfação e o bem-estar encontrados pelas autoras são atribuídos ao funcionamento das instituições após o advento do ECA, especialmente no que diz respeito à individualização do atendimento, à redução do espaço e do número de abrigados e à preocupação com a convivência familiar e comunitária (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). A condição de vida encontrada na instituição pode ser percebida como indicador de proteção e parece contribuir para a percepção de satisfação de vida no acolhimento, uma vez que estando com suas famílias os adolescentes teriam dificuldade de acesso à educação, lazer, vestuário, entre outros direitos e permaneceriam expostos a situações de violência e abandono que levaram à institucionalização (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). A instituição pode exercer um papel importante na rede de apoio para os acolhidos, promovendo desenvolvimento e sendo fator de proteção, proporcionando confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). Os jovens e as crianças podem encontrar apoio junto aos pares e aos profissionais (Siqueira & Dell’Aglío, 2010), o que reforça a ideia de que no microssistema instituição de acolhimento pode ter fatores de risco que resultem em processos proximais que gerem disfunção, mas também pode ter fatores de proteção que resultam em processos proximais que gerem competência.

Rosa et al. (2010) concluíram, após a observação de uma instituição de acolhimento, que alguns fatores de risco estão presentes neste contexto como, por exemplo, a existência de poucos cuidadores para uma grande quantidade de crianças e a ausência de formações efetivas para os trabalhadores dos serviços de acolhimento, a fim de capacitá-los para lidar com crianças e adolescentes com histórico de privação material e emocional, além de contribuir para a desmistificação de alguns ideários do macrossistema. No entanto, as autoras também perceberam, na mesma instituição, fatores que mostram a contexto de acolhimento como espaço de proteção para os seus acolhidos. No microssistema instituição, foi observado aspectos que podem colaborar para o desenvolvimento psicossocial, dentre eles, o bom relacionamento entre as crianças e seus cuidadores, o cumprimento dos direitos previstos no ECA e das recomendações presentes nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento.

Reforçando a ideia de fatores de risco e de proteção no mesmo ambiente, Mota e Matos (2008) afirmam que a instituição pode ser vista pelo adolescente como um lugar de aprisionamento, onde não escolheram estar. A chegada à instituição pode ser vivida como uma perda da família e pode suscitar sentimentos de rejeição e não pertencimento, além de implicar em confronto com a realidade de negligência e possível insensibilidade parental (Mota &

Matos, 2008). No entanto, as relações que se estabelecem nesse contexto podem gerar satisfação, pois possibilitam aos adolescentes uma maior sensação de confiança e pertencimento, bem como processos de resiliência, na medida em que os funcionários da instituição assumem papéis de orientação, proteção, oferta de carinho e de serem modelos identificatórios positivos para os acolhidos (Mota & Matos, 2008). Nesse sentido, a instituição, dependendo de sua qualidade, pode vir a replicar, embora não substitua, os contextos familiares (Mota & Matos, 2008), nessa mesma linha de raciocínio, Bronfenbrenner (2002) afirma que além do ambiente familiar, o único ambiente que serve como um contexto abrangente ao desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida é a instituição.

Ao analisar os achados de Barros e Fiamenghi Jr (2007), Siqueira et al. (2009), Siqueira e Dell’Aglío, (2010), Rosa et al. (2010) e Mota e Matos (2008) a partir da TBDH, ressalta-se a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento. Segundo o autor, as relações estabelecidas em um ambiente entre dois indivíduos, através de observação por parte de um dos envolvidos a uma atividade ou participação nessa, são a base do desenvolvimento, fomentam o crescimento psicológico e permitem a formação de estruturas interpessoais maiores, como as tríades e as tétrades (Bronfenbrenner, 2002).

As relações em que há participação de ambos os envolvidos em atividades são aquelas que intensificam a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade (Bronfenbrenner, 2002). Serão essas relações que criarão boas condições para a aprendizagem e o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002) e que devem ser promovidas em uma intervenção com adolescentes acolhidos. Tais condições serão criadas pelo envolvimento da pessoa em desenvolvimento em padrões progressivamente mais complexos de atividades recíprocas com alguém com quem foi desenvolvido apego emocional sólido e duradouro, também serão estabelecidas quando o equilíbrio de poder gradualmente se altera em favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2002).

Segundo Bronfenbrenner, não somente o microssistema será relevante no desenvolvimento do adolescente, contextos mais distais também estarão presentes na TBDH, sendo eles o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Enquanto no *microssistema* estarão presentes as relações próximas, face a face, do adolescente acolhido, como as que ocorrem na instituição, na família e na escola (Bronfenbrenner & Morris, 1998). No *mesossistema* se irá encontrar relações entre dois *microssistemas* que o indivíduo participa ativamente, como, por exemplo, a instituição e a família (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Já o *exossistema* é definido como as relações entre dois ou mais *contextos* em que, em pelo menos um destes, o adolescente em desenvolvimento não esteja envolvido diretamente,

porém receba influência em seus *processos* e em seu *contexto* mais imediato, como ocorre entre o conselho tutelar e a instituição de acolhimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Por fim, o *macrossistema* é definido por padrões ideológicos, organizações e instituições sociais comuns a uma cultura, englobando conjunto de valores, estereótipos, sistema de governo e religiões (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Como exemplo de um fator que constitui o *macrossistema*, pode-se citar leis sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, como o ECA.

As interações ocorridas entre os diferentes *contextos* e o adolescente em desenvolvimento se estabelecem em um determinado momento histórico e social que terão influência sobre o desenvolvimento, a esses elementos que podem mudar o percurso do desenvolvimento chama-se de *tempo* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). O *tempo*, assim como o *contexto*, segundo Bronfenbrenner, exerce influência sobre a *pessoa*, no entanto o desenvolvimento sob a ótica da TBDH coloca o sujeito de forma ativa, não apenas sofrendo influência, mas também a exercendo, nessa lógica o indivíduo é produto de seu desenvolvimento, assim como é produtor (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Nesse sentido, pode-se dizer que a forma como se organizam as instituições de acolhimento, atualmente, é resultado de mudanças na legislação voltada para as crianças e os adolescentes ao longo do tempo.

Portanto, tomando como aporte a TBDH de Bronfenbrenner para compreender o adolescente que está em acolhimento institucional, pode-se concluir que o acolhido não é passivo quanto ao impacto da instituição em sua vida, ele é uma entidade em crescimento que penetra no meio em que reside e o reestrutura (Bronfenbrenner, 2002). O acolhimento exerce influência sobre o acolhido, exige dele acomodação, mas esse fato não exclui as alterações que o adolescente causará naquele contexto, a relação entre acolhido e instituição é bidirecional (Bronfenbrenner, 2002). Neste sentido, compreende-se que uma intervenção que vise promover competências socioemocionais está de acordo com a teoria de Bronfenbrenner, uma vez que não compreende que o indivíduo em acolhimento está fadado ao fracasso devido sua história de vida pregressa e atual, mas que ele é capaz de ter um desenvolvimento que gere competência e que este desenvolvimento o capacite para ter estratégias para alcançar os seus objetivos no momento da saída da instituição.

3. Capítulo II – O desligamento da instituição de acolhimento e a construção de projeto de vida

3.1. O processo de desligamento dos adolescentes em acolhimento

Assim como no Brasil, em outros países existem programas que auxiliam jovens egressos do acolhimento, como pode ser observado em alguns relatórios, do ano de 2019, gerados a partir de uma pesquisa coordenada pela Associação Civil Doncel junto com o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica (CONICET), com o apoio do Escritório Regional da UNICEF para América Latina e o Caribe e da *Hope and Homes for Children* (HHC). Os relatórios possuíam como objetivo conhecer ações, desenvolvidas em países da América Latina, que acompanham a inclusão social de adolescentes e jovens que se encontram em transição do sistema de cuidados alternativos para a vida autônoma. Ao todo foram seis relatórios dos seguintes países: Argentina (Doncel et al., 2019a); Bolívia (Doncel et al., 2019b); Colômbia (Doncel et al., 2019c); México (Doncel et al., 2019d); Peru (Doncel et al., 2019e); Brasil (Doncel et al., 2019f), onde se deu espaço especial a voz dos jovens e dos adolescentes, para compreender como cada país auxiliava aquele que irá deixar a instituição rumo a uma vida autônoma. Em linhas gerais, os relatórios descreveram como eram os projetos, naqueles países, voltados para a transição dos adolescentes acolhidos para a vida adulta. O que se pode notar é que existem dificuldades de implementação e aperfeiçoamento desses projetos para o atendimento das necessidades desta população, fato que foi analisado como uma condição de vulnerabilidade para aqueles jovens.

No Brasil, os adolescentes têm direito a um desligamento gradual da instituição, no entanto, em muitos casos, o plano de desligamento do serviço é iniciado quando os adolescentes estão a poucos meses de completar 18 anos (Doncel et al., 2019f). As estratégias para seguir na vida autônoma são singulares, variadas e muitas vezes improvisadas (Doncel et al., 2019f). No entanto, a saída da instituição deveria ser cuidada e planejada por meio do Plano Individual de Atendimento (PIA), documento que precisaria ser construído pelos profissionais do serviço junto com os adolescentes e sua rede de apoio (Doncel et al., 2019f). No PIA devem ser estabelecidos encaminhamentos e ações concretas que devem levar em consideração a história da criança ou adolescente e suas características pessoais (Doncel et al., 2019f). Porém, não é sempre que as orientações sobre a importância da participação ativa dos adolescentes, considerando suas necessidades, desejos, habilidades e dificuldades são seguidas (Doncel et al., 2019f). Não é incomum que os critérios para elaboração do PIA ainda sejam subjetivos para

cada equipe (Doncel et al., 2019f). Ainda no sentido de não participação do jovem na construção de seu projeto de vida, há uma enorme disparidade entre a prática de cada vara (Doncel et al., 2019f). Há juízes e equipes do judiciário que incentivam e abrem espaço para a participação do jovem, mas há varas em que apenas os técnicos são ouvidos (Doncel et al., 2019f).

As possibilidades existentes para a vida após a instituição dependem dos vínculos familiares, que possibilitam o retorno a família, da disponibilidade de vagas em república, do perfil do jovem e do seu projeto pessoal (Doncel et al., 2019f). No Brasil existem poucas repúblicas, em torno de 25 unidades e a maioria dos jovens que completa 18 anos é desligado e não chega a ter chance de optar por esta modalidade de acolhimento institucional (Doncel et al., 2019f). As repúblicas também são consideradas serviços de acolhimento, onde os jovens se organizam em grupo com vistas a autonomia, elas acolhem jovens, entre 18 e 21 anos, em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou extremamente fragilizados e que não possuam meios para se sustentarem. Nesses espaços o jovem deve receber supervisão técnica e auxílio durante o processo de construção de autonomia pessoal (Brasil, 2009).

A permanência em repúblicas possui tempo limitado, podendo ser reavaliada e prorrogada em função do projeto individual formulado em conjunto com o profissional de referência (Brasil, 2009). No serviço os jovens devem receber auxílio para gestão da moradia, orientação e encaminhamento para outros serviços, para programas ou benefícios da rede socioassistencial e para demais políticas públicas, em especial programas de profissionalização, inserção no mercado de trabalho, habitação e inclusão produtiva (Brasil, 2009). Além disto, novas responsabilidades devem ser atribuídas durante a estadia na república, como, por exemplo, a responsabilidade com custos da locação do imóvel, no caso de imóvel alugado, e tarifas, bem como com as demais despesas, mesmo que haja subsídio quando necessário (Brasil, 2009).

Portanto, nota-se que opções de moradia alternativas não são acessíveis para todos os egressos, não existe uma política habitacional alternativa que contemple essa população. Além disso, as exigências feitas para ingresso nas poucas unidades de repúblicas disponíveis (em geral, estar trabalhando e poder dividir alguma despesa da casa) inviabilizam o acesso para muitos jovens (Doncel et al., 2019f). Ou seja, não existem iniciativas governamentais específicas para acompanhamento e apoio aos jovens que saem do serviço de acolhimento institucional no Brasil (Doncel et al., 2019f).

Uma inquietação comum entre os adolescentes brasileiros acolhidos é a ausência de preparo, de forma gradual, para a vida após a instituição (Doncel et al., 2019f). Existe um excesso

de controle dos educadores, apresentado como cuidado e pouco diálogo, situação que diminui as chances de experimentar e aprender com os erros e compromete o desenvolvimento da capacidade de enfrentar os desafios depois do desligamento (Doncel et al., 2019f). Nota-se, pelo panorama feito por Doncel et al. (2019f), no Brasil e em outros países, que a forma como o desligamento ocorre, atualmente, coloca a autonomia como algo inerente apenas ao marcador da idade com a chegada da maioridade, ou seja, o processo atual não se caracteriza como um processo gradual de desligamento, mas como uma emancipação forçada (Poker, 2017). Faltam políticas públicas no Brasil que levem em consideração o olhar do acolhido sobre sua vivência e que garantam a sua autonomia e o apoio necessário para a sua transição para a maioridade e saída da instituição (Poker, 2017). Dessa forma, pode-se argumentar que o desenvolvimento e a implementação de programas com adolescentes acolhidos voltados para a aquisição das habilidades requeridas na saída da instituição é uma condição urgente.

Entendendo ser a autonomia um objetivo que se pretende alcançar, se tratando de adolescentes em acolhimento (Brasil, 2009), uma ferramenta útil para esse objetivo seria a construção de um projeto de vida, uma vez que, conforme Damon et al. (2003), um projeto de vida pode ser definido como um objetivo estável e generalizado com a intenção de realizar algo que seja ao mesmo tempo significativo para si e para o mundo além de si mesmo. Neste sentido, o presente trabalho, propõe desenvolver e implementar um programa de habilidades sociais e projeto de vida. De fato, ter um objetivo para própria vida pode ser fator relevante para tomada de decisões de forma independente (autonomia comportamental), para confiança em suas crenças e valores para conduzir a própria vida, sem preocupação excessiva com a validação social (autonomia emocional) e para avaliação de suas opções, desenvolvimento de estratégias e aprendizagem com as situações passadas, que auxiliem a tomada de decisão (autonomia cognitiva) (Graça et al., 2010).

3.2. Projeto de vida na adolescência: aspectos conceituais e pesquisas

Segundo Gobbo (2016), Viktor Frankl foi o autor que deu início ao conceito de projeto de vida, propondo que esse deveria ser encontrado, uma vez que seria o maior motivador da vida humana e ajudaria as pessoas com os desafios enfrentados ao longo da vida e sua ausência seria um empecilho para encontrar o sentido da vida. Autores clássicos do desenvolvimento humano, como Piaget e Erickson, também se debruçaram sobre o tema trazendo diferentes perspectivas. Porém, as diferentes concepções acerca do conceito de projeto de vida não se restringem aos autores clássicos, anteriormente citados, autores contemporâneos também

apresentam definições diferentes sobre o constructo como, por exemplo, Damon et al. (2003).

Segundo Damon et al. (2003), projeto de vida se caracteriza como um objetivo de longo prazo, uma busca pessoal por sentido, mas também tem um componente externo, o desejo de fazer a diferença no mundo e de contribuir para assuntos maiores do que eu (Damon et al., 2003). O projeto de vida é sempre dirigido a uma realização para com a qual se pode fazer progresso (Damon et al., 2003). Tal realização pode ser material ou imaterial, externa ou interna, alcançável ou não alcançável, sua característica necessária não é sua concretude, mas o senso de direção que fornece (Damon et al., 2003).

Moran (2018) afirma, assim como Damon et al., (2003), que o projeto de vida é um objetivo que gerará impacto na vida do indivíduo que o possui, mas também trará ganhos positivos em outras pessoas, comunidades e instituições. Moran (2018), ainda, acrescenta que a elaboração de um projeto de vida depende em parte da cultura a qual o indivíduo está inserido e dos valores que dela fazem parte. Segundo o autor, o projeto de vida se caracteriza por uma representação do futuro que pode orientar as escolhas no presente para tornar essa representação mais provável. Ainda, de acordo com Moran et al. (2016), o projeto de vida pode funcionar não apenas como um objetivo, mas como um "farol moral", que motiva os indivíduos a se comprometerem e se envolverem em comportamentos pró-sociais e produtivos ao longo de suas vidas. Enquanto para Malin et al. (2019), o projeto de vida descreve os objetivos que as pessoas buscam para cumprir seus valores essenciais. Tais objetivos podem ser em diversas áreas, como pode-se observar no estudo de Dellazzana-Zanon et al. (2019), que investigou as evidências de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA).

Na EPVA são apresentadas sete dimensões do projeto de vida. As dimensões são: (1) relacionamentos afetivos, que diz respeito a iniciar, manter, ou intensificar relacionamentos afetivos; (2) estudo, que se refere a projetos sobre a continuidade dos estudos; (3) trabalho, que são projetos relacionados a exercer uma profissão ou ter um emprego; (4) aspirações positivas, que engloba projetos que indiquem a vontade de tornar-se uma pessoa melhor que faça, de alguma forma, diferença na vida de outras pessoas e na sociedade; (5) bens materiais, refere-se a projetos relacionados à aquisição de bens materiais e ao desejo de melhoria da condição financeira; (6) religião/espiritualidade, refere-se a projetos quanto à satisfação com a conexão pessoal com Deus ou com algo que se considere como absoluto; (7) sentido da vida, diz respeito aos projetos relacionados ao sentido da vida independentemente de uma referência religiosa.

No que diz respeito ao projeto de vida durante a adolescência, Damon et al. (2003) concluem que é provável que ter um projeto de vida durante a juventude leve a uma série de resultados desejados como comportamento pró-social, compromisso moral, realização e alta

autoestima. A juventude seria um período formativo para cultivar um senso de objetivo e a ausência de um projeto de vida pode resultar em sensação de “deriva” que pode levar a patologias pessoais e sociais (Damon et al., 2003).

Ter um projeto de vida pode ajudar os adolescentes a começarem a definir quem eles são, bem como pode ser visto como um instrumento para indicar a direção certa, ou seja, ter um projeto de vida está associado a conseguir responder perguntas como “quem sou eu?” e “para onde estou indo?” (Hill et al., 2013). Sendo a adolescência um período com potencial para confusão sobre si mesmo, o projeto de vida pode ser útil, pois pode auxiliar os adolescentes encontrarem maneiras de contornar os obstáculos em suas vidas e da mesma forma diminuir a probabilidade de envolvimento em comportamentos de risco como uso de drogas e álcool (Hill et al., 2013). Com um projeto de vida os jovens são mais ativos e motivados em suas vidas, bem como mais felizes e menos suscetíveis aos riscos comuns na adolescência, além disso, jovens com um projeto de vida podem ter um melhor desempenho escolar, o que por sua vez, os prepararia para um maior sucesso durante a transição para vida adulta, por exemplo, melhores oportunidades de universidade, emprego ou bolsa de estudos (Hill et al., 2013).

Ter um projeto de vida auxilia na formação de uma identidade saudável, auxilia no enfrentamento de adversidade e pode auxiliar na recuperação emocional mediante experiências negativas (Malin et al., 2019). De acordo com Keyes (2011), sem um projeto de vida os indivíduos estão mais suscetíveis a terem psicopatologias, porém com um projeto de vida as adversidades são amortecidas. Além disso, segundo Heisel e Flett (2004), ter um projeto de vida pode proteger os indivíduos contra ideações suicidas e depressão.

Para Dellazzanna-Zanon e Freitas (2015), a maior parte dos estudos sobre projeto de vida, encontrados em sua pesquisa de revisão, não apresenta uma definição explícita do constructo e não há apenas uma definição para projeto de vida. Uma das razões para a falta de consenso na definição de projeto de vida, seria o fato de que os pesquisadores que se interessam por esta temática fundamentam seus estudos em diferentes perspectivas teóricas (Dellazzanna-Zanon & Freitas, 2015). No entanto, mesmo mediante as diferenças, alguns aspectos em comum fazem com que se possa agrupar em quatro grupos os estudos sobre projeto de vida, sendo eles: (1) grupo das fases do desenvolvimento; (2) grupo de sentido da vida; (3) grupo do contexto cultural; (4) grupo de inclusão do outro (Dellazzanna-Zanon & Freitas, 2015).

O grupo que tem em comum as fases do desenvolvimento busca compreender em qual fase do desenvolvimento se inicia a construção do projeto de vida (Dellazzanna-Zanon & Freitas, 2015). O grupo que se refere ao sentido da vida busca compreender a direção e o significado que a vida pode ter de acordo com os valores do indivíduo (Dellazzanna-Zanon &

Freitas, 2015). O grupo que diz respeito à importância do contexto cultural para a construção do projeto de vida, entende que embora o projeto de vida seja individual, ele é construído com base nos valores de uma determinada cultura e de um determinado momento histórico (Dellazzanna-Zanon & Freitas, 2015). Por fim, existe o grupo que se refere à inclusão do outro no projeto de vida, ou seja, o projeto de vida não é construído visando apenas benefícios próprios, mas buscando produzir algo para o outro também, existe um desejo de contribuir para questões que ultrapassem os próprios desejos (Dellazzanna-Zanon & Freitas, 2015).

Uma vez que a presente tese tem seu fundamento na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), a qual leva em consideração o cronossistema, bem como os contextos mais próximos e os mais distais nos quais os indivíduos estejam inseridos, ela se insere no grupo do contexto cultural, seguindo a lógica de construção do projeto de vida intimamente relacionada a cultura e ao momento histórico em que o indivíduo está inserido. Ainda sobre a ótica da TBDH, o presente estudo também se insere no grupo inclusão do outro, uma vez que o indivíduo, sobre a ótica dessa teoria, não é apenas produto dos contextos, mas também seu produtor, nesse sentido, a TBDH se alinha aos pensamentos de Damon et al., (2003) e Moran (2018), que afirmam que o projeto de vida gera impactos positivos para além do indivíduo, alcançando outras pessoas, comunidades e instituições, dessa forma, percebe-se a ação do indivíduo sobre o seu contexto e não apenas a ação do contexto sobre o indivíduo.

Levando em consideração o outro na construção do projeto de vida, Kudlowicz e Kafrouni (2014) afirmam que, sob a ótica da Psicologia Sócio-histórica, o outro é fundamental para a construção de um projeto de vida, pois os aspectos individuais e coletivos estão presentes tanto na subjetividade dos adolescentes quanto nas relações sociais. Desta forma, tendo como base a TBDH, pode-se concluir que um adolescente tem seu projeto de vida influenciado pelo momento histórico que vive, pelos contextos que está inserido, pelas relações que estabelece nos microsistemas e este, a partir de seu projeto de vida, gera impacto direto nos contextos mais proximais e influencia indiretamente seus contextos mais distais.

Na literatura internacional, pesquisas foram feitas para investigar projeto de vida com adolescentes. Hill et al. (2010) realizaram um estudo com o objetivo de compreender a concepção dos adolescentes sobre projeto de vida. Participaram da pesquisa 229 adolescentes, com idades entre 15 e 16 anos, de uma escola católica e de uma escola pública, localizadas no meio-oeste dos Estados Unidos, para definir o que significa ter um propósito de vida. Os entrevistados responderam um questionário que incluía múltiplas escalas. A maior parte dos adolescentes sugeriu que ter um propósito dava base e direção para a vida e mais da metade mencionou que ter um projeto de vida levava ao aumento da felicidade. Observa-se, a partir dos

achados desse estudo, a importância de se promover a construção de projetos de vida, especialmente com adolescentes em acolhimento, que apresentam, muitas vezes, problemas em saúde mental, conforme pesquisas (Constantino et al., 2013; Marques, 2020) revisadas anteriormente.

Em outra pesquisa, Malin et al. (2019) realizaram um estudo com objetivo de compreender a relação entre projeto de vida e superação das adversidades. Participaram do estudo 1.357 adolescentes de 13 e 14 anos de diferentes regiões dos Estados Unidos. A coleta de dados foi feita através de entrevistas e aplicação de questionários para medir as variáveis estudadas. Para coleta de dados sobre projeto de vida foi utilizado um instrumento para avaliar projeto de vida de adolescentes, desenvolvido pelos autores. O instrumento foi baseado em entrevistas anteriores feitas por Damon (2008), Malin et al. (2014) e Moran (2009). Os resultados mostraram que adversidades como, por exemplo, divórcio dos pais, abuso e extrema pobreza, podem afetar negativamente o desenvolvimento dos adolescentes, no entanto, entre aqueles que possuem um projeto de vida, existiu a possibilidade de desfechos positivos frente as experiências negativas, ou seja, adolescentes que possuem um propósito de vida tiveram maior probabilidade de recuperação emocional frente a adversidades. De acordo com as autoras, existe uma associação entre projeto de vida e processos de resiliência, que ainda precisa ser mais investigada para ver como ocorre, porém, elas acreditam que a relação entre os construtos possa ocorrer quando há criação de significado e reformulação das metas de vida após a adversidade, o que lavaria a padrões de resiliência. Desse modo, considerando que adolescentes em acolhimento são expostos em suas trajetórias de vida a diversas situações de vulnerabilidade social, torna-se importante promover projetos de vida que fomentem processos de resiliência, contribuindo para o seu desenvolvimento socioemocional para a saída da instituição.

Já no contexto nacional, algumas pesquisas também foram realizadas com o objetivo de investir a construção de projeto de vida com adolescentes. Cardoso e Cocco (2003) realizaram um estudo com objetivo de conhecer o projeto de vida de um grupo de adolescentes de uma Unidade Básica de Saúde, numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa sete adolescentes, sendo seis do sexo feminino, entre 14 e 18 anos, que responderam entrevistas semiestruturadas. De acordo com as autoras, os adolescentes possuíam um projeto de vida, mesmo diante das dificuldades que se apresentavam devido as condições socioeconômicas a que pertenciam. Os adolescentes participantes, jovens de escolas públicas e pobres, revelaram seus projetos de vida deixando claro que eles são construídos mediante as possibilidades oferecidas. Os achados indicaram que os projetos de vida dos adolescentes envolviam buscar a concretização de direitos básicos, como garantir um mínimo de

escolaridade, ter uma casa, um emprego ou constituir família. Os adolescentes demonstraram que em seu projeto de vida os estudos possuem um lugar importante, pois ele é visto como forma de melhorar a qualidade de vida. A meta da maioria dos adolescentes estudados foi cursar uma faculdade, depositando nesse esforço melhores perspectivas de futuro. Outro resultado encontrado pelas pesquisadoras, é que a relação familiar conflituosa influencia negativamente o adolescente nos seus planos e projetos futuros para um convívio a dois. As autoras afirmam ser importante para os adolescentes a participação da família e do profissional de educação para a construção do projeto de vida. Assim, pode-se inferir que o papel dos educadores será importante na construção dos projetos de vida dos adolescentes em acolhimento, uma vez que esses são fontes de sociabilização para os adolescentes.

Leão et al. (2011) realizaram uma pesquisa com objetivo de abordar a realidade do Ensino Médio na ótica dos jovens, analisando a relação que eles estabeleciam entre os seus projetos de vida e as contribuições da escola para a sua realização. A pesquisa teve como metodologia Grupos de Discussão. Participaram da pesquisa 245 estudantes do Ensino Médio de três cidades de um estado da região norte. Os estudantes participantes da pesquisa estavam matriculados no 3º ano do Ensino Médio, tinham entre 16 e 18 anos (39%), 19 e 21 anos (35%) e alguns tinham acima dos 22 anos de idade (21%). Para as pesquisadoras, o jovem, principalmente aquele que frequenta o Ensino Médio, precisa de espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros, de maneira que possa ter elementos para construir um rumo para sua vida. A elaboração do projeto de vida depende sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultural no qual cada jovem se encontra inserido. Segundo Leão et al (2011), na construção de plano de futuro de jovens existe uma grande valorização do trabalho, da escola e da família. Os jovens entrevistados expressaram o desejo da finalização do Ensino Médio e a continuidade dos estudos em um curso superior que lhes possibilitassem ter acesso a uma profissão, além disso, muitos jovens expressaram o desejo de constituir família e de ajudar a família a qual pertencem, melhorando sua qualidade de vida. Para os entrevistados, a necessidade de sobrevivência os fazia ter uma postura mais pragmática de seus projetos que os levava a postergar alguns planos como a entrada na faculdade, para eles estava claro as barreiras a serem enfrentadas na concretização dos seus projetos. Leão et al (2011) concluem que a escola tem importância na vida dos adolescentes e em seus projetos de futuro, sendo uma instituição para a qual dirigem muitas expectativas. Quando se relaciona os achados desse estudo à realidade escolar dos adolescentes em acolhimento, pode-se perceber que esses ainda são mais prejudicados na

consecução dos seus projetos de vida associados ao estudo. Como sinalizou os estudos de Dell’Aglia (2010) e Constantino et al. (2013), adolescentes em acolhimento têm elevados índices de evasão e abandono escolar, além de muita distorção idade-série. Portanto, os jovens acolhidos perdem a oportunidade de ter um espaço que poderia ser importante na reflexão de seu projeto de vida quando se pensa na evasão escolar, bem como tem menos oportunidades de terem projetos de vida mais ambiciosos alcançados, uma vez que a baixa escolaridade pode ser um empecilho.

Miranda e Alencar (2015) realizaram um estudo com objetivo de investigar a existência de projetos de vida em adolescentes, identificando o lugar do outro neles. Participaram da pesquisa 24 adolescentes, com idades entre 15 e 20 anos, moradores da Região da Grande Vitória, igualmente divididos em relação ao sexo, de classes média e baixa. Os participantes responderam a uma entrevista. Os resultados da pesquisa mostraram que nos projetos de futuro, que os adolescentes entrevistados estabeleciam, estavam incluídas melhoras para si e para aqueles que amam e que a construção dos projetos sofre influência dos valores vigentes na sociedade.

Riter et al. (2019) ao investigarem projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos, entrevistaram seis adolescentes de 14 a 16 anos. A entrevista utilizada foi semiestruturada e os adolescentes preencheram uma ficha de dados biossociodemográficos. Os resultados mostraram que os adolescentes priorizaram projetos ligados a trabalho e estudo, porém possuem projetos de relacionamentos socioafetivos, sendo o casamento tradicional o modelo prevalente de relacionamento afetivo futuro. De forma geral, os resultados indicam que adolescentes elaboram projetos de vida, sendo três as áreas de interesse mais frequentes: trabalho, estudo e família. O exercício de uma atividade profissional parece ter um papel central nos projetos de vida, estando relacionado à sobrevivência, à ascensão social, à independência, à estabilidade financeira e a possibilidade de concretizar outros projetos.

Em relação ao projeto de vida de adolescentes em instituições de acolhimento, Bastos (2014) realizou um estudo com objetivo de investigar os projetos de vida de adolescentes institucionalizadas e compreender de que forma a vivência institucional influencia a construção desses projetos. Participaram do estudo 15 adolescentes do sexo feminino, estudantes do 5º ao 11º ano, com idades compreendidas entre 12 e 18 anos. As adolescentes encontravam-se acolhidas em duas instituições em uma cidade da zona norte de Portugal. Para o recolhimento de dados foram usados instrumentos de gravação (áudio) das entrevistas. Os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada e a um questionário sociodemográfico. Os

resultados do estudo de Bastos (2014) evidenciaram que os projetos de vida das adolescentes em instituição são poucos estruturados, idealizados e não auxiliam na motivação das acolhidas. Os projetos de vida são de natureza acadêmica, profissional e familiar, igualmente como foi verificado do estudo de Riter et al. (2019). Tais projetos vão no sentido de alcançar melhores condições de vida, para assegurem condições básicas de subsistência, como ter uma casa, viajar ou ajudar nas despesas familiares.

A instituição apareceu na pesquisa como importante para preparação de vida autônoma fora da instituição e para apoio aos estudos que estariam relacionados ao prosseguimento de um percurso acadêmico e profissional. A instituição, assim como a família, pareceu exercer influência nas escolhas das adolescentes, mas estas demonstram desejo de alcançar uma posição social ou profissional, fazendo o que gostam, conquistando, assim, a autonomia e independência financeira que tanto desejam. No entanto, a instituição também é percebida pelas adolescentes participantes como impedimento para o contato com familiares e amigos, considerados como base de apoio à construção dos projetos de vida. Nesse sentido, a instituição se apresenta como fator de proteção, mas também fator de risco para a construção do projeto de vida dos adolescentes. Bastos (2014) ainda relatou receio das adolescentes em pensar sobre o futuro, apesar de construírem projetos, acreditam que seus objetivos podem não se concretizar, o que a autora atribui a crença de incapacidade pessoal, que resulta na elaboração de projetos de vida alternativos menos ambiciosos. A autora concluiu que é necessário a criação de programas direcionados para a construção de projetos de vida de adolescentes institucionalizados.

A partir dos estudos descritos anteriormente, nota-se que faz parte do projeto de vida dos adolescentes o acesso à educação e que eles acreditam nesta como oportunidade de ter uma profissão, além disso, muitos desejam constituir família e ajudar ao núcleo familiar o qual pertencem, melhorando sua qualidade de vida (Cardoso & Cocco, 2003; Leão et al., 2011; Miranda & Alencar, 2015). Os adolescentes valorizam projetos ligados a trabalho e estudo, porém possuem projetos de relacionamentos socioafetivos. De forma geral, as três áreas de interesse mais frequentes são trabalho, estudo e família (Riter et al., 2019).

No que diz respeito a importância do projeto de vida, os estudos descritos revelaram que o projeto de vida é importante, na medida que pode ser base e direção para a vida, além de levar ao aumento da felicidade (Hill et al., 2010). O projeto de vida também pode auxiliar os adolescentes em momentos de adversidade, possibilitando maior probabilidade de recuperação emocional frente as adversidades (Malin et al., 2019).

Sobre a construção do projeto de vida, os estudos sinalizaram que a família e os profissionais de educação são importantes na construção dos projetos de vida dos adolescentes,

ou seja, pessoas significativas para o adolescente são importantes nesse processo (Cardoso & Cocco, 2003, Leão et al., 2011). Os estudos também mostram que é importante para os adolescentes ter um espaço de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades, mas também informações sobre o contexto social onde se insere, a realidade da universidade e do mundo do trabalho, entre outros (Leão et al., 2011; Bastos, 2014).

Nota-se que os estudos realizados a respeito do projeto de vida de adolescentes, no Brasil, não abordaram as questões específicas dos adolescentes acolhidos. Já os estudos realizados sobre projeto de vida, mesmo sendo em maior proporção no âmbito internacional, não levam em consideração as especificidades do que é estar em uma instituição de acolhimento no Brasil. Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo preencher a lacuna, trazendo informações sobre o projeto de vida de adolescentes acolhidos, levando em consideração as dificuldades que são encontradas pela população brasileira de acolhidos, porém não esquecendo também das potencialidades existentes na instituição de acolhimento como, por exemplo, a presença do educador social que pode ser um indivíduo de extrema relevância para o acolhido, uma vez que pode ser visto como apoio na construção do projeto de vida desses adolescentes.

3.3. O papel dos educadores sociais na construção de projeto de vida dos adolescentes frente ao desligamento da instituição de acolhimento

No serviço de acolhimento, as crianças e os adolescentes devem ser amparados por uma equipe selecionada e capacitada que possui o objetivo de garantir o direito a cuidados que possuem os acolhidos (Brasil, 2009). A equipe profissional de um serviço de acolhimento é constituída por coordenador, equipe técnica, educador e auxiliar de educador (Brasil, 2009).

O coordenador é um profissional com nível superior, que tem experiência e amplo conhecimento da rede de proteção à infância e juventude, de políticas públicas e da rede de serviços da cidade e região e que tem a função de gestão da entidade (Brasil, 2009). A equipe técnica é composta por no mínimo dois profissionais, de nível superior, para atendimento de até 20 crianças ou adolescentes, que irão auxiliar o coordenador na construção de um projeto para o serviço que se enquadre nas normas do ECA e cumpra os direitos dos acolhidos (Brasil, 2009). O educador é um profissional de nível médio e que necessita de capacitação específica para o atendimento às crianças e adolescentes (Brasil, 2009). O auxiliar do educador é um profissional com nível fundamental e capacitação específica no atendimento a crianças e adolescentes que deve prestar apoio às funções do cuidador e realizar cuidados com a moradia, como limpeza do ambiente e preparação dos alimentos (Brasil, 2009).

O educador social possui um papel fundamental na instituição de acolhimento, pois ele é responsável pela rotina dos acolhidos, uma vez que suas tarefas visam promover a saúde, alimentação e educação das crianças e dos adolescentes (Souza & Sanchez, 2017). No entanto, mais do que efetivar os cuidados diários, o educador social deve estar atento para outras questões que envolvem o desenvolvimento saudável do acolhido e, por isso, é necessário disponibilidade para dar atenção, afeto e interagir com os acolhidos (Souza & Sanchez, 2017).

O educador social deve trabalhar em conjunto com os demais profissionais das instituições, a fim de que sejam criados vínculos entre ele e o acolhido e que estes favoreçam a autonomia, permitam a livre expressão, proporcionem o sentimento de segurança e proteção (Souza & Sanchez, 2017). Apesar de importante, a vinculação afetiva precisa ter limites, uma vez que o vínculo criado na instituição não deve desvalorizar a família, desta forma, deve-se investir na relação cuidador-acolhido, pois o cuidador pode ser uma referência de família, uma vez que dispensa apoio, carinho e educação aos adolescentes e crianças acolhidas (Souza & Sanchez, 2017).

Avoglia, et al. (2012), assim como Souza e Sanchez (2017), destacaram a importância do educador social na instituição e seu relevante papel no desenvolvimento de crianças e adolescentes em acolhimento. Segundo as autoras, o contato mais próximo dos acolhidos é o educador social e por isso ele é a referência de adulto destes (Avoglia et al., 2012). Os educadores são considerados os modelos identificatórios dos acolhidos, uma vez que os orientam e protegem (Avoglia et al., 2012).

Para Bazon e Biasoli-Alves (2000), o fato de ser encarregado dos cuidados e da educação cotidiana dos acolhidos demanda do educador social qualificação profissional. Os educadores, segundo as autoras, precisam poder refletir sobre as experiências vivenciadas na instituição, a fim de melhorarem o atendimento aos acolhidos (Bazon & Biasoli-Alves, 2000). Para elas, é preciso uma elaboração cognitiva e afetiva da própria prática, para que haja desenvolvimento profissional (Bazon & Biasoli-Alves, 2000). O educador social precisa compreender o impacto que seus gestos podem ter, e dar um sentido às suas ações rotineiras, pois eles possuem influência na construção de ideais e da autoimagem das crianças e dos adolescentes (Bazon & Biasoli-Alves, 2000).

Os educadores podem ser fonte de apoio social para os adolescentes que estão próximos de saírem da instituição (Cassarino-Perez, 2018). Cassarino-Perez (2018) realizou uma pesquisa com 13 jovens entre 18 e 24 anos, egressos do sistema de proteção da cidade de Curitiba, sendo seis do sexo feminino e sete do sexo masculino, que enfatizaram o apoio social recebido na instituição como essencial para o enfrentamento da transição entre o acolhimento

e vida adulta. Para os entrevistados o apoio emocional e o apoio informacional são de suma importância no processo de transição.

Siqueira et al. (2009) realizaram um estudo que investigou a rede de apoio social e afetivo e a percepção das figuras parentais na rede de crianças e adolescentes institucionalizados. Participaram 146 crianças e adolescentes, com idades entre sete e 16 anos, sendo que 81,5% são de abrigos governamentais e 18,5%, de abrigos não governamentais da região metropolitana de Porto Alegre. Os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada e o Mapa dos Cinco Campos. Os resultados do estudo mostraram que a instituição é a principal fonte de apoio social para os entrevistados. De acordo com as autoras, os educadores sociais enquanto parte da rede de apoio e como um dos principais cuidadores desses jovens, na instituição, tornam-se responsáveis pelo seu bem-estar, representando uma função fundamental para um desenvolvimento saudável. Mais do que desempenhar a função de educá-los e acompanhá-los, esses cuidadores participam do processo de resgate e (re)construção da história individual dos acolhidos, sendo importante que o façam de forma ativa (Siqueira et al., 2009).

No mesmo sentido, Siqueira et al. (2006) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar a percepção de adolescentes institucionalizados quanto à sua rede de apoio social e afetivo, tendo em vista as mudanças nos relacionamentos, decorrentes da situação de institucionalização. Participaram do estudo 35 adolescentes, com idade entre 11 e 16 anos, de ambos os sexos. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e o Mapa dos Cinco Campos, que permite avaliar estrutura e função da rede de apoio. Os resultados mostraram que os educadores sociais apareceram como uma das principais fontes de apoio e o apoio mais valorizado pelos adolescentes foi o apoio instrumental. A instituição e as relações que se estabelecem nela apareceram nos resultados da pesquisa como a mais importante fonte de apoio para os adolescentes, visto que, na maioria das vezes, os vínculos familiares ainda existentes são frágeis.

Marzol et al. (2012) também realizaram um estudo sobre a relação entre acolhidos e cuidadores. O estudo teve por objetivo compreender a percepção de crianças e adolescentes institucionalizados acerca de suas relações com os cuidadores das instituições. Participaram do estudo 22 crianças e adolescentes com idade média de 11 anos, acolhidas em duas instituições localizadas em município do interior do Rio Grande do Sul. Os dados foram recolhidos por meio de inserção ecológica com observações sistemáticas, diário de campo e entrevistas individuais com crianças e adolescentes. Os resultados evidenciaram que para as crianças e os adolescentes entrevistados eram importantes as relações horizontais e afetivas com cuidadores.

Através das respostas dadas pelas crianças e pelos adolescentes, as pesquisadoras concluíram que a figura do cuidador é elemento fundamental na rede de apoio social e afetiva dos acolhidos. Além disso, nas duas instituições participantes do estudo, a maioria das crianças e adolescentes se considerou igualmente importante para os cuidadores eleitos por elas. Para as autoras, as relações que se estabelecem na instituição, entre cuidadores e acolhidos, podem ser entendidas como promotoras de desenvolvimento.

Calabar et al. (2021) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar as percepções dos educadores sociais sobre o trabalho e relações com os adolescentes. Participaram 17 educadores (13 homens) de três instituições públicas da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com as autoras, por meio das interações positivas com os educadores sociais é possível que essa condição de vulnerabilidade possa ser superada e/ou minimizada. Elas sugerem que se faz necessário a 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. A relação entre educadores e adolescentes se mostra tão importante que Calabar et al. (2021) concluíram que a percepção negativa sobre os adolescentes acolhidos, vinda dos profissionais que prestam o cuidado, pode influenciar na perspectiva que os adolescentes possuem sobre si mesmo e seu futuro.

A percepção de que recebe apoio dos educadores sociais por parte dos adolescentes em acolhimento é importante, pois uma maior percepção de apoio está associada a melhor desenvolvimento socioemocional em crianças e adolescentes (Achkar et al., 2017; Petrucci et al., 2016; Squassoni et al., 2014) e influência de forma positiva o engajamento escolar (Ramos-Díaz et al., 2016). A percepção de apoio social é importante para o bem-estar do acolhido institucionalmente, para sua autoestima e para o enfrentamento de eventos geradores de estresse, como a perda familiar (Fonseca, 2017). Além disso, a percepção de apoio social é relevante na construção e fortalecimento dos vínculos afetivos (Costa & Assis, 2006; Juliano & Yunes, 2014; Lemos et al., 2017) e favorece que os indivíduos sejam mais propensos a terem crenças de autoeficácia fortalecidas (Samssudin & Barros, 2011).

Portanto, a partir das informações até aqui trazidas, nota-se que a relação que se estabelece entre acolhido e educador social é importante para o desenvolvimento dos adolescentes em acolhimento. Bronfenbrenner (2002) em sua teoria também ressalta a importância das relações. Para o autor, as relações possuem um poder desenvolvimental e quanto mais elas apresentam *reciprocidade* (trocas nas relações que favoreçam a interação, ou seja feedback mútuo), *equilíbrio de poder* (oportunidade para que a pessoa em desenvolvimento

também exerça controle em algumas situações e para que haja uma transferência gradual de poder) e *afeto* (sentimentos positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos que surgem na relação, sendo os positivos os que favorecem os vínculos) maior será sua força para ser mola propulsora de desenvolvimento (Bronfenbrenner,2002).

Ainda sobre a relevância da relação educador e acolhido, Souza e Sanchez (2017) afirmam que o cuidador é sujeito ativo na educação do acolhido, ele é responsável pelos cuidados diários e pela rotina da casa, no entanto, seu trabalho vai além dessas funções e deve incluir disponibilidade de dar atenção, afeto e de interagir com as crianças e os adolescentes, pois essas ações são importantes para o desenvolvimento. A disponibilidade do educador social em interagir com a criança institucionalizada e demonstrar afeto desempenha grande papel em seu desenvolvimento, se o atendimento dispensado pelo educador social for sem afeto, haverá uma repercussão negativa no desenvolvimento da criança (Souza & Sanchez, 2017).

A importância da relação educador social e acolhido pode ser mais uma vez reforçada com a afirmação de Souza e Sanchez (2017), que alegam ser necessário tanto para crianças institucionalizadas, quanto para aquelas que estão sob o cuidado familiar, segurança, proteção e vinculação afetiva com quem exerce o papel de cuidador e no contexto da instituição os educadores sociais podem exercer a referência de família. Entendendo a relevância dessa função, as autoras enfatizam a importância de uma formação adequada para os educadores, uma vez que pode haver fatores positivos na convivência diária da criança institucionalizada com o educador social, quando o ambiente institucional apresenta cuidadores que tem conhecimento sobre os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento infantil e constroem um ambiente de interação e de trocas afetivas. Segundo as autoras, a falta de preparação e aperfeiçoamento atrapalha a eficiência do trabalho.

Outro fator importante afetado pela relação educador e acolhido, citado por Souza e Sanchez (2017), foi a construção da autonomia. Souza e Sanchez (2017) enfatizam que os profissionais que trabalham em instituições de acolhimento devem ter o intuito de formar sujeitos autônomos e estarem atentos aos objetivos educacionais enfatizando a participação e o protagonismo. As autoras propõem que algumas atitudes diárias podem ser realizadas pelo educador para que o vínculo criado favoreça a autonomia, como por exemplo, demonstrar que a criança é bem-vinda por toda a instituição e promover experiências para que ela perceba suas capacidades, qualidades e gostos, além de resgatar a história de vida a partir de conversas para que a criança possa refletir sobre o seu futuro. Nota-se, desta forma, a necessidade de fortalecimento dos vínculos afetivos na instituição de acolhimento.

Vínculos fortalecidos serão importantes na construção de projetos de vida, levando-se

em consideração a necessidade de pessoas significativas para os adolescentes na elaboração do projeto de vida (Cardoso & Cocco, 2003, Leão et al., 2011; Furlani & Bomfim, 2010). Os vínculos também serão importantes na construção da autonomia, como afirmam Souza e Sanchez (2017), citados anteriormente, e Barbosa e Wagner (2013). Segundo Barbosa e Wagner (2013), em sua revisão de literatura, a autonomia é uma habilidade complexa, marcada por inúmeras variáveis contextuais, entre elas, os familiares e as do ambiente direto do sujeito. O clima familiar é relevante na construção da autonomia, um contexto marcado por agressões coercitividade, punição e retirada de afeto tende a ser associado a menores índices de autonomia. Já um contexto em que há um clima familiar positivo, marcado por maior suporte para autonomia, se associa a maiores índices de autonomia.

Nesse sentido, compreende-se que a figura do educador é importante na elaboração de um projeto de vida e na construção da autonomia do adolescente acolhido, por isso a presente pesquisa pretende entrevistar os educadores, a fim de investigar a percepção da relevância social da intervenção proposta e incluir a contribuição que eles podem trazer na intervenção. Além disso, a pesquisa visa preencher lacunas existentes, uma vez que como afirma Souza e Sanchez (2017), há poucas publicações recentes sobre o educador social como figura importante no desenvolvimento psicossocial da criança institucionalizada e que raras analisam sobre a importância de seu papel no desenvolvimento dessas crianças. Desse modo, considerando o papel dos educadores sociais na socialização dos adolescentes, verifica-se a importância deles, seja no desenvolvimento de habilidades sociais, seja na construção de projeto de vida dos acolhidos. Contudo, não foram encontrados estudos sobre o papel do educador social na construção do projeto de vida de adolescentes em acolhimento, nem no âmbito nacional e nem internacional, o que destaca a relevância social e científica do presente estudo.

4. Capítulo III – A importância das habilidades sociais para adolescentes em instituição de acolhimento

Pesquisas têm demonstrado que adolescentes em acolhimento possuem um repertório deficitário em algumas classes e subclasses de habilidades sociais (Fernandes & Monteiro, 2017; Guerra, 2017; Palacios et al., 2013), tal fato se configura como fator de risco, uma vez que a ausência de habilidades sociais poderia dificultar os relacionamentos interpessoais dos adolescentes. Segundo Del Prette e Del Prette (2017a), as habilidades sociais são “um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, que podem contribuir para o desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais” (p. 24). Ainda reforçando a importância das habilidades sociais, Caballo (1993) define o comportamento socialmente habilidoso como:

O conjunto de condutas emitidas por um indivíduo em um contexto interpessoal, que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando essas condutas nos demais e que geralmente resolve os problemas imediatos das situações, enquanto minimiza a probabilidade de problemas futuros (p. 6).

Del Prette e Del Prette (2017a) propõem dez classes e subclasses de habilidades sociais gerais que podem ser importantes em todo o curso de vida: comunicação; civilidade; fazer e manter amizade; empatia; assertividade; expressar solidariedade; manejar conflitos; resolver problemas interpessoais; expressar afeto e intimidade; coordenar grupo; falar em público. De acordo com os autores, distintas fases da vida, como infância, adolescência, adultez e velhice, exigem diferentes repertórios sociais frente às diversas demandas interpessoais enfrentadas pelos indivíduos nos seus contextos de interação.

No que diz respeito à adolescência, Del Prette e Del Prette (2009) descrevem um conjunto de classes e subclasses de habilidades que consideram ser relevantes nessa fase. São elas: (1) empatia, que se refere à identificação de problemas e sentimentos no outro e à expressão de compreensão e apoio; (2) autocontrole, que se refere à reação com calma em situações aversivas e ao controle de sentimentos negativos; (3) civilidade, que se refere à prática de gentileza e à expressão de gratidão, cumprimentos e elogios; (4) assertividade, que se refere

à expressão de sentimentos e pensamentos de forma clara e consistente; (5) abordagem afetiva, que se refere ao estabelecimento de diferentes tipos de relacionamentos interpessoais e à expressão dos sentimentos suscitados por esses relacionamentos; (6) desenvoltura social, que se refere à exposição diante de público e à interação com pares, responsáveis, professores e desconhecidos para fins diversos.

Investigar classes e subclasses de habilidades sociais na adolescência é importante, uma vez que nesse período as habilidades sociais podem colaborar para a ausência de ansiedade (Cardoso et al., 2018; Motoca et al., 2012), funcionar como mecanismo de proteção diante de situações adversas (Santos et al., 2020) e auxiliar na manutenção e ajustes nas amizades (Glick & Rose, 2011). As habilidades sociais também são fundamentais para a transição para vida adulta (Pereira et al., 2016), além de promoverem o bem-estar geral a partir da experiência escolar positiva (Feitosa et al., 2009), pois podem auxiliar na melhora de problemas comportamentais (Falcão et al., 2018) e estão associadas positivamente com a expressão de emoções positivas (Oros & Nalesso, 2015). Nesse sentido, o campo teórico-prático de produção e aplicação das habilidades sociais quando associado aos adolescentes em acolhimento pode se constituir como fator de proteção.

Silveira (2020) realizou um estudo com objetivo de caracterizar o repertório de habilidades sociais, a percepção de apoio social (família, pares, professores e educadores sociais) e as crenças de autoeficácia de adolescentes acolhidos institucionalmente, bem como analisar as associações entre as habilidades sociais e as crenças de autoeficácia de adolescentes institucionalizados e, por fim, analisar as associações entre as habilidades sociais e a percepção de apoio social (família, pares, professores e educadores sociais) de adolescentes institucionalizados. Participaram do estudo 50 adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos, sendo 36 do sexo masculino, acolhidos em nove instituições de acolhimento, seis governamentais e três não governamentais, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Os adolescentes responderam ao Questionário de Investigação Geral para Crianças Abrigadas, ao Inventário Multimídia de Habilidades Sociais - IMHSC-Del-Prette (versão impressa), a Escala de Percepção de Apoio Social e a Escala de Autoeficácia Generalizada. Os resultados encontrados por Silveira (2020) demonstraram que em relação ao repertório de habilidades sociais, a maior parte dos adolescentes apresentou um bom repertório de reações socialmente habilidosas de assertividade e autocontrole, níveis medianos na maioria das subclasses das reações não-habilidosas passivas e ativas. A maioria dos adolescentes teve repertório deficitário na reação socialmente habilidosa de empatia e níveis altos de reações não-habilidosas ativa de assertividade. Foram encontradas associações positivas entre as reações socialmente

habilidosas (escore total, autocontrole e participação) e a percepção de apoio social da família, pares, professores e educadores sociais. O total das reações não-habilidosas ativas correlacionou negativamente com a percepção de apoio social da família e dos professores.

Guerra e Del Prette (2020) em seu estudo com crianças em situação de acolhimento institucional, de ambos os gêneros, na faixa etária de seis a 12 anos, concluíram com os resultados de sua pesquisa que crianças institucionalizadas apresentam déficits no desenvolvimento socioemocional, possuindo um repertório deficitário em habilidades sociais e problemas de comportamento. A empatia apareceu como a habilidade social menos desenvolvida e para a autora os resultados evidenciam as condições desfavoráveis ao desenvolvimento socioemocional das crianças em situação de acolhimento.

Segundo Palacios et al. (2013), em seu estudo, as crianças institucionalizadas possuíam mais problemas com seus pares, habilidades sociais mais pobres (cooperação, assertividade, autocontrole e responsabilidade) do que crianças não institucionalizadas que também participaram da pesquisa. Os autores destacaram que as instituições não causam as dificuldades, porém, não conseguem fornecer um ambiente onde os problemas causados pelas experiências familiares anteriores possam ser diluídos, mesmo que algumas das necessidades das crianças sejam satisfeitas.

Fernandes e Monteiro (2017) concluíram em sua pesquisa que existia uma tendência a comportamentos pró-sociais de cuidado, principalmente, nos adolescentes com menos tempo de institucionalização, além de que meninas referiram mais comportamentos pró-sociais do que os meninos. Os acolhidos participantes da pesquisa mostraram uma tendência à dificuldade de empatia e de partilha de objetos pessoais e de valor.

Calabar (2018) investigou as habilidades sociais de 12 crianças e adolescentes, com idade entre seis e 13 anos, que viviam em instituições de acolhimento. A autoavaliação das crianças e adolescentes evidenciou que 41,7% possuíam um repertório deficitário geral de habilidades sociais, 41,7% mostraram ter bom repertório e os demais apresentaram repertório entre elaborado e altamente elaborado. Na percepção dos acolhidos, houve déficits em algumas classes de habilidades sociais (autocontrole e civilidade), mas não em outras (empatia, responsabilidade e assertividade). Já de acordo com as avaliações dos educadores sociais, os achados indicaram que 91,7% apresentaram um repertório deficitário de habilidades sociais gerais, de autocontrole, de afetividade/cooperação e de desenvoltura social e civilidade, mas não em responsabilidade.

Ao fazer uma análise geral dos achados dos estudos, nota-se que as pesquisas de Silveira (2020), Guerra e Del Prette (2020) e Fernandes e Monteiro (2017) identificaram déficits em

relação à empatia com adolescentes em acolhimento institucional. Já Calabar (2018) identificou déficits em autocontrole, civilidade e cooperação, enquanto Palacios et al. (2013) identificaram déficits em cooperação, assertividade e autocontrole.

Os dados encontrados a respeito dos déficits em habilidades sociais (empatia, autocontrole, civilidade, cooperação e assertividade) em acolhidos são importantes e devem receber atenção, na medida que eles podem ser um fator de risco para os adolescentes acolhidos, uma vez que um repertório deficitário de habilidades sociais durante a adolescência pode colaborar para o estabelecimento de comportamentos problemáticos, como abuso de drogas, desajuste escolar, depressão e, até mesmo, suicídio (Barbosa & Cognetti, 2017). Déficit de habilidades sociais está associado ao uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas entre os adolescentes, bem como à dificuldade de enfrentamento (não conseguir defender suas opiniões/direitos, ser facilmente influenciado pelos outros) e de ser assertivo (dificuldade em dizer não às pessoas) (Cardoso & Malbergier, 2013). A ausência das habilidades sociais contribui para aflição, isolamento social e redução da autoestima (Beauchamp & Anderson, 2010). Adolescentes com menos habilidades sociais de forma geral e menor autocontrole, civilidade, empatia e desenvoltura social praticavam mais bullying (Terroso et al., 2016). Além disso, problemas interpessoais quase sempre estão associados a outros, como baixa autoestima, depressão, apatia, ataques de raiva com extrema violência, fobias e doenças psicossomáticas (Campos et al., 2014). Nesse sentido, a presença de habilidades sociais de assertividade, autocontrole, civilidade e empatia pode ser entendida como fator de proteção, portanto, promovê-las se faz importante.

Considerando a relevância das habilidades sociais, estudos confirmam que elas são importantes para as relações interpessoais, como afirmam Del Prette e Del Prette (2017a). As habilidades sociais de assertividade, autocontrole, civilidade e empatia também seriam importantes na construção do projeto de vida de adolescentes em acolhimento, uma vez que Kudlowicz e Kafrouni (2014) concluem que as pessoas com as quais o indivíduo estabelece relação são importantes para construção de um projeto de vida. Neste sentido, é possível afirmar que na medida em que os adolescentes estabelecem relações positivas, maior será a probabilidade da construção de projetos de vida. Ainda sobre a relação de construção de projeto de vida e relacionamento interpessoal, Cardoso e Cocco (2003) e Leão et al. (2011) falam sobre a importância de outros para que os adolescentes construam seu projeto de vida. Logo, se as habilidades sociais podem favorecer a percepção de apoio social (Leme et al., 2016; Samssudin & Barros, 2011; Silveira, 2020), elas também podem favorecer a construção de projeto de vida, uma vez que esta é favorecida pela presença de suporte. Portanto, intervenções voltadas para

promoção de habilidades sociais são importantes, pois podem promover tanto as habilidades sociais quanto podem auxiliar na promoção de outros constructos como a percepção de apoio social e o projeto de vida.

5. Capítulo IV – Intervenções com adolescentes em acolhimento institucional

Cassarino-Perez (2018), em sua tese, realizou um estudo cujo objetivo foi mapear a produção científica sobre programas de intervenção que favorecessem o processo de transição entre o acolhimento institucional ou familiar e a vida adulta. De acordo com a autora, a transição do acolhimento para vida adulta tem se mostrado tema de interesse no meio científico, com um número considerável de publicações nos últimos dez anos, sendo a maioria das publicações feitas no contexto internacional. Além disso, nas últimas décadas, organizações e instituições do primeiro, segundo e terceiro setores tem desenvolvido iniciativas com objetivo de facilitar a transição para a vida adulta de jovens que estiveram acolhidos. A autora encontrou 20 artigos empíricos, publicados entre 2008 e 2018, nos idiomas inglês, português e espanhol, com amostra de adolescentes e/ou jovens entre 15 e 24 anos com história de acolhimento. Os estudos encontrados apresentaram e/ou avaliaram programas e/ou serviços que favorecessem o processo de transição entre o acolhimento e a vida adulta. Constatou-se, a partir da pesquisa, que a maioria dos estudos (65%) era observacional e o restante variou entre estudos de coorte, estudos de caso e estudos experimentais ou quase experimentais que utilizaram grupo controle na avaliação de suas intervenções.

A maior parte dos programas apresentados nos estudos, encontrados por Cassarino-Perez (2018), englobou três ou mais aspectos gerais relacionados ao processo de emancipação, sendo esses: trabalho; estudo; moradia; relacionamentos interpessoais; habilidades para vida cotidiana; entre outros. A maioria dos programas optou por centrar seus objetivos nos temas da educação (escolarização) e preparação para o mercado de trabalho, assim como no treinamento de habilidades básicas para vida independente (encontrar um local para morar, fazer compras, administrar dinheiro, pagar contas, localizar-se e usar meios de transporte, cozinhar etc.). Os programas que foram oferecidos aos adolescentes tinham formatos diversos (acampamentos de férias, cursos, workshops e encontros grupais ou de psicoterapia). A duração das intervenções variou entre quatro dias e oito meses. As intervenções realizadas se dividiram em duas vertentes metodológicas, aquelas com sistemas de transmissão de conhecimento sem a participação ativa dos jovens e aquelas que, mesmo com formato fixo, utilizaram metodologias participativas e atividades práticas ou vivenciais.

De acordo com Cassarino-Perez (2018), nos estudos encontrados foi possível observar que existe uma concordância no que diz respeito a importância da integração dos participantes com a comunidade e adaptação do programa ao contexto sociocultural. Além disso, se mostrou relevante intervenções que estivessem alinhadas aos interesses e necessidades dos jovens que

devem ser considerados protagonistas no que diz respeito as decisões sobre suas vidas e planos de futuro.

Dando continuidade à pesquisa de Cassarino-Perez (2018), mas alterando a data da busca de artigos de 2008-2018 para 2018 a 2020, foi possível encontrar um artigo de implementação de programa de intervenção que favorecesse o processo de transição entre o acolhimento institucional e a vida adulta realizado nos Estados Unidos. O estudo de Braciszewski et al. (2018) teve por objetivo implementar uma intervenção para egressos de instituições de acolhimento, com a intenção de proporcionar aos jovens egressos acesso ao tratamento por uso de substâncias. O estudo foi dividido em duas partes. A primeira etapa foi um grupo focal de jovens ($n = 24$) com idades entre 18 e 19 anos, que recentemente deixaram uma instituição e tinham risco de uso de substâncias moderado a grave. No grupo focal foi apresentada a estrutura inicial da intervenção a fim de obter feedback específico sobre a intervenção. Após o grupo focal, foi realizado o programa de intervenção, denominado iHeLP, que tinha por objetivo a redução do uso de substâncias. No programa os jovens passavam por uma triagem computadorizada inicial de 20 minutos, que objetivava avaliar questões relacionadas ao uso de álcool e drogas e após a avaliação iniciava-se uma intervenção breve com mensagens de texto dinâmicas e personalizadas para reduzir o uso de substâncias, as mensagens eram enviadas para os celulares dos jovens durante seis meses. Da intervenção participaram 16 jovens. Os resultados mostram que tanto o grupo focal quanto a intervenção foram eficazes, viáveis e tiveram alto grau de aceitabilidade por parte dos participantes, mesmo não tendo um impacto relevante na abstinência do uso de substâncias químicas tais como álcool, tabaco e outras drogas. A maioria dos participantes relatou um forte desejo de ter as mensagens entregues com mais frequência, uma vez por dia ou mais, em vez de diminuir para em dias alternados na segunda metade da intervenção. A maioria também queria que a intervenção durasse mais de seis meses.

A revisão feita por Cassarino-Perez (2018) e na presente pesquisa demonstram a escassez de produções científicas que busquem implementar intervenções junto a adolescentes em acolhimento, ações essas que favoreçam o momento de saída da instituição. Outro fator indicado por Cassarino-Perez (2018) é que existe uma grande ênfase em intervenções que preparem os jovens para bons postos de trabalho, porém a autora sugere que outros conteúdos também devem ser contemplados nos programas de intervenção que preparam para a vida adulta como, por exemplo, o favorecimento de relações com adultos de referência, a rede de apoio, o suporte socioemocional e satisfação com o relacionamento com educadores ou mães sociais, sendo esses temas importantes para um processo de transição saudável. A autora ainda

afirma que é importante que o conteúdo das intervenções inclua o treinamento em habilidades para a vida independente, porém, sempre aliado ao acompanhamento socioemocional e inserção comunitária. Nesse sentido, a presente tese propõe uma intervenção para adolescentes em instituição de acolhimento, valorizando o momento da saída da instituição e considerando aspectos psicológicos, emocionais e sociais, abordando as seguintes variáveis: habilidades sociais, projeto de vida, percepção de apoio social, crenças de autoeficácia e autonomia.

A intervenção proposta nesta tese visa promover habilidades sociais e recursos para que os adolescentes possam enfrentar adversidades pessoais e contextuais, bem como aumentar fatores protetivos e reduzir riscos de aparecimento de problemas. Neste sentido, tal intervenção pretende a promoção e a prevenção em saúde mental (Abreu et al., 2015). Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma revisão de literatura de estudos sobre a população alvo, entendendo os problemas que podem atingir os adolescentes em acolhimento e os fatores de risco e proteção tanto individuais quanto ambientais. Após a revisão dos estudos sobre a população em foco, foi realizada uma avaliação de necessidades.

A avaliação de necessidades busca compreender quais são as necessidades da população alvo, além de ser uma etapa importante para o planejamento ou readequação da intervenção (Abreu et al., 2015). Para avaliação de necessidades algumas técnicas de identificação são utilizadas, sendo elas: entrevistas, análise histórica e documental e diário de campo (Ronzani et al., 2015). Na presente pesquisa, a entrevista foi utilizada para avaliação de necessidades. A identificação das necessidades foi muito importante na construção do modelo lógico, etapa que antecede a construção da intervenção.

O modelo lógico (Figura 1) representa os componentes do programa a serem desenvolvidos e implementados na presente tese, seus mecanismos de funcionamento e resultados esperados, é também uma ferramenta importante para guiar a seleção de procedimentos e avaliação posteriores aos seus resultados (Murta & Santos, 2015). Após o levantamento, o estudo sobre a população, a investigação de necessidades e a construção de um modelo lógico, é possível dar início ao teste-piloto, que é a realização da intervenção construída com objetivo de avaliar se há possibilidade de implementação da intervenção, se esta apresenta relevância para o grupo atendido (Murta & Santos, 2015). Após a realização do teste-piloto deve-se testar a eficácia e a efetividade da intervenção.

O teste de eficácia tem por finalidade avaliar a validade interna da intervenção, o objetivo é saber se o programa foi executado por completo e o quão bem o programa foi conduzido (Murta & Santos, 2015). Compreender como a qualidade da implementação pode ser melhorada (Murta & Santos, 2015). Já o teste de efetividade objetiva avaliar a validade

externa, a intenção é compreender se o programa pode ser generalizado (Murta & Santos, 2015). Enquanto o teste de eficácia foca no monitoramento e no controle dos níveis de fidelidade, o estudo de efetividade se concentra em medir, em contextos naturais, variações na fidelidade, relacionando-as, posteriormente, ao resultado do estudo (Murta & Santos, 2015).

Levando-se em consideração a importância da avaliação para a implementação de uma intervenção, deve-se considerar que esta não deve ser feita apenas no início da intervenção e ao final, mas deve se dá durante todo o processo, nesse sentido, a avaliação de processo é de suma importância para a intervenção, pois são coletados e analisados os dados ao longo da execução do programa (Melo et al., 2015). O monitoramento do processo de implementação de programas investiga em que medida a intervenção está sendo implementada conforme o planejado, e se o público-alvo está sendo alcançado. Esse tipo de avaliação pode ajudar a detalhar os resultados negativos e aumentar o conhecimento sobre os resultados positivos da intervenção (Melo et al. 2015).

A partir desses apontamentos, ressalta-se que a presente intervenção pode ser caracterizada como um estudo piloto, com delineamento não-experimental, que fornecerá alguns indicativos de efetividade, com medidas de avaliação de necessidades, pré-teste e pós-teste e de processo. Considerando a escassez de intervenções com adolescentes em acolhimento, a seguir são descritas intervenções com adolescentes com foco nas variáveis focalizadas no presente estudo, de modo a subsidiar o desenvolvimento e a implementação da intervenção proposta na presente tese.

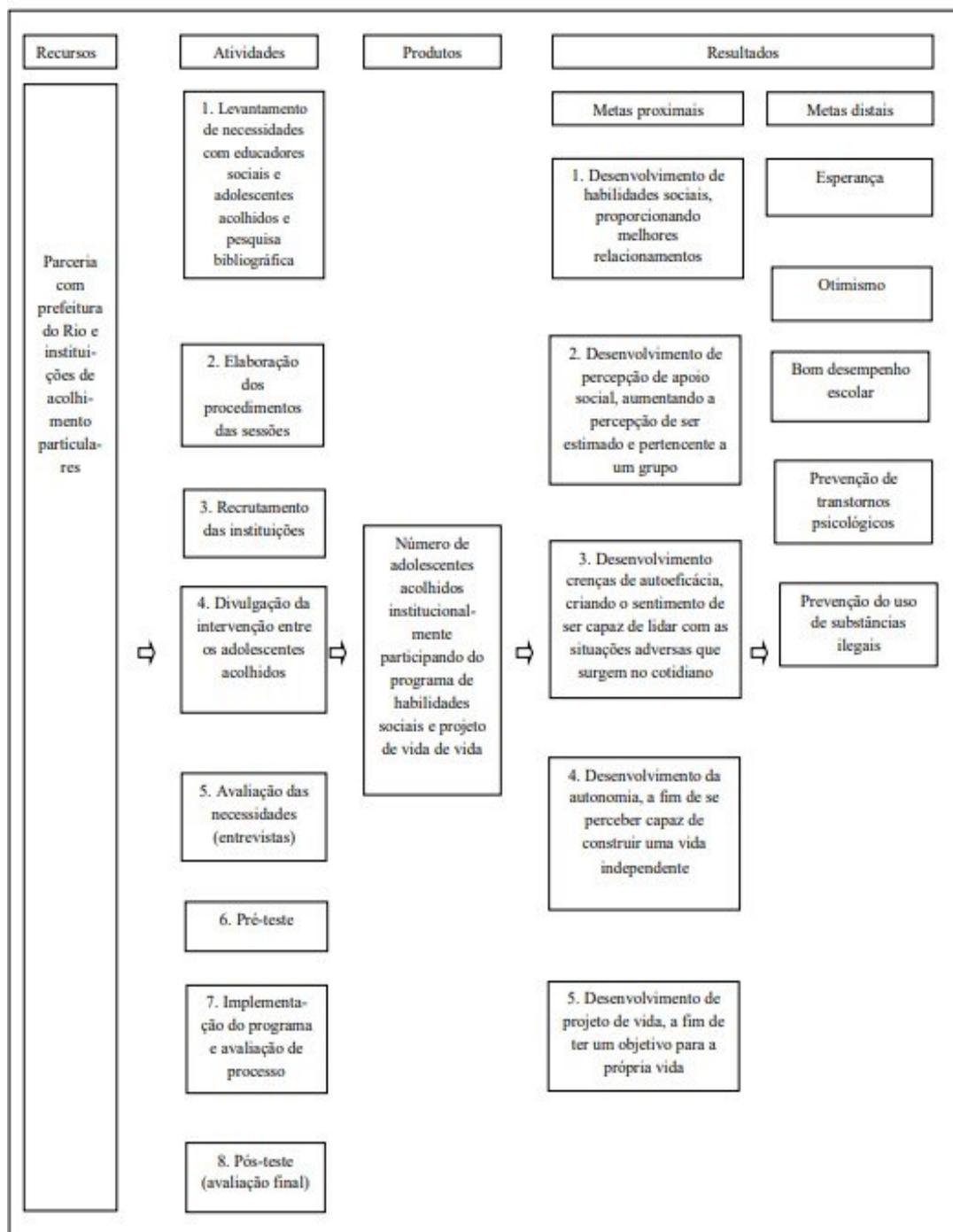


Figura 1. Modelo lógico do programa de habilidades sociais

5.1. Pesquisas e intervenções com foco em projeto de vida

Segundo Howes (2012), uma intervenção com o objetivo de construir um projeto de vida pode ser um trabalho preventivo que evitaria escolhas ruins e ideias errôneas sobre si mesmo. Mediante essa afirmativa, Howes (2012) escreveu um trabalho com objetivo de apresentar um programa de intervenção com adolescentes no contexto escolar, a fim de propiciar a eles um espaço de conhecimento e reflexão de si e da realidade para a construção de um projeto vital que promova o seu bem-estar. A intervenção proposta por Howes (2012) buscou estimular comportamentos exploratórios de si e do mundo, estimular o autoconhecimento dos adolescentes, treinar habilidades de tomada de decisão, explorar as realidades do mundo do trabalho (ocupações, profissões, emprego, mercado de trabalho, empreendedorismo, direitos trabalhistas) e promover a realização da escolha profissional. O programa de intervenção seria desmembrado em três módulos, de acordo com as três séries do Ensino Médio. Os encontros seriam semanais ao longo do ano letivo, entre os meses de abril a junho e agosto a novembro, no turno inverso da aula. Durante o mês de março deveria haver divulgação do projeto e organização da escola para recebê-lo. Os encontros semanais teriam duração de duas horas e cada grupo deveria ter no máximo 15 adolescentes. No primeiro módulo a intervenção teria como foco o comportamento exploratório, já no segundo, as atividades teriam o objetivo de estimular o autoconhecimento dos jovens e, por fim, no último módulo a finalidade seria de realizar a escolha profissional e definir o projeto de vida dos adolescentes.

Também entendendo a importância do projeto de vida entre os adolescentes, Gomes et al. (2016) realizaram um estudo com objetivo de relatar a experiência de um projeto de intervenção denominado “Adolescentes e construção do projeto de vida” realizado em uma escola pública no município de Criciúma/SC, com estudantes dos oitavos e nonos anos. Participaram da intervenção estudantes na faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, totalizando 56 participantes, divididos em três turmas. O projeto consistiu em nove encontros quinzenais com cada turma, com duração de uma hora e 30 minutos, onde em cada encontro foi trabalhada uma temática (adolescência, sexualidade, família, autoestima/bullying, drogas/violência, mídia, cidadania e orientação profissional) diferenciada, de forma dinâmica, com roda de conversa, vídeos e trabalho em equipe. Gomes et al. (2016) concluíram que trabalhar projeto de vida com adolescentes é importante, uma vez que é possível, desta forma, discutir sonhos e planos para o futuro, promover autoconhecimento e consciência da realidade ao redor, além de possibilitar ao adolescente ser visto como um sujeito que tem potencial para agir e buscar promover o

protagonismo juvenil. O projeto de vida pode ser visto como um modo de inclusão social, já que os objetivos propostos visam alcançar melhores condições de vida para si e para o outro, através da escolarização e do trabalho, ou até mesmo visam conquistas mais humildes, como a garantia dos direitos básicos, ter um mínimo de escolaridade, uma casa, um emprego ou constituir uma família (Gomes et al., 2016). Apesar da importância de programas que visem a construção de um projeto de vida, existe escassez tanto no contexto nacional quanto no internacional de pesquisas que desenvolvam intervenções que auxiliem na construção de um projeto de vida.

A revisão das intervenções destacou os seguintes aspectos que devem ser desenvolvidos numa intervenção com foco na construção do projeto de vida, a saber: comportamentos exploratórios de si e do mundo; autoconhecimento dos adolescentes; treinar habilidades de tomada de decisão; explorar as realidades do mundo do trabalho (ocupações, profissões, emprego, mercado de trabalho, empreendedorismo, direitos trabalhistas); adolescência; sexualidade; família; autoestima/bullying; drogas/violência, mídia; cidadania; orientação profissional. Tais habilidades e competências foram focalizadas no presente estudo.

5.2. Pesquisas e intervenções com foco em habilidades sociais

Para Del Prette e Del Prette (2017b), um programa de habilidades sociais é definido como um conjunto de atividades estruturadas e planejadas que estimula a aprendizagem por meio de mediação e condução de um facilitador e/ ou cofacilitadora, visando à ampliação, à aquisição e à melhoria das habilidades sociais para alcançar boas relações interpessoais, competência social e comportamentos pró-éticos. Um programa em habilidades sociais para promoção de competência social precisa contemplar duas dimensões, a *dimensão estrutural*, que diz respeito a processos com desdobramentos imediatos e personalizados que promovam desenvolvimentos positivos para ampliação, aquisição e manutenção das habilidades sociais (Del Prette e Del Prette, 2017b). A outra é a *dimensão ético-moral*, que se relaciona a difusão das habilidades sociais para além do indivíduo e que este tenha ganhos positivos nas relações interpessoais por meio de trocas recíprocas, respeitadas, com equilíbrio de poder e baseadas nos direitos humanos (Del Prette e Del Prette, 2017b). Na presente tese, todos os encontros envolveram uma classe de habilidades sociais e um tema transversal, relacionado a construção de projeto de vida e estratégias para promover as crenças de autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia, com o objetivo de atender as duas dimensões propostas por Del Prette e Del Prette (2017b).

Gonçalves e Murta (2008) realizaram um programa com objetivo de descrever os efeitos

de uma intervenção em habilidades sociais sobre comportamentos pró-sociais, autoconceito e aceitação pelos pares. Participaram da intervenção três crianças, dois meninos, um de sete e outro de 13 anos e uma menina, de nove anos, todos com nível socioeconômico baixo. O programa para as crianças foi realizado em 20 sessões, de 90 minutos cada e periodicidade semanal. No primeiro momento foi realizado um encontro individual, com o objetivo de estabelecer vínculo, conhecer as queixas das crianças, esclarecer dúvidas acerca do trabalho da psicologia, além de verificar a disponibilidade e motivação destas frente à participação no grupo. A segunda e a penúltima sessão foram destinadas à avaliação pré e pós-teste e a última sessão foi destinada ao fornecimento de feedback, avaliação dos colegas, comemoração das melhoras obtidas e encerramento do trabalho. Os instrumentos utilizados no estudo foram a Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI), Ficha para Avaliação Sociométrica e Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL). A Escala de Percepção do Autoconceito Infantil (PAI) foi o instrumento aplicado no pré e pós-teste para as crianças.

As sessões tiveram temas tais como comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, empatia, lidar com as emoções, tomada de decisão e resolução de problemas. Entre as técnicas utilizadas no programa realizado por Gonçalves e Murta (2008) estão desenhos, ensaios comportamentais, jogos terapêuticos, livros de histórias, entre outras. O programa também contou com a participação dos pais, em duas sessões, ao começo e ao final do programa, nas quais foram feitas a aplicação da Lista de Verificação Comportamental para Crianças e Adolescentes. Os resultados da pesquisa demonstraram que após a participação no programa de habilidades sociais, cujos temas foram tomada de decisão, autoconhecimento, solução de problemas, empatia, importância de regras, habilidades sociais assertivas, compartilhar emoções, trabalhar em grupo, dar e receber feedback, relacionamento entre pais e filhos, reconhecer sentimentos, autoestima, briga, expressar raiva e pedir mudança de comportamento, falar em público e analisar pedidos recebido, os participantes tiveram um aumento na percepção positiva de si, demonstraram comportamentos mais habilidosos socialmente e os pares dos participantes apontaram mudanças positivas em seus comportamentos. Um dos participantes anteriormente classificado como rejeitado, não obteve nenhuma rejeição pelos colegas de classe ao final do programa, outro participante aumentou o escore de aceitação e uma criança classificada como negligenciada ao início do programa, conseguiu duas aceitações no pós-teste. A percepção dos pais mudou em relação ao comportamento dos filhos, uma vez que estes deixaram de se enquadrar em uma categoria clínica, ou seja, deixaram de apresentar fraco desempenho em competência social e problemas de comportamento, e ao final do programa se enquadravam em uma categoria não clínica, demonstrando um aumento significativo no escore

da competência social.

Silva e Murta (2009) realizaram um estudo com objetivo de avaliar o processo de um programa de habilidades sociais para adolescentes vinculados ao Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) de uma cidade do interior de Goiás. Os participantes foram 12 adolescentes provenientes de famílias de baixa renda. Destes, sete eram meninos e cinco eram meninas, com idades variando entre 11 e 14 anos. Todos os adolescentes participavam do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) da cidade. Os responsáveis pelos adolescentes também participaram do programa. A intervenção foi em grupo com formato de oficina psicoeducativa. Foram realizadas em 11 sessões de 90 minutos cada. A organização geral do programa, os temas, os procedimentos e a estrutura das sessões consistiram numa replicação de parte do Programa de Habilidades de Vida Para Adolescentes de Murta (2008). Os assuntos abordados foram: favorecer a motivação pela mudança, estimular a autoestima e a autoeficácia, aprender a arriscar-se para crescer, aprender a identificar e questionar erros de pensamento, prestar atenção na mensagem dos sentimentos, aprender a expressar pensamentos e sentimentos, aprender a fazer amizades, compreender os pais, negociar com os pais, treinar o autoconhecimento e a colaboração entre os colegas, avaliar o programa e estimular a continuidade dos ganhos. Cada sessão possuía cinco etapas: discussão da tarefa de casa, introdução do tema do dia, atividade central, discussão da atividade e avaliação da sessão. A atividade central consistia na aplicação de vivências grupais, relaxamento, ensaio comportamental e atividades arteterapêuticas. Os instrumentos utilizados para avaliação do programa foram: Baralho de Sentimentos, Roteiro de Entrevista com os Pais, Checklist de Metas Intermediárias. Os resultados mostraram que após a intervenção de Silva e Murta (2009) os pais dos participantes relataram que houve melhora no desempenho da habilidade social de “expressar carinho”, na subcategoria “pedir ajuda” também foi percebida melhora por um dos pais, o “dizer não” também ocorreu, na opinião de um dos pais e um pai relatou o aumento na habilidade de “puxar conversa”. Por meio do Checklist de Metas Intermediárias, observou-se a ocorrência de cinco metas intermediárias durante as sessões, consideradas indicadores de comprometimento com o grupo: relatar problemas, relatar sentimentos, explicar a causa do próprio comportamento, oferecer apoio ao colega e chorar.

Leme et al. (2016) realizaram um estudo com objetivo de examinar os indicadores de processo e avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais nas habilidades sociais, na percepção de autoeficácia e no apoio social de adolescentes. Participaram da pesquisa 10 adolescentes com idades entre 13 e 17 anos, de comunidades do Rio de Janeiro, sendo cinco meninas e cinco meninos. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o questionário de

informações demográficas, Lista de verificação de metas intermediárias, Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette) Escala de Autoeficácia Generalizada (EAG) e Escala de Apoio Social Percebido (EPAS), sendo os três últimos aplicados antes e após a intervenção. A intervenção de Leme et al. (2016) teve 10 sessões e cada sessão possuía cerca de duas horas. Os temas das sessões foram civilidade (iniciando e manter a conversa, fazer e responder perguntas e elogiar e aceitar elogios); empatia e direitos humanos (adotando a perspectiva do outro, interagir e compreender seus sentimentos e pensamentos, experimentando a emoção do outro, mantendo o controle sobre ele, expressando compreensão e sentimentos relacionados as dificuldades ou sucessos de outros e conhecer o direitos humanos universais); expressividade emocional e autocontrole (reconhecendo e nomeando as suas emoções e a dos outros, falando sobre emoções e sentimentos); assertividade (identificando e diferenciando desempenho social assertivo, agressivo e passivo); assertividade (expressando sentimentos positivos, descontentamento e desacordo e pedindo mudança comportamental); resolvendo problemas interpessoais (identificar um problema, formular soluções alternativas, prever resultados e escolher uma forma de enfrentamento e resistência à pressão dos pares); abordagem afetiva (início de relacionamento afetivo/sexual e conhecer os direitos sexuais e reprodutivos.); aproximação afetiva (dizendo o que você gosta em relacionamentos, desculpando-se e admitindo falhas, terminando relacionamento amoroso). Os procedimentos usados durante a intervenção de Leme et al. (2016) foram instruções sobre comportamento socialmente apropriado; apresentação e discussão de artigos e letras de música; *role play*; reestruturação cognitiva; *feedback*; trabalho de casa, entre outros. Os resultados mostraram níveis aumentados de habilidades sociais de buscar ajuda e empatia, autocontrole, assertividade, abordagem emocional, desenvoltura social, além de apoio social dos professores e autoeficácia.

Pereira-Guizzo et al. (2018) realizaram um programa de habilidades sociais para 26 adolescentes entre 14 e 16 anos que buscavam uma colocação no mercado de trabalho. O estudo como delineamento experimental teve como objetivo avaliar, por meio de pré-teste, pós-teste e grupo controle, os efeitos da intervenção em alunos de baixa renda para superar dificuldades em diversas situações do cotidiano. Nesta pesquisa foram utilizados os instrumentos: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes e diário de campo. A intervenção teve oito sessões que abordaram, por meio de vivências e interações em grupo, as habilidades sociais e as interações sociais em diferentes contextos. Os resultados identificaram melhora no autocontrole, na abordagem social/sexual e uma melhora no desempenho social dos adolescentes nos achados do diário de campo. No entanto, teve uma piora na civilidade e os pesquisadores acham que isso ocorreu devido ao fato de não ter uma sessão com esse tema e o

autoconhecimento pode ter conscientizado os adolescentes de não executarem bem essa habilidade social. Os pesquisadores sugerem que futuros estudos apliquem mais de um instrumento para avaliar a intervenção, que realizem uma análise qualitativa com os participantes para coletar os seus relatos e apliquem avaliações de processo para observar os efeitos do programa ao longo das sessões.

Souza et al. (2019) realizaram uma pesquisa com objetivo de promover as habilidades sociais de estudantes do Ensino Fundamental em um modelo psicoeducativo, além de identificar os efeitos de um treinamento de habilidades sociais nas habilidades sociais, nos problemas de comportamento e no desempenho acadêmico de crianças. Os participantes da pesquisa eram crianças do 5º ano do Ensino Fundamental com idades de 10 a 13 anos, sendo 26 meninas e 25 meninos, todos residiam e estudavam em área de vulnerabilidade social no Rio de Janeiro. A amostra foi dividida em Grupo Intervenção (GI) e Grupo Controle (GC). Os instrumentos utilizados foram o Social Skill Rating System (SSRS) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE). O programa de Souza et al. (2019) teve 10 sessões com frequência semanal e duração de 60 minutos cada. A primeira e a última sessão foram para coleta de dados; da segunda à nona para aplicação do treinamento. As habilidades trabalhadas no programa foram: civilidade, autocontrole, assertividade e habilidades acadêmicas. As técnicas utilizadas foram vivências de grupo, automonitoramento, ensaio comportamental, modelagem, relaxamento, reestruturação cognitiva e exposição dialogada. Os resultados da pesquisa mostraram que os participantes apresentaram um aumento nos níveis das dimensões empatia/afetividade e responsabilidade avaliadas pelos participantes, desenvoltura social avaliada pelos pais, autocontrole e cooperação/afetividade avaliados pelos professores e no desempenho em aritmética e leitura. Além disso, houve redução dos índices de problemas internalizantes (comportamentos indicativos de ansiedade, tristeza, solidão e baixa autoestima). No entanto, também ocorreram resultados inesperados como o aumento nos escores referentes aos problemas de comportamentos externalizantes (oposição, agressão, hiperatividade, impulsividade, desafio e reações antissociais) avaliados pelos pais, problemas de comportamentos externalizantes e hiperatividade avaliados pelos professores. Os resultados do grupo controle mostraram que da primeira avaliação para segunda avaliação os participantes apresentaram uma diminuição nos níveis de empatia/afetividade e assertividade avaliadas pelos participantes e afetividade/cooperação e civilidade avaliadas pelos pais. Observou-se também, que houve aumento nos índices de responsabilidade e autocontrole avaliados pelos pais, autocontrole avaliado pelos professores, problemas de comportamentos externalizantes e hiperatividade avaliados pelos professores e melhoras no desempenho em escrita, aritmética e

leitura.

Rodrigues et al. (2021) realizaram uma pesquisa com objetivo de avaliar o efeito de um Treinamento de Habilidades Sociais na promoção da autoestima em adolescentes. Foi feita uma intervenção com amostra não clínica, com desenho pré e pós-teste. Participaram do estudo 10 adolescentes (oito meninas e dois meninos) com idades entre 13 e 15 anos. Os participantes eram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada. Os instrumentos utilizados para avaliação foram: a Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR e o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA-Del-Prette. Os dados qualitativos adicionais foram coletados com o uso de um questionário inicial, um questionário final e diário de campo. As sessões foram planejadas de acordo com as habilidades sociais mais deficitárias dos participantes, conforme tabulações no pré-teste e respostas obtidas através do questionário inicial. Foram realizadas 10 sessões com duração de 50 minutos. Nas primeiras sessões foram treinadas as habilidades sociais básicas que incluem: observar e descrever os desempenhos sociais (passivo, assertivo, agressivo), identificar emoções, realizar *feedbacks*, etc. Logo após, foram trabalhadas as habilidades intermediárias (como, cumprimentar, apresentar-se a estranhos, fazer e receber elogios) que apareceram nas queixas dos participantes durante as sessões e avaliadas pelo IHSA-Del-Prette na pré-intervenção. Ao final foram trabalhadas as habilidades como, ser assertivo, saber lidar com críticas, expor sentimentos positivos e negativos, demonstrar desagrado, etc. As técnicas utilizadas durante os encontros foram: vivências, modelagem, modelação, desempenho de papéis (role-play), ensaio comportamental, psicoeducação, tarefas interpessoais de casa (TIC), *feedback*, etc. Os resultados demonstraram que o treinamento de habilidades sociais foi útil para o aumento da autoestima em adolescentes, principalmente no aprimoramento das habilidades de autocontrole e assertividade.

Souza et al. (2021) realizaram um estudo que investigou os ganhos de alunos participantes de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) e a manutenção dos resultados obtidos. Participaram do estudo 10 crianças matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal no Rio de Janeiro, em área de vulnerabilidade social. Os participantes tinham entre 10 a 13 anos e 60% eram do sexo feminino. A professora regente da turma e os 10 responsáveis pelos alunos envolvidos contribuíram com o estudo, avaliando os comportamentos dos escolares ao longo do tempo da pesquisa. Os instrumentos utilizados no estudo foram o Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (Social Skills Rating System), Teste de Desempenho Escolar (TDE), diário de campo e entrevista semiestruturada, que foi realizada com os professores dos alunos, com cinco questões elaboradas, como, por exemplo, você percebeu alguma mudança no comportamento

do(a) aluno(a)? Caso sim, exemplifique. Os alunos foram avaliados em quatro momentos, os escolares e a professora dos alunos responderam aos instrumentos na primeira e última sessão da intervenção e três meses e seis meses após o término da intervenção. Foram reaplicados os mesmos inventários nos pré e pós-testes, sendo eles o TDE e o SSRS. Também foi feito um trabalho de observação in loco dos alunos no contexto escolar. O treinamento de habilidades sociais de Souza et al. (2021) foi realizado durante 10 sessões de frequência semanal. As sessões tiveram duração de 60 minutos. Com a intenção de promover o desenvolvimento de habilidades sociais dos participantes, foram utilizadas diversas técnicas tais como: role play e brincadeiras didáticas. O treinamento teve como foco promover as seguintes habilidades: civilidade, assertividade, autocontrole e habilidades acadêmicas. Os resultados mostraram que os participantes que apresentaram maiores ganhos com a intervenção foram os escolares com maiores déficits de habilidades sociais e cognitivas. Ao fim da intervenção e ao longo do tempo, os participantes que apresentavam déficits de habilidades sociais desenvolveram tanto habilidades sociais quanto capacidades cognitivas, a ponto de serem avaliados com os mesmos níveis de habilidades que os colegas já avaliados como socialmente competentes. Os achados também demonstraram que mesmo os participantes com repertórios elaborados de habilidades sociais e baixos déficits em suas habilidades cognitivas se beneficiam com o treino de habilidades. Na percepção da professora, o grupo apresentou ganhos positivos com a intervenção. Observou-se melhora nas habilidades sociais de empatia, afetividade, autocontrole, civilidade, assertividade e cooperação.

Fernandes (2021) avaliou os efeitos e indicadores de processo de um programa de habilidades sociais no repertório de habilidades sociais, nas crenças de autoeficácia para o desempenho acadêmico e na percepção de apoio social de estudantes ao final do Ensino Fundamental. Participaram 34 estudantes (idade entre 12 e 16 anos), de uma escola pública. Também participaram quatro cuidadores e cinco professores dos alunos. Os estudantes foram alocados por conveniência em dois grupos: intervenção (n=18); controle (n=16). O programa foi composto por sete encontros, com medidas de pré-teste e pós-teste. Os participantes responderam ao: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes; Children's Self-Efficacy Scale; Social Support Appraisal; Questionário de Avaliação da Satisfação com a Intervenção; Questionário de Avaliação do Impacto Imediato do Encontro; questionário com informações sociodemográficas. A intervenção promoveu habilidades sociais de empatia, autocontrole, assertividade e abordagem afetiva, autoeficácia para o desempenho acadêmico, aumentou a percepção de apoio social (amigos, família e professores) e foi avaliada como satisfatória e útil pelos participantes.

No contexto internacional, mais especificamente no contexto de acolhimento, Frago et al. (2012) realizaram no México uma pesquisa com o objetivo de avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais sobre variáveis psicológicas como depressão, autoestima e ansiedade. Participaram do estudo 36 crianças institucionalizadas com idades entre oito e 12 anos. Os autores realizaram um programa com 14 sessões para treinar habilidades sociais básicas e avançadas. As técnicas utilizadas na intervenção foram treinamento em solução de problemas e reestruturação cognitiva, tendo como estratégias instruções verbais, modelagem, jogo de papéis, retroalimentação, reforçamento e tarefas de casa. Os resultados do pós-teste indicaram a diminuição de padrões de comportamento agressivo, aquisição de habilidades de solução de problemas, reconhecimento e expressão de sentimentos.

No contexto institucional no âmbito nacional, Carvalho et al. (2015) realizaram uma pesquisa com objetivo de elaborar e aplicar um programa de intervenção chamado “Por Uma Nova Vida” que preparasse adolescentes abrigados em uma instituição, da cidade de Curitiba-PR, para o novo contexto no qual serão inseridos após a desinstitucionalização. Fizeram parte deste programa cinco adolescentes com faixa etária entre 15 e 17 anos. Os instrumentos utilizados em pré e pós-teste para avaliar resiliência e habilidades sociais, assim como levantar o perfil dos jovens, foram o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA, Del Prette & Del Prette, 2009), Inventário de Autoavaliação para Jovens de 11 a 18 anos (YSR, Achenbach & Rescorla, 2001) e a Escala de Pilares da Resiliência (EPR, Cardoso & Martins, 2013). Foram realizadas oito sessões com os seguintes temas, respectivamente: apresentação e autoconhecimento; habilidades sociais de comunicação; civilidade e assertividade; empatia; habilidades de autocontrole e expressividade emocional; resolução de problemas; amizade e encerramento. Os resultados evidenciaram que a intervenção foi eficaz na promoção dos índices de habilidades sociais, sendo as classes mais desenvolvidas a assertividade e a abordagem afetiva. Outro fator evidenciado pelos resultados foi que o grau de resiliência de todos os participantes encontrava-se nos escores muito baixo, baixo e médio. Segundo as autoras, uma intervenção de habilidades sociais para adolescentes acolhidos institucionalmente pode ser eficiente em fortalecer comportamentos dos adolescentes para serem mais habilidosos em suas relações interpessoais.

Mediante a descrição aqui feita dos programas de habilidades sociais, nota-se que tais intervenções trouxeram, para os participantes, aumento na percepção positiva de si, comportamentos mais habilidosos socialmente, diminuição na rejeição pelos pares, maior predisposição em expressar carinho, pedir ajuda, dizer não, puxar conversa. Os participantes também demonstraram maior inclinação para relatar problemas, relatar sentimentos, explicar a

causa do próprio comportamento, oferecer apoio ao colega e chorar. Da mesma forma, houve aumento da autoestima e aprimoramento das habilidades de autocontrole e assertividade, bem como aumento nos índices de responsabilidade, de percepção de apoio social, de autoeficácia. Os programas ainda resultaram em diminuição de padrões de comportamento agressivo, aquisição de habilidades de solução de problemas, reconhecimento e expressão de sentimentos. Neste sentido, nota-se o quão importante se faz intervenções que promovam habilidades sociais.

5.3. Pesquisas e intervenções com foco em percepção de apoio social

Cassarino-Perez (2018) ao escrever sobre intervenções destinadas a adolescentes em acolhimento, que estão próximos da desinstitucionalização, afirmou que embora os programas analisados por ela, em sua tese, tenham como foco a conquista da autonomia, eles destacaram que um fator de grande relevância para uma transição eficaz diz respeito a obtenção de bons resultados na vinculação com adultos de referência. Segundo a autora, é importante que haja programas futuros que promovam suporte social e relacionamentos estáveis. Levando em consideração a importância dada ao suporte social na vida do acolhido institucionalmente, a presente pesquisa tem como objetivo propor uma intervenção que tenha como desfecho a percepção de apoio social. Nesse sentido, um programa de habilidades sociais pode ser útil, uma vez que, segundo Silveira (2020), existe uma associação positiva entre habilidades sociais de adolescentes em acolhimento e percepção e apoio social da família, pares, professores e educadores sociais.

Uma intervenção que pretenda ter como desfecho maior percepção de apoio social em adolescentes acolhidos pode ser relevante, uma vez que a institucionalização pode ser um fator de risco quando não considera a importância das relações interpessoais na vida do acolhido (Souza & Sanchez, 2017). Além disso, a importância da percepção de apoio social também pode ser reafirmada pelos dois modelos teóricos propostos por Cohen e Wills (1985), que explicam como o apoio social atua no desenvolvimento. No primeiro modelo, o apoio social possui um efeito protetivo para o indivíduo que vivencia uma situação de estresse ou crise, agindo na situação ou até mesmo evitando-a se possível. No segundo modelo, o apoio social funcionaria como moderador de eventos estressantes, não atuando diretamente em situações de crise, mas protegendo o indivíduo dessas situações. Neste sentido, receber informações na interação com outras pessoas que geram a crença de ser cuidado, amado, estimado e integrante de uma rede social de obrigações mútuas, ou seja, receber apoio social (Cobb, 1976) poderia ser importante para os acolhidos.

O apoio social está associado a uma série de fatores de proteção, segundo Macedo et al. (2018), o apoio social é importante para prevenção de enfermidades, o bem-estar físico, emocional e psicossocial, além de favorecer a adesão ao tratamento de enfermidades. Juliano e Yunes (2014) afirmam que o apoio social está relacionado com as relações estabelecidas no decorrer da vida e que podem influenciar significativamente o desenvolvimento e a definição da personalidade. Se as relações afetivas não se mostram suficientes, pode haver um aumento de vulnerabilidade das pessoas mediante situações de risco (Juliano & Yunes, 2014).

Uma maior percepção de apoio está associada a melhor desenvolvimento socioemocional em crianças e adolescentes (Achkar et al., 2017; Petrucciet al., 2016; Squassoni et al., 2014). O apoio social ofertado pela família está associado a engajamento dos adolescentes na escola, fortalecimento da autoestima e da motivação intrínseca (Souza, 2014). Já a ausência de apoio social pela família, está relacionado com baixa autoestima, presença de comportamento antissocial e comportamento sexual de risco, bem como o uso de substâncias (Zappe & Dell'Aglio, 2016). Já o apoio familiar e de professores têm influência positiva direta sobre o engajamento escolar, assim como o apoio dos pares também influencia no envolvimento escolar (Ramos-Díaz et al., 2016).

No contexto de acolhimento, a família é percebida pelos adolescentes como importante fonte de apoio, assim como os educadores sociais das instituições (Siqueira et al., 2006). Os resultados da pesquisa de Siqueira et al. (2009) revelaram que a instituição e a família eram os contextos de maior importância para os participantes, porém a instituição mostrou ser o espaço com maior média de contatos satisfatórios, insatisfatórios e conflitos, em comparação ao campo família que apareceu como principal fonte de apoio dos participantes. De acordo com as autoras, a presença da família como fonte de apoio, mesmo essa tendo dificuldade de manter seu papel protetivo e sendo ausente ou realizando contatos esporádicos, evidenciariam uma idealização das relações familiares que pode ser entendida como um movimento adaptativo e restaurador dos adolescentes, fato que seria importante para o resgate das relações familiares fragilizadas.

Ainda sobre a percepção de apoio social da família relatada por adolescentes acolhidos, Siqueira et al. (2006) concluíram que a importância atribuída a instituição estava relacionada ao fato dos vínculos familiares, ainda existentes na vida do acolhido, serem frágeis. Sobre a instituição, as autoras concluíram que esta não só supria necessidades materiais dos adolescentes, mas proporcionava confiança, segurança e a possibilidade de compartilhar sentimentos, operando como um fator de proteção, além disso auxiliava na manutenção do bem-estar ao longo do desenvolvimento e na promoção de estratégias adaptativas diante de eventos estressantes. Outro fator relevante na instituição seria a possibilidade de novas relações de

amizade, ampliando assim a rede de apoio dos acolhidos.

Dentro da instituição, a figura do educador aparece como importante para o acolhido, pois, como afirmam Pessoa et al. (2018), as crianças em acolhimento poderiam encontrar apoio social por meio de vínculos afetivos positivos estabelecidos com educadores sensíveis às suas necessidades. Fonseca (2017) também salienta a importância dos educadores sociais, pois esses podem trabalhar não apenas o aprendizado cognitivo do acolhido, mas também o afetivo, além de serem indispensáveis para os jovens em acolhimento no aprendizado de superação das dificuldades que poderão enfrentar durante o seu percurso social. Compreendendo a importância do apoio social para o adolescente acolhido, propor um programa que possa promover uma maior percepção de apoio social se torna relevante, neste sentido, um programa de promoção de habilidades sociais pode ser útil, uma vez que Leme et al. (2016) tiveram como desfecho de seu programa de habilidades sociais para adolescentes maior percepção de apoio social da família e amigos.

5.4. Pesquisas e intervenções com foco em crenças de autoeficácia

A partir da conclusão de Bastos (2014), que afirma que os projetos de vida de adolescentes em acolhimento são atravessados pela crença de incapacidade pessoal, a presente pesquisa se propõe a realizar uma intervenção que possa promover crenças de autoeficácia mais fortes. Nesse sentido, levando-se em consideração a relação existente entre habilidades sociais e percepção de apoio (Silveira, 2020) e a relação positiva entre percepção de apoio social e autoeficácia (Silveira, 2020), propõe-se que um programa de habilidades sociais poderia influenciar de forma indireta as crenças de autoeficácia dos acolhidos.

As crenças de autoeficácia se fazem importante no contexto do acolhimento, uma vez que tais crenças se caracterizam como os pensamentos das pessoas sobre suas capacidades de produzir determinados níveis de desempenho para realização de ações que precisam executar (Bandura, 1994). As crenças de autoeficácia vão influenciar a forma como o indivíduo pensa, sente, se comporta e sua motivação diante dos eventos do cotidiano (Bandura, 1994). As crenças de autoeficácia são desenvolvidas e influenciadas por quatro fontes: a experiência de domínio, que são os sucessos obtidos pelo próprio indivíduo que o fazem perceber sua capacidade; a experiência vicária, que se refere ao processo de observação de pessoas semelhantes que alcançam sucesso por meio de um esforço sustentado; a persuasão social, que é o convencimento a respeito das próprias capacidades realizado por outra pessoa; os estados

físicos e emocionais, que são as reações corporais ou emocionais mediante situações que precisam de resolução (Bandura, 1994). Nota-se que duas das fontes de autoeficácia estão relacionados ao outro, demonstrando a importância deste no processo de fortalecimento destas crenças.

Ter crenças de autoeficácia fortalecidas pode ser fator de proteção e auxiliar na construção de um projeto de vida, uma vez que a autoeficácia social reduz a probabilidade do uso de drogas tais como álcool, tabaco, maconha e cocaína (Valois et al., 2017). Segundo Khouri (2016), a autoeficácia auxilia adolescentes a recusar drogas, estabelecer novas redes sociais, lidar com pressões, melhorar a comunicação e ser assertivo dentro do grupo. A autora compreende a autoeficácia como um recurso individual que deveria ser reconhecido como importante para a população infanto-juvenil. Crenças de autoeficácia social também melhoram os níveis de autoestima (Sbicigo et al., 2012) e as crenças de autoeficácia acadêmica em adolescentes influenciam no engajamento moral, que quando ausente faz com que aqueles que praticam bullying menosprezem as vítimas para se sentirem melhores e justificarem suas atitudes, como se o alvo não fosse digno de respeito (Tognetta et al., 2015).

As crenças de autoeficácia podem ser fator que auxiliam na diminuição das taxas de gravidez indesejada entre adolescentes (Nunes et al., 2014), podem ser um indicador de ajustamento psicológico e de adaptação dos adolescentes ao seu contexto social (Carreto, 2012). Uma menor autoeficácia acadêmica pode estar presente em adolescentes que já praticaram atos infracionais e apresentaram menor número de metas de vida, bem como entre aqueles que se demonstram menos comprometidos com seus objetivos (Carroll et al., 2012).

Crenças de autoeficácia também estão relacionadas a escolha profissional, já que podem resultar para quem as possui em maior empenho na exploração das áreas profissionais que deseja seguir (Ventura & Noronha, 2014). As crenças de autoeficácia também estão relacionadas ao quanto de esforço será destinado a uma atividade, o tempo de persistência frente a um obstáculo e a resiliência diante de situações adversas (Campos, 2017; Ventura & Noronha, 2014). De forma semelhante, ter crenças de autoeficácia fortalecidas durante a adolescência pode ser útil para maior exploração dos ambientes e experimentação, fato que pode proporcionar oportunidades de aprendizagem e interação entre pares, o que possibilita a promoção e aumento da autoeficácia como uma crença na capacidade de aprender e se relacionar com os outros (Zappe & Dell’Aglia, 2016).

Fernandes (2021) realizou uma pesquisa com objetivo examinar as influências de alguns fatores de risco (histórico de reprovação escolar, percepção de discriminação e exposição à violência na família e extrafamiliar) e fatores protetivos (habilidades sociais, percepção de

apoio social da família, pares e professores e clima escolar) sobre a autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico de estudantes ao final do Ensino Fundamental. Um de seus objetivos específicos foi implementar e avaliar indicadores de processo e resultados de um programa de habilidades sociais no repertório de habilidades sociais, na autoeficácia geral e para o desempenho acadêmico, na percepção de apoio social e no clima escolar de estudantes do 7º, 8º e 9º ano do Ensino fundamental. Participaram da intervenção 18 alunos, sendo 14 meninas, com idade entre 13 e 16 anos. Os resultados da intervenção indicaram que no pós-teste houve aumento nos níveis das habilidades sociais de empatia, autocontrole, assertividade, abordagem afetiva e no total das habilidades sociais, na percepção de apoio social de amigos, pais e professores e na autoeficácia para o desempenho acadêmico.

Aliem et al. (2019) realizaram um estudo com objetivo de examinar a eficácia do aconselhamento em grupo usando a técnica de reestruturação cognitiva para melhorar a autoeficácia e a assertividade de uma escola de Ensino Médio que experimentou altos níveis de ansiedade em relação ao estudo. Participaram do estudo 16 adolescentes indonésios. Os resultados mostraram uma melhora significativa nas análises de pós-teste em todos os escores da autoeficácia e assertividade e diminuição da ansiedade. Os autores sugerem que intervenções em grupo são mais eficazes para promoverem a autoeficácia e a assertividade, indicando que a autoeficácia se relaciona com a percepção de sucesso e aumento da assertividade. Portanto, percebe-se que, assim como Fernandes (2021), Aliem et al. (2019) também encontrou em seus estudos como um grupo em que se promova habilidades sociais pode estar associado a melhora na autoeficácia de adolescentes.

Em relação a adolescentes em acolhimento, a autoeficácia pode proporcionar melhor desenvolvimento, ser benéfica para o funcionamento psicológico e auxiliar na ocorrência de melhores desfechos em seus aspectos psicossociais mais amplos e gerar bem-estar (Cepukiene, Pakrosnis & Ulinskaite, 2018). Segundo Cepukiene et al. (2018), são importantes intervenções para aumento das crenças de autoeficácia, pois adolescentes em situações de acolhimento possuem comumente baixa autoeficácia e esse é um tema pouco investigado.

5.5. Pesquisas e intervenção com foco autonomia

A autonomia é um conceito complexo. Barbosa e Wagner (2013), em sua revisão bibliográfica sobre o tema, concluíram que existe uma variedade de conceitos, modelos e variáveis associadas a autonomia, fato que dificultaria a compreensão do constructo. Para as autoras, a descrição da autonomia além de complexa é marcada por variáveis contextuais.

Mesmo mediante aos diversos conceitos, modelos teóricos e variáveis associadas a autonomia, segundo Barbosa e Wagner (2013) parece ser um consenso entre as pesquisas que a autonomia é uma habilidade complexa que está relacionada a variáveis contextuais como a relação com a família e o ambiente do qual o indivíduo faz parte. De acordo com as autoras, essa realidade possibilita um olhar ecológico-sistêmico, ou seja, a compreensão deste fenômeno levando em consideração diversos contextos ou sistemas envolvidos em seu desenvolvimento. Tal possibilidade diminuiria as dificuldades em se compreender a autonomia, mesmo diante de uma variedade de visões a seu respeito (Barbosa & Wagner, 2013).

Graça et al. (2010) seguem na mesma direção de Barbosa e Wagner (2013) e, segundo os autores, o conceito de autonomia suscita discórdia quanto à sua definição. É neste contexto de divergências que surge o autor Noom (1999). A teoria do autor é citada em diversos artigos sobre autonomia na adolescência (Barbosa, 2014; Barbosa & Wagner, 2013; Barbosa & Wagner, 2015; Neves, 2011) e seu Questionário de Autonomia nos Adolescentes (QAA) foi traduzida para utilização em países como Portugal e Brasil (Barbosa, 2014; Graça et al., 2010). Esse instrumento será utilizado na presente tese.

Noom et al. (2001) afirmam que a diversidade de conceituações de autonomia adolescente muitas vezes dificulta a comparação de teorias e resultados empíricos. Buscando lidar com esta dificuldade, os autores examinaram diferentes teorias na tentativa de buscar similaridades entre as perspectivas teóricas. Na pesquisa de Noom et al. (2001) três abordagens teóricas prevaleceram no que diz respeito a autonomia do adolescente: a psicodinâmica, a cognitiva e a eclética. Pesquisadores psicodinâmicos têm enfatizado as mudanças relacionais entre pais e adolescentes, sendo que a relação gradualmente vai se transformando com a passagem dos anos e se tornando mais igualitária. Nas perspectivas cognitivas destaca-se a importância de tomar uma decisão e a percepção de controle, são valorizados os processos de listar as alternativas, fazer uma escolha e ter consciência da própria responsabilidade nesses processos. Nas perspectivas ecléticas integram-se os aspectos relacionais e cognitivos, muitas vezes ligados a uma terceira ou quarta variável. A autonomia nesta perspectiva é complexa e envolve muitas dimensões.

Na maioria das teorias há um elemento cognitivo, referindo-se a processos cognitivos de avaliação de possibilidades e desejos, desenvolvimento de valores pessoais e definição de objetivos pessoais (Noom et al., 2001). A capacidade de elencar várias opções, tomar uma decisão e definir uma meta, ou seja, saber o que fazer de sua vida, é chamada de autonomia atitudinal (Noom et al., 2001).

Além do elemento cognitivo, também se encontra entre as teorias sobre

desenvolvimento da autonomia uma dimensão emocional, que tem um significado tanto afetivo quanto relacional (Noom et al., 2001). Essa dimensão envolve a percepção de independência emocional dos pais e pares (Noom et al., 2001). Neste sentido, mesmo diante da pressão dos pais ou dos pares sobre o adolescente para que este cumpra os seus desejos, os adolescentes precisam manter um sentimento de confiança em seus próprios objetivos, mesmo que ao mesmo tempo demonstrem consideração pelos objetivos dos outros (Noom et al., 2001). O sentimento de confiança nas próprias escolhas e objetivos é o que se define como autonomia emocional (Noom et al., 2001).

A terceira dimensão encontrada entre as teorias sobre autonomia foi a regulatória, que diz respeito as diferentes abordagens para atingir um objetivo (Noom et al., 2001). Esta habilidade incorpora processos regulatórios como a percepção de competência e a percepção de controle (Noom et al., 2001). A percepção de competência é a disponibilidade de diferentes estratégias para atingir um objetivo (Noom et al., 2001). A percepção de controle seria a capacidade de escolher uma estratégia específica, que seja eficaz o suficiente para ter sucesso (Noom et al., 2001). A percepção de responsabilidade é outro aspecto importante que pode funcionar como incentivo ao comportamento do adolescente (Noom et al., 2001). A capacidade de desenvolver uma estratégia para atingir um objetivo, ou seja, a dimensão regulatória denomina-se autonomia funcional (Noom et al., 2001). De forma resumida, Noom (1999) definiu autonomia como a capacidade de direcionar a própria vida, definir metas e sentir-se competente e capaz de regular suas ações. Ele propõe que três dimensões fazem parte do constructo autonomia: dimensão cognitiva, afetiva e comportamental (Noom et al., 1999).

No que diz respeito a construção da autonomia Noom et al. (1999) afirmam que um relacionamento positivo com os pais pode fornecer uma base de apoio a partir do qual os adolescentes podem desenvolver sentimentos positivos sobre si mesmos e as capacidades para uma ação responsável e independente. Os educadores devem procurar estimular os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais da autonomia, ou seja, a capacidade de escolher, a capacidade de confiar em si mesmo e a capacidade de agir. Noom et al. (1999) ainda concluem que ser capaz de dar direção à própria vida e ser capaz de manter boas relações com pais e colegas, pode funcionar como uma base segura para explorar o mundo individual e social. Neste sentido, os autores acreditam que a combinação de independência e um ambiente social positivo poderia ser a condição mais adequada para um resultado de desenvolvimento positivo.

Barbosa (2014) analisou 37 artigos sobre autonomia e concluiu que diversas variáveis a influenciam, sendo as principais: sexo, idade, nível socioeconômico (determinado pelo salário médio da família ou pelo nível educacional e ocupação dos pais), estabilidade da família

(família intacta ou não) e finalmente raça. A construção da autonomia possui um papel importante na vida do adolescente, uma vez que maiores índices de autonomia podem ser associados a maior autovalor e autoestima (Barbosa, 2014). A autonomia possui relação positiva com os índices de ajustamento psicossocial, competência social, competência acadêmica (Noom et al., 2001). Adolescentes com alta autonomia funcional, que indicam saber quais estratégias utilizar para atingir seus objetivos e que têm confiança no relacionamento com os pares, provavelmente são socialmente competentes (Noom et al., 2001). Adolescentes com pontuações altas em todos os aspectos da autonomia (conhecer seus objetivos, sentir-se competente e conseguir atingir esses objetivos) e que têm bom relacionamento tanto com o pai quanto com a mãe são mais satisfeitos consigo mesmos (Noom et al., 2001). Em sentido contrário, baixa autonomia atitudinal e uma má relação com o pai e com os pares aumenta o risco de sentimentos depressivos (Noom et al., 2001) e a autonomia aparece negativamente associada com índices de agressão (Barbosa, 2014).

Ainda no que diz respeito a definição de autonomia, Barbosa e Wagner (2015) realizaram um estudo com objetivo de construir um perfil discriminante para compreender altos e baixos níveis de autonomia em 375 adolescentes gaúchos. As autoras concluíram que autonomia é uma habilidade relacional que se desenvolve durante toda a vida, mas que é na adolescência que esta capacidade é vista como uma tarefa desenvolvimental e socialmente esperada para a transição para vida adulta. Elas também afirmam que estudos mostram a autonomia adolescente como sendo influenciada por variáveis individuais, contextuais e familiares.

Em relação aos adolescentes em acolhimento, a autonomia também aparece associada a aspectos positivos. Neves (2011) realizou um estudo com objetivo de compreender as relações entre autonomia, satisfação com a vida e a satisfação com a instituição em jovens institucionalizados. Participaram do estudo 181 jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 13 e os 21 anos. 135 jovens ainda estavam na instituição de acolhimento e 26 em apartamentos inseridos na comunidade local, destinados a apoiar a transição para a vida adulta de jovens que não possuem apoio familiar. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o Questionário de Autonomia dos Adolescentes, a Escala de Satisfação com a Vida e um questionário elaborado pela autora com o intuito de avaliar a satisfação com a instituição. Os resultados da pesquisa de Neves (2011) indicam que a satisfação com a vida está relacionada positivamente com a autonomia, na sua forma geral, com a dimensão autonomia funcional e com a satisfação com a instituição. A autonomia funcional encontra-se igualmente relacionada positivamente com a satisfação com a instituição. Os meninos manifestaram maior satisfação

com a vida e com a instituição, assim como se sentem mais autônomos do que as meninas. Os jovens mais velhos mostram-se mais autônomos que os mais novos e foi encontrado maior nível de autonomia, satisfação com a vida e com a instituição nos jovens que moravam nos apartamentos destinados a auxiliar a transição para vida adulta. Além disso, a satisfação com a vida parece ser influenciada positivamente pela percepção de competência face à escolha de uma estratégia e sua concretização para atingir um objetivo.

Ainda sobre adolescentes em acolhimento e autonomia, Barnett (2020) afirma que um senso de autonomia subdesenvolvido, pode predispor os jovens a resultados ruins, como escolaridade limitada, moradia instável e desemprego. A autora compreende que as intervenções que promovem o desenvolvimento da autonomia durante a adolescência podem ser positivas para os jovens em acolhimento. Segundo a autora, crianças em acolhimento estabelecem vínculos fracos no início da vida e têm menos oportunidades de praticar a autonomia. Mediante aos traumas sofridos e poucos adultos para ajudá-los a desenvolver um forte senso de valores e objetivos centrais, estes jovens enfrenta maiores obstáculos para cultivar as habilidades necessárias para uma vida independente, fato que os torna vulneráveis a altas taxas de desemprego, instabilidade habitacional e insegurança alimentar quando adultos.

Para lidar com as dificuldades que surgem nas instituições, Barnett (2020) considera que se deve criar programas para melhorar o desenvolvimento da autonomia em jovens de acolhimento familiar. A autora propõe que intervenções que nutram vínculos entre jovens e cuidadores, cultivem o senso de valores e objetivos internos, melhorem as habilidades de regulação emocional e encorajem os jovens a praticarem a autonomia em ambientes seguros são todas suscetíveis de promoverem o desenvolvimento da autonomia.

Neste sentido, considerando que a autonomia sofre influência dos indivíduos que cercam os adolescentes (Barbosa & Wagner, 2013), o desenvolvimento de uma intervenção com foco na promoção de habilidades sociais de autocontrole, resolução de problemas interpessoais e assertividade poderá contribuir seja com a autonomia dos adolescentes em acolhimento, seja com a construção de projeto de vida.

6. Justificativa

Ter entre 12 e 18 anos em uma instituição de acolhimento significa ter poucas oportunidades de retorno a convivência familiar e provavelmente estar no contexto institucional até a maioridade. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, em 2019, dentre os 46.092 pretendentes à adoção, 97,41% queriam adotar crianças até os 11 anos. Entre os pretendentes, a maioria queria adotar meninas, brancas e menores de seis anos. Ou seja, o perfil do filho imaginado pela maior parte dos pretendentes é incompatível com o perfil das crianças para a adoção (Borges & Scorsolini-Comin, 2020). Longe do perfil do filho ideal, estão crianças com mais de dois anos, que possuem irmãos, deficiência, adoecimento crônico e de raça diferente daquele que está adotando (Borges & Scorsolini-Comin, 2020).

Pertencentes a famílias pobres, os acolhidos, ao completarem 18 anos terão que deixar o acolhimento institucional e assumir as responsabilidades de uma vida adulta precocemente, mesmo mediante a ausência de políticas públicas efetivas que auxiliem na construção da autonomia do adolescente acolhido (Moreira, 2015; Poker, 2017; Princeswal, 2013; Weber, 2011). Ou seja, a autonomia precisa ser incentivada, uma vez que o percurso esperado para esses adolescentes é a saída da instituição após a maioridade e eles precisam ser capazes de conduzir a própria vida, ou seja, é importante que eles sejam autônomos.

No contexto da autogestão da vida, a formulação de um plano de ação de longo prazo é crucial, no qual o indivíduo estabelece metas a serem alcançadas em diversas áreas da existência, como a profissional, educacional, afetiva, entre outras (Leão et al., 2011). Nesse sentido, a concepção e implementação de um projeto de vida são fundamentais e tal empreendimento requer o suporte de indivíduos significativos para os adolescentes (Cardoso & Cocco, 2003; Leão et al., 2011). Entendendo a relevância do outro para construção de um projeto de vida, se faz relevante a promoção de habilidades sociais, uma vez que estas são importantes para as relações interpessoais positivas (Del Prette & Del Prette, 2017) e podem favorecer a percepção de apoio social (Leme et al., 2020). Somado a isso, uma boa percepção de apoio social torna os indivíduos mais propensos a terem crenças de autoeficácia fortalecidas (Samssudin & Barros, 2011).

Crenças de autoeficácia robustas favorecem projetos de vida mais ambiciosos, uma vez que projetos de vida ambiciosos envolvem a crença em suas próprias capacidades (Bastos, 2014). Como afirma Bastos (2014), a presença do sentimento de incapacidade gera projetos de vida empobrecidos. Neste sentido, mais uma vez reforça-se a importância da percepção de apoio social e das habilidades sociais, que podem favorecer o aumento da crença de

autoeficácia, já que uma das fontes de fortalecimento de crenças de autoeficácia é o encorajamento por meio de pessoas significativas (Bandura, 1994).

Mediante o contexto no qual vivem os adolescentes em acolhimento, como afirmam Siqueira et al. (2011), este grupo exige mais cuidados e inúmeros procedimentos devido a uma vivência mais longa de violência. Neste sentido, investigar recursos pessoais e contextuais de adolescentes em acolhimento faz-se relevante, pois a instituição poderá ser um contexto de sociabilização permanente até a maioridade. A revisão de literatura indicou que adolescentes em acolhimento têm déficits nas seguintes habilidades sociais de empatia (Silveira, 2020; Fernandes & Monteiro, 2017; Guerra & Del Prette, 2020), cooperação, assertividade, autocontrole (Palacios et al., 2013), civilidade e afetividade/cooperação (Calabar, 2018). Por sua vez, programas de habilidades sociais, descritos anteriormente, mostraram que é possível aumentar as habilidades sociais de expressar carinho, pedir ajuda, dizer não, puxar conversa, relatar problemas, relatar sentimentos, explicar a causa do próprio comportamento, oferecer apoio ao colega e chorar, autocontrole e assertividade, solução de problemas, reconhecimento e expressão de sentimentos. Programas com foco no projeto de vida encontraram que uma intervenção voltada pra construção do projeto de vida é importante para propiciar um espaço de conhecimento e reflexão de si e da realidade, bem como um modo de inclusão social, já que os objetivos propostos visam alcançar melhores condições de vida para si e para o outro, através da escolarização e do trabalho, ou até mesmo de conquistas dos direitos básicos, como ter um mínimo de escolaridade, uma casa, um emprego ou constituir uma família. Tais achados irão respaldar o desenvolvimento da intervenção proposta no presente trabalho.

Frente a possibilidade de mudança para uma trajetória de vida positiva por meio da promoção das variáveis que foram focalizadas no presente estudo, foi proposto que seria válido tanto a caracterização desses construtos entre os adolescentes acolhidos institucionalmente, quanto a implementação de um programa que visasse a promoção de habilidades sociais, a construção de um projeto de vida e auxiliasse no aumento da percepção de apoio social e da crença de autoeficácia e na promoção da autonomia. Somado a isso, de acordo com Poker (2017), no que diz respeito ao momento de saída do adolescente acolhido, bem como ao entendimento dos adultos que passaram por este processo, há uma escassa e ainda incipiente literatura e há ausência de pesquisas voltadas para crianças e adolescentes que visam à transição para a vida adulta e a possibilidade de autonomia. Segundo Cassarino-Perez (2018), as publicações sobre emancipação de jovens com história de acolhimento institucional e familiar são expressivamente mais numerosas fora do Brasil. Desta forma, existe uma lacuna a ser preenchida pela presente pesquisa, que fornecerá informações com contribuições e inovação

científicas e sociais para a área e o fomento de políticas e diretrizes públicas.

7. Perguntas de pesquisa, objetivos e hipóteses

7.1. Perguntas de Pesquisa

(1) Quais são as barreiras, facilitadores e temas para implementação de um programa de habilidades sociais e projeto de vida para adolescentes em instituições de acolhimento?

(2) Um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional pode contribuir para o aumento do repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e construção de projeto de vida?

7.2. Objetivos

7.2.1. Geral

Implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional.

7.2.2. Específicos

(1) Avaliar as necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV), procurando identificar junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, barreiras, facilitadores e temas para a implementação e efetividade da intervenção.

(2) Descrever a implementação e avaliar os efeitos do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) sobre o repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida.

(3) Avaliar o processo do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional.

7.3. Hipótese

H1: Um Programa de Habilidades Sociais e Projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional pode contribuir para o aumento o repertório de habilidades

sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida.

8. Método

A pesquisa apresenta recorte transversal, com uma abordagem qualitativa-quantitativa. O programa de intervenção, caracterizado por um estudo piloto, foi composto por uma amostra não clínica, sob delineamento não-experimental (Cozby, 2003) e com avaliações de necessidades, pré-teste e pós-teste e processo. A seguir são descritas as avaliações de necessidades da equipe técnica de uma instituição não-governamental, dos educadores sociais de três instituições (duas públicas e uma não-governamental) e dos adolescentes de quatro instituições (duas públicas e duas não-governamentais). Na sequência, é apresentada a intervenção que foi realizada com adolescentes de três instituições (duas públicas e uma não-governamental).

8. 1. Avaliação de necessidades

8.1.1. Procedimentos éticos

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 submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (CAAE: 49262921.9.0000.5282, Anexo 1). Toda equipe técnica e educadores sociais assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 2 e 3) no qual declarou que concordava em participar da pesquisa.

8.1.2. Avaliação de necessidades da equipe técnica

8.1.2.1. Participantes

Participaram da entrevista de levantamento de necessidades duas pessoas da equipe técnica, sendo uma psicóloga, com 43 anos de idade, que trabalha na instituição desde 2010 e a outra, uma assistente social, com 45 anos de idade, que trabalha na instituição desde 2006. Ambas atuavam em uma instituição de acolhimento não-governamental (Instituição A), localizada na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

8.1.2.2. Instrumentos

Roteiro de entrevista semiestruturado para equipe técnica de instituições de acolhimento (Apêndice 1). É um instrumento, elaborado para este estudo e baseado na literatura sobre avaliação de necessidades (Ronzani et al., 2015) e sobre acolhimento institucional (Brasil, 2009; Cassarino-Perez, 2018; Doncel et al., 2019f; ECA, 1990; Silveira, 2020), com intuito de investigar junto a equipe técnica da instituição a importância da implementação de um programa que promova a construção de projeto de vida e habilidades sociais. Na construção do instrumento a pesquisadora e a orientadora revisaram as perguntas antes da aplicação, mas não houve estudo piloto e avaliação de juízes. O roteiro caracteriza os entrevistados fazendo levantamento de nome, idade e tempo de trabalho na instituição. Além disso, possui 16 perguntas abertas que investigam sobre a percepção da equipe a respeito do papel da instituição, a relação dos adolescentes com os educadores, a saída da instituição e percepção do entrevistado no que diz respeito a intervenção que está sendo proposta.

8.1.2.3. Procedimentos

8.1.2.3.1 Coleta de dados

8.1.2.3.1.1 Local

O levantamento de necessidades com a equipe técnica foi feito em uma instituição de acolhimento (Instituição A) localizada em um município da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. Tal instituição possui duas unidades, uma feminina e outra masculina, que acolhem adolescentes com idade entre 12 e 18 anos. Ambas as instituições têm capacidade para 20 adolescentes cada uma. As entrevistas ocorreram nas bibliotecas das instituições, numa única visita e cada uma teve duração média de 50 minutos.

8.1.2.3.1.2. Contato com a instituição

Foi realizado contato telefônico com a instituição, selecionada por conveniência, e esta aceitou prontamente participar do estudo. O contato realizado em 2021 não foi o primeiro, uma vez que em 2018 a pesquisadora, da presente pesquisa, já havia feito coleta na instituição, para elaboração de sua dissertação de mestrado. Após o contato telefônico, foi marcado um dia para ida a instituição e explicação da pesquisa a equipe técnica. Neste dia, o coordenador da instituição assinou o Termo de Autorização Institucional (Anexo 4) e com este documento, na

sequência, foi solicitada a autorização da realização da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo obtido a sua autorização.

8.1.3. Avaliação de necessidades educadores sociais

8.1.3.1. Participantes

Participaram da entrevista de levantamento de necessidades 16 educadores sociais. O critério de inclusão dos educadores foi o tempo de trabalho na instituição superior há um mês, supondo que esse é um tempo mínimo suficiente para conhecerem os adolescentes e o funcionamento da instituição. Dos educadores participantes a maioria era do sexo masculino, sendo sete (43,75%) mulheres e nove (56,25%) homens. Os educadores tinham entre 38 anos e 62 anos ($M= 49,75$ anos, $dp=6,56$). A maior parte ($n=12$, 75%) possuía ensino médio completo, sendo que uma educadora possuía ensino superior completo, um educador possuía ensino fundamental e dois educadores possuíam ensino superior incompleto. A maioria ($n=6$, 37,5%) era casada. A média de tempo de trabalho na instituição foi de 6,7 anos, sendo o tempo mínimo de trabalho de três meses e o máximo de 22 anos.

8.1.3.2. Instrumentos

Questionário de caracterização dos educadores sociais (Apêndice 2). 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.

Roteiro de entrevista semiestruturado para avaliação de necessidades dos educadores sociais (Apêndice 3). É um instrumento, elaborado para este estudo e baseado na literatura sobre avaliação de necessidades (Ronzani et al., 2015) e sobre acolhimento institucional (Brasil, 2009; Cassarino-Perez, 2018; Doncel et al., 2019f; ECA, 1990; Silveira, 2020), com intuito de investigar junto aos educadores a importância da implementação de um programa que promova a construção de projeto de vida e habilidades sociais. Na construção do instrumento a pesquisadora e a orientadora revisaram as perguntas antes da aplicação, mas não houve estudo piloto e avaliação de juízes. O roteiro é composto por 13 perguntas que avaliam a percepção do educador sobre: sua relação com o acolhido, o momento da saída da instituição e a intervenção proposta.

8.1.3.3. Procedimentos

8.1.3.3.1 Coleta de dados

8.1.3.3.1.1 Local

Os educadores participantes eram de três instituições de acolhimento, localizadas no Rio de Janeiro, sendo uma instituição não-governamental localizada na Baixada Fluminense (Instituição A) e duas governamentais, uma localizada na Zona Sul (Instituição B) e outra na Zona Norte (Instituição C).

8.1.3.3.1.2. Contato com a instituição

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com a instituição não-governamental (Instituição A) para apresentar o projeto e pedir a assinatura do Termo de Anuência. Na sequência, o projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética e, então, a pesquisadora entrou em contato novamente com a psicóloga da instituição, em novembro de 2021, para selecionar, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, os educadores que participariam da pesquisa. O levantamento de necessidades foi realizado por meio de entrevista individual com cada educador, de acordo com horários combinados pela instituição. A pesquisadora pediu permissão para gravar as respostas dos educadores aos roteiros de entrevista. No início da aplicação foi realizado um breve *rapport*, com o intuito de gerar um ambiente favorável, explicar os objetivos do estudo (ênfatisando que não haveria respostas certas ou erradas) e solicitar ao educador a assinatura do TCLE. Os educadores responderam ao questionário de caracterização dos educadores sociais, além da entrevista. As entrevistas ocorreram nas bibliotecas das instituições e o tempo médio foi de 40 minutos com cada educador. As entrevistas com os educadores sociais ocorreram respeitando os protocolos de segurança indicados para pandemia da Covid-19, tais como, uso de máscara, distanciamento e uso de álcool em gel.

Em relação as instituições governamentais (Instituições B e C), no final de 2021, com situação da pandemia da Covid-19 amenizada, a pesquisadora entrou em contato com gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), da Prefeitura do Rio de Janeiro, para pedir autorização para a coleta de dados em duas

instituições municipais de acolhimento. Tais instituições também foram previamente participantes do estudo de mestrado da pesquisadora. A gerência nos forneceu uma declaração de anuência (Anexo 5) para poder solicitar a autorização ao CEP, por meio de uma ementa. O CEP autorizou a realização da pesquisa (CAAE: 49262921.9.0000.5282, Anexo 6). Após o aval para fazer a pesquisa, a própria SMAS enviou um e-mail para a pesquisadora com cópia para as instituições. A partir deste e-mail a pesquisadora iniciou o contato com as coordenadoras das instituições e marcou sua ida aos locais. O protocolo de entrevista seguido com os educadores destas instituições foi o mesmo que foi implementado na instituição não-governamental, relatado anteriormente. A coleta de dados teve início em julho de 2022 e término em maio de 2023, com a finalização da intervenção. As entrevistas ocorreram nas bibliotecas das instituições e o tempo médio foi de 40 minutos com cada educador. Houve uma instituição (Instituição D, instituição não governamental, localizada na Baixada Fluminense) em que foi implementado a intervenção com os adolescentes, mas não foi possível realizar avaliação de necessidades com os educadores devido à precariedade das condições de trabalho e ausência de tempo.

8.1.4. Avaliação de necessidades adolescentes

8.1.4.1. Participantes

Participaram da entrevista de levantamento de necessidades 19 adolescentes em acolhimento institucional. O critério de inclusão dos adolescentes foi o tempo de acolhimento superior a duas semanas e o critério de exclusão foi a presença de transtorno grave do desenvolvimento. A maior parte (n=12, 63,16%) dos adolescentes entrevistados foi de meninos. O adolescente mais novo possuía 12 anos e o mais velho 18 anos (M= 15,2 anos, dp=1,73). A maior parte dos adolescentes (n=10, 78,95%) era negra. Todos frequentavam escolas públicas e 57,90% (n=11) não possuíam distorção idade-série, além disto, 52,64% (n=10) faziam curso profissionalizante. A maioria (n=14, 73,69%) mantinha contato com a família de origem. Todos possuíam irmãos, mas apenas três viviam com os irmãos na instituição. O tempo médio de vivência em instituições, não contando apenas com a instituição atual, mas desde a primeira vez que esteve em acolhimento foi de 5,2 anos. A idade média de idade em que os adolescentes entraram na primeira instituição de acolhimento foi de 10,16 anos, sendo a menor idade um ano e a maior 17 anos. Os motivos que levaram ao acolhimento atual foram transferência do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) para a instituição, ou seja, liberdade

assistida, devolução após colocação em família substituta, uso de drogas ilícitas pelos responsáveis, abuso de álcool pelos responsáveis, situação de risco pelo fato do adolescente trabalhar no tráfico, violência sexual, violência psicológica, violência emocional, violência física, abandono, situação de rua, conflito familiar, morte dos pais, negligência, falta de condições básicas de moradia.

8.1.4.2. Instrumentos

Questionário de investigação geral para crianças abrigadas (Weber, 2009) (Anexo 7). É um questionário extenso, que aborda diferentes aspectos da vida de uma instituição de acolhimento. Ele é subdividido em duas partes. A primeira aborda os dados pessoais das crianças ou dos adolescentes, como os motivos e tempo de acolhimento e os dados relativos ao 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, percepções acerca do ambiente familiar e 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) e II - Dados sobre o acolhimento (itens 7 a 12), pois tais itens foram considerados os mais relevantes aos objetivos do estudo e para a caracterização da amostra estudada. Este instrumento foi respondido pela psicóloga da instituição, em conjunto com a assistente social, na instituição A, pela assistente social na instituição C e por alguns adolescentes, sob orientação das coordenadoras das instituições, nas instituições B e D.

Roteiro de entrevista semiestruturado para avaliação de necessidades para adolescentes em acolhimento institucional (Apêndice 4). É um instrumento, elaborado para este estudo e baseado na literatura sobre avaliação de necessidades (Ronzani et al., 2015) e sobre acolhimento institucional (Brasil, 2009; Cassarino-Perez, 2018; Doncel et al., 2019f; ECA, 1990; Silveira, 2020), com intuito de investigar junto aos adolescentes a importância da implementação de um programa que promova a construção de um projeto de vida e as habilidades sociais. Na construção do instrumento a pesquisadora e a orientadora revisaram as perguntas antes da aplicação, mas não houve estudo piloto e avaliação de juízes. O roteiro é composto por 11 perguntas, que buscam compreender a percepção dos adolescentes sobre os temas propostos para a intervenção e sobre si mesmo, no que diz respeito ao momento da saída da instituição.

8.1.4.3. Procedimentos

8.1.4.3.1. Coleta de dados

8.1.4.3.1.1. Procedimento ético

Todos os responsáveis legais pelos adolescentes em acolhimento institucional (coordenadores) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 8). Os adolescentes também assinaram ao Termo de Assentimento (Anexo 9), no qual declararam que concordam em participar da pesquisa.

8.1.4.3.1.2. Local

O levantamento de necessidades foi feito em quatro instituições de acolhimento, localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Duas instituições não-governamentais estão localizadas na Baixada Fluminense (Instituições A e D), uma instituição governamental está localizada na Zona Sul (Instituição B) e outra, também governamental, na Zona Norte (Instituição C). Uma das instituições localizadas na Baixada Fluminense (Instituição A) possui duas unidades, uma feminina e outra masculina, que acolhem adolescentes com idade entre 12 e 18 anos. Ambas as instituições têm capacidade para 20 adolescentes cada uma. A outra instituição localizada na Baixada Fluminense (Instituição D) é destinada a meninos e meninas, tem capacidade para 12 adolescentes com idade entre 12 e 18 anos.

A instituição localizada na Zona Norte (Instituição C) é destinada ao público masculino e tem capacidade para 10 adolescentes. Já a localizada na Zona Sul (Instituição B) é destinada ao público feminino e tem capacidade para 10 adolescentes. Ambas as instituições são para adolescentes com idade entre 12 e 18 anos.

8.1.4.3.1.3. Contato com a instituição

Mediante o aceite da instituição e após a aprovação do Comitê de Ética, a pesquisadora entrou em contato novamente com a psicóloga da instituição de acolhimento não-governamental (Instituição A) para selecionar (de acordo com os critérios de inclusão e exclusão) os adolescentes que participariam da pesquisa e, logo em seguida, preencher as respectivas fichas de caracterização do adolescente. Também foi solicitado ao coordenador a assinatura do TCLE, referente a cada adolescente participante.

A entrevista para levantamento de necessidades foi realizada por meio de entrevista individual com cada adolescente, de acordo com horários combinado pela instituição. A pesquisadora pediu permissão para gravar as respostas dos adolescentes ao roteiro de entrevista. No início da aplicação, foi 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, e solicitar ao adolescente a assinatura do TA. O tempo médio da entrevista foi de 25 minutos com cada adolescente. As entrevistas com os adolescentes ocorreram respeitando os protocolos de segurança indicados para a pandemia da Covid-19, tais como uso de máscara, distanciamento e uso de álcool em gel. O protocolo de entrevista seguido com os adolescentes da instituição não-governamental, que foi contactada primeiro, foi o mesmo implementado nas instituições governamentais e na instituição não-governamental contactada posteriormente. A coleta de dados teve início em novembro de 2021 e término em maio de 2023, com a finalização da intervenção.

8.1.5. Análise de dados avaliação de necessidades

Os dados coletados por meio das entrevistas com a equipe técnica, os educadores sociais e adolescentes foram gravados, com o assentimento dos participantes, transcritos na íntegra e submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 1977) e temática (Braun & Clarke, 2006). Essas análises envolvem um estudo descritivo para identificar, analisar e categorizar os temas comuns emergentes das respostas dos adolescentes e dos educadores sociais e da equipe técnica. Desta forma, foram realizados os seguintes procedimentos: (a) transcrição dos dados, revisão dos mesmos e anotação de ideias iniciais para codificação; (b) releitura das entrevistas e extração de códigos utilizando as falas literais dos participantes; (c) criação de temas preliminares a partir do agrupamento de núcleos que se relacionavam; (d) definição das categorias, por grupos de participantes (equipe técnica, educadores sociais e adolescentes), identificando novamente se não havia sobreposição de temas. Nesta etapa, categorias foram criadas e refinadas a partir da homogeneidade interna e heterogeneidade externa. As etapas “c” e “d” foram realizadas a partir de discussões entre as duas autoras. Por se tratar de uma pesquisa cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e, a fim de elaborar de forma sistemática o relato dos resultados (delineamento, análise e interpretações), foram utilizadas as diretrizes do checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ), elaborado por Tong et al. (2007) e traduzido e validado para o português falado no Brasil (Souza et al., 2021).

Foi realizada uma leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas da equipe técnica, educadores sociais e adolescentes e foram identificadas categorias que foram organizadas em uma tabela com frequência, no caso da equipe técnica, e em uma figura, no caso dos educadores e adolescentes. As categorias encontradas nas entrevistas com a equipe técnica foram: (1) Objetivo da instituição de acolhimento; (2) Percepção do adolescente sobre sua estadia na instituição ; (3) Qualidade da implementação de políticas públicas voltadas para os acolhidos; (4) Qualidade da formação dos educadores sociais; (5) Relação entre educador e acolhido; (6) Saída da instituição; (7) Problemas presentes no cotidiano da instituição; (8) Autonomia; (9) Projeto de vida; (10) Percepção de apoio social; (11) Habilidade social; (12) Crença de autoeficácia; (13) Facilitadores da intervenção; (14) Barreiras da intervenção. Essas categorias foram divididas em duas tabelas. As primeiras sete categorias estão em uma tabela e as últimas sete categorias estão em outra. As categorias encontradas nas entrevistas com os educadores foram: (1) Intervenção; (2) Adolescente institucionalizado; (3) Trabalho do educador. As categorias encontradas nas entrevistas com os adolescentes foram: (1) Temas e (2) Intervenção. Após, dois juízes realizaram uma revisão das categorias e subcategorias para observar padrões coerentes para controle de qualidade para validar a análise.

8.1.6. Intervenção com os adolescentes em acolhimento

8.1.6.1. Participantes

Participaram da intervenção 10 adolescentes em acolhimento institucional. Todos os adolescentes participantes da intervenção participaram da avaliação de necessidades. No entanto, não foram todos os adolescentes participantes da avaliação de necessidades que participaram da intervenção, na Instituição A (onde houve um grande número de participantes na avaliação de necessidades), por exemplo, os adolescentes apesar de demonstrarem interesse inicial em participar, desistiram de participar da intervenção mesmo antes de esta começar, alguns adolescentes evadiram após terem participado da avaliação de necessidades e outros não puderam participar devido a conflito de horário entre as atividades que faziam e o momento da intervenção. O critério de inclusão dos adolescentes foi o tempo de acolhimento superior a duas semanas e o critério de exclusão foi a presença de transtorno grave do desenvolvimento. Cinco participantes eram meninas e cinco eram meninos. Os adolescentes tinham idade entre 12 anos e 17 anos ($M=14,7$ anos, $dp=1,79$). A maior parte dos adolescentes ($n=7$, 70%) era negra. Todos

frequentavam escolas públicas e 80% (n=8) não possuíam distorção idade-série. Apenas 30% (n=3) faziam curso profissionalizante. Todos mantinham contato com a família de origem. Todos possuíam irmãos, mas apenas três viviam com os irmãos na instituição. O tempo médio de vivência em instituições, não contando apenas com a instituição atual, mas desde a primeira vez que esteve em acolhimento foi de 4,5 anos. A idade média em que os adolescentes entraram na primeira instituição de acolhimento foi de 10,06 anos, sendo a menor idade dois anos e a maior 17 anos. Os motivos que levaram ao acolhimento atual foram transferência do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) para a instituição, ou seja, liberdade assistida, devolução após colocação em família substituta, uso de drogas ilícitas pelos responsáveis, abuso de álcool pelos responsáveis, violência sexual, violência psicológica, violência emocional, violência física, abandono, conflito familiar, negligência, falta de condições básicas de moradia.

8.1.6.2. Instrumentos (pré-teste e pós-teste)

Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette). Instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009) para avaliar as habilidades sociais de adolescentes a partir dos seus autorrelatos sobre situações cotidianas. Apresenta 38 itens que contemplam diferentes habilidades divididas em seis fatores: empatia (“Ao notar que um(a) colega está triste ou com alguma dificuldade na escola, oferece apoio ou ajuda”); autocontrole (“Ao ser criticado pelos pais e professores consegue acalmar-se e controlar a irritação”); civilidade (“Ao ver algo bom consegue elogiar e agradece quando recebe elogio”); assertividade (“Se acha errado fazer alguma coisa, mesmo os colegas pressionando, não faz o que os colegas querem”); abordagem Afetiva (“Quando quer fazer amizade, convida a pessoa para algum programa ou atividade”); desenvoltura Social (“Na escola consegue fazer apresentações orais em grupo quando solicitado”). As respostas estão dispostas em uma escala do tipo Likert que varia de 0 (nunca) a 4 (sempre). Del Prette e Del Prette (2009) administraram o instrumento a 1172 adolescentes de ambos os gêneros e encontraram índices satisfatórios de consistência interna ($\alpha = 0,89$ para a escala total e de 0,68 a 0,85 para os fatores de frequência). Instrumento comercializado.

Escala de Percepção de Apoio Social (Social Support Appraisal - SSA). É um instrumento desenvolvido por Vaux et al. (1986) para examinar a percepção de apoio social de crianças e adolescentes em relação à família e aos amigos. A versão breve da escala foi validada para a população de adolescentes brasileiros (idade entre nove e 18 anos) por Squassoni,

Matsukura e Panúncio-Pinto (2016), com valores de alfa de Cronbach entre 0,71 e 0,83 para os fatores e total ($\alpha=0,89$). É composta por 23 itens dispostos numa escala tipo Likert de seis pontos, que varia de Discordo totalmente (1) a Concordo totalmente (6) e contemplam quatro fatores: (1) Percepção de apoio social da família ($\alpha=0,57$, “A minha família preocupa-se bastante comigo”); (2) Percepção de apoio social dos amigos ($\alpha=0,72$, “Sinto-me muito ligado aos meus amigos”); (3) Percepção de apoio social dos professores ($\alpha=0,79$, “Eu sou bastante apreciado pelos meus professores”); (4) e Percepção de apoio social dos outros em geral ($\alpha=0,71$, “Sou respeitado pela generalidade das pessoas”). Esse último fator não será incluído na pesquisa porque se objetiva investigar apoios específicos. Instrumento de acesso público.

Escala de Autoeficácia Generalizada (EAG). É originária da Alemanha (Schwarzer & Jerusalem, 1995) e foi adaptada para diferentes culturas para identificar as crenças de autoeficácia diante de situações difíceis de participantes de diferentes origens socioeconômicas e idades, incluindo adolescentes. No Brasil, foi adaptada para uma amostra de adolescentes por Leme et al. (2013) e tem 10 itens (“Quando tenho algum problema, geralmente encontro várias soluções.”, “Quando enfrento dificuldades, mantenho a calma porque acredito na minha capacidade para lidar com as situações.”), distribuídos numa escala tipo Likert de quatro pontos, variando de Discordo Totalmente (1) a Concordo Totalmente (4). No estudo de validação foi encontrado um índice adequado de consistência interna para a escala: $\alpha = 0,85$. Instrumento de acesso público.

Questionário de Autonomia. Construído originalmente por Noom et al. (1999, 2001), foi traduzido e adaptado para o português brasileiro por Barbosa (2014). Tem por objetivo avaliar as diferentes dimensões da autonomia, segundo a percepção dos adolescentes. O instrumento tem 15 itens e é composto por três subdimensões: Autonomia Funcional ($\alpha = 0,66$, “Eu busco seguir meus objetivos”); Autonomia Emocional ($\alpha = 0,73$, “Com frequência eu mudo de opinião depois de escutar os outros”); Autonomia Atitudinal ($\alpha = 0,85$, “Frequentemente eu tenho dúvidas sobre o que fazer”). Os itens são respondidos numa escala tipo Likert de cinco pontos (1=Discordo Completamente; 5=Concordo Completamente). Instrumento de acesso público.

Escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA). Instrumento desenvolvido por Dellazzana-Zanon e Gobbo (2016) e Dellazzana-Zanon et al. (2019) tem por objetivo avaliar a percepção de adolescentes sobre seus projetos de vida para daqui 10 anos. É composta de 42 itens dispostos numa escala tipo Likert de 5 pontos, que varia de Discordo Totalmente (1) a Concordo Totalmente (5). A escala é composta por cinco dimensões: (a) Religiosidade (“Gostaria que Deus me ajudasse a conseguir tudo o que planejo.”, $\alpha = 0,72$); (b) Carreira

(“Gostaria de estar trabalhando para poder manter meus estudos.”, $\alpha = 0,73$), (c) Aspirações Positivas (“Gostaria de estar fazendo o bem para as pessoas”, $\alpha = 0,74$); (d) Bens Materiais (“Gostaria de ter condições de usar boas roupas”, $\alpha = 0,72$); (e) Relacionamentos Afetivos (“Gostaria de estar casado ”, $\alpha = 0,78$). Para o levantamento de escores da EPVA é preciso, inicialmente, inverter os itens negativos e, posteriormente, deve-se efetuar uma média simples dos itens dos fatores para obtenção dos escores dos participantes por fator. Instrumento disponibilizado pelos autores.

Entrevista semiestruturada de pós-teste para adolescente em instituição de acolhimento (Apêndice 5). É um instrumento, elaborado para este estudo e baseado na literatura sobre acolhimento institucional (Brasil, 2009; Cassarino-Perez, 2018; Doncel et al., 2019f; ECA, 1990; Silveira, 2020), com intuito de investigar, junto aos adolescentes participantes do PHS-PV, qual foi a percepção deles sobre o programa. Na construção do instrumento a pesquisadora e a orientadora revisaram as perguntas antes da aplicação, mas não houve estudo piloto e avaliação de juízes. A entrevista é composta por seis perguntas, que buscam compreender a percepção dos adolescentes sobre: o programa, as informações obtidas no programa e como as informações obtidas podem ser utilizadas no dia a dia.

8.1.6.3. Instrumentos de avaliação de processo

Ficha de avaliação de assiduidade no programa (Apêndice 6). Instrumento desenvolvido pela autora para registrar a assiduidade e contabilizar o número de adolescentes presentes aos encontros.

Ficha de avaliação de assiduidade na realização das tarefas (Apêndice 6). Instrumento utilizado para registrar a assiduidade na realização das tarefas de casa e contabilizar o número de adolescentes que realizaram a tarefa proposta para o dia determinado.

Questionário de Avaliação do Impacto Imediato da Sessão (Anexo 10). Desenvolvido por Murta (2008) para investigar a satisfação do participante com a sessão e as descobertas assimiladas. Dispõe de uma lista de sentimentos, pensamentos e comportamentos, que podem ser caracterizados como positivos (por exemplo, “Me senti relaxado”) e negativos (“Fiquei tenso”), que podem surgir enquanto a atividade está em andamento. A avaliação é constituída por 23 itens distribuídos em uma escala tipo Likert de 1 (“Não Aconteceu Comigo”) a 3 (“Aconteceu Bastante Comigo”). Para esse estudo, assim como no estudo de Fernandes (2021), foi acrescentado mais três itens (“Percebi que posso buscar a ajuda de familiares”; “Percebi que posso buscar a ajuda de amigos”; “Percebi que posso buscar ajuda dos

professores”) objetivando saber a percepção de apoio social dos adolescentes sobre a família, amigos e professores, considerando a importância dessas fontes de apoio para o desenvolvimento positivo dos participantes. Este instrumento foi aplicado ao final de todos os encontros da intervenção.

8.1.6.4. Procedimentos

8.1.6.4.1. Coleta de dados

8.1.6.4.1.1 Local

Uma instituição não-governamental (Instituição D) localizada na Baixada Fluminense, uma instituição governamental localizada na Zona Sul (Instituição B) e outra, também governamental, na Zona Norte (Instituição C).

8.1.6.4.1.2. Treinamento da facilitadora (pesquisadora)

A capacitação da pesquisadora foi realizada cerca de um ano e meio antes da implementação da intervenção e consistiu na participação em dois grupos de estudos com 15 horas cada, que abordaram temáticas relativas à TBDH, resiliência, vulnerabilidade, fatores de risco e proteção com adolescentes em instituições de acolhimento. Posteriormente, a pesquisadora atuou na implementação de dois programas de habilidades sociais para estudantes universitários, no âmbito de um projeto de extensão, coordenado pela orientadora. Por fim, a pesquisadora atuou em oficinas psicoeducativas com adolescentes, com temas relativos aos objetivos da tese sobre a supervisão da orientadora.

8.1.6.4.1.3. Racional do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida (PHS-PV)

Após a realização das entrevistas com os adolescentes, com os educadores e a equipe técnica, foram realizados os encontros do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes em instituição de acolhimento. O programa consistiu em oito encontros com duração aproximada de duas horas cada, realizados nas instituições de acolhimento.

Cada encontro seguiu um roteiro com seis etapas: (a) falar sobre os sentimentos do dia; (b) retomada do encontro anterior e comentário sobre as Tarefas Interpessoais de Casa (TIC); (c) introdução ao tema da sessão; (d) atividade central; (e) sistematização do tema apresentado e tarefa do dia; (f) feedback do encontro. Uma semana antes do início do programa ou um dia antes do seu início, os adolescentes participantes responderam aos instrumentos de pré-teste. Estes instrumentos também foram aplicados após o término da intervenção. A aplicação do pré-teste e pós-teste foi feita de forma individual. A pesquisadora leu cada item dos instrumentos e anotou as respostas dos adolescentes. O instrumento de processo “Avaliação do Impacto Imediato da Sessão” (Murta, 2008) foi aplicado ao final de cada encontro, em que a pesquisadora lia cada item do instrumento e os adolescentes anotavam as respostas.

A seleção dos temas e das classes de habilidades sociais (habilidades sociais: automonitoria, autocontrole, autoconhecimento, civilidade, comunicação, assertividade, manejar conflitos e resolver problemas e expressar afeto e intimidade; lidar com ansiedade; escolha profissional), descritos na Tabela 1, que compuseram a intervenção, ocorreu por meio da revisão de literatura realizada na presente tese e por meio dos dados coletadas na avaliação de necessidades (descritos na seção de Resultados) com a equipe técnica, educadores sociais e adolescentes. Os temas e as classes de habilidades sociais desenvolvidos em cada encontro, seguiram uma ordem crescente de complexidade, conforme recomendação de Del Prette e Del Prette (2017a).

Os encontros tiveram como objetivo levantar expectativas dos adolescentes sobre o futuro, investigar habilidades e recursos dos adolescentes, estabelecer metas em diferentes áreas da vida, mostrar aos adolescentes possibilidades no mercado de trabalho e no campo acadêmico, identificar problemas e formular estratégias alternativas de resolução de problema, prever consequências de decisões e escolher estratégia de enfrentamento, identificar e buscar apoio social na instituição e entre os pares. Em todos os encontros as classes de habilidades sociais foram abordadas com o objetivo de que os adolescentes melhorem suas relações, atuando de forma a buscar compreender o que as pessoas pensam e sentem, aprender a se expressar de maneira empática, expressar sentimentos e pensamentos de forma clara e consistente em momentos de desagrado, encontrar resolução dos problemas interpessoais. Em todos os encontros houve avaliação de processo sessão, avaliação do encontro e tarefa de casa. A Tabela 1 apresenta o tema dos encontros, as habilidades sociais trabalhadas, as estratégias utilizadas e os recursos usadas ao longo do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida (PHS-PV).

Tabela 1

Organização do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida (PHS-PV)

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p style="text-align: center;">1º Encontro</p> <p>Tema: Reconhecer emoções, reconhecer crenças de autoeficácia e construir projeto de vida, reconhecer as próprias habilidades</p> <p>HS: Automonitória, autocontrole, autoconhecimento e emoções: prestar atenção as mensagens dos sentimentos, reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, falar sobre emoções e sentimentos, discutir situações que geram sentimentos de raiva, rancor, felicidade etc. e utilizar estratégias saudáveis de expressar sentimentos.</p>	<p style="text-align: center;">PARTE 1 - apresentação geral</p> <p>- Apresentar a facilitadora; apresentar o objetivo do curso e do encontro; fazer levantamento dos presentes; entregar os crachás aos participantes e pedir aos participantes que digam seus nomes para que a facilitadora escreva no crachá; pontuar sobre sigilo sobre a oficina, dos participantes se sentirem à vontade para expressarem o que sentem e que esse não é um espaço para julgamentos; combinados do grupo (ANEXO 11); fazer levantamento de expectativas para os encontros; buscar integração do grupo (vivência adaptada do livro “Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático” de Del Prette e Del Prette. (2017a) - ANEXO 12).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 2 – apresentação dos conceitos abordados na intervenção</p> <p>- Apresentar de modo sucinto a definição de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia (placas com desenhos que ajudem definir cada um dos conceitos); explicar que nossos encontros serão para conversarmos sobre estes temas.</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3- relação entre emoções e conceitos abordados nos encontros</p> <p>- Explicar que para construir um projeto de vida, ter boas relações, acreditar mais em si mesmo e alcançar a autonomia é importante estar atento às emoções.</p> <p>- Explicar o que são emoções e buscar identificar emoções básicas (Vasco, 2013) (emojis para identificar emoções básicas); explicar quais emoções podem dificultar alcançar os objetivos (como medo e ansiedade); explicar quais são as emoções que podem auxiliar no alcance dos objetivos (como esperança e otimismo); explicar quais emoções podem dificultar o estabelecimento de boas relações se não forem expressas adequadamente (como raiva e tristeza); explicar quais emoções podem surgir quando não acreditamos em nossa capacidade (como tristeza e medo).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 4 - vivência</p> <p>- Explicar associação entre pensamento-sentimento-comportamento (vivência autoria própria - ANEXO 13); mostrar relação entre emoções e construção de projeto de vida; mostrar relação entre crenças de autoeficácia e projeto de vida.</p> <p style="text-align: center;">Parte 5 - finalização</p> <p>- Entrega da pasta onde eles colocarão as atividades ao longo programa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p>	<p>- Lista de presença e tarefa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crachás - Caneta piloto <p>- Folha com combinados do grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Placas feitas com papel cartão - Avaliação de processo (Murta,2008). - Pastas e canetas

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p style="text-align: center;">2º Encontro</p> <p>Tema: Melhorando minhas relações e descobrindo possibilidades</p> <p>HS: Civilidade: cumprimentar e ou responder cumprimentos (ao entrar e sair de um ambiente), pedir “por favor”, agradecer (dizer obrigado/a), desculpar-se e outras formas de polidez normativas na cultura, em sua diversidade e suas nuances. Comunicação: iniciar e manter conversação, fazer e responder perguntas, pedir e dar feedback, elogiar e agradecer elogios, dar opinião.</p>	<p style="text-align: center;">PARTE 1 – recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; pontuar sobre sigilo sobre a oficina, dos participantes se sentirem à vontade para expressarem o que sentem e que esse não é um espaço para julgamentos; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo do encontro anterior.</p> <p style="text-align: center;">PARTE 2 – apresentação do conceito de civilidade</p> <p>- Apresentar a definição de civilidade (exposição dialogada da definição de civilidade (Del Prette & Del Prette, 2008)); falar sobre como esta habilidade pode ser benéfica em diversos contextos que fazemos parte (figuras com ações de civilidade), perguntas: em que momentos usar essas falas? qual é o oposto desse comportamento? Se o comportamento fosse ao contrário o que poderia acontecer? Quando você tem esse comportamento o que pode acontecer?).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3 – apresentação das possibilidades no mercado de trabalho e no campo acadêmico</p> <p>- Explicar que civilidade pode ser muito útil no ambiente escolar e de trabalho e que estes ambientes podem ser importantes para a vida deles; explicar a função da escola; explicar as possibilidades de trabalho e estudo após a escola; explicar sobre possibilidades em relação a vestibular e cursos gratuitos; explicar sobre possibilidades em relação a concursos públicos; explicar sobre como este caminho pode influenciar o futuro; perguntar se eles se interessam sobre algum curso ou concurso para poder trazer mais informações no próximo encontro (a facilitadora irá junto com os adolescentes fazer um cartaz onde será colocado figuras relacionadas com as etapas escolares e possibilidades após a escola, como por exemplo, faculdade, curso profissionalizante, empregos, estágios e jovem aprendiz).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 4 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (explicar sobre a importância da comunicação para aprender sobre novas possibilidades, pedir que eles perguntem para duas pessoas da instituição a importância de estudar. O desafio é ouvir com atenção para poder repetir para a facilitadora no próximo encontro); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença e tarefa <ul style="list-style-type: none"> - Crachás - Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018). - Placas feitas com papel cartão <ul style="list-style-type: none"> - Papel 40 quilos - Canetinhas - Colas - Figuras - Lista de cursos na faculdade, de cursos profissionalizantes e concursos com ensino médio possíveis. <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de processo (Murta,2008). - Folha com a tarefa de casa

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p style="text-align: center;">3º Encontro</p> <p>Tema: Melhorando minhas relações e fortalecendo minha rede de apoio para a construção de autonomia e projeto de vida</p> <p>HS: Empatia: manter contato visual, aproximar-se do outro, escutar (evitando interromper), tomar perspectiva (colocar-se no lugar do outro), expressar compreensão, incentivar confiança (quando for o caso), demonstrar disposição para ajudar (se for o caso), compartilhar alegria e realização do outro.</p>	<p style="text-align: center;">PARTE 1 – recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; pontuar sobre sigilo sobre a oficina, dos participantes se sentirem à vontade para expressarem o que sentem e que esse não é um espaço para julgamentos; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo do encontro anterior.</p> <p style="text-align: center;">PARTE 2 – apresentação do conceito de empatia</p> <p>- Retomar atividade de casa sobre ouvir a importância dos estudos de alguém da instituição e auxiliar a reflexão da importância de ouvir com atenção para poder compreender o outro; explicar o que é empatia (Del Prette & Del Prette, 2008).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3- mostrar as consequências da falta de empatia</p> <p>- Explicar o que são falas e comportamentos empáticos e o que não são e a consequência da empatia ou da ausência de empatia (vivência autoria própria-ANEXO 14).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 4 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (pedir que os adolescentes observem as tirinhas da folha de exercício e digam se é incompreensão ou empatia e pensar em respostas empáticas para as situações que os personagens não estão tendo comportamento empático. Pedir que façam o exercício com um educador); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença e tarefa <ul style="list-style-type: none"> - Crachás - Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018). - Placas feitas com papel cartão <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de processo (Murta,2008). - Folha com a tarefa de casa
<p style="text-align: center;">4º Encontro</p> <p>Tema: Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia.</p> <p>HS: Assertividade: fazer e recusar pedidos, defender direitos próprio e dos outros, questionar, solicitar explicações sobre o porquê de certos comportamentos, manifestar opinião, concordar e discordar.</p>	<p style="text-align: center;">PARTE 1 – recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo dos encontros anteriores; conversar sobre tarefa de casa (perguntar quem fez a tarefa de casa, pedir para cada um comentar sobre a tarefa de casa, perguntar quem não fez e se teve dificuldades, quais foram as dificuldades e por quê).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de presença e tarefa <ul style="list-style-type: none"> - Crachás - Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018). - Placas feitas com papel cartão <ul style="list-style-type: none"> - Folhas com as perguntas - Avaliação de processo (Murta,2008).

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p style="text-align: center;">5º Encontro</p> <p>Tema: Manejar conflitos e resolver problemas</p> <p>HS: Acalmar-se diante de uma situação-problema; pensar antes de tomar decisões; reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas; identificar e avaliar possíveis alternativas de solução; escolher, implementar e avaliar uma alternativa.</p>	<p style="text-align: center;">PARTE 2 – apresentação do conceito de assertividade</p> <p>- Apresentar a definição de assertividade (Del Prette & Del Prette, 2017); reconhecer e diferenciar os desempenhos sociais assertivos, passivos e agressivos (figura com expressões que representam passividade, agressividade e assertividade); identificar consequências para si e para outros dos diferentes desempenhos sociais (vivência autoria própria -ANEXO 15).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3 – aprender a dizer não e pensar sobre as consequências para seu projeto de vida</p> <p>- Conversar sobre as consequências de dizer sim para situações em que comportamentos de risco são incentivados por outras pessoas (perguntas: se eu digo sim para roubar o que acontece? se eu digo sim para usar drogas o que acontece? se eu digo sim para relação sexual sem proteção o que acontece? se eu digo sim para fugir da escola o que acontece? se eu digo sim para provocações que me fazem e entro em brigas sempre o que acontece?).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 4 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (os adolescentes irão anotar situações que eles entendem que seria importante dizer não para elas); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p> <p style="text-align: center;">PARTE 1 – recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo dos encontros anteriores; conversar sobre tarefa de casa (perguntar quem fez a tarefa de casa, pedir para cada um comentar sobre a tarefa de casa, perguntar quem não fez e se teve dificuldades, quais foram as dificuldades e por quê).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 2 – apresentação do conceito de resolução de problema</p> <p>- Apresentar a definição de resolução de problemas (Del Prette & Del Prette, 2017); aprender a resolver conflitos (jogo resolvendo conflitos- Sohn,2019).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (os adolescentes irão identificar uma atividade ou problema que deve resolver, apresentar dicas ou pistas de como resolver; identificar rede de apoio; buscar estratégias coletivas de enfrentamento.); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p>	<p>- Folha com a tarefa de casa</p> <p>Lista de presença e tarefa - Crachás</p> <p>- Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018).</p> <p>- Jogo resolvendo conflitos - Avaliação de processo (Murta,2008).</p> <p>- Folha com a tarefa de casa</p>

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p>6º Encontro Tema: Expressar afeto e intimidade HS: Fazer e responder perguntas pessoais, dar informações livres, compartilhar acontecimento de interesse do outro, cultivar o bom humor, partilhar brincadeiras, manifestar gentileza, fazer convites, demonstrar interesse pelo bem-estar do outro, estabelecer limites, quando necessário.</p>	<p>PARTE 1 –recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo dos encontros anteriores; conversar sobre tarefa de casa (perguntar quem fez a tarefa de casa, pedir para cada um comentar sobre a tarefa de casa, perguntar quem não fez e se teve dificuldades, quais foram as dificuldades e por quê).</p> <p>PARTE 2 – exposição sobre a importância da vida social, uma vez que ela permite que as pessoas, encontrem espaço para expressarem seus sentimentos</p> <p>- Vivência adaptada do livro “Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático” de Del Prette e Del Prette. (2017) (ANEXO 16); perguntas: -O que vocês ficaram sabendo de seus colegas? O que cada um sentiu ao contar para o colega algo pessoal? Quem teve dificuldade? Qual o tipo da dificuldade?</p> <p>PARTE 3 – expressar afeto por meio de elogio e expressar afeto e pensar nas consequências</p> <p>- Vivência “Elogio é bom e eu gosto” de Del Prette e Del Prette. (2017a); vivência adaptada do livro “Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático” de Del Prette e Del Prette. (2017a) (ANEXO 17).</p> <p>PARTE 4 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (os adolescentes irão anotar situações em que alguém expressou afeto para eles ou em que eles expressaram afeto para alguém.); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p>	<p>- Lista de presença e tarefa - Crachás - Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018). - Placas feitas com papel cartão - Bola - Avaliação de processo (Murta,2008). - Folha com a tarefa de casa</p>
<p>7º Encontro Tema: Escolha profissional e projeto de vida</p>	<p>PARTE 1 –recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo dos encontros anteriores; conversar sobre tarefa de casa (perguntar quem fez a tarefa de casa, pedir para cada um comentar sobre a tarefa de casa,</p>	<p>- Lista de presença e tarefa - Crachás - Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018). - Folhas com as perguntas</p>

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
<p>8º Encontro</p> <p>Retomar conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia. Conversar sobre a construção das metas. Ouvir feedback do grupo.</p>	<p>perguntar quem não fez e se teve dificuldades, quais foram as dificuldades e por quê).</p> <p>PARTE 2 – conversar sobre possibilidades para a vida após a saída da instituição</p> <p>- Buscar compreender escolhas profissionais feitas e a forma, bem como se os adolescentes se sentem capazes de alcançar os objetivos que possuem e quais são as estratégias que desenvolveram para alcançarem seus objetivos (apresentar foto do cartaz que foi feito no segundo encontro; perguntas: Vocês se sentem prontos para alcançarem seus objetivos? Como vocês irão alcançar esses objetivos? Vocês acham importante ter planejamento para alcançar os objetivos de vocês? Vocês pretendem ter auxílio para alcançar os objetivos de vocês?).</p> <p>PARTE 3 – levantamento de objetivos</p> <p>- Conversar sobre objetivos a médio longo e curto prazo dos adolescentes e as forças necessárias para alcançar esses objetivos (jogo elaborado pela facilitadora).</p> <p>PARTE 4 - finalização</p> <p>- Explicar a tarefa de casa (os adolescentes irão anotar objetivos que eles têm para o futuro.); entregar folha com a tarefa de casa; entregar avaliação de processo; avaliação do encontro de forma oral.</p> <p>PARTE 1 –recepção e tarefa de casa</p> <p>- Conversar com todos; perguntar como estão (usar o livro Emocionário para falar das emoções do momento); entregar os crachás e iniciar o tema do encontro; fazer levantamento de expectativas para os encontros; fazer breve resumo dos encontros anteriores; conversar sobre tarefa de casa (perguntar quem fez a tarefa de casa, pedir para cada um comentar sobre a tarefa de casa, perguntar quem não fez e se teve dificuldades, quais foram as dificuldades e por quê).</p> <p>PARTE 2 – retomando conceitos</p> <p>- Retomar conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia (apresentar figuras do primeiro encontro e fazer um breve resumo de cada um dos conceitos; perguntas: O que vocês entenderam que é projeto de vida? Como vocês acham que acreditar na própria</p>	<p>- Cartaz feito no segundo encontro</p> <p>- Jogo (ANEXO 18)</p> <p>- Avaliação de processo (Murta,2008).</p> <p>- Folha com a tarefa de casa</p> <p>- Lista de presença e tarefa</p> <p>- Crachás</p> <p>- Livro Emocionário (Pereira & Valcárcel, 2018).</p> <p>- Placas feitas com papel cartão</p> <p>- Avaliação de processo (Murta,2008).</p>

Continuação Tabela 1

Temas e Habilidades sociais (classes e subclasses)	Conteúdos e estratégias	Recursos materiais
	<p>capacidade pode ajudar na construção dos objetivos de vocês? Como vocês acham que ter relações melhores pode ajudar a alcançar os objetivos de vocês? O que vocês aprenderam ao longo dos encontros que pode melhorar as relações de vocês? Como ter objetivos pode ajudar vocês a terem mais autonomia? Qual relação vocês veem entre acreditar em suas capacidades e tomar as próprias decisões?</p> <p style="text-align: center;">PARTE 3 – elaborando planos</p> <p>- Conversar sobre a construção das metas (vivência autoria própria -ANEXO 19).</p> <p style="text-align: center;">PARTE 4 - avaliação do encontro</p> <p>- Entregar avaliação de processo e ouvir feedback do grupo sobre como foram os encontros.</p>	

8.1.6.5. Análise de dados intervenção

8.1.6.5.1. Pré-teste e pós-teste

Os dados foram transpostos para Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0. Na sequência foi analisada e verificada a ausência de normalidade na amostra. Assim, foram realizadas estatísticas não-paramétricas. Primeiramente, foi feita com os dados do pós-teste, a correlação de Spearman (Rho) entre o Total das Habilidades Sociais e seus Fatores e Percepção de Apoio Social, Crença de Autoeficácia, Autonomia e Projeto de Vida de Adolescentes em Instituições de Acolhimento. Na sequência, os resultados das comparações entre as medidas do pré-teste e pós-teste da intervenção foram calculados por meio do teste de Wilcoxon.

8.1.6.5.2. Avaliação final do programa por meio de entrevistas

Foram feitas entrevistas com os adolescentes ao final do PHS-PV. As entrevistas foram gravadas, com o assentimento dos participantes, transcritas na íntegra e submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 1977) e temática (Braun & Clarke, 2006). Desta forma, foram realizados os seguintes procedimentos: (a) transcrição dos dados, revisão dos mesmos e anotação de ideias iniciais para codificação; (b) releitura das entrevistas e extração de códigos utilizando as falas literais dos participantes; (c) criação de temas preliminares a partir do agrupamento de núcleos que se relacionavam; (d) definição das categorias, identificando novamente se não havia sobreposição de temas. Nesta etapa, categorias foram criadas e refinadas a partir da homogeneidade interna e heterogeneidade externa. As etapas “c” e “d” foram realizadas a partir de discussões entre as duas autoras. Por se tratar de uma pesquisa cuja coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas e, a fim de elaborar de forma sistemática o relato dos resultados (delineamento, análise e interpretações), foram utilizadas as diretrizes do checklist Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ), elaborado por Tong et al. (2007) e traduzido e validado para o português falado no Brasil (Souza et al., 2021).

Foi realizada uma leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas dos adolescentes e foram identificadas três categorias, organizadas na Tabela 6: (1) avaliação do encontro pelo adolescente; (2) aspectos relacionais desenvolvidos pelos adolescentes; (3) mudanças percebidas pelos adolescentes a partir da intervenção. Após a definição das categorias, dois

juízes realizaram uma revisão das categorias para observar padrões coerentes para controle de qualidade a fim de validar a análise.

8.1.6.5.3. Avaliação de processo

Durante os encontros foram avaliados os seguintes indicadores de processo, conforme Steckler e Linnan (2002); Baranowski e Stables (2000); Saunders et al. (2005); (Melo, Rodrigues & Conceição, 2015): (1) presença nos encontros (taxa de participação/alcance); (2) tarefas de casa (dose recebida/exposição). Os dados da presença e tarefa de casa de cada participante foram transcritos para Tabela 7 e foram calculadas a porcentagem de tarefas realizadas ao longo do programa e a frequência dos adolescentes no programa. Por fim, os dados coletados a partir do Questionário de Avaliação do Impacto Imediato do Encontro tiveram seus itens somados e foi calculado o total da frequência de todas os encontros, considerando os itens positivos e negativos.

9. Resultados

9.1. Avaliação de necessidades

9.1.1. Equipe técnica

A Tabela 2 apresenta sete categorias referentes a percepção da equipe técnica sobre o acolhimento institucional, o adolescente em acolhimento e o educador social, sendo elas: (1) Objetivo da instituição de acolhimento; (2) Percepção do adolescente sobre sua estadia na instituição; (3) Qualidade da implementação de políticas públicas voltadas para os acolhidos; (4) Qualidade da formação dos educadores sociais; (5) Relação entre educador e acolhido; (6) Saída da instituição; (7) Problemas presentes no cotidiano da instituição. As percepções indicam que o acolhimento é visto como uma medida de proteção que busca restaurar a dignidade do adolescente e promover autonomia, no entanto encontra-se barreiras para efetivação da proposta do acolhimento, uma vez que as políticas públicas que buscam atender os acolhidos não são efetuadas e ainda faltam políticas públicas que auxiliem o adolescente acolhido na conquista de sua autonomia. Apesar do entendimento do acolhimento como medida protetiva, segundo as entrevistadas, a percepção do adolescente em relação ao acolhimento vai no sentido contrário, uma vez que ele entende o acolhimento como uma punição. Outro fator apontado pela equipe técnica como dificultador para se alcançar o objetivo do acolhimento, é ausência de formação adequada por parte dos educadores sociais, fato que também interfere na forma como se estabelecem as relações entre os educadores e acolhidos, uma vez que surgem dificuldades para compreensão do comportamento dos adolescentes ou relações que acabam sendo confundidas com relações familiares. A forma como hoje se configura o acolhimento, que termina no momento que o adolescente completa 18 anos, também foi abordada pelas entrevistadas que acreditam que este é um momento de angústia, tristeza e sentimento de abandono que causa muitas vezes revolta e ocasiona em escolhas inadequadas como prostituição, envolvimento no tráfico de drogas e evasão da instituição. A institucionalização também enfrenta desafios no que diz respeito as questões trazidas pelos adolescentes como, por exemplo, sexualidade, ausência de limites, falta de responsabilidade, psicopatologias e baixa escolarização.

Tabela 2

Percepções da Equipe Técnica sobre Acolhimento Institucional, o Adolescente em Acolhimento e o Educador Social

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
Objetivo da instituição de acolhimento	Qual a função da instituição de acolhimento na vida do adolescente.	<p>PSICÓLOGA: Construção de propósito de vida de curto, médio e longo prazo. A busca ou a recuperação da cidadania. Propostas de educação e autonomia.</p> <p>ASSISTENTE SOCIAL: O objetivo maior do acolhimento é esse atendimento integral, né? Que é previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente... Visa proporcionar a essa criança: alimentação, saúde, educação, cultura, lazer e ambiente onde ela possa, né? Desenvolver, né? Todo esse aparato aí, que existe no Estatuto, durante o acolhimento... O objetivo maior que a gente tem, por ser um acolhimento temporário e excepcional, a gente trabalhar a reintegração, né? Que é: primeiro na família de origem, depois na família extensa e por último na família substituta.</p>
Percepção do adolescente sobre sua estadia na instituição	Pensamentos e sentimentos dos adolescentes relacionados a sua vida na instituição de acolhimento e retirada da família.	<p>PSICÓLOGA: A maioria tem uma dificuldade muito grande de compreender a necessidade de estar acolhido. Muitos chegam a verbalizar que se sentem castigados de terem sido retirado da família... “por alguma coisa errada que eu fiz, então, sim, eu provoquei esse acolhimento”. Então no início, é visto como um castigo. Esse afastamento familiar é visto como um castigo. A minoria tem a noção. A minoria tem a noção de que isso é.... um... uma medida excepcional e o mais curto prazo possível. A maioria não vê muito bem o acolhimento, a maioria.</p> <p>ASSISTENTE SOCIAL: São muitos os motivos que levam ao acolhimento e por muitas vezes, mesmo ele sendo adolescente, não consegue entender, né? Dependendo da idade e da maturidade, ele consegue perceber alguma coisa, né? Mas quando... a maioria das vezes, vamos dizer assim, ele se sente punido. Ele não... ele não acredita que isso aqui é uma medida protetiva... E a fala na sua maioria das vezes é: “ah eu que provoquei isso, né?”, “eu sou responsável por isso”.</p>
Qualidade da implementação de políticas públicas voltadas para os acolhidos	Eficácia das políticas públicas voltadas para os adolescentes em acolhimento e o quanto elas conseguem alcançar os adolescentes.	<p>PSICÓLOGA: Eu vejo que a política pública não é suficiente para dar conta do acolhimento institucional, por exemplo, às vezes a gente precisa trabalhar em rede. E o menino chega aqui, a gente tem que matricular na escola, a gente tem que marcar o médico, levar para fazer exames. A gente acaba criando uma rede nossa, particular. A gente não vê essa questão do funcionamento da rede, das redes institucionais. A gente que cria, cria uma rede particular...os CREAS, por exemplo, que têm que fazer acompanhamento familiar. A gente percebe que não é feito. Não por incapacidade dos técnicos. A gente vê que não tem investimento. Nos locais de CREAS não tem carro disponível suficiente, não tem técnicos suficientes. Enfim, essas famílias não são devidamente acompanhadas e muita das vezes a estadia desses adolescentes no abrigo se prolonga por essa dificuldade, essa demora no acompanhamento dessas famílias.</p> <p>ASSISTENTE SOCIAL: Eu acho que nenhuma política pública no Brasil funciona com muita eficácia, principalmente quando a gente fala dessa área da assistência e do acolhimento institucional. A gente vê</p>

Continuação Tabela 2

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
Qualidade da formação dos educadores sociais	Formação educacional dos educadores para atuar na instituição de acolhimento.	<p>que a gente não tem uma seriedade em relação a isso, é porque a gente aqui tem dificuldades enquanto instituição para desenvolver um bom trabalho... Às vezes precisamos fazer parceria e a gente encontra dificuldade... Agora que a gente está tendo um olhar da saúde pra gente, da educação pra gente e a gente está estabelecendo uma parceria. As políticas públicas existem, estão aí, mas apresentam deficiências... Se tivesse uma política pública voltada para profissionalização desses adolescentes, seria interessante, porque eles nunca estão dentro do perfil que é necessário, por exemplo, pra entrar no jovem aprendiz, devido a escolaridade baixa.</p> <p>PSICÓLOGA: Eu acredito que a formação atual dos educadores, eu acho que é insuficiente. Eu acho que teria que ser exigido uma formação específica para educador social. Que existe curso para isso, né? para eles compreenderem. Mas a maioria até hoje não tem muita noção de qual é o real papel de um educador social... E estar sempre se reciclando, fazendo curso de aperfeiçoamento, curso de reciclagem. E eu não percebo isso... Todos os que entraram, até onde eu sei, não foi exigido nenhum curso específico nesse sentido, não... Eu acho que eles deveriam fazer um curso para educador social que ensina qual é o papel, qual é a dinâmica, quais atribuições, quais as responsabilidades, qual é a rotina. Com o foco em acolhimento institucional. Que existe educador social para outros tipos de organização. Então, o foco teria que ser em acolhimento institucional.</p> <p>ASSISTENTE SOCIAL: Eu acredito que não é suficiente, é insuficiente. Eu acho que os educadores precisam... eles precisam constantemente passar por cursos profissionais. A gente até andou agora... na época da pandemia teve muito... muita coisa on-line, muitos cursos on-line que a gente sempre mandava para eles, alguns fizeram. Mas a gente acredita que, por exemplo, o próprio município poderia proporcionar isso às instituições de acolhimento.</p>
Relação entre educador e acolhido	Dinâmica da relação interpessoal entre adolescentes e educadores das instituições de acolhimento.	<p>PSICÓLOGA: Olha, eu percebo que há às vezes uma dificuldade na criação de vínculo, por exemplo, eu falo, assim, a gente cria um carinho com os meninos, mas eu sei que não são meus filhos e não necessariamente eu tenho que fazer esse tipo de comparação e achar que eu tenho que lidar com eles da maneira como eu lido com o meu filho em casa, por exemplo. É isso que eu tento passar pros educadores, porque eles têm uma fala assim: “porque se fosse meu filho”, “porque com o meu filho”. Mas é uma realidade diferente, não são nossos filhos. A gente traz algumas coisas na nossa bagagem, enquanto seres humanos, indivíduos e profissionais, que é natural a gente ter esse olhar também para o nosso lado individual e pessoal. Só que não pode se misturar. A gente tem que ter essa noção, mas não misturar as estações. Então, alguns acabam criando vínculos muito fraternais e menos profissionais. Dos meninos a mesma coisa. Os meninos conseguem perceber, inclusive, no plantão do x eu sou uma coisa no plantão do y eu sou de outra forma.</p>

Continuação Tabela 2

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
Saída da instituição	Comportamentos e sentimentos relacionados a saída da instituição quando os adolescentes completam 18 anos.	<p>ASSISTENTE SOCIAL: Eu vejo que tem uma relação... até que é, assim, afetuosa. Eu vejo bastante, assim, eles chegam, falam que gostam do tio tal. Então eu vejo que tem uma reciprocidade nessa relação. É claro que eu não vou dizer para você que são com todos os educadores. Com a maior parte, eu acho que isso só acontece. Tanto é que a gente, a gente tem meninos que vêm aqui e acaba se identificando como um educador ou outro e depois volta... e “ah queria saber se o tio está aí” ... Eu acho muito difícil esse papel, porque é o dia a dia, a rotina, são os diversos olhares que você tem que ter. Você não pode cometer injustiça. Você tem que estar sempre ali para apaziguar alguma questão. Então, eu acho que um dos papéis mais difíceis na instituição é esse do educador.</p> <p>PSICÓLOGA: A gente percebe, normalmente, quando eles já completam 15 para 16 anos de idade... a gente já percebe uma mudança de comportamento. Eles ficam mais arredios, ficam mais agressivos, mais resistentes a algumas propostas. Justamente por conta dessa angústia que eu acho que toma conta do emocional deles. E a gente, até por não ter... por eles verificarem que as famílias não foram devidamente acompanhadas e não houve um desenvolvimento nesse sentido. E o município, além de tudo, ainda não ofertar uma república de jovens, que seria o local para onde eles poderiam ser transferidos após o desligamento institucional. Eles ficam muito angustiados, muito preocupados e... isso é muito forte neles. A gente também entra nessa aflição, dessa angústia até junto com o adolescente, porque a gente vê muitas vezes que eles evadem e vão morar de qualquer jeito, vão morar com um amigo, meninas vão pra prostituição e meninos acabam entrando no tráfico e a gente percebe isso e depois a gente vê e ouve isso do adolescente que procura a gente e fala: “olha, eu saí do abrigo” e até antes de completar 18 anos já foge... assim, a gente realmente...a gente também não tem o que fazer. Você não tem para onde transferir. E muitas vezes a família não quer ou a família continua não podendo receber. A gente se sente de pés e mãos atadas, igual aos adolescentes.</p> <p>ASSISTENTE SOCIAL: Eu percebo que, assim, quando se esgotam as possibilidades da família de origem, família extensa, que ele já não tem mais o perfil para adoção, eu percebo que essa transição para os 18 anos é muito complicada para gente. Eu acho que é angústia, é o medo... são muito presentes e eu acho que é isso que dificulta e acaba esse comportamento ficando mais complicado na instituição. Muitas vezes eles começam a se revoltar. Eles começam a não querer mais obedecer a regras, limites. Aqui em São João não tem uma república. A alternativa que a gente tem seria uma instituição de adulto no Rio de Janeiro.</p>
Problemas presentes no cotidiano da instituição	Situações que afligem os adolescentes acolhidos em sua vida cotidiana.	<p>PSICÓLOGA: Sexualidade, limites, responsabilidade, questões psicológicas, depressão na adolescência, responsabilidade na adolescência, autonomia, emprego, mercado de trabalho.</p>

Continuação Tabela 2

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
	.	<i>ASSISTENTE SOCIAL:</i> Sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis. Essa questão da profissionalização, do mercado de trabalho, autoestima, higiene pessoal, importância da questão escolar, a percepção do adolescente sobre estar na instituição.

Na Tabela 3 encontra-se a percepção da equipe técnica sobre os temas propostos para intervenção, sendo eles: (1) autonomia, (2) habilidades sociais, (3) percepção de apoio social, (4) crença de autoeficácia, (5) projeto de vida. Na Tabela 3 também se encontra as (6) barreiras e os (7) facilitadores da intervenção. As categorias de ambas as tabelas foram retiradas de duas entrevistas, uma, com uma psicóloga de uma instituição de acolhimento e outra, com uma assistente social de uma instituição de acolhimento. Em relação a autonomia, existe uma tentativa da equipe em tornar os adolescentes mais autônomos, no entanto a percepção é de que este é um trabalho difícil de ser alcançado. Em relação ao projeto de vida, os adolescentes não possuem um e se encontram desmotivados e não acreditam em sua capacidade de realização. Em relação a percepção de apoio social, existe uma tentativa da equipe em se aproximar do acolhido, mesmo que às vezes haja resistência do adolescente. Em relação as habilidades sociais, os adolescentes parecem demonstrar, de acordo com as entrevistadas, déficit em civilidade, empatia e comunicação. Em relação a crença de autoeficácia dos adolescentes, a equipe afirma que esta é fraca, praticamente inexistente. As entrevistadas também indicaram que estabelecer vínculos com os adolescentes seria um fator facilitador da intervenção, bem como deixar espaço para participação e ter materiais audiovisuais. Enquanto barreiras para intervenção foram citadas atividades elaboradas, de escrever, de texto.

Tabela 3

Percepções da Equipe Técnica sobre Barreiras, Facilitadores e Temas Propostos para Intervenção

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
Autonomia	Capacidade do adolescente cuidar de si de forma independente após a saída da instituição.	PSICÓLOGA: Eu acho que a gente tem tentado buscar isso, porque a gente criou algumas propostas justamente para trabalhar essa questão da autonomia. De lidar com a questão de dinheiro, de plano de vida, de organização, de espaço, de seus pertences, de questão de habilidade social. A gente tem trabalhado muito isso que eles chegam aqui sem saber fazer. Como a gente só trabalha com adolescente, a gente já está tentando, desde o início do acolhimento, criar propostas e atividades voltadas para esse ganho de autonomia, autonomia financeira, autonomia emocional. Mas é difícil.
Projeto de vida	Objetivos dos adolescentes para própria vida.	PSICÓLOGA: Olha, eles não chegam com objetivos não. Nem mal estabelecidos estabelecido nem bem estabelecido. Eles chegam muito desorientados, muito confusos e muito tristes, e isso é uma construção que a gente tenta fazer ao longo do acolhimento e mesmo assim é muito difícil, até para eles compreenderem o que são objetivos é muito difícil. Quando a gente fala, aí a gente tenta transformar até a palavra objetivo em plano. Qual seu plano para o futuro? O que você pensa que você deseja? O que você quer? E tempo para construir isso a curto prazo? É muito difícil, porque eu acho que para criar o objetivo, a gente, a pessoa, tem que ter uma compreensão de determinadas coisas da vida que eles chegam aqui sem. Por exemplo, a escolaridade, o tempo que eles chegam aqui. A maioria chega com uma escolaridade muito baixa, diferente das meninas, muitos necessitando de alfabetização. A maioria passou por uma...por essas famílias totalmente destruídas e desconstruídas. Então, eles não têm a menor noção do que é planejar para a vida, porque... tipo assim, ao Deus dará, deixo a vida me levar... É como que essas famílias vivem e aí vem se perpetuando isso. ASSISTENTE SOCIAL: Eu não sei se eles têm essa visão, não. Eu não posso generalizar, mas tinha meninos aqui que era nítido que eles sabiam o que queriam após a reintegração. Agora tem outros meninos que sabe quando você cresce em um ambiente onde nunca te valorizam, valorizam a educação? Não perguntam o que você quer ser, qual a sua ideia.... Uma autoestima muito “eu não vou conseguir”, “isso não é pra mim”.
Percepção de apoio social	Crença do adolescente acolhido de que ele possui pessoas que podem lhe auxiliar em diversos aspectos de sua vida.	PSICÓLOGA: Porque se eles (adolescentes) perceberem que nós estamos aqui para cuidar, nós estamos aqui para somar. Nós estamos indo para caminhar junto com eles e não para poder brigar com eles. Acho que isso torna mais fácil com que eles confiem na gente. Confie no nosso trabalho e se deixem cuidar, sem criar aquela barreira de “essas pessoas aqui são contra”.

Continuação Tabela 3

Categorias	Definição	Exemplo de Falas
Habilidade social	Comportamentos dos adolescentes em suas relações interpessoais.	PSICÓLOGA: É fundamental, porque eu acho que você sabe entrar e sair dos ambientes, entrar e estar ali e sair bem. Eu acho que determina se a sua interação nos diversos grupos que circulam vai ser bom, vai ser ruim. E... a questão da empatia, a gente já trabalhou várias vezes e toda oportunidade que a gente tem, a gente trabalha muito, porque o adolescente ele tende a não ser empático. O adolescente tem essa coisa das brincadeiras, dos apelidos, das zuações que eles chamam. E às vezes isso machuca. A gente fala sempre, brincadeira, que magoou o outro, não é brincadeira. Que hoje em dia se chama muito bullying. E eu acho que a habilidade social é fundamental para que eles criem vínculo em todos os grupos que eles fizerem parte, escola, curso, família e isso vai passando de pessoa para pessoa. Eu acho que se você der um bom exemplo dentro das suas habilidades sociais, vai fazer com que o outro ache bom aquilo e queira retribuir da mesma forma.
Crença de autoeficácia	Pensamentos dos adolescentes sobre sua própria capacidade.	PSICÓLOGA: A maioria chega aqui se sentindo preterido, descartado, descartável. Então é uma luta muito, muito ferrenha e muitas vezes a gente demora muito para conseguir alcançar isso, porque eles chegam muito descrente da capacidade deles.
Facilitadores da intervenção	Ações que pode tornar mais fácil a implementação da intervenção com os adolescentes acolhidos.	PSICÓLOGA: O vínculo estabelecido com eles. ASSISTENTE SOCIAL: Deixar eles participarem, fazer roda de conversa, ter vídeos, filmes com alguma mensagem, debate, registro manual de atividades.
Barreiras da intervenção	Ações que podem tornar mais difícil a implementação da intervenção com os adolescentes acolhidos.	ASSISTENTE SOCIAL: Atividades elaboradas, de escrever, de texto, porque fica cansativo pra eles.

9.1.2. Educadores sociais

A Figura 2 apresenta o mapa temático, contendo as categorias, subcategorias de primeira e de segunda ordem e as frequências de ocorrência encontrados nas entrevistas com os educadores. Foi possível identificar três categorias abrangentes, descritas a seguir por ordem de frequência. A categoria com maior frequência é denominada “Intervenção” (n= 136), que aborda os fatores que podem facilitar a intervenção, os fatores que podem dificultar, o valor que eles acreditam ter uma intervenção voltada para os adolescentes e o que eles pensam sobre os temas que estão sendo propostos para intervenção. A segunda categoria com maior frequência é denominada “Adolescente Institucionalizado” (n=37), que diz respeito a forma como os educadores compreendem essa fase da vida e veem os adolescentes da instituição de acolhimento. Por fim, encontrou-se a categoria “Trabalho do Educador Social” (n= 32), que se refere as condições de trabalho, o significado que o educador dá a seu trabalho e a forma que ele percebe a instituição. Serão descritas, a seguir, exemplos de falas que correspondem as citações dos educadores.

A categoria “Intervenção” tem quatro subcategorias de primeira ordem e seis subcategorias de segunda ordem. Os relatos mais frequentes dos educadores foram em relação aos “Temas para as Intervenções” (n= 95), que é uma subcategoria de primeira ordem, que corresponde a percepção dos educadores sobre aspectos que serão trabalhados na intervenção e sugestões de temas que eles acreditam serem importantes para a intervenção. Na subcategoria de primeira ordem “Intervenção” a subcategoria de segunda ordem menos frequente foi a “Outros Temas” (n= 15), que diz respeito aos temas que aparecem no cotidiano da instituição e que os educadores veem como relevante.

Educadora (47 anos). “Tema que eu vejo assim muito necessário mesmo é questão de drogas, né? Um planejamento.... planejamento familiar, né? Apesar de ser... é... uns acharem que não é o momento, mas eu acho que deveria, sim, de começar cedo, né? Mostrar, né? Porque, “ah, mas não tá nem grávida e fazer planejamento!” ... mostrar o porquê que se tem de fazer um planejamento familiar. Acho que principalmente isso, porque já é pra focar pra... pra mostrar pro adolescente, né? Às vezes o adolescente que tá na... na situação hoje, de abrigado, não tem nem noção, não tem noção. A gente vê muito caso assim. É... é vários adolescentes que tem um... um vasto conhecimento sobre a prática sexual, né? Mas não sabe lá o que que é um planejamento familiar, entendeu? Às vezes foca em engravidar, em ter filho. E filho fica pra família, fica pra... pra outra instituição, pra acolhida, né? Vai pro acolhimento e continua ali. Se tiver que fazer outro vai pro acolhimento. Então acho que seriam assuntos muito primordiais, né?”

Educadora (52 anos). “Eu acho que um dos temas seria autoestima. É... e muitas das meninas aqui é... teria que ter, sim, conversar com ela, que muitas meninas...pra elas vê. Se não, se sente muito pra baixo. Às vezes tem menina que se acha que é

feia aqui. Também... muita coisa também que a gente conversa muito é sobre DST, doenças sexualmente transmissíveis. A gente conversa muito, porque aqui muitas meninas já vêm com esses problemas pra cá e você às vezes orienta, você conversa, mas às vezes elas só... só aprendem aquilo ou elas só dão valor aquilo, às vezes infelizmente, quando estão passando por aquela situação. Como a gente já tratou de meninas aqui assim. Esses problemas, entendeu?”

Educador (47 anos). “Eles têm essa grande dificuldade de expressar os sentimentos... sexualidade. Drogadição... O perfil dos acolhidos mudou durante os anos. Antigamente era aquela criança que chegava, porque os pais não tinham condições financeiras ou os pais batiam ou abusam. Hoje o acolhido que chega, ele já vem dependente químico. “Ah, mas como é que você pode afirmar isso?”. A gente convive, né? A gente vê quando o menino treme, porque não fumou a maconha dele, que ele fica irritado. A irritabilidade dele é muito maior quando ele pensa em evadir de um projeto que tá dando tudo pra ele, só porque ele quer fumar a maconha dele ou usar outro tipo de... de química ou de outro tipo de... de entorpecente. E aí você fala assim: “pô, mas esse moleque precisa, esse moleque precisa de ajuda”. Cara a maior dificuldade que a gente tem aqui quando chega é... é o estado psicológico deles e o emocional, né? Muitas vezes vocês vão... vão se deparar com... com pessoas fragmentadas., totalmente. E não... não estão acostumada a nem receber um abraço. Se for um abraço, não está acostumado com isso.”

As demais subcategorias de segunda ordem, que são da categoria de primeira ordem “Intervenção”, tiveram a mesma frequência (n=16). A categoria “Projeto de Vida” (n=16) diz respeito a como os educadores veem os objetivos dos adolescentes acolhidos para sua saída da instituição.

Educador (47 anos). “Olha, alguns tem (objetivos), alguns... alguns é... eles são, são tremendos, eles pegam a dor que eles passaram, todas as frustrações e consegue transferir isso prum sucesso lá na frente. Então, eles vão querer muito mais do que o outro amigo da escola, do curso. Ele quer ir mais, ele, ele, ele sabe que ele tem... é... uma... eu falo que é uma ganância, querer mais, porque eles... ele sabe que ele não tem nada, ele perdeu tudo e ele quer mostrar que ele pode. E tem outros que pelo contrário não querem nada.”

Educadora (58 anos). “Alguns, nem todos (tem objetivos), porque eles criam muita ilusão em achar que tudo vai ser fácil. Vai vir fácil, que eu vou conseguir é... é notório que alguns, sabe? Percebemos que vai desistir, não vai persistir em alcançar seus sonhos, seus objetivos. Aí é isso, alguns vão conseguir, sim, mas não são todos... Porque eles precisam de... é gritante que alguns vão precisar de alguém atrás auxiliando, dando um estímulo, apoiando e muitos não tem isso. Não acredita no potencial deles. Não são todos, alguns vai encontrar alguém pra estar dando apoio, mas em função de experiências outrora, e torno a repetir, alguns não querem obedecer às regras, ter limite.”

Educadora (50). “Não, não tem (não tem objetivos para saída). É sim, o dia a dia deles, eles não querem. Não querem assim, a gente bota, até tenta, mas eles ficam muito pra baixo, entendeu?... Eles são negativos. Até a gente botar ele pra cima: a vida é assim. Ele não aceita. Esse é o modo deles, a vida deles, entendeu? Ele tá acostumado na rua, não adianta. Tá acostumado aí o dia a dia deles, entendeu? Até assim, conversar com eles, eles são ásperos.”

A subcategoria de segunda ordem “Autonomia” (n=16) corresponde a percepção do

educador sobre a capacidade do adolescente acolhido desenvolver o cuidado consigo mesmo e o cumprimento de suas responsabilidades, além de tomar decisões de forma independente, confiar em suas crenças e valores para conduzir a própria vida, sem preocupação excessiva com a validação social e avaliar suas opções, desenvolver estratégias e aprender com as situações passadas que auxiliem a tomada de decisão.

Educador (52 anos). “Acreditamos, sim (que os acolhidos podem ser autônomos), porque é o trabalho que a gente faz, de acreditar neles, investir neles pra eles alcançarem essa autonomia deles lá fora, então o trabalho está sendo feito pra isso, pra gente poder alcançar esse objetivo.”

Educadora (50 anos). “Alguns, sim, outros não (vão conseguir conquistar autonomia). Uns não querem nada. Alguns querem mudar a vida deles, alguns quer mudar o modo de pensar também, a vida que viveu lá fora, né? Porque aqui dentro é uma coisa, lá fora é outra, né? Diferente.”

Educadora (38 anos). “Não. Não estão sendo (preparados para autonomia), porque aqui... o que eu acho... Como é que uma pessoa vai sair pra conquistar sua autonomia estando dentro duma instituição? Aonde você não pode aprender a fazer um arroz, né? Uma coisa básica! E não tem expectativa assim de vida.”

A subcategoria de segunda ordem “Habilidades Sociais” (n=16) refere-se à percepção do educador sobre os comportamentos dele e a relação estabelecida entre ele e o acolhido.

Educadora (52 anos). “Como eu falo às vezes a gente se dá um pouco de... de mãe, mas às vezes a gente também tem que retroceder muito, porque elas pegam e acham que aí já pode fazer o que tem, que acha que quer fazer aquilo. Mas eu, assim, me relaciono bem. Educadora aqui tem um bom relacionamento. Porque a gente aqui primeiramente, a gente olha como se fosse um filho. Eu costumo dizer: o que eu não quero pros meus filhos, eu não quero para o filho dos outros. Então se eu trato o meu filho bem, eu vou tratar o filho dos outros bem também... É, porque a preocupação é a mesma. É se tá comendo, se está sentindo alguma coisa, é medicação, é... “ah tia estou sentindo isso”, a gente vai dar um remédio, você vai lá tirar a temperatura, mas assim... no dia a dia é um relacionamento carinhoso... a gente não pode até mesmo misturar as coisas. A gente tem que ter o nosso, né? Mas assim, eu creio que seja assim um... uma intimidade... assim uma...uma parceria de família.”

Educador (51 anos). “Olha, eu tenho uma relação boa, eu brinco muito com eles, dou bastante liberdade, mas com limite, quando eu vejo que estão fugindo do limite, sento e converso. Hoje mesmo, a gente teve uma conversa com adolescente que ele teve uma atitude não muito...pela forma que eu, que eu trato com respeito e ele veio de... com uma forma de desrespeito comigo. Eu sentei com ele hoje e expliquei pra ele, mesmo que eu possa ser uma pessoa bem maleável. Pra que ele seja uma pessoa que saia daqui, mas também tem os limites, que eu posso colocar e a gente tenta colocar esse limite pra ele, que não só aqui dentro, mas lá fora. Porque ele lá fora tem que... também tem que seguir algumas regras, algumas normas... A gente trabalha muito nessa... nessa lógica de atuação pra que quando ele saia daqui, existe regras e normas...não pode falar com... com o chefe dele no... no... no trabalho ou com qualquer outra pessoa de forma desrespeitosa, que aí vai ter consequências. As consequências podem ser: ele ser despedido ou coisa parecida. A gente trabalha

muito com eles na nossa lógica. Então tem uma questão muito de respeito, de liberdade, mas com limite.”

Educadora (47 anos). “É uma relação mesmo de... de tipo mãe e filho, né? É dando total assistência educacional, mostrando o... o nosso foco principal que é o bem-estardo acolhido, o melhor pra ele lá na frente, né? Tá sempre dando o apoio, e estudo, buscam muito conversar com eles, né? Tem Atendimento com tratamento diário, melhor possível. Como em toda família há sempre um mais rebelde outros não.”

A subcategoria de segunda ordem “Percepção de Apoio Social” (n=16) diz respeito a como o educador oferta apoio e as ações relatadas pelos educadores para fazer com que o adolescente se sinta acolhido.

Educadora (47 anos). “Eu me vejo, me vejo, sim (como apoio para os adolescentes), entendeu? E a gente tem até, assim, uma ligação legal entre elas, né? Eu tenho... eu tenho uma... uma boa... um bom relacionamento. Sempre buscando fazer uma dinâmica é... é sobre alguns fatos, né? E... é... e... é uma ligação legal. porque é...é menina, né? Não, não que com o menino seria diferente, até porque eu já trabalhei lá embaixo no... na instituição masculina, mas é uma ligação assim... E elas se veem com mais liberdade, né? De... de conversar, de se abrir, porque menina com... com... com educadora. Então estou sempre tentando ajudá-las aonde for necessário. Se tiver ao meu alcance. Quando não está ao meu alcance, eu busco com a equipe técnica, com coordenador pra fazer o melhor pra elas... Então, é em meio até mesmo... é a entender, né? O que elas... o que elas têm de... de problemas, né? Das situações... e o que... e o que eu posso dar a elas. Vamos dizer, assim, é um suporte. Posso dar a elas... é... em meio a atividades, né? Buscando sempre assim ter um... um... um contato com elas...é... fazer meio que uma avaliação do problema delas, né? Pra vamos colocar assim, pra tentar justamente ajudar em determinadas ausências. Aqui a gente tem essa liberdade de ser participativa com elas, né? Eu busco muito... e focar em dinâmicas em alguns... alguns...algumas brincadeiras com ela, interagir com elas dessa forma, né? Algumas dinâmicas, videoaulas, assim, bem específicas com relação a adolescentes, entendeu? Procuo dar esse suporte a elas... se não fica uma coisa meioque... é... igual a vida anterior que elas levavam. “Pô eu estou aqui dentro e a tia não conversa, a tia não me não me mostra nada de bom. vou ficar aqui só o quê? Só comendo, bebendo, dormindo?” Não. Entendeu? Então procuro muito ver por esse lado, essa ajuda, né? Bastante atividade, bastante trabalhos. A gente aqui faz muito isso. Trabalhos mesmo. Mostra pra elas determinadas coisas que são... são úteis, né? Que na vida a gente não precisa só de focar em... em coisas fúteis. Quando focavam lá fora, né? A gente aqui busca muito isso mesmo, esse trabalho, essa interação com elas.”

A subcategoria de segunda ordem “Crença de Autoeficácia” (n=16) corresponde a percepção do educador sobre a forma como ele pode atuar no fortalecimento da crença que o acolhido tem sobre sua capacidade para realizar ações que precisa executar.

Educadora (52 anos). “Aí esse foco aí (ajudar os adolescentes a se sentirem mais capazes). Eu... eu converso muito. É... assim, tem coisas que são complicadas a gente conversar... da gente falar. É muito, sabe? É... eu tento de todas as maneiras, eu não falo nem por mim, porque a gente, como a gente é um grupo, aqui são outras educadoras, a gente tenta trabalhar do mesmo modo, focando no mesmo... no mesmo assunto, né? Do dia a dia, então a gente está sabendo o quê que acontece, o que não

acontece. A gente sempre está sempre conversando e passando. Eu acredito assim, o que eu posso ajudar eu... eu... eu faço, de livre e espontânea vontade, do meu coração. Pra poder fazer por... por elas, né?”

Educador (43 anos). “É sim, sim (pode auxiliar os adolescentes a se sentirem capazes) ... Eu vejo sim, porque eu luto muito, eu falo, eu passo muito pra eles que eles podem, que eles são importantes... Eu gosto muito de... eu tenho uns motivacionais nos vídeos na internet que tem coisa, tem coisas ruins e tem coisas boas, e eu passo pra ele do... do...do eu quero, eu posso, eu faço. Eu quero. “Tá difícil?”. Desde o momento que eu quero, eu começo a estudar situações. Nem tudo que eu quero eu vou conseguir, mas lutar, almejar, sonhar, por que não? “Ah, eu quero ser jogador de futebol”, tem que treinar. Mas de repente você não nasceu pra ser jogador. Você vai treinar a vida toda e não vai ser. Aí você tem um dom pra ser um dentista. Eu tento fazer eles procurar os dons dele. A gente... é... começar ver o que eles gostam realmente e trabalhar em cima daquilo, fica muito mais fácil quando você trabalha em cima da sua aptidão, né? E eu... eu vejo... que me vejo, assim, como... como um cara que tem muito pra... pra poder oferecer pra eles... Ó, assim, nossa profissão tanto no acolhimento protetivo, como educativo, como se numa futura república. Quem trabalha nisso, ele tem que entender o que ele vai lá fazer. Eu não... eu não estou vendendo limão na feira. Desculpas esses termos meio grossos, mas assim. Mas até o limão, se eu for vender na feira eu tenho que cuidar dele. Pra que eu apresente um limão bem vistoso, pra que ele seja comprado. Eu trabalho com seres humanos. Então, eu tenho que entender eles. Eu tenho que estudar. Eu não... eu não... eu não tinha me aperfeiçoado em atendimento a pessoas com deficiências, com alguma deficiência mental ou algum retardo, estou estudando pra que eu possa atender, porque se chegar essa demanda eu vou saber atender eu vou conseguir entender. Então, assim, você tem que estudar, você tem que fazer os cursos, você tem que se aprimorar.

A segunda subcategoria de primeira ordem mais frequente foi “Importância da Intervenção” (n=16) que corresponde a como os educadores percebem a validade de uma intervenção que auxilie os adolescentes a desenvolverem suas habilidades sociais e construam seu projeto de vida.

Educadora (52 anos). “Ah, eu acho muito bom. Acho importante, acho muito importante. Eu acho muito importante, sim. Elas ter o conhecimento de outras pessoas, outras diferente, de vim conversar, elas comecem a conhecer outras pessoas, ouvirem outras... outras palavras, né? Saber é... sem ser só a gente educadoras aqui dentro. Eu...eu acho muito bom, acho ótimo.”

Educador (43 anos). “De suma importância. De suma importância... eles têm essa grande dificuldade de expressar os sentimentos deles... Que tivesse um... um projeto. Eu volto a reiterar que seria de suma importância. Como seria bom e facilitaria o nosso trabalho, se existisse um projeto focado pra isso. Olha só, educando, hoje, ele tem esse projeto, ele tem que tá lá, vai ser o dia dele, ele passar um dia com pessoas profissionais que vão trabalhar esse tipo de autonomia, esse tipo de... de conversação, de... de... É...de partilha de sentimento. Eu faço a partilha de sentimento com eles aqui, mas assim, dentro daquilo que eu num... num sou tão...tão especializado nisso.”

A terceira subcategoria de primeira ordem mais frequente foi “Barreiras” (n=13) que diz respeito as situações que dificultarão a intervenção, de acordo com os educadores.

Educador (56 anos). “Às vezes o próprio adolescente, se ele não tiver preparado pra receber, se não tiver feito um trabalho antes com eles, ele pode ser uma...uma grande dificuldade. Às vezes até pra você... até você chegar a esse adolescente é difícil. Não é fácil. Você não consegue em uma semana, alguns dias, fazer um trabalho com os adolescentes. Eles ficam assim... Você tem que buscar convencer a confiança deles. Tudo é desconfiança pra eles, né? E... e você conhecer, porque também se você não conhecer, ele consegue manipular as suas ações. A gente tem essa dificuldade, então se você não tiver feito um trabalho anteriormente com eles, aí isso vai dificultar muito eles entenderem uma outra intervenção pra melhoria deles.”

Educador (48 anos). “Ah sim, difícil, tá?! A... a... a maior dificuldade que a gente tem aqui, quando chega, é... é... o estado psicológico deles e... e... e o motivo, né? Emocional, né? Muitas vezes vocês vão... vão se deparar com... com pessoas fragmentadas. Totalmente. E não... não estão acostumada a nem receber um abraço... Não está acostumado com isso. Então vai ser essa parte que vai ter que ser trabalhada. E a resistência deles vai ser o... o maior ponto de dificuldade pra ser implantado qualquer tipo de trabalho..., mas essa resistência ela é quebrada aos poucos, a sabedoria, com... com o saber tratar, saber lidar, muito olho no olho, muito olho no olho mesmo. Falou com ele transpareceu, verdade? Você já ganhou oitenta por cento.”

A subcategoria de primeira ordem “Aspectos Facilitadores” (n=12) foi a que teve menor frequência e diz respeito as ações que o facilitador do grupo poderia ter para facilitar a intervenção, de acordo com os educadores.

Educador (43 anos). “Primeiramente, é ter, saber ter a linguagem deles, das pessoas que vão participar do grupo. Primordial! Eu sempre falo, eu ... eu vou em alguns lugares, algumas consultas, eu vejo alguns profissionais... Não... não questionando nenhum tipo de profissional, que cada um tem a sua forma de trabalhar, mas como eu já trabalho com eles há muito tempo, então a gente acaba entendendo muito como eles absorvem as coisas. Pessoas que... que falem a língua deles, pessoas que... que realmente entendam. Porque eu não posso falar de drogas se eu não... eu não... pelo menos... não é que eu preciso ter usado a droga, mas eu preciso entender o que que eu estou falando. Eu não posso só ler e chegar pra ele, porque ele sabe. Ele sabe o que sente o corpo dele.”

Educador (52 anos). “Eu acho que assim, todo mundo botar a mão na massa e participar mais, tá junto. Ver o dia a dia, a necessidade, como é que aquele adolescente está. adolescente é muito instável, mas também uma hora eles estão mal, uma hora eles querem alguma coisa, outra hora não querem. Então quando a pessoa passa a estar ali perto, participando realmente no dia a dia e percebendo a dificuldade do adolescente. Acho que se torna mais fácil.”

Em relação a categoria "Adolescente Institucionalizado", foram encontradas quatro subcategorias de primeira ordem. A subcategoria a “Vida depois da Instituição” (n= 16) foi a mais frequente e aparece com questões sobre como será o futuro depois de sair da instituição

e a capacidade dos adolescentes para terem uma vida independente.

Educador (43 anos). “Alguns tem objetivos bem traçados, querem. Outros não sabem ainda o que querem e tem muitos que não querem nada. Esses três grupos. Não foge a isso. Só que todos eles têm que ser trabalhados... você pode sair de repente aqui comum emprego ou não... O aluguel social ele vai acabar, você vai ter que pagar o seu aluguel, você vai construir família ou não. Então você tem que pensar que tudo pra eles é muito prematuro. É muito precoce. Tudo que tem que ser passado é pra ontem. Eu não posso esperar achar que vai chegar a época certa de eu falar de certo assunto com ele, com dezessete anos. Dezessete anos ele já está quase indo embora. Eu não vou ter tempo hábil de tentar embutir isso na cabeça dele.... É... é um desafio. Primeiro que, assim, pega uma criança que viveu a vida toda dentro de um abrigo, no acolhimento. Chegou aqui com nove anos e saiu daqui com dezoito anos. Pra viver a vida dela toda nesse sistema, você cuidada. Claro, a gente trabalha autonomia, a gente trabalha na faixa etária no decorrer do tempo, a gente vai trabalhando algumas coisas que ele vai precisar lá fora. Aí esse adolescente de repente, por alguma coisa, não aproveitou os cursos, as oportunidades, ele não quis tudo aquilo que foi oferecido pra ele. Qual o futuro dele lá fora? Então é complicado. A gente tenta trabalhar nesse período que ele entenda que é necessário ele aproveitar as oportunidades. Eu tenho uma frase que eu uso com eles direto que é assim: “Vocês não são culpados do que aconteceu. né? Mas vocês têm responsabilidade do que vai acontecer na vida de vocês daqui pra frente. Vocês não são culpado de estar aqui. Aí vocês tem que entender, tem que amadurecer mais cedo” ... Essa questão de: “dezoito anos! Acabou!” é muito complicado. Eu não consigo entender. Eu vou conseguir mudar isso? Não. Você sozinha vai conseguir? Não. Mas de repente, sempre falo, né? Que a conscientização, a mobilização, pessoas que abracem essa causa, que lutem por essa situação, podem fazer, de repente vai ter alguma voz, porque eles precisam, né? A voz deles são... eles ficam muito assustados. E aí existe um segundo ponto que é crucial... porque se ele sair daqui com dezoito anos, o governo, o Ministério Público, a sociedade não abraça ele, o traficante vai abraçar. Aí sabe quem vai ser herói dele? É o traficante, porque ele vai chegar numa comunidade. Ele já tem a mania de chamar de tio. É tio pra lá, tiopra cá, “tio, eu não tenho onde ficar, eu preciso.”, “ah, você vai ficar aqui, eu vou cuidar de você”. E aí, quem tira ele de lá (do tráfico) de novo? Então, é uma coisa a ser pensada nisso.”

A subcategoria “Relação Interpessoal entre o Adolescente e o Educador” (n=8) foi a segunda mais frequente e corresponde a como os educadores entendem a qualidade da relação entre eles e os adolescentes.

Educador (51 anos). “Olha, eu tenho uma relação boa, eu brinco muito com eles, dou bastante liberdade, mas com limite, quando eu vejo que estão fugindo do limite sento e converso...eu até falo coisas assim, eu busco tratar vocês como eu trato meus filhos, né? Então, não só a questão do diálogo, mas também de querer o melhor pra eles, que eles devem... é... o que pode levar eles a uma coisa melhor, que é a questão da educação, que é a questão do estudo, buscar uma faculdade... nesse período de vinte e quatro horas que eu tô aqui, eu tento me colocar como uma pessoa importante na vida deles que quer a melhora pra ele.”

Educador (52 anos). “Então eu vejo minha relação com ele, assim, muito, muito boa... muitas vezes eles estão muito cabisbaixos, eles estão muito às vezes desorientado, então muitas vezes a gente tenta conversar. Eu procuro conversar com eles. Perguntar o que está acontecendo. Muitas vezes eu vejo eles cabisbaixos e me aproximo e pergunto o que aconteceu, pra tentar ajudar.”

A terceira subcategoria de primeira ordem mais evidente, dentro da categoria “Adolescente Institucionalizado”, foi a subcategoria “Adolescência na Instituição” (n= 7), que trata sobre como os educadores enxergam a adolescência, a experiência de ser adolescente em uma instituição e a forma como os adolescentes se comportam na atualidade e na instituição.

Educadora (52 anos). “A mente do adolescente ela é muito complicada de a gente entender. Às vezes, quando você pensa que você está conseguindo chegar num patamar, dá aquela escorregada cai tudo e retrocede e torce tudo de novo...a gente sabe que as pessoas, os adolescentes, vêm muito problemático...é como costume dizer, adolescente é imprevisível. A gente costuma falar que quando elas vêm de lá pra cá já estão trituradas da vida, massacrada, cada uma tem uma história diferente, outra é... é abuso, outra, porque a família não quer, outra porque a mãe abandonou, então é muito complicado a cabeça do ser humano e ainda mais pra adolescente.”

Educadora (47 anos). “Já é uma fase bem complexa, assim, na vida, né? De toda a nossa trajetória desde o nascimento até a fase adulta, né? O idoso é uma fase... acho que... eu acredito que a fase mais complicada seja mesmo da adolescência, a fase da rebeldia, a fase do conhecimento, a fase do envolvimento com o mundo lá fora, então o adolescente tem que querer ser ajudado. Uma boa fase, né? Educacional. Mas que se perdeu em algo relacionado a pessoal, família.”

Educadora (58 anos). “Eles são muito instáveis. Tem hora que quer, tem hora que não quer. Muitos, alguns não querem nem estudar. E é passado: “olha só, isso não é imposição da instituição, é lei, vocês têm que tá estudando, investimento seu. A idade vai chegar, até pra se colocar no dia a dia pra varrer a rua tem que saber ler e escrever pra não ser enganado”. Mas o fator habilidades sociais, em termo de convivência, ser tolerante, aprender as coisas para o seu bem-estar, pra você crescer, alguns absorvem, outros só ouvem, mas não pegam isso pra si, pra pôr na prática. Têm uns aqui que às vezes é aquela coisa, não é mais organizado, coisa de adolescente, não está nem aí... De você ficar atento, de você cobrar: “tua roupa tem que lavar, isso aí está sujo”. Alguns...alguns não gostam, né? Mas alguns realmente se sente, tipo: “tô sendo notado”. Tão...tá sendo cuidado, né? Gostam, entendeu? Gostam. Eu já escutei um... um pastor meu falando que cês pensam que adolescente gosta de não ser cobrado? Mas eles gostam, sim, de ser cobrado, ser notado.”

A subcategoria menos frequente, dentro da categoria “Adolescente Institucionalizado”, foi a subcategoria de primeira ordem “História de Vida do Adolescente” (n=6), que aborda sobre como os educadores percebem a história do acolhido antes de estar na instituição e a forma como o educador vê a família do adolescente em acolhimento.

Educadora (58 anos). “Essa falta de comprometimento por não ter tido essa base ali desde pequeno, eles têm uma visão errada de que tudo vai ser fácil, vai vim tudo fácil e... e mole nas mãos dele, que vai ser um estalar de dedo e não valoriza o que os educadores falam, que não é bem assim, a cada dia tem que se matar um leão, conquistar as coisas, valorizar o que você tem pra tentar, almejar outras coisas maiores, mas é um passo de cada vez, entendeu?... Antigamente chegava crianças com maus hábitos, coisas que eles já passaram, que viu, que tem que ficar de olho. É gritante. Tipo assim, adolescente chega com maus hábitos. Tem que ficar de olho... Infelizmente, já veio de uma... de uma desestrutura né? Conforme fala,

reeducar... é...educar já é difícil, reeducar é pior, é mais difícil ainda, né? Mais difícil ainda.”

Educador (43 anos). “Uma família totalmente desestruturada... “ah porque ele foi”, “ah porque os pais dele”. Sabe como é que era a vida deles (pais dos adolescentes)? Sabe como é que foi a criação dele (pais dos adolescentes)? Será que como é que eles chegaram ao ponto de chegar nesse ponto com o próprio filho? E aí, então bem lá de trás, é muita coisa, é muita coisa... Como é que você muda a personalidade de um menino de dezessete anos? Um adolescente de... de dezesseis anos. Que a vida dele é toda... foi no tráfico. Uma família totalmente desestruturada. Quando ele chega (na instituição) há regras. A sociedade é feita de regras em... em levantar, em arrumar uma cama. Isso aí você está formando um caráter. Só que pra ele é um absurdo. Aí ele vê o coleguinha fazendo, mas ele não quer fazer. “Ah, mas e como é que fica a questão do menino entrar no curso da questão da alfabetização dele?”, aí a gente também esbarra nisso, porque muitos chegam analfabetos, sem escolaridade nenhuma, sem nenhuma base.”

Por fim, na categoria “Trabalho do Educador” foram encontradas três subcategorias de primeira ordem. As categorias “Atribuições do Educador” e “Percepção do Educador em Relação ao Acolhimento” foram as mais frequentes. A subcategoria de primeira ordem “Atribuições do Educador” (n=14) corresponde a ações relatadas pelos educadores para ajudar os adolescentes com atividades escolares, com dificuldades que podem ser encontradas fora da instituição, no fortalecimento da autoestima e na melhora da percepção da própria capacidade, além da visão do educador sobre sua função na instituição, o que ele faz para melhorar seu trabalho e seu sentimento sobre o próprio trabalho.

Educador (52 anos). “Eu procuro ver mais ou menos assim a necessidade de cada um, né? Vamos supor, tem meninas aqui que ela tem uns problemas de escola, ah não gosta de... não gosta de ler. Tem uma aqui que não sabe ler, não sabe escrever. Então que que eu faço? Eu me coloco né? Assim, não vou falar uma professora, mas no que eu posso ajudar, eu vou ali ajudo, você está com... é... problema nisso aqui, eu olho caderno, entendeu? A gente verifica roupas na hora de sair. Oh, essa roupa aí não está legal, essa roupa aí está muito curta, está entendendo? Eu dou uma policiada nelas, assim, e às vezes elas ficam até chateada, mas é aquele negócio, é um cuidado. Se você é cuidador, você tem que cuidar daquilo que tá na tua mão, então você tem que fazer, você tem que fazer o melhor. Então eu sempre, assim, eu... eu tento fazer o máximo que eu posso, ajudar no máximo que eu posso. Está precisando de uma ajuda eu faço, se está precisando de ajuda com problema, quer conversar, a gente senta, a gente conversa, entendeu? Não são tudo que elas fala pra gente. Quando elas acham, quando elas sentem mesmo, que chega e fala: “poxa, eu posso conversar com a senhora?”, “pode, meu amor”. A gente conversa, a gente se abre, fica entre educadora e a menina, e a medida do que seja o problema, se for uma coisa muito importante, a gente passa pra equipe, que é pra equipe sentar e conversar com elas, entendeu? Então assim apoio moral... apoio... o que a gente pode fazer aqui a gente faz ... eu tento levantar a autoestima dela no que elas querem, naquilo que elas focam... eu gosto do que eu faço, eu gosto muito do que eu faço.”

Educadora (47 anos). “O que eu posso dar a elas vamos dizer, assim, é um suporte. Posso dar a elas em meio a atividades, né? Buscando sempre, assim, ter um... um... um contato com elas... Tá com dificuldade de interagir com as outras, então eu procuro sempre conversar, fazer meio que uma avaliação do problema delas, né?”

Pra vamos colocar, assim, pra tentar justamente ajudar em determinadas ausências. Aqui a gente tem essa liberdade de ser participativa com elas, né? Eu busco muito... é... focar em dinâmicas em alguns... alguns... algumas brincadeiras com ela, interagir com elas dessa forma, né? Algumas dinâmicas, videoaulas, assim, bem específicas com relação a adolescentes, entendeu? Procuro dar esse suporte a elas, porque se não fica uma coisa meio que... é... igual a vida anterior que elas levavam... Eu tenho buscado muito... é... ter conhecimentos da área, né? Como educadora. Buscado alguns cursos específicos, algumas qualificações, né? Então... é... foquei mais nisso pra fazer o melhor. Porque não basta só chegar aqui e ser educadora só no nome, né? Chegar aqui “ah, eu sou educadora, estou mandando vai ser isso acabou”, não. A gente tem que é ... é... buscar o melhor do nosso trabalho pra favorecer a elas, entendeu? Como eu falei, né? Nosso objetivo aqui é ressocializá-los. então, pra eu ressocializar as adolescentes, eu tenho que buscar como vou ressocializar. Tem sido muito satisfatório muitas coisas, as meninas tão aprendendo bastante. Nós temos uma acolhida, aqui mesmo, que não sabe ler, não sabia ler, não sabia escrever, graças a Deus tá aprendendo. Eu tenho que entender o meu profissional, buscar sempre me atualizar, buscar sempre melhores... é... é... conhecimentos, melhores envolvimento no relacionamento com o adolescente pra poder ajudá-los, entendeu?”

A subcategoria de primeira ordem “Percepção do Educador em Relação ao Acolhimento” (n=13) diz respeito a como o educador vê a instituição de acolhimento, a forma que ela funciona e o que ela representa para o adolescente.

Educadora (47 anos). “Nosso objetivo aqui é ressocializar eles, então a gente mostra pra eles a visão de futuro. Na verdade, aqui dentro a gente busca entender o que eles querem de melhor pra vida deles e o que tá no alcance da instituição com relação a vamos dizer, assim, a cursos, alguns procedimentos de melhoria pra eles lá fora, a gente busca, né? Tá sempre buscando um...um colaborador que possa ajudar. Dentro daquilo que de melhor o acolhido quer pra ele lá fora. E busca sempre trabalhar. Quando o trabalho não é interrompido, né? Ou por uma desistência do colaborador, ou por uma desistência do próprio acolhido, evadindo. É dessa forma. Eles saem daqui já com o... com pelo menos o objetivo que eles buscaram, né? Ele sai com esse objetivo por nossa parte, estão sendo preparados. Agora se vai usar lá fora? Cabe a eles ou não, né? De dar continuidade, né?”

Educador (43 anos). “Assim não só nessa (instituição), mas como na que eu já trabalhei com bastante tempo, se dá, se dá todas as oportunidades assim. Isso aí não pode falar do acolhimento. Às vezes o acolhimento ele tem uma... é... ele é visto de uma forma bem diferente do que é a realidade do acolhimento. Às vezes parece que é um local frio, que... que mina, que... que destrói a infância, os sonhos, não, é um local aonde eles tem todo o carinho e todas as oportunidades. Eu tenho um menino aqui que é um educando que ele tá fazendo um curso de moto, de motor de moto, mecânica de moto. Eu tenho um que terminou o curso de desenho. Tudo aquilo que eles trazem a demanda, que eles gostam, a gente passa pra equipe técnica, aí já não é nossa alçada, a equipe técnica e coordenação, pra que eles criem situações, pra que aquele menino vá e faça aquela demanda que ele quer. Então quando ele vai fazer um curso e ele gosta daquele curso e ele se dedica... é, sim, dado uma oportunidade pra que ele venha galgar um degrau maior no futuro... É dado a oportunidade, a instituição ela... ela... ela proporciona isso e eu não tô sendo patronal não, tá?”

Ainda na categoria “Trabalho do Educador”, está a subcategoria “Dificuldades

Enfrentadas no Trabalho” (n=5), que evidencia as dificuldades que o educador tem no trabalho e as necessidades que não são atendidas pelo poder público.

Educador (51 anos). “Os juízes, eles tomam algumas decisões e eles não convivem, não tem aquela convivência juntamente com esses adolescentes, não tem... é... eu particularmente... é... seria interessante que eles tirassem uma vez por semana ou duas vezes na semana, ficasse nessa instituição pra poder conhecer um pouco mais disso. Porque às vezes, fez o relatório, mas você não tem o contato, não conhece. E aí fica difícil. Então, principalmente esses órgãos, eles tivessem um pouco dentro da instituição pra eles perceberem o trabalho que é feito com esses adolescentes, eles entenderem também melhor o adolescente, porque às vezes a gente vê algumas decisões aí que os juízes e os promotores tomam, sem preparar às vezes a própria família pra receber eles de volta. Tanto que há casos que esses adolescentes vão e voltam às vezes da instituição. O adolescente fica lá uma semana ou um mês, né? As medidas que eram tomadas aqui, muitas vezes, são perdido, porque a família não está preparada pra receber esse adolescente. Então eu digo principalmente, essa equipe que é os juízes e os promotores que tomam as decisões, principalmente na vida do adolescente. Não tem a vivência com adolescente. Até às vezes o testemunho que eu vejo, é uma observação minha, muito só teoria. Eles não têm a prática do dia a dia com esses adolescentes. Eu achava que as decisões tinham que ser bem diferenciadas. Elas tão equivocadas. então acho que seria esse um pouco desse trabalho pra melhorar até as decisões junto a esses adolescentes. Porque eu vejo, assim, hoje já se pensa, tão se pensando na república pros adolescentes que...que completa dezoito anos, porque na realidade era de alguma forma, assim, completou os dezoito, o problema não é meu, né? Principalmente eu... eu critico muita a justiça na...na questão disso, ela não busca... é...fazer esse trabalho como que ele tem que ser feito, que é os órgãos públicos, pra que esse adolescente saia daqui. Eu enquanto conselheiro tutelar, eu tive umas situações que eu sinceramente achei absurda, né? A forma que às vezes é tomada. Completou dezoito anos, tchau e bença, dá teu jeito. Não existe ainda... a própria justiça... a própria justiça não tem nenhum programa pra esses adolescentes. Eu até hoje, particularmente, não vi, né? E eu tenho assim... eu posso dizer isso pra você de carteirinha, porque eu trabalhei muito nessa área, vi caso de adolescente, eu mesmo pegar aqui enquanto conselheiro, levar pra... pra audiência e chegar lá a juíza falou assim: “Oh, tá resolvida a vida dele e acabou”. E aí? o que eu faço dele? Não posso fazer mais nada. Então acho que principalmente o poder público assumir essa decisão. Porque se você não assumir vai ser mais um em situação de rua, vai ser mais um que, infelizmente, a gente vai entrar na... no crime, mesmo que ele não... não... não praticasse o crime, mas ele vai se expor a essa situação, se for menina na situação da prostituição, se for mulher, né? É... então acho que o poder público é o maior responsável por esses adolescentes quando saem, não tem uma expectativa melhor, porque se eu posso dizer pra você que se hoje aqui tivesse vinte adolescentes, posso dizer pra você que três ou quatro... é... teria uma vida diferenciada, o estudo, construí sua família. E a maioria, com certeza, o restante estaria em situação de rua ou estaria mesmo no crime.”

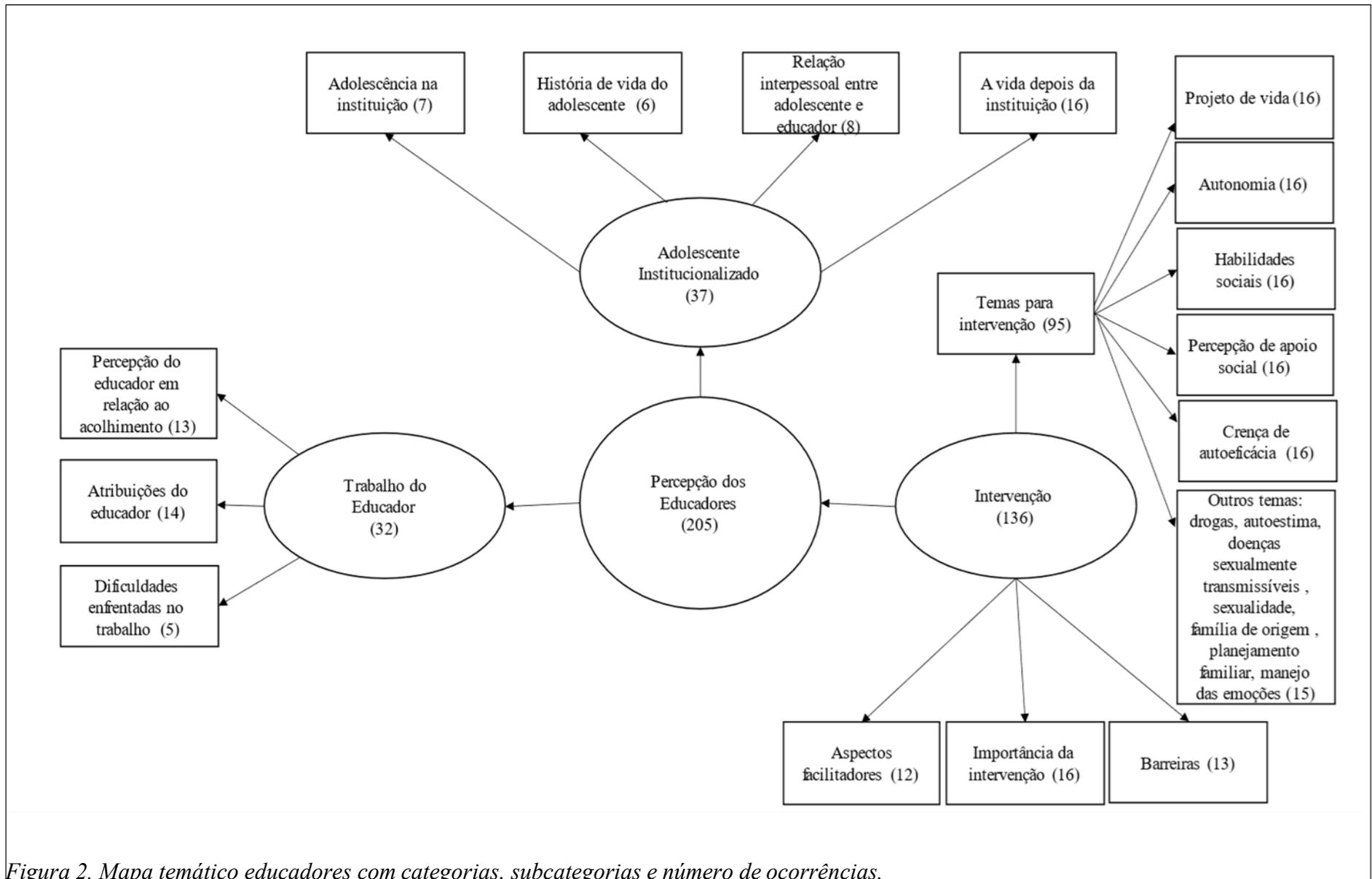


Figura 2. Mapa temático educadores com categorias, subcategorias e número de ocorrências.

9.1.3. Adolescentes

A Figura 3 apresenta o mapa temático, contendo as categorias, subcategorias de primeira e de segunda ordem e as frequências de ocorrência encontrados nas entrevistas com os adolescentes. Foi possível identificar duas categorias abrangentes, descritas a seguir por ordem de frequência. A categoria com maior frequência é denominada “Temas” (n= 114), que aborda a percepção dos adolescentes sobre os temas propostos para intervenção. Outra categoria é denominada “Intervenção” (n=45), ela diz respeito ao interesse dos adolescentes em participar da intervenção, quais são os fatores que eles consideram facilitadores e aqueles que eles consideram dificultadores para realização da intervenção.

A categoria “Temas” foi a mais frequente, com cinco subcategorias de primeira ordem e uma subcategoria de segunda ordem. Todas as subcategorias de primeira ordem tiveram a mesma frequência. A subcategoria de primeira ordem “Autonomia” (n= 19) diz respeito a percepção do adolescente acolhido sobre poder desenvolver o cuidado consigo mesmo e o cumprimento de suas responsabilidades, além de tomar decisões de forma independente, confiar em suas crenças e valores para conduzir a própria vida, sem preocupação excessiva com a validação social, e avaliar suas opções, desenvolver estratégias e aprender com as situações vivenciadas que podem auxiliar a tomada de decisão.

Menino (17 anos). “Não (não sabe o que é autonomia) ... Sim (acredita que está sendo preparado para quando sair da instituição), é, nessa parte sim, porque eles aqui... eles fazem de tudo o possível pra curso, escolaridade, até quando a gente está preste a sair, eles arrumam um emprego. Mais na amizade. Aqui a gente percebe que eles realmente gostam. Não é só pelo trabalho. De querer ver a gente vencer.”

Menino (14 anos). “Não (não sabe o que é autonomia) ... Sim (acredita que está sendo preparado para quando sair da instituição) ... (eu aprendo) Lavar minha roupa. Pedre pra lavar louça, às vezes fazer tarefas, às vezes eu lavo o banheiro, lavo lá em cima, faço refeitório às vezes.”

A subcategoria de primeira ordem “Habilidades Sociais” (n= 19) refere-se à capacidade de desenvolver relações satisfatórias por meio de comportamentos adequados.

Menino (17 anos). “Relação é boa (relação com os educadores), só que tem duas educadoras que eu tenho um pouco de dificuldade de interagir um pouco, mas fora isso tranquilo...Boa (relação com os colegas de instituição). Nenhuma dificuldade.”

Menino (14 anos). “Boas (relação com os educadores). Eu me dou bem com todos os funcionários aqui... Boa (relação com os colegas de instituição) menos com o ... (outro acolhido) ele é chato pra caraca...Quando eu estou estressado, quando alguém me perturba, eu saio xingando.”

A subcategoria de primeira ordem “Percepção de Apoio Social” (n= 19) corresponde a percepção que o adolescente tem de ser acolhido, cuidado, amado e estimado.

Menino (17 anos). “Sim (tenho apoio) ... diariamente eles sempre conversam comigo, sempre dá várias ideias, pô estuda, isso, aquilo. Tá sempre incentivando. Isso aí me...me dá uma segurança de que quem tá perto de mim quer o meu bem.”

Menina (14 anos). “Porque tem gente que só quer o bem do outro. Acho que aqui eles é... só querem o bem da gente.”

A subcategoria de primeira ordem “Crença de Autoeficácia” (n= 19) que aborda a crença que o acolhido tem sobre sua capacidade para realizar ações que precisa executar.

Menino (17 anos). “Pronto, pronto, pronto, num tô, não (pra alcançar seus objetivos). Mas tô se preparando... Porque antigamente eu não pensava em trabalhar, esses bagulhos assim, não. Queria saber de curtir, fazer essas parada. Agora eu tô me organizando. Os pessoal do abrigo está me ajudando, vai me botar no curso agora. Agora tô indo, tô caminhando. Agora acho que eu fico preparado.”

Menina (14 anos). “Bom, ainda não me sinto pronta, não, mas eu sei que lá pra frente eu vou conseguir alcançar tudo que eu quero.”

A subcategoria de primeira ordem “Projeto de vida” (n= 19) evidencia os planos e objetivos dos adolescentes acolhidos para sua saída da instituição.

Menino (14 anos). “Eu quero fazer faculdade, trabalhar numa empresa de jogos... informática...jogos de tiro, futebol, corrida, carro, essas coisas.”

Menina (14 anos). “Alugar uma casa, estudar bastante, passar, é... fazer faculdade e arrumar um trabalho de veterinária.”

A categoria “Temas” teve apenas uma subcategoria de segunda ordem denominada “A Vida Depois da Instituição” (n=19) esta categoria está relacionada a como será o futuro depois de sair da instituição.

Menino (14 anos). “Boa (a vida depois da instituição) ...Vou estudar, vou tentar arrumar um emprego e se Deus quiser eu vou ficar na minha... vou morar na minha mãe. Eu nem vou ficar aqui até os dezoito, que eu já encontrei minha mãe, então até lá acho que posso ir embora.”,

Menino (17 anos). “Eu... eu imagino que eu vou sair, vou ter uma responsabilidade, eu mesmo vou ter que responder por mim. É só isso só.”

A categoria “Intervenção” foi a menos frequente, com quatro subcategorias de primeira ordem. A subcategoria mais frequente dentro desta categoria foi a “Interesse em Participar da Intervenção” (n=19), que se refere ao interesse em participar de um grupo com outros adolescentes que o tema fosse projeto de vida e habilidades sociais.

Menino (17 anos). “Gostaria (participar da intervenção) ... a gente fica pensando o que que vai acontecer depois dos dezoito anos. A gente fica com muito isso na cabeça. Será que a gente vai... vai morar na rua, porque não tem ninguém pra gente ficar, se tivesse a gente não estaria aqui dentro. Então, eu acho que cada... cada vez mais coisa que vai distrair na nossa mente, interagindo com outras pessoas, coisas boas que acontecem, a gente vai distraindo, num fica muito focado pensando nisso. Então, eu acho que sim... Seria bom.”

Menina (14 anos). “Sim (participar da intervenção). Seria legal... Ah sei lá, né? Todo mundo tem ideias. É bom que aprendemos a trabalhar juntos.”

A segunda subcategoria mais frequente dentro da categoria “Intervenção” foi a “Barreiras da Intervenção” (n=10), que diz respeito a fatores que podem dificultar a implementação da intervenção com os adolescentes, como, por exemplo, dificuldades de relacionamento entre os participantes e analfabetismo.

Menino (17 anos). “Tem pessoas que não... não... não consigo engolir e vai ser difícil de eu ir a primeira vez e ter pessoas que às vezes façam algumas coisas que eu não gosto e mesmo eu pedindo pra parar e explicando que isso não é legal, a pessoa não para, isso dificulta um pouco.”

Menino (14 anos). “Ah a maioria não saberia ler. Acho que só tem três que sabem ler. Seria mais difícil pra eles.”

A terceira subcategoria mais frequente foi a “Facilitadores da Intervenção” (n=9) que corresponde a fatores que podem facilitar a implementação da intervenção com os adolescentes, como, por exemplo, os encontros serem participativos e haver cooperação de todos os participantes para o bom funcionamento.

Menina (14 anos). “Ah, todo mundo conversar pra se entender. E tentar ser legalzinho aos outros.”

Menino (14 anos). “Não ter briga. Ter pessoas que saibam conversar entre si, que não tenham vergonha de se abrir. Meio que eu acho que é... O professor do grupo saber lidar com as pessoas também.”

Por fim, a subcategoria menos frequente foi a “Sugestão de Temas para Intervenção” (n=7) que aborda temáticas presentes no cotidiano dos adolescentes que eles acham importantes de serem abordadas em uma intervenção, como, por exemplo, o mercado de trabalho e a vida após a pandemia.

Menino (17 anos). “Gostaria de conversar tudo... Como é que a vida lá fora... imagino que não é tão boa assim, não. Ainda mais que agora teve a pandemia. Um montão de desempregado com filho.”

Menina (16 anos). “Outros assuntos, tipo o futuro, que é muito importante, que é você dizer o que você quer fazer, como você anda na sua caminhada, até você atender os seus objetivos. As dificuldades, porque a dificuldade de uma adolescente pode ser uma facilidade para outra, e assim...se você puder ajudar outra.”

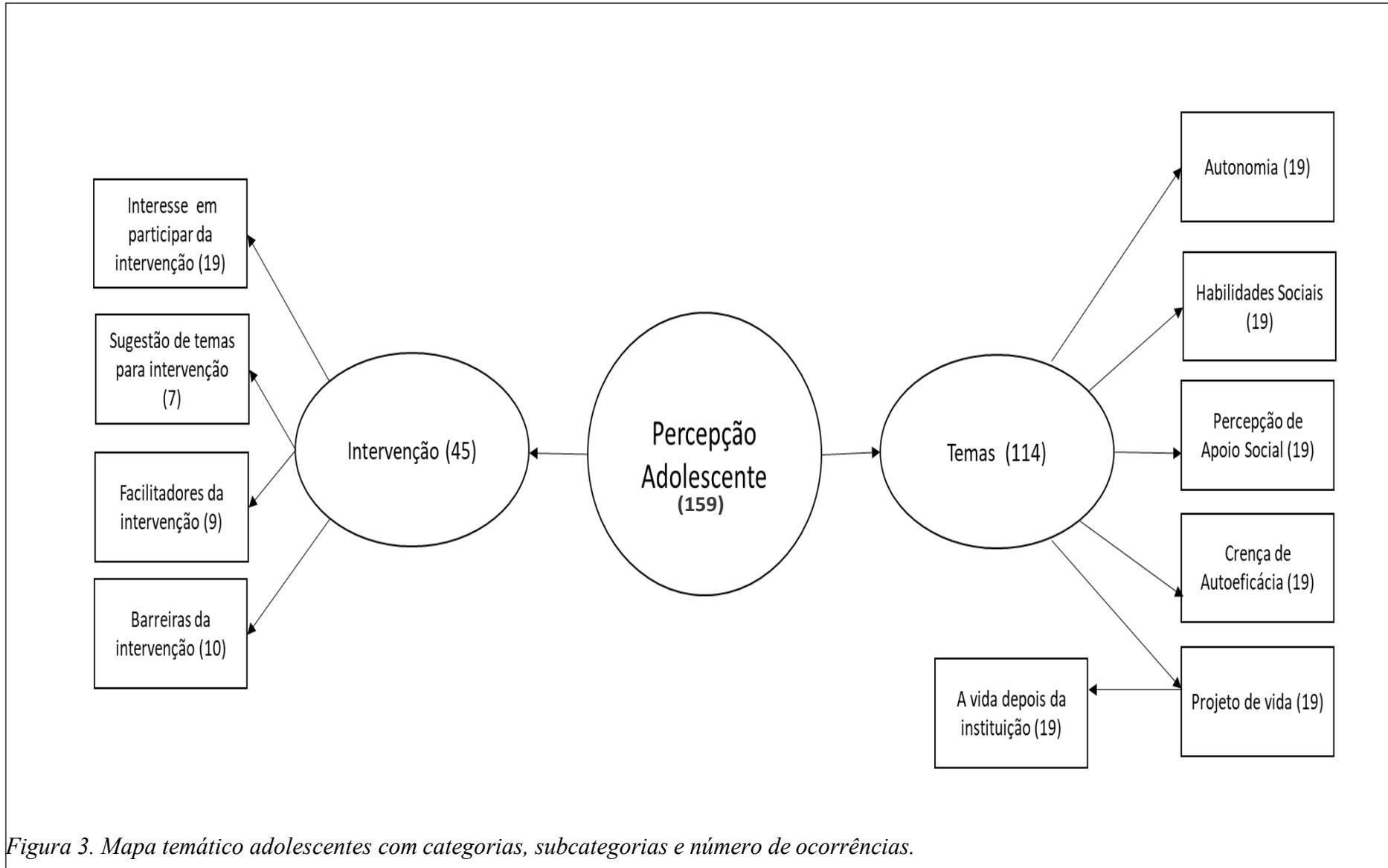


Figura 3. Mapa temático adolescentes com categorias, subcategorias e número de ocorrências.

9.2. Intervenção

A Tabela 4 apresenta os resultados das associações dos escores do pós-teste entre as habilidades sociais dos adolescentes e a percepção de apoio social, crença de autoeficácia, autonomia e projeto de vida. São encontradas associações positivas (magnitude forte) entre o total de habilidades sociais e o total de autoeficácia. O fator autocontrole das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de percepção de apoio social e os seus fatores família e professor, o total de crença de autoeficácia com o fator bens materiais do projeto de vida.

O fator civilidade das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de crença de autoeficácia. Por fim, o fator desenvolvimento social das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de percepção de apoio social dos professores, com o total de projeto de vida e seus fatores aspirações positivas e religião e espiritualidade.

Tabela 4

Coefficientes de Correlação de Spearman (Rho) entre o Total das Habilidades Sociais e seus Fatores e Percepção de Apoio Social, Crença de Autoeficácia, Autonomia e Projeto de Vida de Adolescentes em Instituições de Acolhimento (Pós-Teste)

Variáveis	Total da Percepção de Apoio Social	Total da Percepção de Apoio Social - Amigos	Total da Percepção de Apoio Social - Família	Total da Percepção de Apoio Social - Professor	Total da Autoeficácia	Total da Autonomia	Autonomia Funcional	Autonomia Emocional	Autonomia Atitudinal	Total Projeto de Vida	Projeto de Vida Relacionais	Projeto de Vida Estudos	Projeto de Vida Aspirações Positivas	Projeto de Vida-Bens Materiais	Projeto de vida Religião e Espiritualidade
Total Habilidades Sociais	0,52	0,51	0,52	0,36	0,76**	-0,06	0,25	-0,49	-0,15	-0,14	-0,24	-0,31	-0,00	-0,25	0,10
F1-Empatia	0,09	0,59	-0,12	0,07	0,47	-0,29	0,03	-0,34	-0,26	0,29	0,17	0,02	0,13	-0,09	0,45
F2-Autocontrole	0,88**	0,41	0,81**	0,82**	0,82**	0,43	0,50	0,12	0,28	-0,25	-0,36	-0,60	0,20	0,66*	0,22
F3-Civilidade	0,42	0,44	0,43	0,54	0,85**	-0,05	0,39	-0,44	-0,19	0,13	0,09	-0,27	0,09	-0,29	0,14
F4-Assertividade	0,24	0,57	0,25	-0,07	0,33	-0,04	-0,09	-0,45	-0,09	-0,20	-0,45	0,13	-0,23	-0,27	-0,12
F5-Abordagem Afetiva	0,40	0,26	0,50	0,20	0,47	-0,10	0,12	-0,38	-0,19	-0,11	-0,17	-0,16	0,06	0,15	0,06
F6-Desenvolvimento Social	0,37	0,40	0,28	0,75*	0,57	-0,12	0,13	0,10	-0,27	0,63*	0,49	-0,19	0,73*	-0,25	0,84**

*p < 0,05. **p < 0,01

A Tabela 5 apresenta o resultado das comparações entre as medianas do pré-teste e pós-teste da intervenção, referentes às habilidades sociais, a percepção de apoio social, crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida. Conforme a Tabela 5, os adolescentes acolhidos apresentam maiores níveis de habilidades sociais no escore total e nos fatores empatia, civilidade, assertividade e abordagem afetiva, em comparação ao pré-teste.

Além disto, apresentam maiores níveis no pós-teste no total de percepção de apoio social e nos fatores amigos e professores, maiores níveis de autoeficácia geral, maiores níveis de autonomia total, autonomia emocional, autonomia atitudinal. Da mesma forma, houve aumento após a intervenção nos níveis do total de projeto de vida e nas dimensões relacionamentos afetivos, aspirações positivas e religião e espiritualidade, em comparação ao pré-teste.

Tabela 5
Comparação das Medianas das Habilidades Sociais, Percepção de Apoio Social, Autoeficácia, Autonomia e Projeto de Vida

Variável	Pré-teste	Pós-teste	Z
	Mediana		
Total de Habilidades Sociais	93,00	127,00	-2,80*
Empatia	19,50	29,50	-2,44*
Autocontrole	15,00	15,50	-1,79
Civildade	16,00	20,00	-2,49*
Assertividade	19,00	24,00	-2,67*
Abordagem Afetiva	13,50	18,00	-2,81*
Desenvoltura Social	13,00	15,00	-1,78
Total Percepção de Apoio Social	58,50	70,50	-2,19*
Apoio Social Amigos	18,00	23,50	-2,68*
Apoio Social Família	30,00	25,50	-0,41
Apoio Social Professor	17,00	25,00	-2,52*
Autoeficácia Geral			
Total	28,50	54,00	-2,81*
Total Autonomia	43,50	54,50	-2,80*
Funcional	19,50	19,00	-0,79
Emocional	14,50	18,00	-2,53*
Atitudinal	10,50	17,50	-2,82*
Total Projeto de Vida	154,50	189,50	-2,80*
Relacionamentos Afetivos	28,00	35,50	-2,80*
Estudos	49,00	49,50	-0,94
Aspirações Positivas	18,50	32,00	-2,80*
Bens Materiais	41,50	43,00	-0,63
Religião e Espiritualidade	21,50	31,00	-2,67*

Nota. Z: teste Wilcoxon.

* $p < 0,05$

9.2.1. Avaliação final do programa por meio de entrevistas

A Tabela 6 apresenta três categorias referentes a avaliação dos adolescentes do programa de habilidades sociais e projeto de vida, as aprendizagens que eles tiveram e mudanças percebidas por eles a partir dos encontros, sendo elas: (1) avaliação do encontro pelo adolescente, que diz respeito a como os adolescentes perceberam os encontros, se consideraram satisfatórios ou não; (2) aspectos relacionais desenvolvidos pelos adolescentes, que está relacionado a quais dos aspectos trabalhados ao longo dos encontros os adolescentes perceberam que desenvolveram; (3) mudanças percebidas pelos adolescentes a partir da intervenção, que diz respeito as mudanças percebidas no dia-a-dia a partir da participação deles na intervenção. Conforme a Tabela 6, os adolescentes acolhidos avaliaram como positivo o encontro, uma vez que se sentiram acolhidos, perceberam o espaço como sendo propício para expressão de seus pensamentos e sentimentos. Os encontros, sobre o ponto de vista dos adolescentes, promoveram autoconhecimento e foram conduzidos de forma satisfatória. Mesmo tendo ressalvas, como a participação de outros adolescentes com quem possuíam problemas de relacionamento e a presença de questionários extensos, os adolescentes avaliaram positivamente o programa e a condução deste.

A classe das habilidades sociais que os adolescentes mais relataram que desenvolveram foi a empatia, além disto, os adolescentes acreditam que desenvolveram assertividade, autonomia, autocontrole, projeto de vida, civilidade, autocontrole, resolução de problemas e expressão de sentimentos. As mudanças percebidas pelos acolhidos, a partir do programa, dizem respeito a comunicação assertiva e empática, mais paciência, busca de melhora para a própria vida e de pessoas próximas e expressão de sentimentos. Além dessas mudanças, eles se perceberam com mais disposição para auxiliar as pessoas de seu convívio, ofertar escuta, dialogar, demonstrar mais gentileza, respeito e terem comportamentos de civilidade.

Tabela 6

Avaliação dos Adolescentes do Programa de Habilidades Sociais e Projeto de Vida

	Avaliação do encontro pelo adolescente	Aspectos relacionais desenvolvidos pelos adolescentes	Mudanças percebidas pelos adolescentes a partir da intervenção
Menina 17 anos	10 (nota). Porque era um grupo que eu achava legal. Achava legal falar, sentia que as pessoas me ouviam. Eu tinha a oportunidade de falar... Acho importante ter (o grupo), porque nem todos adolescentes de uma instituição são iguais aos outros. Um tem mais dificuldade, outros tem menos. Então, dá esse lugar de falar para esses adolescentes é uma boa oportunidade.	Assertividade e Empatia.	Eu achava mais fácil colocar os desejos dos outros em primeiro lugar do que colocar os meus. Então, eu fui de agradar ou outros para me agradar. Então agora eu me agrado... Aqui eles dão muita opinião sobre o seu futuro. Aconteceu isso hoje. Conte pra tia da cozinha que eu ia sair daqui e iria alugar uma casa e ela falou assim: "não, não aluga uma casa. vai morar com seu namorado". Eu falei: "não, não vou morar com meu namorado". Ela falou: "por enquanto". Eu disse: "não. Pra quê?". Ela perguntou: "qual medo você tem? Medo de não dar certo? não ter pra onde ir?". Então, no caso, eu fui assertiva nesse momento, eu pensei em mim no meu futuro. (assertividade)
Menina 16 anos	Foi muito legal (o programa), aprendi bastante coisas. Foi bom para o meu autoconhecimento, meu crescimento pessoal, intelectual também, mas foi bem difícil. Me estressei bastante, por conta de certas pessoas, mas querendo ou não, foi bom...achei que você conduziu bem, teve muita paciência, porque tem que ter muita paciência, porque são pessoas diferentes, personalidades diferentes, distintas, e eu acho que você conduziu bem, é isso. 10 (nota).	Empatia, autonomia, autocontrole e projeto de vida.	Praticando fazer o melhor na vida dos outros e na minha também (projeto de vida – relacionamentos afetivos).
Menina 13 anos	Foi bom! 10 (nota).	Empatia.	De eu mostrar sentimentos e ajudar os outros quando precisam (empatia e expressão de sentimentos positivos).
Menina 13 anos	Foi bom e legal. Vou dar 9,5, porque tem gente que eu gostaria que não participasse. Foi legal, a senhora conduziu bem.	Empatia.	Ser uma pessoa mais gentil, educada (civildade).
Menina 12 anos	Foi muito interessante. Foi muito bom, a gente gostou muito... E que... Você voltasse também. 10 (nota).	Empatia.	Aprendi a respeitar as pessoas (civildade).

	Avaliação do encontro pelo adolescente	Aspectos relacionais desenvolvidos pelos adolescentes	Mudanças percebidas pelos adolescentes a partir da intervenção
Menino 17 anos	Foi bom, foi ótimo, aprendi de coisas novas. 10 (nota), porque eu gostei das aulas, as aulas é boa. Eu aprendi um pouco mais com a senhora, a senhora aprendeu mais um pouco de mim. E a educação, a gentileza, o comportamento, é tudo essencial na nossa vida.	Habilidades sociais de civilidade, autocontrole e resolução de problemas.	A educação que eu não tinha muito, mas eu aprendi conforme nessas aulas (civilidade).
Menino 14 anos	Ah, foi legal, foi bom. 11 (nota). É que você é uma professora excelentíssima.	Empatia e resolução de problemas.	Tem o negócio da empatia, tem o negócio do saber escutar, tem o negócio da educação, do negócio do por favor, desculpa, essas coisas assim (empatia e civilidade).
Menino 14 anos	Foi bom! 10 (nota). É porque eu achei legal, toda hora que passava o tempo, mas a única coisa que eu não gostei foi dessas coisas (questionários). Foi ótimo, porque eu gostava daquele jogo da cartinha.	Expressão de sentimentos.	Eu aprendi a ter paciência (autocontrole e assertividade).
Menino 14 anos	Foi maravilhoso, gostei. Foi um aprendizado, foi uma coisa que a gente interagiu mais. 10 (nota). Se pudesse dar 1.000, eu dava 10.000, mas...	Empatia e expressão de sentimentos.	Os complementar de ter empatia, que é o diálogo...Conseguir auxiliar a pessoa quando a pessoa está triste (empatia).
Menino 17 anos	Foi libertador. 10 (nota)	Empatia.	Aprendi a me manter calma, aprendi as quatro letrinhas que é diálogo, paciência, humildade e empatia (empatia e resolução de problemas interpessoais).

9.2.2. Avaliação de processo

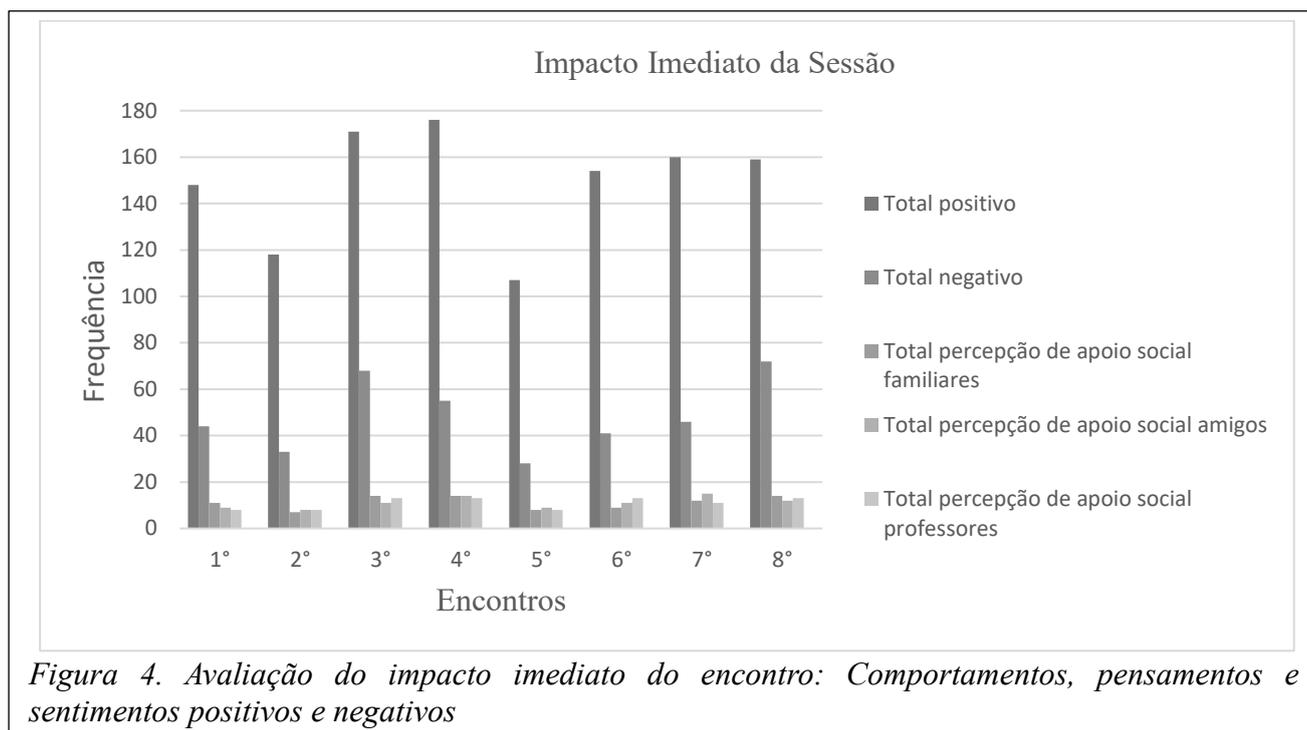
Foram realizadas quatro intervenções, com oito encontros, em três instituições diferentes, logo foram realizados 32 encontros. A fidelidade do programa foi de 90,62%, uma vez que apenas uma atividade planejada previamente (atividade do segundo encontro, na qual a facilitadora junto com os adolescentes faria um cartaz onde seria colado figuras relacionadas com as etapas escolares e possibilidades após a escola, como por exemplo, faculdade, curso profissionalizante, empregos, estágios e jovem aprendiz) não foi realizada em três grupos dos 4 grupos realizados, pois o primeiro encontro demonstrou que os três grupos, que não realizaram essa atividade, não apresentavam tanto interesse por atividades manuais como o primeiro grupo apresentava. A Tabela 7 mostra a frequência dos adolescentes e as tarefas de casa realizadas por eles. Em relação a tarefa de casa, em seis encontros havia tarefas a serem feitas, foram oferecidas 60 tarefas nas quatro intervenções, sendo que, de acordo com a Tabela 7, percebe-se que apenas 23 tarefas (15,98%) foram realizadas. Nota-se que o encontro três, cujo a habilidade social trabalhada foi a empatia, teve a maior taxa (n=9) de entrega das atividades e o encontro seis, cujo tema foi expressão de sentimentos positivos, teve a menor taxa (n=1) de entrega. As meninas realizaram no mínimo três tarefas de casa, enquanto a maioria dos meninos não realizou nenhuma ou no máximo duas tarefas de casa.

Ainda segundo a Tabela 7, nota-se que os adolescentes estiveram presentes em, no mínimo, seis encontros (n= 3, 30%) e, no máximo, em oito encontros (n =3, 30%), sendo que maioria esteve presente em sete encontros (n=4, 40%). Os encontros com maior frequência foram o três (empatia), quarto (assertividade) e oito (retomada dos conceitos trabalhados ao longo dos encontros), nos quais todos os 10 participantes estiveram presentes. Por fim, o quinto encontro, que teve como tema manejar conflitos e resolver problemas, teve o menor número de participantes, apenas seis adolescentes.

9.2.3. Avaliação do impacto imediato dos encontros

A Figura 4 apresenta a frequência por encontro dos comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos e negativos. Percebe-se que a frequência dos positivos é maior que dos negativos ao longo de toda a intervenção. O 4º encontro (“Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia”) é o que apresenta a maior frequência de aspectos positivos e o 8º encontro (“Retomada dos conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia. Conversa sobre a construção das metas. Feedback do grupo”) maior frequência dos negativos. Os itens mais frequentes em todos os encontros em relação aos comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos são “Me senti com mais coragem para enfrentar certos problemas” (F = 100) e “Me senti confiando mais em mim mesmo” (F = 103). Os itens negativos mais frequentes são “Descobri que faço tempestade em copo d’água” (F = 72) e “Me senti distraído e “voando” em alguns momentos” (F = 68).

Por fim, em relação aos itens referentes a percepção de apoio social, nota-se a percepção de apoio da família é mais frequente nos encontros três (F=14) “Melhorando minhas relações e fortalecendo minha rede de apoio para a construção de autonomia e projeto de vida”, quatro (F=14) “Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia” e oito (F=14) “Retomar conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia. Conversar sobre a construção das metas. Ouvir feedback do grupo”. A percepção de apoio social dos amigos é mais frequente nos encontros quatro (F=14) “Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia” e sete (F=15) “Escolha profissional e projeto de vida”. A percepção de apoio social dos professores é mais frequente nos encontros três (F=13) “Melhorando minhas relações e fortalecendo minha rede de apoio para a construção de autonomia e projeto de vida”, quatro (F=13) “Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia”, 6 (F=13) “Expressar afeto e intimidade” e oito (F=13) “Retomar conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia. Conversar sobre a construção das metas. Ouvir feedback do grupo”.



9.2.4. Síntese dos resultados das avaliações de necessidades, de processo e desfechos

A Figura 5 apresenta a síntese dos resultados das avaliações de necessidades com a equipe técnica, com os educadores e com os adolescentes acolhidos, avaliações de processo e resultados dos pós-teste e avaliação final qualitativa. Dentre os 16 temas identificados na avaliação de necessidades, 11 (68,75%) foram trabalhados nos encontros, sendo que os únicos não abordados foram: ausência de limites, família de origem, autoestima, falta de responsabilidade e psicopatologia. Já todos os pontos levantados como barreiras e os facilitadores foram trabalhados nos encontros, por meio dos temas, tarefas e/ou estratégias de ensino. Os resultados da avaliação de processo mostraram que as barreiras foram superadas e os adolescentes participaram ativamente da maior parte dos encontros, demonstrando mais comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos do que negativos ao longo dos encontros.

Os achados evidenciados no pós-teste foram relacionados aos conteúdos trabalhados nos oito encontros com os adolescentes, indicando que o programa foi efetivo em promover habilidades sociais e construir projetos de vida com os adolescentes acolhidos. Por fim, dentre as 13 mudanças positivas percebidas pelos adolescentes após a intervenção, todas foram associadas aos temas trabalhados nos encontros. Ressalta-se que sete dessas mudanças não foram medidas pelos instrumentos do pós-teste, mas pela entrevista final, com os adolescentes, que indicou outros aspectos positivos com a intervenção.

Avaliação necessidades - equipe técnica, educadores sociais e adolescentes

Temas: sexualidade (4º encontro), baixa escolarização (2º encontro), autonomia (1º, 4º, 8º encontro), projeto de vida (1º, 2º, 3º, 4º, 7º, 8º encontro), percepção de apoio social (2º, 3º, 4º, 5º, 6º encontro), habilidades sociais (civildade (2º encontro), empatia (3º encontro) e comunicação (6º encontro), crença de autoeficácia (1º, 8º encontro), drogas (4º encontro), doenças sexualmente transmissíveis (4º encontro), planejamento familiar (4º encontro) e manejo das emoções (1º encontro).

Barreiras: atividades elaboradas em que seja necessário ler ou escrever, dificuldades de relacionamento entre os participantes e analfabetismo, resistência em querer participar e engajamento nos encontros.

Facilitadores: espaço livre para diálogo, linguagem acessível, encontros participativos, haver cooperação de todos os participantes para o bom funcionamento, facilitador saber conduzir os encontros e estabelecer vínculos com os adolescentes.

Intervenção

1º Reconhecer emoções, reconhecer crenças de autoeficácia e construir projeto de vida, reconhecer as próprias habilidades; 2º Melhorando minhas relações e descobrindo possibilidades; 3º Melhorando minhas relações e fortalecendo minha rede de apoio para a construção de autonomia e projeto de vida; 4º Aprendendo a dizer não para construir melhores projetos de vida e alcançar a autonomia; 5º Manejar conflitos e resolver problemas; 6º Expressar afeto e intimidade; 7º Escolha profissional e projeto de vida; 8º Retomar conceitos de projeto de vida, habilidades sociais, autoeficácia, percepção de apoio social e autonomia. Conversar sobre a construção das metas. Ouvir feedback do grupo.

Processo

Tarefas: 15,98% realizadas.

Presença: 40% adolescentes participaram de 88,5% dos encontros.

Avaliação do impacto dos encontros: a frequência dos comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos foi maior que dos negativos ao longo de toda a intervenção.

Resultado do pós-teste

Maiores níveis de habilidades sociais no escore total e nos fatores empatia (3º encontro), civildade (2º encontro), assertividade (4º encontro) e abordagem afetiva (6º encontro), total de percepção de apoio social e nos fatores amigos e professores (2º, 3º, 4º, 5º, 6º encontro), maiores níveis de autoeficácia geral (1º, 8º encontro), autonomia total, autonomia emocional e autonomia atitudinal (1º, 4º, 8º encontro) e maiores níveis no total de projeto de vida e nas dimensões relacionamentos afetivos, aspirações positivas e religião e espiritualidade (1º, 2º, 3º, 4º, 7º, 8º encontro).

Avaliação qualitativa final (percepção dos adolescentes)

Sobre os encontros: foram um espaço propício para expressão de seus pensamentos e sentimentos, promoveram autoconhecimento (1º encontro), assertividade (4º encontro), autonomia (1º, 4º e 8º encontro) autocontrole (1º encontro), projeto de vida (2º, 3º, 4º, 5º, 6º encontro), habilidade social de civildade (2º encontro), resolução de problemas (5º encontro), e expressão de sentimentos (6º encontro).

Sobre eles mesmos: desenvolveram mais assertividade (4º encontro), empatia (3º encontro), paciência (6º encontro), se sentiram mais capazes para buscar melhoras para a própria vida e de pessoas próximas (1º, 2º, 3º, 4º, 7º, 8º encontro), se perceberam mais capazes de expressar sentimentos (6º encontro). Além dessas mudanças, eles se perceberam com mais disposição para auxiliar as pessoas de seu convívio, ofertar escuta, dialogar, demonstrar mais gentileza, respeito (3º e 5º encontro) e terem comportamentos de civildade (2º encontro).

Figura 5. Síntese dos resultados das avaliações de necessidades, processo e resultados

10. Discussão

Adolescentes em instituições de acolhimento estão expostos a uma série de fatores de risco, como, por exemplo, longa permanência na instituição, devido à baixa probabilidade de adoção e dificuldade de retorno a família de origem (Brasil, 2009), expectativa de desligamento da instituição aos 18 anos, sem planejamento adequado e sem apoio financeiro e emocional (Cassarino-Perez, 2018; Poker, 2017). Somado a isso, há estigmas que relacionam a história de vida dos acolhidos, que é repleta de violências, a formação de indivíduos perigosos para sociedade (Arpini, 2003), distorção idade-série, racismo (Silva, 2004), uso de drogas lícitas e ilícitas (Costa & Cavalcante, 2018), desdobramentos negativos da vivência em instituições em aspectos cognitivos, emocionais e relacionais (Oliveira & Próchno, 2010; Pasian & Jacquemin, 1999; Velarde & Martínez, 2008). Devido a esses fatores, adolescentes em acolhimento são um grupo vulnerabilizado socialmente e, desse modo, é importante que ações sejam desenvolvidas, visando o fortalecimento de habilidades, capacidades e competências, além de promoverem gradativamente autonomia e o fortalecimento da autoestima dos adolescentes acolhidos (Brasil, 2009).

Embora os adolescentes em situação de acolhimento enfrentem diversas adversidades, observa-se uma escassez de estudos nacionais que se concentram na fase de transição que ocorre durante a saída dessas instituições. Considerando essa lacuna na área, a ausência de estudos que proponham intervenções para essa população, ressalta-se a importância de ações voltadas para este público (Cassarino-Perez, 2018). Assim, o presente estudo propõe uma intervenção com os adolescentes acolhidos que tenha como desfecho fatores de proteção importantes que auxiliem os adolescentes na transição para vida adulta, transição esta que para os acolhidos é marcada pela saída da instituição. Nesse sentido, o objetivo geral da Tese foi implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. O programa atuou no *microsistema* instituição de acolhimento, buscando auxiliar os adolescentes a desenvolverem competências e conhecimentos, que contribuíssem para tornar efetivos os *processos proximais*. Desta forma, pode-se dizer que o programa procurou auxiliar no desenvolvimento de características biopsicológicas que podem influenciar a capacidade do indivíduo para realizar de forma efetiva os *processos proximais*, buscando fortalecer uma das características da *pessoa* que, segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), são os *recursos*.

O *recurso* focado pela intervenção foi as habilidades sociais, uma vez que estas favorecem a construção de relações interpessoais positivas (Del Prette & Del Prette, 2017a; Carvalho et al., 2015). Relações interpessoais positivas resultantes de um bom repertório de

habilidades sociais são relevantes na construção de projetos de vida (Cardoso & Cocco, 2003; Furlani & Bomfim, 2010; Kudlowicz & Kafrouni, 2014; Leão et al., 2011), na construção da autonomia (Barbosa & Wagner, 2013; Noom et al., 1999; Souza & Sanchez, 2017), no favorecimento da percepção de apoio social (Leme et al., 2016; Samssudin & Barros, 2011; Silveira, 2020) e na melhora da autoeficácia de adolescentes (Aliem et al., 2019; Fernandes, 2021). Logo, desenvolver o *recurso* habilidades sociais em adolescentes acolhidos podem ter desdobramentos positivos para esta população.

Compreendendo as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes em acolhimento e os benefícios que poderiam trazer a implementação de um programa de promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida nas instituições, a presente pesquisa se propôs a fazer tal implementação. Para realização e avaliação de tal proposta, foram feitas entrevistas de levantamento de necessidades, construção de uma intervenção composta de oito encontros, que foi avaliada a cada encontro e por meio de uma entrevista final, bem como por meio de questionários aplicados antes e após a intervenção. Assim, essa discussão está dividida em três partes. Na primeira parte, são discutidos os resultados da avaliação de necessidades com a equipe técnica, educadores sociais e adolescentes em acolhimento. Na segunda parte, são discutidos os resultados da intervenção. E por fim, na última parte são discutidos os resultados da avaliação de processo.

10.1. Avaliação de necessidades com a equipe técnica, educadores sociais e adolescentes em acolhimento

Considerando a literatura sobre a importância de se realizar a avaliação de necessidades, uma vez que esta é uma ferramenta importante para planejamento das ações, estabelecimento de prioridades, entendimento da população a ser alcançada e suas necessidades, bem como replanejamento da proposta inicial (Ronzani et al., 2015), foi investigado a percepção da relevância social da intervenção proposta junto a equipe técnica, educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento. O objetivo foi identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as barreiras, facilitadores, além de temas para a implementação e efetividade da intervenção. O levantamento realizado na avaliação de necessidades auxiliou na construção da intervenção, juntamente com as informações coletadas durante a revisão bibliográfica.

O resultado da avaliação de necessidades com a equipe técnica mostrou que existem dificuldades, como ausência e efetivação de políticas públicas, na promoção da autonomia, mesmo que esta seja a proposta do acolhimento. Poker (2017) corrobora tal afirmação da equipe

técnica ao pontuar que faltam políticas que favoreçam a autonomia dos adolescentes em acolhimento. Nesse mesmo sentido, Silva (2018) afirma que investir em intervenções que auxiliem na construção da autonomia de adolescentes em acolhimento se torna importante, na medida em que a prática de promoção e desenvolvimento da autonomia entre os acolhidos ainda é insuficiente nas instituições. Portanto, há a necessidade emergente de estimular a autonomia de adolescentes acolhidos a fim de que eles se integrem na vida adulta de forma bem-sucedida (Silva, 2018).

Em relação a autonomia, os educadores também percebem dificuldades para que os adolescentes a construam. Os educadores tinham a percepção de que era muito difícil para os acolhidos serem autônomos, afirmam que buscam trabalhar para que isso aconteça. No entanto, atribuem a dificuldade da construção da autonomia a forma como a instituição se organiza, não permitindo aprendizagem de habilidades úteis para o cotidiano, como educação financeira e cozinhar, e a falta de interesse dos adolescentes nas oportunidades ofertadas. Segundo a pesquisa coordenada pela Associação Civil Doncel, junto com o Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica (CONICET), em 2019, nas instituições brasileiras e de outros países da América Latina não havia o ensino de atividades da vida cotidiana, como por exemplo, cozinhar, usar transporte público, fazer compras ou administrar finanças. Levando-se em consideração a fala dos educadores e a pesquisa anteriormente citada, percebe-se que os adolescentes encontram dificuldades para desenvolverem habilidades que os ajudariam a ser autônomos.

Ainda sobre autonomia, os adolescentes entrevistados acreditavam que estavam preparados para uma vida autônoma e possuíam um discurso diferente do apresentado pela equipe técnica e pelos educadores. Afirmaram que estavam prontos para colocar em prática o que aprenderam durante a estadia na instituição e que iriam ser capazes de lidar com as responsabilidades da vida adulta. A diferença de percepção entre adolescentes e educadores a respeito das capacidades dos adolescentes não é uma exclusividade deste estudo. Calabar (2018) também observou a diferença de percepção entre acolhidos e educadores sociais, em seu estudo sobre habilidades sociais de crianças e adolescentes de instituições acolhedoras vítimas de violência. Enquanto 58,7% dos acolhidos perceberam seu repertório geral de habilidades sociais como bom, apenas 8,3% dos educadores tiveram a mesma percepção dos acolhidos. De acordo com os cuidadores, 91,7% dos acolhidos apresentaram desempenho abaixo da média no campo das habilidades sociais. Fato que se contrapõe a visão dos acolhidos que perceberam apenas 41,7% acolhidos abaixo da média. A diferença nos discursos de acolhidos e educadores, percebidas na presente pesquisa e na pesquisa de Calabar (2018), demonstra a importância de

psicoeducação neste espaço, tanto para educadores quanto para adolescentes, para que não haja nem desvalorização das habilidades e capacidades dos adolescentes em instituições e nem hipervalorização de competências baseada em suposições de mundo. Desta forma, a partir das percepções dos educadores sociais e adolescentes acolhidos, a intervenção proposta na presente pesquisa teve encontros que trataram sobre autonomia.

No que diz respeito as relações estabelecidas nas instituições de acolhimento, a equipe técnica relatou que existe dificuldade nas relações estabelecidas entre educadores e acolhidos. Afirmaram que os adolescentes em muitos momentos eram resistentes a aproximação da equipe e possuíam déficits em civilidade, empatia e comunicação. Pontuaram que uma melhor formação dos educadores facilitaria o entendimento das dificuldades enfrentadas pelos adolescentes e sobre qual é a função do educador na relação com os acolhidos. No entanto, mesmo sabendo da importância do papel dos educadores para o estabelecimento de relações saudáveis, a presente pesquisa, seguindo as ideias de Bronfenbrenner (2002), compreende o adolescente como produtor de seu contexto e não apenas produto. Nesse sentido, ele também é capaz de agir para construir bons relacionamentos. Logo, se faz necessário investir em suas habilidades sociais, uma vez que estas podem favorecer o desenvolvimento de relacionamentos positivos (Del Prette & Del Prette, 2017a).

Os educadores se perceberam como fonte de apoio para os adolescentes e falaram da relação que estabelecem com os acolhidos, em muitos momentos, como se esta fosse uma relação familiar. No entanto, eles pontuaram que é necessário colocar limites na relação e fazer os adolescentes cumprirem as regras, pois os acolhidos possuem dificuldades com essas questões. Nota-se, portanto, que existe ambivalência na relação, apesar das dificuldades que a permeiam, existem afetos positivos que, de acordo Bronfenbrenner (2002), favorecem a construção de relações e junto com a reciprocidade e o equilíbrio de poder trazem resultados positivos para o desenvolvimento, o que pode ser benéfico no processo de saída da instituição.

Corroborando a percepção dos educadores, os adolescentes notavam como positiva a relação que estabelecem com os educadores, mesmo que ocorram conflitos e que existam relações que não são satisfatórias com alguns deles. Eles também possuíam boas relações com os pares, porém, não era unanimidade, o que os levavam a se recusar a dividir o mesmo espaço com outros adolescentes com que possuíam relações conflituosas. Desta forma, levando-se em consideração as dificuldades de relacionamento e a importância deste para construir rede de apoio e aumentar a percepção de apoio social, a presente pesquisa investiu em uma intervenção onde dos oito encontros propostos em sete encontros alguma classe de habilidades sociais foi apresentada aos adolescentes, uma vez que existe uma relação estreita entre habilidades sociais

e percepção de apoio social (Leme et al., 2016; Samssudin & Barros, 2011; Silveira, 2020). As classes de habilidades sociais abordadas foram automonitoria, autocontrole e autoconhecimento, civilidade, empatia, assertividade, manejo de conflitos e resolução de problemas, expressão de afeto e intimidade.

Sobre a saída da instituição, para a equipe técnica essa também se configura como mais uma adversidade enfrentada pelos adolescentes acolhidos. Neste momento, sentimentos de abandono, angústia, revolta e tristeza acarretam escolhas prejudiciais para os adolescentes, como envolvimento com o tráfico de drogas e prostituição. Tais escolhas corroboraram a afirmação da equipe de que os adolescentes não possuem um projeto de vida, motivação ou acreditam em sua capacidade de realização. Tal situação revela a ausência de políticas públicas que dão espaço para algumas iniciativas pontuais e não governamentais desenvolvidas por organizações do terceiro setor (Doncel et al., 2019f). Além disso, o cenário descrito reforça a importância de produção científica e divulgação do conhecimento adquirido a respeito do campo citado, a fim de auxiliar na construção de políticas públicas eficazes para a população mencionada.

De acordo com os educadores, alguns adolescentes usam sua história de vida, permeada por adversidades, como motivação para alcançar seus objetivos, enquanto outros, devido as mesmas circunstâncias não desenvolvem objetivos. Eles pontuam, como um problema, a ausência de apoio para os adolescentes construírem projetos de vida audaciosos e ao mesmo tempo afirmam que alguns adolescentes querem alcançar seus objetivos, enquanto outros não querem. A observação dos educadores vai ao encontro do que afirma Cassarino-Perez (2018), segundo a autora, existem fatores de risco e de proteção que estão associados ao processo de desligamento da instituição. Entre os fatores de proteção estão a religiosidade, características pessoais como altruísmo, autoconceito e talento, apoio social informacional e emocional, recursos para vida autônoma, como auxílio financeiro, trabalho, formação profissional, habilidades para vida cotidiana e moradia de transição. Ainda de acordo com a autora, os fatores de risco para a transição estão distribuídos nos níveis individual, interpessoal, institucional e sociopolítico, enquanto fatores de proteção tendem a concentrar-se nos níveis individual e interpessoal, ou na relação entre unidades de acolhimento e apoiadores externos. Tal situação resulta em exclusão, uma vez que as oportunidades existentes são usufruídas, principalmente pelos adolescentes que apresentam determinadas características pessoais e/ou cujas histórias de vida apresentam menos risco. Logo, a oferta de boas condições para enfrentar a vida após o desligamento não atinge a todos os acolhidos.

Muitos adolescentes nas instituições não conseguem terminar o ensino obrigatório e

acabam ocupando empregos não qualificados, vivendo na dependência de outros ou tendo comportamentos de risco como alternativas para subsistência. A ausência de fatores de proteção no macrosistema e exossistema deposita sobre os egressos a responsabilidade pelo sucesso de seus processos de transição, o que contribui para a perpetuação da condição de vulnerabilidade e exclusão social dos direitos humanos. Logo é importante ressaltar que a construção de um plano para a saída da instituição precisa ser resultado de política pública e não de características individuais do adolescente ou da instituição de acolhimento.

O resultado da avaliação de necessidades com os adolescentes revelou que no que diz respeito ao projeto de vida, eles sabem os objetivos que gostariam de alcançar, no entanto não possuem estratégias para alcançar esses objetivos. Assim como afirma Leão et al. (2011), é importante que se criem espaços de reflexão e ampliação do conhecimento sobre si e sobre o mundo, com a intenção de instrumentalizar os jovens para a construção de projetos de vida. Na construção do projeto de vida a crença de autoeficácia se torna muito importante, uma vez que ela pode favorecer a percepção dos adolescentes acolhidos a respeito de sua capacidade para alcançar seus objetivos, diminuir o envolvimento em comportamentos de risco que podem prejudicar a concretização do projeto de vida planejado, aumentar a probabilidade de exploração de áreas profissionais que deseja seguir, favorecer a resiliência mediante situações adversas (Bastos, 2014; Campos, 2017; Khouri, 2016; Valois et al., 2017; Ventura & Noronha, 2014).

A equipe técnica entende que as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes, que o levaram a estar na instituição, resultam em uma fraca crença de autoeficácia ou até mesmo na sua inexistência, estando entre as dificuldades enfrentadas pelos adolescentes a ausência de pessoas que possam fortalecer suas crenças. Já os educadores, em relação a crença de autoeficácia, se veem como pessoas que podem fortalecer a crença de autoeficácia. Enquanto os adolescentes entrevistados demonstraram ter fracas crenças em sua capacidade de realização, reforçando a opinião da equipe técnica, principalmente no que diz respeito a alcançar seus objetivos após a saída da instituição. No entanto, parecem ver nas pessoas da instituição uma forma de encontrar auxílio para suas realizações, o que confirma a opinião dos educadores. Neste sentido, pode-se notar que a percepção de todos os entrevistados caminha no sentido de confirmar o que diz Bandura (1994) sobre a importância de pessoas significativas no fortalecimento de crenças de autoeficácia. Logo entende-se ser importante que os adolescentes acolhidos consigam ter relações saudáveis a fim de que tenham uma crença de autoeficácia fortalecida e consigam construir projetos de vida audaciosos. Desta forma, a presente pesquisa buscou trabalhar no fortalecimento das relações ao ter por intenção promover habilidades

sociais, bem como teve encontros onde foram abordados crença de autoeficácia e projeto de vida.

A avaliação de necessidades com a equipe técnica, com os educadores e com os adolescentes também favoreceu a compreensão dos facilitadores e das barreiras para a intervenção. Em relação aos facilitadores, a equipe técnica indicou que estabelecer vínculos com os adolescentes seria um fator facilitador da intervenção. Desta forma, a facilitadora buscou estabelecer vínculo com os adolescentes indo algumas vezes antes da intervenção começar e conversando com eles individualmente, mesmo nos dias que a entrevista era com os educadores, buscou-se fazer contato, mesmo que breve com os adolescentes. A equipe também indicou que seria importante deixar espaço para participação e ter materiais audiovisuais, logo toda a intervenção contou com materiais impressos com figuras, jogos, vivências e exposição dialogada.

Ainda sobre os facilitadores, os educadores relataram sobre ser utilizada durante a intervenção uma linguagem acessível e levar em consideração as vivências dos adolescentes e suas emoções. Entendendo o que foi dito sobre acolhimento das emoções dos adolescentes, ao início de cada encontro foi usado o livro “Emocionário: diga o que você sente” (Pereira & Valcárcel, 2018), a fim de criar um momento para que os adolescentes pudessem falar sobre como eles estavam se sentindo naquele dia e quando eles se sentiam confortáveis também falavam sobre a situação atrelada aquela emoção. A respeito da linguagem acessível, foi feito um trabalho de usar linguagem coloquial ao longo dos encontros, mesmo quando era necessário explicar a teoria.

Já os adolescentes, quando falaram sobre os facilitadores, citaram o respeito entre participantes, criação de um espaço seguro para expressão de opiniões e boa condução do grupo pelo facilitador. Concernente a questão do respeito entre os adolescentes, foi inserido no combinado inicial, feito no primeiro encontro, pontos que tratavam sobre o respeito entre os participantes e ao longo dos encontros isso era reforçado. Quanto a capacidade de compreensão e manejo de grupo da facilitadora, buscou-se adquirir informações a respeito da realidade do acolhido e do acolhimento e ter uma escuta atenta durante as entrevistas para ampliar a compreensão da vivência dos adolescentes em acolhimento institucional.

Em relação as barreiras, a equipe técnica citou atividades elaboradas nas quais houvesse necessidade de escrever ou ler. Ponto que foi citado de forma semelhante pelos educadores quando estes foram questionados sobre os facilitadores. Os educadores entendiam enquanto barreiras, resistência para participar, a falta de confiança no facilitador, falta de clareza sobre o objetivo da intervenção e dificuldade de manejo das próprias emoções, por parte dos

adolescentes. Sendo assim, houve preocupação de explicar, já durante a avaliação de necessidades, o objetivo da intervenção e fazer o levantamento de quais adolescentes gostariam de participar. Além disso, foi incluído na avaliação de necessidades uma pergunta para avaliar o interesse dos adolescentes em participar da intervenção, o que revelou que eles tinham interesse em participar e viam como vantajosa a presença no grupo.

Ainda sobre as barreiras, os adolescentes citaram a dificuldade de relação com outros acolhidos e a dificuldade de leitura de alguns adolescentes. Logo, as atividades que necessitavam de leitura eram lidas pela facilitadora e em relação as dificuldades de relacionamento, buscou-se respeitar o desejo dos adolescentes que não quiseram participar da intervenção, e nem mesmo da avaliação de necessidades, por não suportarem a convivência com outro adolescente.

Algumas categorias que apareceram durante a avaliação de necessidades foram muito importantes na ampliação da compreensão da experiência vivenciada pelos acolhidos, por exemplo: adolescência na instituição, história de vida do adolescente, atribuições do educador, percepção do educador em relação ao acolhimento e dificuldades enfrentadas no trabalho. Tais categorias ajudaram a facilitadora entender que os adolescentes são vistos como difíceis, rebeldes, descomprometidos, sem percepção da realidade da vida, instáveis e cheios de hábitos ruins resultantes de sua origem familiar. A família dos adolescentes é entendida como desestruturada. Os educadores se percebem como apoiadores dos adolescentes e enxergam a instituição como sendo um espaço de transformação que não recebe apoio devido do governo e não é bem aproveitada como espaço de mudança de vida pelos adolescentes. Tais ideias podem gerar um ambiente hostil onde os adolescentes não são vistos como pessoas que podem expressar suas opiniões e devem apenas seguir ordens de quem sabe o que é o melhor para eles. Portanto, ao longo da intervenção buscou-se construir um espaço de valorização das falas dos adolescentes e não apenas introduzir os conceitos que se pretendia trabalhar.

Mesmo compreendendo que algumas ideias podem trazer distanciamento entre adolescentes e educadores é muito importante levar em consideração o discurso destes, pois eles são as pessoas mais próximas dos adolescentes, uma vez que não são apenas responsáveis pelos cuidados diários com os adolescentes como, por exemplo, idas a escola ou alimentação, mas também trabalham o aprendizado cognitivo e afetivo, sendo esses indispensáveis para os jovens em acolhimento no aprendizado de superação das dificuldades que poderão enfrentar durante o seu percurso social (Fonseca, 2017). Desta forma, existe uma compreensão da realidade dos acolhimentos, sendo assim, as sugestões de temas para intervenção, dada por eles, foram acatadas em sua maioria. Sendo essas: drogas, doenças sexualmente transmissíveis,

sexualidade, planejamento familiar e manejo das emoções. As sugestões de tema que não foram aderidas foram: autoestima e família de origem. Também foram levadas em consideração as sugestões da equipe técnica e dos adolescentes.

As sugestões da equipe técnica que foram atendidas foram: sexualidade e baixa escolarização. Já os temas não abordados foram: ausência de limites, falta de responsabilidade e psicopatologias. Os adolescentes também sugeriram temas para a intervenção, como mercado de trabalho, vida após a pandemia, objetivos e futuro. Sendo todos os temas abordados na intervenção. Os temas que não entraram na intervenção foram temas que eram muito distantes dos objetivos da intervenção e, que devido ao tempo, não teria como abordar e temas que atendiam mais as necessidades da equipe e dos educadores do que dos adolescentes. Tais aspectos poderão ser explorado em futuros estudos. Por fim, é importante salientar que os educadores viram como importante a realização da intervenção e os adolescentes demonstraram interesse em participar da atividade proposta. Portanto, as diferentes percepções coletadas por meio das entrevistas com a equipe técnica, os educadores e os adolescentes trouxeram informações importantes sobre as tramas relacionais presentes no cotidiano das instituições, que puderam ser consideradas na implementação da intervenção, descrita a seguir.

10.2. Intervenção

Existe um déficit no que diz respeito a intervenções com adolescentes acolhidos, principalmente voltadas para o momento da saída da instituição (Cassarino-Perez, 2018), além disto, Leal et al. (2023) realizaram uma revisão sistemática da produção científica brasileira sobre autonomia e projeto de vida em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes e constataram que, mesmo depois da implementação do ECA, há uma baixa produção científica acerca da temática, pois eles identificaram apenas seis artigos em sua pesquisa, mesmo tendo utilizado um total de 14 combinações de terminologias e palavras-chave e não tendo feito restrição à data de publicação. Os autores também afirmam que para os adolescentes acolhidos, o trabalho em prol da autonomia normalmente é restrito à preparação e à inserção profissional. Desta forma, a presente pesquisa se propôs a implementar uma intervenção voltada para esta população, a fim de preencher tal lacuna e avaliar os efeitos de um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida. A tese focou em compreender se tal intervenção poderia contribuir para o aumento do repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida.

De acordo com o resultado do pós-teste, houve uma correlação entre total de habilidades sociais e o total de autoeficácia. Tal relação corrobora os achados de Leme et al. (2016), Aliem et al. (2019) e Fernandes (2021), que realizaram grupos para promoção de habilidades sociais com adolescentes e tiveram como desfecho aumento nos níveis de autoeficácia e autoeficácia para o desempenho acadêmico, respectivamente. De forma semelhante, o fator autocontrole e civilidade se correlacionaram positivamente com o total de crença de autoeficácia, reforçando, assim, a literatura sobre a relação entre habilidades sociais e crença de autoeficácia (Soares et al., 2014).

Ainda sobre autoeficácia, foi possível notar no pós-teste que houve aumento nos níveis de autoeficácia geral, demonstrando que ao buscar promover habilidades sociais e psicoeducar os adolescentes sobre o assunto crenças de autoeficácia, a intervenção obteve resultados positivos neste quesito. Tal mudança na vida dos adolescentes é importante, pois Cepukiene et al. (2018) realizaram um estudo com objetivo de avaliar as mudanças na autoeficácia e no funcionamento psicológico, durante uma intervenção para promoção de autoeficácia com os adolescentes e neste estudo participaram 58 adolescentes de três lares adotivos na Lituânia, que responderam a Escala de Autoeficácia e o Questionário de Funcionamento Psicológico do Adolescente. Os autores descobriram que a autoeficácia é um importante agente na ajuda aos adolescentes de grupos de risco, favorecendo desenvolvimento positivo em aspectos psicossociais.

Um fator que pode ter contribuído para um aumento no nível de autoeficácia dos adolescentes participantes foram os maiores níveis no pós-teste no total de percepção de apoio social, nos fatores amigos e professores, uma vez que segundo Silveira (2020), é possível que haja uma relação entre crenças de autoeficácia e a percepção de apoio social, pois na medida em que o adolescente se sente aceito e valorizado ele tende a produzir pensamentos mais satisfatórios sobre si mesmo. Neste sentido, se torna importante uma intervenção que promova percepção de apoio social, pois esta pode favorecer aspectos importantes na vida do acolhido como, por exemplo, desenvolvimento socioemocional (Achkar et al., 2017; Petrucci, Borsa, & Koller, 2016; Squassoni et al., 2014). Além disto, o apoio recebido por familiares ou funcionários dos espaços de acolhimento tem papel na construção da identidade desses adolescentes (Silva da Cruz et al., 2022).

Na presente pesquisa, o fator autocontrole das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de percepção de apoio social e os seus fatores família e professor e o fator desenvolvimento social das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de percepção de apoio social dos professores. A relação entre habilidades sociais e

percepção de apoio social também apareceram em outros estudos, corroborando os achados do atual estudo. Fernandes (2021) após a realização de um programa de habilidades sociais teve como desfecho aumento da percepção de apoio social (amigos, família e professores), Leme et al. (2016) perceberam que existe a possibilidade de adolescentes com melhor repertório de habilidades sociais possuírem maior facilidade na identificação e busca de apoio social em seu contexto e, portanto, conseguirem aumentar sua percepção de apoio. Enquanto, de acordo com Segrin e Swiatkowski (2016), déficits em habilidades sociais diminuem as oportunidades para adquirir apoio social.

No âmbito internacional, alguns estudos também encontraram relação entre habilidades sociais e percepção de apoio social no que diz respeito a adolescentes (Oravec, et al., 2011; Nilsen et al., 2013; Shin et al., 2010). Levando em consideração os estudos que associam habilidades sociais e percepção de apoio social, Silveira (2020) afirma que é possível inferir que um bom repertório de habilidades sociais pode favorecer os acolhidos institucionalmente a desenvolverem e/ou ampliarem sua rede de apoio social, fazendo-os, dessa forma, sentirem-se mais cuidados, amados e estimados, o que seria um fator de proteção diante das adversidades enfrentadas por essa população.

Compreendendo a associação existente entre percepção de apoio social e habilidades sociais, a intervenção proposta nesta pesquisa buscou promover habilidades sociais por meio de seus encontros. Esta ação resultou em maiores níveis de habilidades sociais no escore total e nos fatores empatia, civilidade, assertividade e abordagem afetiva no pós-teste. Logo, a partir da intervenção, os adolescentes participantes conseguem identificar problemas e sentimentos no outro e expressar compreensão e apoio, praticar gentileza, expressar gratidão, realizar cumprimentos e elogios, expressar sentimentos e pensamentos de forma clara e consistente e estabelecer diferentes tipos de relacionamentos interpessoais, bem como expressar sentimentos suscitados por esses relacionamentos, ou seja, desenvolveram um repertório de habilidades sociais importante para a adolescência, segundo Del Prette e Del Prette (2009).

Estes resultados são importantes, na medida em que estudos mostram um repertório deficitário de habilidades sociais em acolhidos. Eles demonstram ter déficits em empatia (Fernandes & Monteiro, 2017; Guerra & Del Prette, 2020; Silveira, 2020), autocontrole (Calabar, 2018; Palacios et al., 2013), civilidade (Calabar, 2018), cooperação (Calabar, 2018; Palacios et al., 2013) e assertividade (Palacios et al., 2013). Além disto, segundo a Cordeiro et al. (2022), crianças e adolescentes institucionalizadas apresentam menor repertório de habilidades sociais e mais problemas de comportamento que as não-institucionalizadas, ou seja, aquelas com vínculo familiar estabelecido. Enquanto que Silva et al. (2021) em seu estudo

comparando habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar entre crianças/adolescentes com e sem histórico de acolhimento institucional concluíram que crianças e adolescentes não institucionalizadas se perceberam mais habilidosos socialmente que crianças e adolescentes institucionalizados e que os professores das crianças, apesar de terem percebido as habilidades sociais dos dois grupos como semelhantes, em relação aos problemas de comportamento (carência de afeto, estados depressivos, agressividade, falta de concentração, baixo rendimento escolar, tentativas de fuga e esquiva de aproximação) indicaram diferenças significativas, com maiores índices para as crianças e adolescentes acolhidos. Desse modo, conclui-se que as pesquisas que indicam os déficits em habilidades sociais, assim, como aquelas que mostram os ganhos que ter habilidades sociais podem trazer para os acolhidos, deveriam ser utilizadas para construção de políticas públicas que beneficiassem os adolescentes em acolhimento.

A efetividade de programas para adolescentes também foi verificada em estudos prévios. No âmbito nacional e com adolescentes, diversas pesquisas (Fernandes, 2021; Gonçalves & Murta; 2008; Leme et al., 2016; Pereira-Guizzo et al., 2018; Rodrigues et al., 2021; Silva & Murta, 2009; Souza et al., 2019; Souza et al., 2021) realizaram intervenções para promover habilidades sociais. Mais especificamente com adolescentes acolhidos, buscando abordar a saída da instituição e promover habilidades sociais, Carvalho et al. (2015) realizou uma intervenção chamada “Por Uma Nova Vida”, com cinco adolescentes entre 15 e 17 anos. Já Valin e Rocha (2022) realizaram uma intervenção com 10 adolescentes do sexo feminino, entre 12 e 17 anos, em três instituições diferentes na cidade de Curitiba. A intervenção teve 15 sessões que consistiu na adaptação do Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010) para as adolescentes. Os resultados evidenciaram redução de problemas de comportamento (problemas internalizantes como, por exemplo, retraimento e manifestações somáticas e problemas externalizantes como, por exemplo, agressividade e ato infracional) e aumento em todas as categorias do Teste de Desempenho Escolar, que verifica o nível de escolaridade do participante, as capacidades de escrita, leitura e aritmética.

Já no contexto internacional, no México, Frago et al. (2012) realizaram um programa para promover habilidades sociais com crianças em acolhimento na faixa etária de oito a doze anos. Todos esses programas, tanto os nacionais quanto os internacionais, tiveram como resultado comportamentos mais habilidosos socialmente e alguns ainda relataram melhora na relação com os pares, aumento da autoestima, aumento nos índices de responsabilidade, de percepção de apoio social e de autoeficácia, mostrando, desta forma, os desdobramentos de um programa de habilidades sociais para além destas. Esses desdobramentos também foram

encontrados na presente pesquisa, uma vez que, para além dos resultados do aumento de níveis das habilidades sociais também houve transformações entre outras variáveis, como mencionado anteriormente, e na variável projeto de vida, que se mostrou correlacionada a algumas classes de habilidades sociais.

Os resultados indicaram que o fator autocontrole das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o fator bens materiais do projeto de vida e o fator desenvolvimento social das habilidades sociais se correlacionou positivamente com o total de projeto de vida e seus fatores aspirações positivas e religião e espiritualidade. Tais associações podem ocorrer devido ao fato de que havendo melhora nas habilidades sociais, há melhora nos relacionamentos (Del Prette & Del Prette, 2017a). Isso posto, é por meio da construção de uma relação que alguém se torna significativo para outra pessoa e pessoas significativas são importantes para os adolescentes construírem seus projetos de vida (Cardoso & Cocco, 2003; Furlani & Bomfim, 2010; Leão et al., 2011).

Uma forma alternativa de compreender esses achados do presente estudo é considerar que o aumento nos fatores de projeto de vida pode estar associado as habilidades sociais e ao fato de que, ao longo dos encontros, segundo os adolescentes relataram na entrevista final, ter ocorrido acolhimento, o que os levou a perceberem o espaço como sendo propício para expressão de seus pensamentos e sentimentos, além disso, de acordo com os participantes, os encontros promoveram autoconhecimento. Esses relatos vão ao encontro do que os estudos (Bastos, 2014; Leão et al., 2011) pontuam que deve haver em uma intervenção que promova projeto de vida, que é espaço para conhecimento e reflexão de si e da realidade.

Concernentes as evidências científicas da presente Tese, nota-se que houve aumento do repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social, crenças de autoeficácia e projeto de vida e, além dessas variáveis, também houve aumento nos níveis de autonomia total, autonomia emocional, autonomia atitudinal. Portanto, os adolescentes aumentaram sua capacidade de escolher, confiar em si mesmo e agir para alcançar seus objetivos. De fato, o aumento da variável autonomia corrobora a ideia de que ter um objetivo estável que te impulse a realizar algo significativo para si e para outros, ou seja, ter um projeto de vida pode ser útil para direcionar a própria vida, definir metas e sentir-se competente e capaz de regular suas ações, ou seja ser autônomo (Noom et al., 1999). Logo, ao haver modificação no projeto de vida dos adolescentes pode haver alteração na autonomia.

Outro fator que pode ter corroborado para aumento da autonomia, foi o incremento do repertório de habilidades sociais, pois a autonomia é uma habilidade relacional, ou seja, construída na relação com outros (Barbosa & Wagner, 2015), além disto Barnett (2020) afirma

que intervenções que nutram vínculos entre jovens e cuidadores e melhorem as habilidades de regulação emocional, ou seja, promovam habilidades sociais, promovem o desenvolvimento da autonomia. Já Barbosa e Wagner (2013) sinalizam para a percepção de apoio social e sua importância na construção da autonomia ao associarem suporte de pessoas significativas a maior índice de autonomia.

Ter alcançado aumento em todas as variáveis trabalhadas confirma a hipótese (H1) do presente trabalho, então, pode-se dizer que um programa de habilidades sociais e projeto de vida com adolescentes em acolhimento institucional contribuiu para o aumento do repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida. Importante ressaltar que os achados no presente estudo também foram notados nas observações dos adolescentes coletadas por meio da entrevista final. Os adolescentes se disseram satisfeitos com os encontros e relataram as mudanças percebidas em suas vidas como, por exemplo, ter mais paciência, ofertar escuta, dialogar, demonstrar mais gentileza e respeito.

Desta forma, pode-se concluir que para promover autonomia entre adolescentes acolhidos é importante proporcionar espaços onde eles possam aprender habilidades, que favoreçam melhores relações, e auxiliem na construção de objetivos e de crenças positivas a respeito de suas capacidades. Também é possível concluir que uma análise feita sob a influência da TBDH torna possível uma intervenção que tenha resultados positivos, pois a atuação no microsistema instituição, sobre essa ótica, irá levar em consideração as atividades que ocorrem na instituição, os papéis desempenhados pelas pessoas que vivem e trabalham nas instituições, bem como as relações que se estabelecem naquele contexto, também considerará importante olhar o adolescente como um ser em desenvolvimento e com possibilidade de ter comportamentos adaptativos.

10.3. Avaliação de processo

De acordo com Moore et al. (2015), uma boa implementação de intervenção leva em consideração aspectos como avaliação de necessidades, avaliação de processo, validade social da intervenção e medidas de resultados. Tais avaliações são importantes para manter a fidedignidade dos programas, manutenção da customização para os participantes, melhores dados sobre a eficácia e efetividade da intervenção, boa análise sobre os contextos sociais onde os programas foram realizados e uma possível difusão dos resultados da pesquisa para novos estudos (Moore et al., 2015). Levando em consideração a ideia de Moore et al. (2015), foram

utilizados dois instrumentos para realização da avaliação de processo na presente pesquisa, sendo esses: a ficha de frequência e realização das tarefas de casa e o Questionário de Avaliação do Impacto Imediato da Sessão, de Murta (2008).

A ficha de frequência e realização das tarefas de casa, elaborada para esta pesquisa, revelou que apenas 15,98% das atividades de casa foram realizadas. De acordo com Del Prette e Del Prette (2017a), as tarefas de casa favorecem a generalização das habilidades sociais aprendidas, auxiliam no exercício da automonitoria e ajudam a experimentar as contingências do ambiente, melhorando a sensibilidade a elas. No entanto, a ausência da realização de tarefas de casa não parece ter impedido a generalização das habilidades aprendidas ao longo do encontro, uma vez que houve transformações positivas, quando se leva em consideração a diferença entre pré-teste e pós teste e os relatos dos adolescentes na entrevista final.

A taxa de entrega ter sido maior no encontro sobre empatia, pode revelar que até mesmo nas tarefas de casa é importante oferecer a atividade de maneira lúdica, uma vez que a tarefa de casa com maior engajamento dos participantes eram tirinhas parecidas com as da turma da Mônica, em que eles apenas deveriam identificar se as falas dos personagens eram empáticas ou não. Já o fato de as meninas terem realizado mais as tarefas de casa, pode ter tido influência da forma como eram organizadas as instituições. Nas instituições femininas, após o término da intervenção, as meninas se reuniam para fazer as atividades em alguns dias. Já os meninos sempre saíam para a rua, para realizar atividades diversas, como, por exemplo, venda de doces. Logo, eles sempre afirmavam terem esquecido da tarefa. Portanto, percebe-se que em futuras intervenções com adolescentes acolhidos é importante que as tarefas sejam adaptadas as condições educacionais.

No entanto, a falta de engajamento nas tarefas não parece ter afetado a presença dos participantes, uma vez que maioria esteve presente em sete dos oito encontros do programa. Logo, o programa teve uma boa retenção se for observado bom número de participantes no pré-teste e pós-teste e a taxa alta de assiduidade dos adolescentes (Murta & Santos, 2015).

No que diz respeito ao Questionário de Avaliação do Impacto Imediato da Sessão, de Murta (2008), ele serviu para avaliação de cada encontro por meio das frequências dos comportamentos, pensamentos e sentimentos positivos e negativos percebidos pelos adolescentes. Os resultados indicaram que a frequência dos aspectos positivos foi mais proeminente, com destaque para percepção de “se sentir com mais coragem para enfrentar certos problemas” e “se sentir confiando mais em si mesmo”. Tais percepções reforçam a ideia de que a participação em programas de promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida para adolescentes acolhidos pode favorecer a autoeficácia dos adolescentes.

Em relação aos aspectos negativos existentes, foi muito frequente a percepção de se “dar conta que faz tempestade em copo d’água”. Essa percepção mostra a importância que pode ter uma intervenção que proponha reflexões a respeito de si mesmo e auxilie os adolescentes a chegarem em conclusões que os favoreçam a ter pensamentos e comportamentos que os facilitem o alcance de seus objetivos. Ainda em relação aos aspectos negativos, foi frequente a percepção de se sentir distraído e “voando” em alguns momentos dos encontros. Tal percepção revela a importância de intervenções menos expositivas e mais dialogadas, onde se busque uma participação ativa dos participantes. No entanto, o fato de intervenção ter sido realizada na instituição, onde há movimentação constante de funcionários e de outros adolescentes que não estão participando da intervenção, pode ter favorecido a distração dos adolescentes.

Na avaliação de processo também foi verificado o quanto a percepção de apoio social deles havia sido alterada após o encontro. Tal avaliação é importante, pois a construção de rede de apoio é importante para o alcance de crenças de autoeficácia robustas (Samssudin & Barros, 2011), construção de projeto de vida (Kudlowiez & Kafrouni, 2014) e de autonomia (Barbosa & Wagner, 2013).

Ter a percepção de apoio social fortalecida ao longo da intervenção é relevante, pois Silva da Cruz et al. (2022) investigaram percepções de adolescentes em acolhimento institucional sobre a estrutura e organização de suas redes de apoio social e afetivo e concluíram que a rede de apoio social dos participantes demonstrou-se limitada, com pouca participação na vida dos participantes. Eles ainda concluíram que é importante se ter uma rede de apoio de qualidade para que se possa ter um desenvolvimento saudável tanto na fase da adolescência como na vida adulta, que sua ausência ou fragilidade pode acarretar danos nas esferas emocional, financeira, estrutural e psicológica.

Portanto, mediante os resultados obtidos ao longo da avaliação de processo, foi possível perceber que a intervenção teve êxito, pois os adolescentes estiveram presentes na maioria dos encontros e tiveram mais sentimentos, pensamentos e comportamentos positivos do que negativos. Tal êxito foi possível devido ao fato de ser levado em consideração o que diz Bronfenbrenner (2002) sobre espaços propícios para aprendizagem, ou seja, foi criado, durante os encontros, um espaço para participação dos adolescentes no qual havia reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade.

11. Considerações Finais

A transição para vida adulta possui diversos desafios. É preciso escolher uma profissão, buscar espaço no mercado de trabalhar, lidar com a ansiedade causada pela incerteza sobre o futuro. Para os adolescentes acolhidos se somam a estes desafios a falta de apoio de uma rede institucional formal, que os auxiliem a suportar a pressão deste momento e os estigmas que acompanham determinados grupos. Olhar para adolescentes em acolhimento é observar como são tratadas pessoas pobres, negras, com famílias não nucleares, que acabam sendo rotuladas como negligentes quando pela falta de suporte não conseguem atender as necessidades de suas crianças e adolescentes. A eles sobra o estigma de incapazes de educar seus filhos. Eles são os constituintes da família desestruturada, a qual o Estado não se ocupa em providenciar estrutura.

Para os jovens que saem do acolhimento, muitas vezes não existe casa, dinheiro, comida, nem afeto os esperando fora da instituição. Existem leis que afirmam a necessidade de cuidar desta população, mas faltam políticas públicas que tornem efetivas essas leis. Desta forma, esta população, historicamente excluída, torna-se cada vez mais marginalizada e com dificuldades de traçar caminhos diferentes dos que os levaram a instituição, o retorno a criminalidade ou a prostituição não é incomum.

Preparar adolescentes em acolhimento para saída da instituição se faz urgente. Para tal é preciso olhar esses adolescentes como indivíduos capazes de terem um desenvolvimento saudável, mesmo que seu contexto apresente fatores de risco como, por exemplo, a ausência da família. Também é preciso buscar fatores de proteção nos contextos em que eles estão inseridos como, por exemplo, as relações de afeto com os educadores sociais. De forma semelhante, se faz necessário entender que as atividades, papéis e relações que se estabelecem na instituição não são as mesmas que ocorrem no microsistema família, mas tal diferença não necessariamente terá como desfecho do desenvolvimento a disfunção. É possível encontrar na instituição fatores de proteção que auxiliem o desenvolvimento ter como desfecho a competência. Ou seja, é preciso ter um olhar bioecológico para adolescentes em acolhimento institucional. Assim, a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, o presente estudo teve por objetivo geral implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (1) Avaliar as necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV), procurando identificar junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, barreiras, facilitadores e temas para a implementação e efetividade da intervenção. (2) Descrever a implementação e

avaliar os efeitos do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) sobre o repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida. (3) Avaliar o processo do programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional.

Os resultados mostraram que é possível implementar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Para tal é necessário estar atento aos processos solicitados para entrada em instituições de acolhimento em cada município e adequar a intervenção a realidade de cada instituição participante, no que diz respeito a horários, rotinas e resistência em participar de algumas etapas da pesquisa.

Conclui-se, também, a partir dos resultados, que o PHS-PV pode contribuir para o aumento do repertório de habilidades sociais, percepção de apoio social (amigos, família e professores), crenças de autoeficácia, autonomia e projeto de vida. As mudanças alcançadas pelo programa são confirmadas pelos resultados do pós-teste que demonstraram que os adolescentes apresentaram maiores níveis de habilidades sociais no score total e nos fatores empatia, civilidade, assertividade e abordagem afetiva, total de percepção de apoio social e nos fatores amigos e professores, maiores níveis de autoeficácia geral, autonomia total, autonomia emocional e autonomia atitudinal e maiores níveis no total de projeto de vida e nas dimensões relacionamentos afetivos, aspirações positivas e religião e espiritualidade. De forma semelhante, a entrevista mostrou que os adolescentes perceberam mudanças após a participação na intervenção. Eles afirmam que desenvolveram mais assertividade, empatia, paciência, se sentiram mais capazes para buscar melhoras para a própria vida e de pessoas próximas, se perceberam mais capazes de expressar sentimentos, com mais disposição para auxiliar as pessoas de seu convívio, ofertar escuta, dialogar, demonstrar mais gentileza, respeito e terem comportamentos de civilidade.

Os resultados obtidos no pós-teste e relatados nas entrevistas finais dos adolescentes refletem os temas abordados ao longo da intervenção, fato que demonstra a associação entre intervenção e resultados. Os resultados obtidos ao final da intervenção se tornaram possíveis devido a adequação da intervenção a realidade da mostra participante, que se deu por meio de revisão bibliográfica do tema e da avaliação de necessidades com pessoas participantes do contexto instituição.

A revisão bibliográfica demonstrou os estigmas que envolvem os adolescentes acolhidos, as leis de proteção a esse grupo, a falta de políticas públicas para essa população, o pouco investimento nos adolescentes acolhidos no Brasil e no mundo e a necessidade de estudos

sobre essa mostra para construção de intervenções eficazes para lidar com as adversidades que ela enfrenta. Já a avaliação de necessidade trouxe a compreensão de que uma intervenção com adolescentes em acolhimento não deve ignorar as dificuldades relacionadas a educação, ou seja, a inabilidade para ler e escrever, não deve ignorar os conflitos existentes entre as pessoas da instituição e as dificuldades que levam alguns adolescentes a não quererem participar ou desistirem de participar. É importante compreender que a raiva, a tristeza, o medo, a desesperança e o sentimento de estar sendo punido, que está associado a vida na instituição, podem trazer desmotivação e ausência de sentido para participar de determinadas atividades.

A avaliação de necessidades também demonstrou que a intervenção deve ser um espaço seguro para os adolescentes manifestarem suas opiniões e o facilitador deve estar atento a forma como se coloca. Apesar de o facilitador estar levando conhecimento, é importante uma postura que permita a compartilhamento da informação sem desvalorização das crenças dos participantes. A avaliação de necessidades também demonstrou que os temas abordados precisam ser adequados a realidade dos adolescentes em acolhimento. Além da avaliação de necessidades, a avaliação de processo também pode ter sido um fator que contribuiu com o êxito da intervenção, uma vez que ajuda a perceber adequações que devem ser feitas durante a intervenção para diminuir problemas como falta e desatenção.

Os resultados obtidos pela intervenção confirmam a TBDH, uma vez que esta propõe que o desenvolvimento não é estático e é multiderminado, logo adolescentes em acolhimento não estão fadados ao fracasso e suas histórias de vida não são o único fator a ser considerado em seu desenvolvimento. Seguindo a ideia de avaliar diversas variáveis e não estabelecer relações de causa e efeito, é possível compreender que fatores de risco e de proteção fazem parte dos contextos que estão inseridos os adolescentes em acolhimento. Nesta direção, os resultados obtidos pela intervenção podem funcionar como fatores de proteção para os adolescentes em acolhimento quando precisarem deixar a instituição, pois será nesse momento que eles precisarão fazer escolhas para o seu futuro de forma independente e estabelecer objetivos para suas vidas. Assim, tais jovens necessitarão acreditar em sua capacidade de realização e ter apoio para facilitar essa transição se faz imprescindível, bem como ser capaz de construir relações saudáveis que os auxiliem nesse processo. Nesse sentido, é necessário possuir autonomia, um projeto de vida, crença de autoeficácia robusta, se perceber apoiado e ter habilidades sociais. Portanto, promover essas variáveis de forma precoce e não apenas próximo ao momento da transição se faz necessário.

Não obstante as contribuições oferecidas, o presente estudo apresenta algumas limitações. A amostra da pesquisa foi reduzida devido: (1) a dificuldade de conseguir acessar

as instituições; (2) a pandemia que retardou o início da coleta e impediu que o trabalho pudesse ser feito em mais instituições; (3) a dificuldade de fazer com que todos os adolescentes das instituições participassem da pesquisa, pois os horários de atividades fora da instituição eram extensos, existiam conflitos entre os adolescentes e resistência em participar de atividades propostas pela instituição. Tal fato pode dificultar a generalização dos resultados.

Levando-se em consideração tais limites, propõe-se para futuros estudos que se acesse um número maior de instituições públicas e não-governamentais para participar da pesquisa, pois desta forma mais adolescentes serão alcançados, bem como haja um grupo maior de pessoas realizando a pesquisa a fim de se oferecer o programa em mais horários. Além disso, seria importante que as pesquisas realizadas sobre adolescentes em acolhimento fossem levadas as prefeituras, como forma de trazer luz ao tema.

Levando-se em consideração todos os aspectos levantados sobre o estudo, se conclui que a pesquisa teve como aspectos positivos e inovação: (1) investigar recursos pessoais e contextuais de adolescentes em acolhimento que podem se caracterizar como fatores de proteção; (2) propor uma intervenção que potencializasse os recursos já existentes nos adolescentes e desenvolvesse aqueles que estavam ausentes.; (3) preencher uma lacuna na literatura brasileira no que se refere a intervenções com adolescentes em acolhimento, mais especificamente, abordando o tema da saída da instituição e não focando apenas em questões como mercado e trabalho e vida financeira, mas aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. (4) a realização da coleta de dados em instituições governamentais e não governamentais, de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro, contribuindo para que os dados encontrados sejam entregues a diferentes instituições e prefeituras.

Mediante o cenário descrito no presente estudo, nota-se que os adolescentes acolhidos estão expostos a fatores de risco, mas que é possível promover fatores de proteção no contexto em que eles estão inseridos e valorizar os fatores de proteção já existentes a fim de potencializá-los. Percebe-se também que para promover autonomia é necessário um esforço para promoção de relações interpessoais positivas, neste sentido as habilidades sociais podem favorecer a construção da autonomia, uma vez que as habilidades sociais promovem melhoras significativas nas relações, além de propiciarem um aumento da percepção de apoio social, que se faz extremamente relevante no fortalecimento das crenças de autoeficácia, já que uma das fontes de fortalecimento da autoeficácia é o estímulo recebido de alguém significativo. Ainda sobre a relação que pode ser estabelecida entre os construtos trabalhados, pode-se afirmar que se perceber capaz de realizar, ou seja, ter fortes crenças de autoeficácia, pode ser relevante na construção de projetos de vida ambiciosos que te guiem para autonomia. Por fim, A revisão

bibliográfica realizada, a avaliação de necessidades e os resultados encontrados após a intervenção se somados, podem resultar em um conjunto de informações relevantes para futuras pesquisas e criação de políticas públicas eficazes e condizentes com a realidade desses adolescentes.

12. Referências

- Abaid, J. L. W., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Exposição a fatores de risco de adolescentes em acolhimento institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia, 18*(1), 47-57. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v18i1.29331>
- ABEP (2021). *Critério Brasil 2021*. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa.
- Abreu, S., Barletta, J.B., & Murta S.G (2015). Prevenção e promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., & Polejak, L. (Eds). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. Sinopsys.
- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 417-426. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311151>
- Aguiar, A. D., Aguiar, R. G., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Calculando a significância clínica e o índice confiável em pesquisa-intervenção*. São Carlos, SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos.
- Aliem, N., Sugiharto, D. Y. P., & Awalya, A. (2019). Group counseling with cognitive restructuring technique to improve the self-efficacy and assertiveness of students who experienced advanced study anxiety. *Journal Bimbingan Konseling, 8*(4), 106-112. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jubk/article/view/29803>
- Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia: Ciência e Profissão, 23*(1), 70-75. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100010>
- Assis S. G. (2013). O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In: Assis, S. G. D., & Farias, L. O. P. (Eds.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. Hucitec.
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., & Mattos, P. M. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades, 12*(1-2), 265-292. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1518-61482012000100010
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy (Vol. 4). *Encyclopedia of human behavior, 4*, 71-81.
- Barbosa, P. V. (2014). O desenvolvimento da autonomia adolescente: Contexto, valores,

- estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental. *Tese de doutorado*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102341/000932789.pdf?sequence=1
- Barbosa, P. V., & Wagner, A. (2013). A autonomia na adolescência: Revisando conceitos, modelos e variáveis. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(4), 649-658. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000400013>
- Barbosa, P. V., & Wagner, A. (2015). Como se define a autonomia? O perfil discriminante em adolescentes gaúchos. *Temas em Psicologia*, 23(4), 1077-1090. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751493021.pdf>
- Barbosa, W. R. O., & Cognetti, N. P. (2017). Habilidades sociais e contexto educativo: Treino de habilidades sociais no Ensino Fundamental I. *Psicologia - Saberes & Práticas*, 1(1), 1-7. https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologias_aberess&praticas/sumario/60/21022018194313.pdf
- Barnett, S. (2020). Foster care youth and the development of autonomy. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 265-271. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1720622>
- Barros, R. D. C., & Fiamenghi Jr, G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: Um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500024>
- Bastos, R. O. Projectos de vida de adolescentes institucionalizados (2014). *Dissertação de Mestrado*. Universidade Portucalense, Porto, Portugal. <https://repositorio.upt.pt/server/api/core/bitstreams/b51fab89-8422-49aa-9b19-b23320685b9e/content>
- Bazon, M. R., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, 199-204. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000100020>
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017768>
- Bittar, C. (2021). *Queda no acolhimento de crianças e adolescentes preocupa CDCA*. <https://oabrj.org.br/noticias/queda-acolhimento-criancas-adolescentes-preocupa-cdca>
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L.T. (2008). Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia. *Adolescência: tornar-se jovem* (296-311). Saraiva.
- Borges, C. A. P., & Scorsolini-Comin, F. (2020). As Adoções Necessárias no Contexto

- Brasileiro: Características, Desafios e Visibilidade. *Psico-USF*, 25(2), 307-320. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250209>
- Braciszewski, J. M., Wernette, G. K. T., Moore, R. S., Tran, T. B., Bock, B. C., Stout, R. L., & Vose-O'Neal, A. (2018). Developing a tailored substance use intervention for youth exiting foster care. *Child Abuse & Neglect*, 77, 211-221. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.01.013>
- Brasil (2009). *Presidência da República. Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda/CNAS. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf
- Brasil & Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). (2013). *Relatório da Infância e Juventude—Resolução nº 71/2011: um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País*. https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/Res_71_VOL_UME_1_WEB_.PDF
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Original publicado em 1979)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: Damon, W., Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028).
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo.
- Calabar, F. P. (2018). Habilidades sociais de crianças e adolescentes de instituições acolhedoras vítimas de violência. *Dissertação (Mestrado)*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.
- Calabar, F.P., Silveira, P. S., & Leme, V. B. R. (2021). Percepções de educadores sociais sobre trabalho, adolescências e práticas educativas. *Revista Debates Insubmissos*, 14(4), 216-246. <https://doi.org/10.32359/debin2021.v4.n14.p218-246>
- Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Depressão na adolescência: Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas como fatores de risco/proteção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 408-428. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v14n2/v14n2a03.pdf>

- Campos, R. R. F. (2017). Autoeficácia para escolha profissional: os impactos de uma intervenção em Psicologia Positiva. *Tese (Doutorado)*. Universidade São Francisco, Campinas. <https://connect.itef.edu.br/galeria/getImage/427/829131231098822.pdf>
- Cardoso, C. P., & Cocco, M. I. M. (2003). Projeto de vida de um grupo de adolescentes à luz de Paulo Freire. *Revista latino-americana de enfermagem*, 11(6), 778-785. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/ftwyxb38dyQrP6vqyPRGZMm/?format=pdf&lang=pt>
- Cardoso, J. K. S., Coelho, L. B., & Martins, M. D. G. T. (2018). Crescer para saber: O treinamento de habilidades sociais e assertividade com adolescentes em âmbito escolar. *Revista Eletrônica Estácio Papyrus*, 4(2). https://www.academia.edu/37950939/crescer_para_saber_o_treinamento_de_habilidades_sociais_e_assertividade_com_adolescentes_em_%c3%82mbito_escolar
- Cardoso L. R. D., & Malbergier, A. (2013). Habilidades sociais e uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas em adolescentes. *Psicologia Argumento*, 31(75). <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.31.075.AO13>
- Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal setting and self-efficacy among delinquent, at-risk and not at-risk adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 431-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9799-y>
- Carvalho, C. C., Ikeda, C. M. F., & da Rocha, G. V. M. (2015). Programa de intervenção para um grupo de jovens em situação de acolhimento institucional. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, 51, 49-57. <https://www.researchgate.net/profile/Giovana-Rocha-2/publication/319782860>
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia*. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/64468/2/87378.pdf>
- Cassarino-Perez, L. (2018). Entre o acolhimento institucional e a vida adulta: uma análise do processo de transição. *Tese de doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188726>
- 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*, 20(1), 142-167. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.50794>
- Cepukiene, V., Pakrošnis, R., & Ulinskaite, G. (2018). Outcome of the solution-focused self-efficacy enhancement group intervention for adolescents in foster care setting. *Children and Youth Services Review*, 88, 81-87.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.004>

- Cerqueira-Santos, E., Melo Neto, O. C., & Koller, S. H. (2014). Adolescentes e Adolescências. In: Habigzang, L. F., Diniz, E & Koller, S. H. (Orgs.), *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica*. Artmed.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Conselho Nacional de Justiça (2017). *Brasil*. <http://www.direitolegal.org/noticias-gerais/brasil-tem-mais-de-30-mil-criancas-e-adolescentes-vivendo-em-abrigos/>.
- Conselho Nacional de Justiça (2017). *Brasil*. <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/>
- Constantino, P., Assis, S.G. & Mesquita, V. S. F. (2013). O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In: Assis, S. G. D., & Farias, L. O.P. (Eds.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. Hucitec.
- Cordeiro, N. C. P., Dias, T. P., & Sá, L. G. C. de. (2022). Análise das habilidades sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. *Psicologia em Pesquisa*, 16, e32568. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32568>
- Costa, C. R. B. S. F., & Assis, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81. <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3>
- Costa, A. C. R., & Cavalcante, L. I. C. (2018). Fatores de risco no desenvolvimento e nas relações de amizade de adolescentes em acolhimento institucional. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(5), 376-391. <https://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/16016>
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São. Paulo: Editora Atlas.
- Damon, W., Menon, J., & Bronk, K. C. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 119-128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. L. B. (2016). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Dellazzana-Zanon, L. L., Zanon, C., Noronha, A. P. P., Oliveira, M. V., & Rosado, A. F.P.

- (2019). Evidências preliminares de validade da Escala de Projetos de Vida para Adolescentes. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 18(4), 429-437. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2019.1804.18602.11>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017a). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017b). *Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor*. São Carlos: EDUFSCAR
- 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. (2008). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019a). *Mais autonomia, mais direitos- Argentina*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Argentina_DONCEL.pdf
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019b). *Mais autonomia, mais direitos- Bolívia*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Bolivia_DONCEL.pdf
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019c). *Mais autonomia, mais direitos- Colômbia*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Colombia_DONCEL.pdf
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019d). *Mais autonomia, mais direitos- México*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Mexico_DONCEL.pdf
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019e). *Mais autonomia, mais direitos- Peru*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Peru_DONCEL.pdf
- Doncel, Hope e Homes for Children & United Nations International Children's Emergency Fund (2019f). *Mais autonomia, mais direitos- Brasil*. https://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/MasAutonomia-Mas-Derechos_Brasil_DONCEL.pdf
- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). *Diário Oficial da União*. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, Brasília, DF.
- Falcão, A. O., Leme, V. B., & de Moraes, G. A. (2018). Autoeficácia acadêmica e seus preditores ao final do ensino fundamental. *Revista da SPAGESP*, 19(2), 34-48.

<https://www.researchgate.net/profile/Vanessa-Leme/publication/332189765>

- Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. <http://www.redalyc.org/html/2871/287122123006>
- Fernandes, A. O., & Monteiro, N. R.O. (2017). Comportamentos Pró-Sociais de Adolescentes em Acolhimento Institucional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 33(1). <http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19461>
- Fernandes, L.M. (2021). Fatores protetivos e de risco pessoais e contextuais ao final do ensino fundamental: um estudo de avaliação e intervenção. *Tese de Doutorado*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Fonseca, P. N. D. (2017). O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. *Revista Psicopedagogia*, 34(105), 285-296. <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>
- Fragoso, C.G., Rueda, A.A., & Benítez, Y. G. (2012). Programa de Intervención para el Desarrollo de Habilidades Sociales em Niños Institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52. <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/963/1/v15n2a05.pdf>
- Furlani, D. D., & Bomfim, Z. Á. C. (2010). Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), 50-59. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/7w4rnpagg35X9zKBGP8rsMDx/?format=pdf&lang=pt>
- Gobbo, J. P. (2016). Construção da escala de Projetos de Vida para Adolescentes (EPVA). *Dissertação de mestrado*. Pontifícia Universidade Católica Campinas, Campinas, SP, Brasil. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/16016>
- Gomes, F. Z., Tomasi, C. D., Ceretta, L. B., Birollo, I. V. B., & Amboni, G. (2016). Adolescentes e construção do projeto de vida: um relato de experiência. *Revista Residência Multiprofissional em Saúde Coletiva da Unesc*, 3. <http://periodicos.unesc.net/prmultiprofissional/article/viewFile/3035/2799>
- Gonçalves, E. S., & Murta, S. G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, 21, 430-436. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47(4), 1117-1132. <https://doi.org/10.1037/a0023277>
- Graça, J., Calheiros, M. M. & Martins, A. (2010). Adaptação do Questionário de Autonomia

- nos Adolescentes para a língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia*, 2 (8), 237-250. <https://doi.org/10.14417/lp.644>
- Greeson, J. K., Garcia, A. R., Kim, M., & Courtney, M. E. (2015). Foster youth and social support: The first RCT of independent living services. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 349-357. <https://doi.org/10.1177/1049731514534900>
- Guerra, L. 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. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10600?show=full>
- Guerra, L. L. D. L., & Dell Prette, Z. A. P. (2020). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças sob Acolhimento Institucional. *Psico-USF*, 25(2), 273-284. <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250206>
- Guimarães, C.P., & Neto, S.B. C. (2015). Suporte social como mediador de resiliência em adolescentes institucionalizados. In Coimbra, R.M., & Morais, N. A. (Orgs.), *A resiliência em questão. Perspectivas teóricas. Pesquisa e intervenção* (pp. 99-124), Artmed.
- Heisel, M. J., & Flett, G. L. (2004). Purpose in life, satisfaction with life, and suicide ideation in a clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(2), 127-135. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000013660.22413.e0>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Thornton, M. A. (2010). Classifying adolescents' conceptions of purpose in life. *The Journal of Positive Psychology*, 5(6), 466-473. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.534488>
- Howes, G. (2012). Proposta de intervenção no ensino médio para a construção do projeto vital de adolescentes. *Monografia*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/>
- Juliano, M. C. C., & Yunes, M. A. M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. *Ambiente & Sociedade*, 17(3), 135-154. <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n3/v17n3a09.pdf>.
- Keyes, C. L. M. (2011). Authentic purpose: the spiritual infrastructure of life. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 8, 281-297. <http://dx.doi.org/10.1080/14766086.2011.630133>.
- Khouri, N. D. M. A. A. (2016). Uso de drogas na adolescência: Associações com sexo, práticas parentais, autoeficácia e perspectiva de tempo futuro. *Dissertação de mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília. <http://repositorio.unb.br/>

- Kudlowicz, S. & Kafrouni, R. (2014). Gravidez na Adolescência e Construção de um Projeto de Vida. *Psico*, 45(2), 228-238. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.14282>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Sumner, R. (2013). Addressing important questions in the field of adolescent purpose. *Child Development Perspectives*, 7(4), 232-236. <https://doi.org/10.1111/cdep.12048>
- Leal, N. S. B., de Albuquerque, L. A. F. P., & Alberto, M. F. P. (2023). Autonomia e projeto de vida em instituições de acolhimento: uma revisão sistemática. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 16(3), e20027. <http://dx.doi.org/10.36298/>
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. D. (2011). Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1067-1084. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400010>
- Leme, V. B., Coimbra, S., Gato, J., Fontaine, A. M., & Del Prette, Z. A. (2013). Confirmatory factor analysis of the generalized self-efficacy scale in Brazil and Portugal. *The Spanish journal of psychology*, 16. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.93>
- Leme, V. B. R., Fernandes, L. M., Jovarini, N. V., Falcão, A. O., & Moraes, G.A. (2016). Percepções de jovens sobre a transição para a vida adulta e as relações familiares. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 9(2), 182-194. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202016000200003
- Leme, V. B. R., Fernandes, L. D. M., Jovarini, N. V., Achkar, A. M. E., & Del Prette, Z. A. P. (2016). Social Skills Program for adolescents in vulnerable social contexts. *Psico-USF*, 21, 595-608. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210313>
- Lemos, S. C. A., Gechele, H. H. L., & Andrade, J. V. (2017). Os Vínculos Afetivos no Contexto de Acolhimento Institucional: Um Estudo de Campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(e3334). <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3334>
- Levy, L., Abreu, P.P., & Coimbra, J.C. (2018). Adolescentes em processo de desligamento institucional: perspectivas e dificuldades. In: Dias, C.M.S.B. & Moreira L.V.C.M. (Orgs.), *Adoção, família e institucionalização: interfaces psicossociais e jurídicas* (pp. 359-373). CRV.
- Macedo, J. P., Dimenstein, M., Sousa, H.R., Costa, A.P.A., & Silva, B. Í. B. M. (2018). A produção científica brasileira sobre apoio social: tendências e invisibilidades. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 258-278. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110206>.
- Malin, H., Morton, E., Nadal, A., & Smith, K. A. (2019). Purpose and coping with adversity:

- A repeated measures, mixed-methods study with young adolescents. *Journal of adolescence*, 76, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.015>
- Marques, C. F. O. (2020). Saúde mental no contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes: o que o serviço social tem a ver com isso?. *MOITARÁ-Revista do Serviço Social da UNIGRANRIO*, 1(5), 151-170. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/mrss/article/view/6372/3194>
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Psico*, 43(3). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7988>
- Melo, M. H. S., Rodrigues, D.R.S.R., & Conceição, M.I.G. (2015). Avaliação de programas de prevenção e promoção em saúde mental. In: Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., & Polejak, L. (Eds). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. Sinopsys.
- Miranda, F. H. F., & de Alencar, H. M. (2015). Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade. *Diaphora*, 4(2), 27-33. <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/107/120>
- Moore, G. F., Audrey, S., Barker, M., ...Baird, J. (2015) Process evaluation of complex interventions: Medical Research Council guidance. *British Medical Journal*, 350(h1258), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h1258>
- Moreira, M. I. C. (2015). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26 (spe2). <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/93318/9017>
- Moran, S. (2018). Purpose-in-action education: Introduction and implications. *Journal of Moral Education*, 145-158. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1444001>
- Moran, S., Tirri, K., & Menon Mariano, J. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526-531. <https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1226551>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2008). Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20, 367-377. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300007>
- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrole. *Análise psicológica*, 28(2), 245-254. <https://doi.org/10.14417/ap.278>
- Motoca, L. M., Williams, S., & Silverman, W. K. (2012). Social skills as a mediator between

- anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 329-336. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.668843>
- Murta, S. G. (2008). A prática grupoterápica sob o enfoque psicoeducativo: uma introdução. In S. G. Murta (Org.), *Grupos Psicoeducativos: aplicações em múltiplos Contextos* (pp.13-30). Goiânia: Porã.
- Murta, S. G., & Santos, K. B. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In: Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., & Polejak, L. (Eds). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. Sinopsys.
- Nascimento, M. L. D. (2012). Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. *Psicologia & Sociedade*, 24(SPE), 39-44. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400007>
- Neves, M. (2011). Autonomia e Satisfação com a Vida em Jovens Institucionalizados. *Dissertação de mestrado*, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal. <http://repositorio.ismt.pt/jspui/handle/123456789/146>
- Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristics and correlates*. Delft: Eburon.
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. H. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword?. *Journal of adolescence*, 22(6), 771-783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 577-595. <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- Nunes, J. T., Gomes, K. R. O., de Moura, L. N. B., & Maranhão, T. A. (2014). Autoeficácia contraceptiva entre adolescentes com antecedente gestacional. *Adolescência e Saúde*, 11(3), 77-86. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/abr-414>
- Oliveira, S. M. D. (1999). A moral reformadora e a prisão de mentalidades: adolescentes sob o discurso penalizador. *São Paulo em Perspectiva*, 13(4), 75-81. <https://www.scielo.br/j/spp/a/3DX74mXKk3gDDgmBJMwWdQg/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, S. V., & Próchno, C. C. S. C. (2010). A vinculação afetiva para crianças institucionalizadas à espera de adoção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000100006>
- Oros, L. B., & Nalesso, A. F. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influy en la empatía

- y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32(1), 109-125. <http://hdl.handle.net/11336/14392>
- Paiva, I. L., Moreira, T. A. S., Oliveira, M. L. C., Silva, R. M. F., & Lima, A. M. (2020). A reinstitucionalização de crianças e adolescentes na região oeste de Natal/RN. *Revista da SPAGESP*, 21(1), 66-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7322115>
- Palacios, J., Moreno, C., & Román, M. (2013). Social competence in internationally adopted and institutionalized children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 357-365. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.003>
- Parra, A.C.O., Oliveira, J. A., & Maturana, A. P. M. (2019). O paradoxo da institucionalização infantil: proteção ou risco?. *Psicologia em Revista*, 25(1), 155-175. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n1p155-175>
- Pasian, S. R., & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 9(17), 50-60. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200006>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. *Psicologia & Sociedade*, 29, e131636. Epub March 23, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i131636>
- Pereira, A. S., Dutra-Thomé, L., & Koller, S. H. (2016). Habilidades sociais e fatores de risco e proteção na adultez emergente. *Psico*, 47(4), 268-278. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23398>
- Pereira-Guizzo, C. D. S., Prette, A. D., Prette, Z. A. P. D., & Leme, V. B. R. (2018). Programa de habilidades sociais para adolescentes em preparação para o trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 573-581. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035449>
- Pereira, C. N., & Valcárcel, R. R. (2018). *Emocionário: diga o que você sente*. Sextante.
- Pessoa, A. S. G., Liebenberg, L., Fonseca, D. B. D., & Medeiros, J. K. (2018). Resilience and vulnerability for children residing in foster care: A qualitative study conducted in Brazil. *Early Child Development and Care*, 188, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479696>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-01Pt>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.005>
- Poker, T. C. D. (2017). Políticas de identidade no sistema de acolhimento a crianças: a história de vida de uma pós-abrigada. *Psicologia & Sociedade*, 29. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i171345>
- Princeswal, M. (2013). O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In: Assis, S. G. D., & Farias, L. O. P. (Eds.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.1387/VerPsico didact.14848>
- Ramos, R. & Filho, A. E. (2019). A problemática da pobreza nos acolhimentos realizados nos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes e os desafios para a atuação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 25(2), 759-773. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n2p759-773>
- Riter, H.S., Zanon, L. L. D., & Freitas, L.L. B. (2019). Projetos de vida de adolescentes de nível socioeconômico baixo quanto aos relacionamentos afetivos. *Revista da SPAGESP*, 20(1), 55-68. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1677-29702019000100005
- Rodrigues, A. S., Feitosa, F. B., Wagner, M. F., Pedroso, R., Rodríguez, T. D. M., & Bezerra, G. S. (2021). Treinamento de Habilidades Sociais na promoção da autoestima em adolescentes. *Research, Society and Development*, 10(2). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12212>
- Rosa, E. M., Santos, A. P., Melo, C. R. S., & Souza, M. R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300002>
- Ronzani, T.M, Mota, D.C.B. & Costa, P.H.A. (2015). Avaliação de necessidades em saúde mental: utilizando métodos participativos. In: Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., & Polejak, L. (Eds.). *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. Sinopsys.
- Samssudin, S., & Barros, A. (2011). Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social

- na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior. *Psicologia*, 25(1), 159-171. <http://hdl.handle.net/10451/902>
- Santos, L. K. D. P. D., Santana, C. D. C., & Souza, M. V. O. D. (2020). Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 3933-3943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.22312018>
- Santos, M. F., & Bastos, A. C. D. S. (2002). Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 45-52. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100006>
- Saraiva, V. C. S. (2018). O racismo institucional e a convivência familiar de crianças e adolescentes. *Revista de Políticas Públicas e Segurança Social*, 2(2), 158-182. <https://doi.org/10.20396/sss.v19i0.8665359>
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico*, 43(2), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163218>
- Schoen-Ferreira, T.H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. de M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>
- Schwarzer R. & Jerusalem M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Orgs.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: NFER-NELSON. <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.ht>
- Segrin, C., McNelis, M., & Swiatkowski, P. (2016). Social skills, social support, and psychological distress: A test of the social skills deficit vulnerability model. *Human Communication Research*, 42(1), 122-137. <https://doi.org/10.1111/hcre.12070>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Silva, A. C. N. (2018). Do acolhimento à autonomização: competências de vida de jovens institucionalizados. *Dissertação de mestrado*, Universidade Fernando Pessoa, Portugal. <http://hdl.handle.net/10284/7540>
- Silva, C. G. P.P (2009). Código Mello Mattos: um olhar sobre a assistência e a proteção aos “menores”. *Revista Em Debate (PUCRJ. Online)*, 8, 1-14. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14406/14406.PDF>
- Silva da Cruz, E. J., Cavalcante, L. I. C., & Pedroso, J. S. (2022). Rede de apoio social e

- afetivo de adolescentes em acolhimento institucional e de seus familiares. *PsicolArgum*, 40(109), 1751-1775. <https://doi.org/10.7213/psicolargum40.109.AO05>
- Silva, E. R. (2004). O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. *IPEA/CONANDA*. <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/>
- Silva, J. R. L. A., Pereira, V. A., & Donatto, M. L. (2021). Habilidades Sociais e Acadêmicas de Crianças e Adolescentes em Instituições de Acolhimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(n.spe 4), e203205. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003203205>
- Silva, M. D. P., & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 136-143. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000100018>
- 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 Cavalcante L.I.C., Magalhães C.M.C., Corrêa L.S., Costa E.F., & Cruz D.A. (Eds.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes - teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp.177-186). Curitiba: Juruá.
- Silveira, P.S. (2020). Habilidades sociais, autoeficácia e percepção de apoio social de adolescentes de instituições acolhedoras. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell'Aglio, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 149-158. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28440202.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Siqueira, A. C., Massignan, L. T., & Dell'Aglio, D. D. (2011). Reinserção familiar de adolescentes: processos malsucedidos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21, 383-391. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300011>
- Siqueira, A. C., Tubino, C. D. L., Schwarz, C., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 176-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100017
- Soares, A. B., Seabra, A. M. R., & Gomes, G. (2014). Inteligência, autoeficácia e habilidades

- sociais em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 85-94. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203035764010.pdf>
- Sohn, R. Resolvendo conflitos. Idea Jogos.
- Souza, C. B., & Sanchez, M. B. L. M. (2017). A importância do educador social no desenvolvimento psicossocial da criança institucionalizada. *Cippus*, 5(2), 11-28. <http://dx.doi.org/10.18316/cippus.v5i2.3129>
- Souza, Z. A. R. (2014). Engajamento escolar e suporte familiar: Uma análise partir da Teoria da Autodeterminação. *Monografia*. Universidade Federal da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4406/1/ZARS11092014.pdf>
- Souza, M. S. D., Soares, A. B., & Freitas, C. P. P. (2021). Avaliação e acompanhamento de um Treinamento de Habilidades Sociais (THS) em crianças do ensino fundamental. *Psicologia Clínica*, 33(1), 95-118. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0033n01A05>
- Souza, M. S., Soares, A. B., & de Freitas, C. P. (2019). Treinamento de Habilidades Sociais (THS) para alunos em situação de vulnerabilidade social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(3). <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n3p159-181>
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Pinto, M. P. P. (2014). Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 25(1), 27-35. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i1p27-35>
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Panúncio-Pinto, M. P. (2016). Versão brasileira do Social Support Appraisals: estudos de confiabilidade e validade. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 27(1), 1-11. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v27i1p1-11>
- Terroso, L. B., Wendt, G. W., Oliveira, M.S., & de Argimon, I. I.L. (2016). Habilidades sociais e bullying em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24(1), 251-259. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-17>
- Tognetta, L. R. P., Martínez, J. M. A., Rosário, P. J. S. L. F., & Elvira, M. N. A. (2015). Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: A trama da convivência. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 30-34. <https://www.redalyc.org/pdf/6952/695276975004.pdf>
- United Nations Children's Fund (2014). Brasil. <https://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>
- Valois, R. F., Zullig, K. J., & Revels, A. A. (2017). Aggressive and violent behavior and emotional self-efficacy: Is there a relationship for adolescents? *Journal of school*

- health*, 87(4), 269-277. <https://doi.org/10.1111/josh.12493>
- Valin, T. A. F., & Rocha, V. G. M. (2022). Avaliação de uma intervenção analítico-comportamental para meninas em acolhimento institucional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 24, 1–16. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v24i1.1569>
- Vasco, A. (2013). *Sinto e penso, logo existo: abordagem integrativa das emoções*. Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, 11, 37-44. <https://doi.org/10.25752/psi.3324>
- Velarde, M. C. C., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicologia*, 26(2), 255-276. <https://doi.org/10.18800/psico.200802.003>
- Ventura, C. D., & Noronha, A. P. P. (2014). Autoeficácia para escolha profissional, suporte familiar e estilos parentais em adolescentes. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 13(3), 317-324. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-0471201400030003
- Weber, L.N.D. (2011). *Pesquisando a família: Instrumentos para coleta e análise de dados*. Juruá.
- Wendt B., & Dell’Aglío D.D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In: Cavalcante L.I.C., Magalhães C.M.C., Corrêa L.S., Costa E.F., & Cruz D.A. (Eds.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes - teorias e evidências científicas para boas práticas*(pp.189-204). Juruá.
- Zappe, J. G., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Personal and contextual variables associated with risk behaviors in adolescents. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 65(1),44-52. <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000102>

13. Apêndices

Apêndice 1



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações

Interpessoais

Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

Roteiro de entrevista para equipe técnica de instituições de acolhimento

Nome: _____

Profissão: _____

Tempo de atuação em instituição de acolhimento: _____

Horário de início e término: _____

- **Rapport**

Olá! Meu nome é Priscila e eu sou psicóloga e doutoranda de psicologia da UERJ. Em minha pesquisa tenho o objetivo de entender um pouco sobre a vida na instituição de acolhimento e saber se eu posso contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dos adolescentes da instituição. Para conseguir fazer isso, vou precisar te fazer algumas perguntas, se você se sentir desconfortável em qualquer momento você pode me falar. Antes de começarmos, eu queria te falar um pouco sobre o que eu tenho pensado em fazer aqui na instituição. Eu gostaria de fazer um grupo com os adolescentes desta instituição para conversar sobre Habilidades Sociais, que são comportamentos que temos com outras pessoas e que podem ajudar a melhorar nossas relações, por exemplo elogiar, agradecer, expressar empatia e criticar. Também gostaria de conversar no grupo sobre a construção de projeto de vida, sobre os objetivos dos adolescentes e como ter um objetivo pode ser útil. Essa é minha ideia, mas eu queria ouvir você sobre ela, pode ser?

- **Comprometimento ético**

Essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material.

Parte 1 – Papel da instituição

- 1.1) Quais são os objetivos do acolhimento?
- 1.2) Como você acredita que o adolescente percebe a estadia dele na instituição?
- 1.3) Você acredita que as Políticas Públicas, ou seja, ações, metas e planos destinados a alcançar o bem-estar dos adolescentes acolhidos, estão sendo implementadas com sucesso? Você teria sugestões de mudança na política pública atual?
- 1.4) Você acredita que a formação atual dos educadores é suficiente para atuação nas instituições? Se não, o que você acredita que deveria ser inserido em uma formação para os educadores?

Parte 2 – Relação dos adolescentes com o educador

- 2.1) Como você percebe que é a relação entre os educadores e os acolhidos?

Parte 3 – Saída da Instituição

- 3.1) Que questões você percebe que surgem para o adolescente no momento de transição para vida adulta, quando ele está prestes a completar 18 anos? Existe mudança de comportamento e surgem sentimentos de medo, angústia ou desesperança?
- 3.2) Como você imagina que será a vida do adolescente após a saída da instituição? Por quê?
- 3.3) Você acha que os adolescentes acolhidos têm objetivos bem estabelecidos para sua saída da instituição e sabem formas de alcançar esses objetivos? Por quê?

Parte 4 – Importância da intervenção

- 4.1) Quais ações você acredita serem importantes para construção da autonomia dos adolescentes?
- 4.2) Você acredita que os adolescentes da instituição estão sendo preparados para conquistarem sua autonomia? Por quê?
- 4.3) Em uma intervenção com adolescentes acolhidos que temas seriam importantes de serem trabalhados?
- 4.4) O que você acha que pode facilitar a implementação de uma intervenção com os adolescentes?
- 4.5) O que você acha que pode dificultar a implementação de uma intervenção com os adolescentes? O que poderia ser feito para superar essas barreiras?
- 4.6) Você acha que seria importante uma intervenção com objetivo de promover a **percepção de apoio social** (*crença de ser cuidado, amado, estimado e integrante de uma rede social de obrigações mútuas*) em adolescentes acolhidos institucionalmente? Por quê?

- 4.7) Você acha que seria importante uma intervenção com objetivo de promover as **habilidades sociais** (*comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade, como por exemplo, empatia, assertividade, resolução de problemas interpessoais*) em adolescentes acolhidos institucionalmente? Por quê?
- 4.8) Você acha que seria importante uma intervenção com objetivo de promover a **crença de autoeficácia** (*pensamentos sobre suas capacidades de produzir determinados níveis de desempenho para realização de ações que precisam executar*) em adolescentes acolhidos institucionalmente? Por quê?

Apêndice 2

- Questionário de caracterização dos educadores sociais

Nome:				Sexo:	(<input type="checkbox"/>)F (<input type="checkbox"/>)M
Idade:		Naturalidade:		Escolaridade:	
Estado Civil: (<input type="checkbox"/>)Solteiro(a) (<input type="checkbox"/>)Casado(a) (<input type="checkbox"/>)Divorciado(a) (<input type="checkbox"/>)Viúvo(a) (<input type="checkbox"/>)Comprometido(a) (<input type="checkbox"/>) Outro					
Tempo de trabalho na instituição:				Função na instituição:	

Apêndice 3



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações

Interpessoais

Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

Roteiro para entrevista semiestruturada com educadores sociais de instituição de acolhimento

Horário de início e término: _____

- **Rapport**

Olá! Meu nome é Priscila e eu sou psicóloga. Eu estou aqui hoje, porque eu estou tentando entender um pouco sobre a vida na instituição de acolhimento e saber se eu posso contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dos adolescentes da instituição. Para eu conseguir fazer isso, eu vou precisar te fazer algumas perguntas, se você se sentir desconfortável em qualquer momento você pode me falar. Antes de começarmos, eu queria te falar um pouco sobre o que eu tenho pensado em fazer aqui na instituição. Eu gostaria de fazer um grupo com os adolescentes desta instituição para conversar sobre Habilidades Sociais, que são comportamentos que temos com outras pessoas e que podem ajudar a melhorar nossas relações, por exemplo elogiar, agradecer, expressar empatia e criticar. Também gostaria de conversar no grupo sobre a construção de projeto de vida, sobre os objetivos dos adolescentes e como ter um objetivo pode ser útil. Essa é minha ideia, mas eu queria ouvir você sobre ela, pode ser?

- **Comprometimento ético**

Essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material.

- **Roteiro de entrevista semiestrutura para avaliação de necessidades educador**

1. Como você imagina que será a vida do adolescente após a saída da instituição? Por quê?

2. Você acha que os adolescentes acolhidos têm objetivos bem estabelecidos para sua saída da instituição e sabem formas de alcançar esses objetivos? Por quê?
3. Você acredita que os adolescentes da instituição estão sendo preparados para conquistarem sua autonomia? Por quê?
4. Como é sua relação com os adolescentes da instituição?
5. Você se vê como apoio para os adolescentes da instituição? Por quê?
6. Como você oferta apoio a eles?
7. Você se vê como alguém que pode auxiliar os adolescentes da instituição a se sentirem mais capazes para alcançarem seus objetivos? Por quê?
8. Como você acha possível desempenhar esse papel? Por quê?
9. Qual você acha que é sua participação na construção de um projeto de vida dos adolescentes da instituição? Por quê?
10. Você acha que seria importante uma intervenção que auxiliasse os adolescentes a desenvolverem suas habilidades sociais e construíssem seu projeto de vida? Por quê?
11. Quais outros temas você acha que seria interessante trabalhar nessa intervenção com os adolescentes?
12. O que você acha que pode facilitar a implementação dessa intervenção com os adolescentes?
13. O que você acha que pode dificultar a implementação dessa intervenção com os adolescentes? O que poderia ser feito para superar essas barreiras?

- **Finalização**

Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa? No próximo ano (2022), daremos início ao nosso grupo para conversarmos sobre habilidades sociais e projeto de vida com os adolescentes e sua ajuda foi muito importante para o projeto que está sendo construído. Muito obrigada.

Apêndice 4



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações

Interpessoais

Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

Roteiro de entrevista semiestruturado para avaliação de necessidades para adolescentes em acolhimento institucional

Horário de início e término: _____

- **Rapport**

Olá! Meu nome é Priscila e eu sou psicóloga. Você sabe o que um psicólogo faz? Psicólogo é alguém que trabalha escutando, acolhendo e estudando pessoas, nós tentamos entender o comportamento das pessoas e tentamos ajudar as pessoas a terem um desenvolvimento positivo. Eu estou aqui hoje, porque eu estou tentando entender um pouco sobre a vida na instituição de acolhimento e saber se eu posso contribuir de alguma forma para o momento que você for deixar a instituição. Para eu conseguir fazer isso, eu vou precisar te fazer algumas perguntas. Se você se sentir desconfortável em qualquer momento, você pode me falar. Não existe resposta certa ou errada para as perguntas, você pode responder como achar que deve. Eu só quero ouvir você. Antes de começarmos, eu queria te falar um pouco sobre o que eu tenho pensado em fazer aqui na instituição. Eu gostaria de fazer um grupo com os adolescentes desta instituição, onde nós conversaríamos sobre Habilidades Sociais, que são comportamentos que temos com outras pessoas e que podem ajudar a melhorar nossas relações, por exemplo, elogiar, agradecer, expressar empatia e criticar. Também gostaria de conversar no grupo sobre a construção de um projeto de vida, sobre os planos e metas de vocês e como ter um objetivo pode ser útil. Essa é minha ideia, mas eu queria ouvir você sobre ela e conhecer um pouco você, pode ser?

- **Comprometimento ético**

Essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material.

- 1) Como você imagina que vai ser sua vida quando completar 18 anos?
- 2) Quais são seus objetivos para quando você estiver prestes a sair da instituição e como você planeja alcançá-los?
- 3) O que você entende que é autonomia? Você acredita que está sendo preparado para ser autônomo? Por quê?
- 4) Você acredita que tem apoio para conseguir realizar seus objetivos? Por quê?
- 5) Como é sua relação com os educadores da instituição?
- 6) Como é sua relação com os seus colegas da instituição?
- 7) Você se sente pronto e capaz para alcançar seus objetivos planos e metas? Por quê?
- 8) Você gostaria de participar de um grupo com outros adolescentes que o tema fosse projeto de vida e habilidades sociais? Por quê?
- 9) Quais outros assuntos você gostaria de trabalhar nesse grupo?
- 10) O que você acha que poderia facilitar a realização dessa intervenção com você?
- 11) O que você acha que iria dificultar a realização dessa intervenção com você? O que poderia ser feito para lidar com essas dificuldades?

- **Finalização**

Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa? Agradeço a sua participação nessa entrevista. No próximo ano (2022), daremos início ao nosso grupo para conversarmos sobre habilidades sociais e projeto de vida. Espero que você possa participar.

Apêndice 5



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

NuDERI – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Humano e Relações

Interpessoais

Projeto de doutorado em Psicologia Social – UERJ

Entrevista semiestruturada de pós-teste para adolescente em instituição de acolhimento

Horário de início e término: _____

- **Rapport**

Eu gostaria de agradecer a você por ter participado dos encontros. Hoje eu gostaria de saber de você como foi a experiência de participar dos encontros que tivemos.

- **Comprometimento ético**

Essa entrevista será gravada e gostaria de evidenciar que ninguém além de mim (pesquisadora responsável) e da minha orientadora de doutorado, terá acesso a esse material.

- **Roteiro da entrevista**

12) Como foi participar dos encontros que tivemos?

13) Você aprendeu algo novo? O que?

14) Como você poderia usar o que aprendeu nos encontros no seu dia a dia?

15) Você tem alguma sugestão de mudança do que você aprendeu?

16) De 0 a 10, qual nota você dá para o programa?

17) Quer dizer algo para mim?

- **Finalização**

Você tem alguma dúvida sobre essa entrevista? Gostaria de perguntar ou dizer alguma coisa?

Apêndice 6

LISTA DE PRESENÇA E TAREFA DE CASA

Nome do participante	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3	Encontro 4	Encontro 5	Encontro 6	Encontro 7	Encontro 8
	Tarefa							
	Tarefa							
	Tarefa							

Anexo 1

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DE INSTITUIÇÕES ACOLHEDORAS

Pesquisador: PRISCILA SA DA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49262921.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.847.719

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Implementação e avaliação de um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes de instituições acolhedoras" está sob a responsabilidade da Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, sob a orientação da Prof. Dra Vanessa Barbosa Romera Leme.

A pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa e prevê a participação de cerca de 10 adolescentes e 5 educadores sociais da instituição de acolhimento "Associação Evangélica Projeto Criança Feliz". O estudo está organizado em duas etapas. A primeira etapa ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas. E na segunda etapa, ocorrerá a intervenção com base nas informações coletadas na primeira etapa. A intervenção trata-se de 10 encontros, com duração de duas horas cada sessão.

Os critérios de exclusão dos participantes (educadores sociais e adolescentes) foram explicitados.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos primários e secundários foram explicitados.

Como objetivo primário, a pesquisadora aponta a realização de "avaliação de necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.847.719

adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos em acolhimento institucional". Pretende investigar a percepção em relação à relevância social da intervenção proposta junto aos participantes.

Como objetivos secundários, a pesquisadora indica a descrição da implementação e os efeitos do PHS-PV com os adolescentes em instituição de acolhimento e a avaliação da qualidade dessa implementação, do processo e validade social do PHD-PV com esse público.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados.

Como riscos, a pesquisadora indica a possibilidade de desconforto por parte dos participantes ao responder perguntas, e explicita que irá mitigar tais riscos pela retomada dos objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo, da possibilidade de recusa de responder a qualquer pergunta. A pesquisadora também se coloca à disposição para conversas e para sanar dúvidas.

Como benefícios, é apontada a contribuição para futuros projetos de intervenção com adolescentes em instituição de acolhimento

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O financiamento é próprio. O orçamento foi apresentado.

O cronograma está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em relação aos Termos de apresentação obrigatória:

- 1) A folha de rosto foi apresentada e está devidamente assinada.
- 2) O TAI da instituição de acolhimento foi apresentado.
- 3) TCLE para coordenador responsável pelos adolescentes foi apresentado.
- 4) TALE para os adolescentes participantes também foi apresentado.

Os Termos estão em consonância com as exigências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a CÔEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.550-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.847.719

A pesquisa prevê encontros presenciais na sala que funciona como biblioteca na instituição de acolhimento. Não há menção aos protocolos de segurança em tempos de pandemia. Contudo, o cronograma prevê a coleta de dados de 01/02/22 a 31/12/22.

Caso a pandemia persista no período de coleta de dado e dos encontros presenciais com participantes, solicitamos a inclusão de emenda no projeto, informando os ajustes para a realização da coleta de modo a respeitar os protocolos de segurança indicados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para julho de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMações BÁSICAS DO PROJETO 1777630.pdf	29/06/2021 11:22:51		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.docx	28/06/2021 12:03:52	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	23/06/2021 10:55:26	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	23/06/2021 10:54:48	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. 21 3016
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.847.719

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto completo.docx	23/06/2021 10:54:35	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhadestodo.pdf	23/06/2021 10:54:19	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Julho de 2021

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-000
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: alba@uerj.br

Anexo 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Assinado por participante da equipe técnica da instituição)**

- 1) Você está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “Implementação e Avaliação de um Programa para Promoção de Habilidades Sociais e Construção de Projeto de Vida com Adolescentes de Instituições Acolhedoras”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Priscila Sá da Silveira (CRP: 05/53093), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2) A pesquisa tem como objetivo geral implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Os objetivos específicos são: (1) realizar avaliação de necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos em acolhimento institucional. Será investigado a percepção da relevância social da intervenção proposta junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, procurando identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as barreiras e facilitadores para a implementação e efetividade da intervenção; (2) descrever a implementação e os efeitos do PHS-PV com adolescentes em instituições de acolhimento, considerando como variáveis de desfecho as habilidades sociais, projeto de vida, satisfação com a vida, fortalecimento das crenças de autoeficácia, maior percepção de apoio social, maior autonomia, esperança e otimismo; (3) avaliar a qualidade da implementação, processo e validade social do PHS-PV com adolescentes em acolhimento institucional.
- 3) Você foi selecionado por fazer parte da equipe técnica da instituição de acolhimento e a participação não é obrigatória. A sua participação consistirá em responder o: Roteiro de entrevista para equipe técnica de instituições de acolhimento.
- 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 cuidadores 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 de modo a acolher a sua demanda e a mesma entregará ao coordenador da instituição uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.

Rubrica do
participante

Rubrica do Pesquisador

- 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 onde 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.

Priscila Sá da Silveira - CRP: 05/53093

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefone: (21) 96982-7078; e-mail: priscilasadasilveira@gmail.com

Eu, _____, abaixo assinada, 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 participante

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. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Rubrica do participante

Rubrica do Pesquisador

Anexo 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Assinado pelo Cuidador)**

- 1) Você está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “Implementação e Avaliação de um Programa para Promoção de Habilidades Sociais e Construção de Projeto de Vida com Adolescentes de Instituições Acolhedoras”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Priscila Sá da Silveira (CRP: 05/53093), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2) A pesquisa tem como objetivo geral implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Os objetivos específicos são: (1) realizar avaliação de necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos em acolhimento institucional. Será investigado a percepção da relevância social da intervenção proposta junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, procurando identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as barreiras e facilitadores para a implementação e efetividade da intervenção; (2) descrever a implementação e os efeitos do PHS-PV com adolescentes em instituições de acolhimento, considerando como variáveis de desfecho as habilidades sociais, projeto de vida, satisfação com a vida, fortalecimento das crenças de autoeficácia, maior percepção de apoio social, maior autonomia, esperança e otimismo; (3) avaliar a qualidade da implementação, processo e validade social do PHS-PV com adolescentes em acolhimento institucional.
- 3) Você foi selecionado por ser cuidador e a participação não é obrigatória. A sua participação consistirá em responder os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista semiestruturada para avaliação de necessidades; Questionário de caracterização dos educadores sociais e Questionário de informações sociodemográficas.
- 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 cuidadores em instituição de acolhimento e, assim, os participantes estarão ajudando 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 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.

Rubrica do
participante

Rubrica do Pesquisador

- 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. A pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Promoção Social de São João de Meriti. Endereço: Av. Presidente Lincoln, 899 - Jardim Meriti, São João de Meriti – RJ CEP: 25555-201 Tel.: (21) 2651-2630.
- 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 onde 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.

Priscila Sá da Silveira - CRP: 05/53093

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefone: (21) 96982-7078; e-mail: priscilasadasilveira@gmail.com

Eu, _____, abaixo assinada, 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 cuidador

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. Endereço: Av. Presidente Lincoln, 899-Jardim Meriti, São João de Meriti. CEP: 25555-201. Tel: (21) 2651-2630.

Rubrica do
participante

Rubrica do Pesquisador

Anexo 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Pesquisa: Implementação e avaliação de um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes de instituições acolhedoras.

Responsável: Priscila Sá da Silveira (CRP: 05/53093; Matrícula: DO2010177), pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, sob supervisão da professora Dra. Vanessa Barbosa Romera Leme.

Eu, _____, responsável pela Instituição _____, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

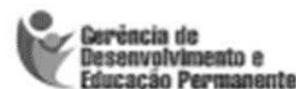
Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Responsável pela Instituição (*assinatura e carimbo legível*)

Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Priscila Sá da Silveira, Priscilasadasilveira@gmail.com, (21) 96982-7078.

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. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Anexo 5

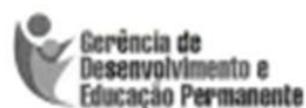


**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SMAS**

A Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente - GDEP autoriza a realização do projeto de pesquisa: "Implementação e avaliação de um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes de instituições acolhedoras", sob a responsabilidade da pesquisadora Priscilla Sá de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-graduação e Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e sob a orientação da Professora Doutora Vanessa Barbosa Leme, no período de agosto de 2022 a julho de 2023.

A metodologia da pesquisa prevê a participação de 25 adolescentes, sendo 10 da Unidade de Reinserção Social Raul Selgas e 15 da Unidade de Reinserção Social Catete, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 18 anos, desde que sejam autorizados pelo/a diretor/a das unidades a participarem do estudo, através de termo de consentimento livre e esclarecido. O critério de inclusão será o tempo de acolhimento superior a um mês e o critério de exclusão será a presença de transtorno grave do desenvolvimento. A pesquisa também envolverá a participação de 20 educadores sociais com tempo de trabalho na instituição superior a um mês, sendo 10 de cada instituição mencionada. Educadores e adolescentes responderão a alguns questionários e participarão de uma entrevista. Os adolescentes participarão de 10 encontros para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida, com duração aproximada de 2 horas cada. O primeiro e último encontros serão utilizados para a aplicação dos instrumentos com os adolescentes.

Devido à nova fase da Pandemia por COVID-19, as entrevistas e os encontros poderão ocorrer de modo presencial, no entanto, cumprindo as normas sanitárias vigentes no momento da realização, inclusive caso haja necessidade de suspensão de atividades presenciais, poderão ser realizadas virtualmente.



Cabe-nos esclarecer que o projeto conta com parecer favorável de Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, que nos foi apresentado, bem como que se constitui em campo de estudo de interesse desta Secretaria. A pesquisa segue os procedimentos éticos necessários e o responsável deverá fazer a devolução do produto final em formato digital para a Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente - GDEP para acervo da SMAS.

Rio de Janeiro, 2 de Maio de 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Janaína Lenzi", is written over a horizontal line.

Janaína Lenzi – Matrícula 10/214091-1
Gerência de Desenvolvimento e Educação Permanente

Anexo 6

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA PARA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE PROJETO DE VIDA COM ADOLESCENTES DE INSTITUIÇÕES ACOLHEDORAS

Pesquisador: PRISCILA SA DA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49262921.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia da UERJ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.369.611

Apresentação do Projeto:

Trata-se de emenda ao Projeto intitulado "Implementação e avaliação de um programa para a promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes de instituições acolhedoras". O projeto está sob a responsabilidade de Priscilla Sá de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-graduação e Psicologia Social desta universidade e sob a orientação da Professora Doutora Vanessa Barbosa Leme. A pesquisa previa a participação de 10 adolescentes e 5 educadores sociais da instituição de acolhimento "Associação Evangélica Projeto Criança Feliz". A pesquisadora apresentou emenda solicitando a inclusão de duas instituições públicas, a saber: Unidade de Reinserção Social Raul Seixas e Unidade de Reinserção Social Catete e a ampliação do número de participantes, que passará a ser:

35 adolescentes (10 da Associação Evangélica, 10 da Unidade de Reinserção Raul Seixas e 15 da Unidade de Reinserção Social Catete)

30 educadores sociais das instituições de acolhimento (10 de cada instituição)

Os critérios de exclusão dos participantes (educadores sociais e adolescentes) foram explicitados.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram apresentados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.369.611

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são apresentados.

Como riscos, a pesquisadora indica a possibilidade de desconforto por parte dos participantes ao responder perguntas, e explicita que irá mitigar tais riscos pela retomada dos objetivos da pesquisa, da garantia de sigilo, da possibilidade de recusa de responder a qualquer pergunta. A pesquisadora também se coloca à disposição para conversas e para sanar dúvidas.

Como benefícios, é apontada a contribuição para futuros projetos de intervenção com adolescentes em instituição de acolhimento

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O financiamento é próprio. O orçamento foi apresentado.

O cronograma está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) A folha de rosto foi apresentada e está devidamente assinada.
- 2) O TAI da instituição de acolhimento da esfera particular foi apresentado.
- 3) Os TCLEs para todos os participantes foram apresentados.
- 4) O TALE para os adolescentes participantes também foi apresentado.
- 5) Uma carta de anuência do GDEP informando a intenção de fornecer o TAI das instituições públicas foi apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação desta emenda, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para abril de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.369.611

qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1928126_E1.pdf	11/04/2022 16:21:15		Aceito
Outros	Instrumentos.docx	11/04/2022 16:16:49	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	11/04/2022 16:15:30	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	11/04/2022 16:13:37	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoCompletoementa.docx	11/04/2022 16:13:15	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI.pdf	23/06/2021 10:54:48	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/06/2021 10:54:19	PRISCILA SA DA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.369.611

RIO DE JANEIRO, 26 de Abril de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Anexo 7

Questionário de investigação geral para crianças abrigadas

ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO ABRIGO

1. FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

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: <input type="checkbox"/> 1x semana <input type="checkbox"/> 1x mês <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Destituídos			
6. Visita do adolescente na família de origem: <input type="checkbox"/> 1x semana <input type="checkbox"/> 1x mês <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> 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:			
<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Avô materna		
<input type="checkbox"/> Pai	<input type="checkbox"/> Avô paterno		
<input type="checkbox"/> Madrasta	<input type="checkbox"/> Avô paterno		
<input type="checkbox"/> Padrasto	<input type="checkbox"/> Tio(a) Quantos? ____		
<input type="checkbox"/> Irmão (a) Quantos? ____	<input type="checkbox"/> Primo(a) Quantos? ____		
<input type="checkbox"/> Avó materna	<input type="checkbox"/> Meio irmão (a) Quantos? ____		
<input type="checkbox"/> 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: <input type="checkbox"/> Atividade Física <input type="checkbox"/> Artística <input type="checkbox"/> Curso profissionalizante <input type="checkbox"/> 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:	
Se este não foi o primeiro abrigo, que idade tinha quando foi para uma instituição pela primeira vez? _____	

Anexo 8**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Coordenador - Responsáveis pelos adolescentes)**

- 1) Prezado/a coordenador (a), você está sendo convidado para participar, como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “Implementação e Avaliação de um Programa para Promoção de Habilidades Sociais e Construção de Projeto de Vida com Adolescentes de Instituições Acolhedoras”. Esta pesquisa está sob responsabilidade da psicóloga Priscila Sá da Silveira (CRP: 05/53093), aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
- 2) A pesquisa tem como objetivo geral implementar e avaliar um programa de habilidades sociais e projeto de vida (PHS-PV) com adolescentes em acolhimento institucional. Os objetivos específicos são: (1) realizar avaliação de necessidades para um programa para promoção de habilidades sociais e construção de projeto de vida com adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos em acolhimento institucional. Será investigado a percepção da relevância social da intervenção proposta junto a educadores sociais e adolescentes de instituições de acolhimento, procurando identificar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as barreiras e facilitadores para a implementação e efetividade da intervenção; (2) descrever a implementação e os efeitos do PHS-PV com adolescentes em instituições de acolhimento, considerando como variáveis de desfecho as habilidades sociais, projeto de vida, satisfação com a vida, fortalecimento das crenças de autoeficácia, maior percepção de apoio social, maior autonomia, esperança e otimismo; (3) avaliar a qualidade da implementação, processo e validade social do PHS-PV com adolescentes em acolhimento institucional.
- 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 cuidadores.
- 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 cuidadores. Esta pesquisa também pode ser uma oportunidade que o adolescente e seus cuidadores 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 cuidadores que se alguém sentiu algum tipo de desconforto, poderá procurar a pesquisadora para uma conversa e a mesma entregará ao coordenador da instituição uma lista dos atendimentos psicológicos, contendo telefone e endereço, oferecidos pelo serviço de saúde pública.
- 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.

Rubrica do Responsável
pelo adolescente

Rubrica do Pesquisador

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 onde 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 Secretaria de Promoção Social de São João de Meriti. Endereço: Av. Presidente Lincoln, 899 - Jardim Meriti, São João de Meriti – RJ CEP: 25555-201 Tel.: (21) 2651-2630.

Priscila Sá da Silveira - CRP: 05/53093

Endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 10.006, bloco "b", Maracanã - Rio de Janeiro. CEP: 20550.900. Telefone: (21) 96982-7078; e-mail: priscilasadasilveira@gmail.com

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 de Promoção Social de São João de Meriti. Endereço: Av. Presidente Lincoln, 899 - Jardim Meriti, São João de Meriti - RJ. CEP: 25555-201 Tel.: (21) 2651-2630.

Rubrica do Responsável
pelo adolescente

Rubrica do Pesquisador

Anexo 9**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Anuência do participante da pesquisa, adolescente)**

- 1) Você está sendo convidado(a), como voluntário(a) a participar da pesquisa “Implementação e Avaliação de um Programa para Promoção de Habilidades Sociais e Construção de Projeto de Vida com Adolescentes de Instituições Acolhedoras”.
- 2) A pesquisa tem como objetivo primeiro conhecer as relações interpessoais dos adolescentes nos contextos da família, escola e instituição de acolhimento, procurando saber como ele lida com situações difíceis e fáceis do dia a dia, assim como saber sobre as suas percepções de apoio social e as habilidades sociais. 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 e a vida após a saída da instituição. Depois, será realizado uma intervenção com o objetivo de melhorar as relações interpessoais dos adolescentes e contribuir para a construção de projeto de vida.
- 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. Além disso você participará de uma intervenção, com 10 encontros que ocorrerá numa sala na própria instituição. Nesses encontros, iremos abordar temas como expressar sentimentos positivos e negativos, saber negar pedidos abusivos dos colegas, pedir ajuda aos professores, se relacionar de maneira respeitosa e ética com amigos, professores e familiares. Para tratar desses assuntos, nós iremos usar filmes, músicas, dinâmicas de grupos etc. Antes e depois desse programa, você responderá a um questionário com vários itens de marcar “X”. Todos os encontros ocorrerão na sala de aula na escola, no horário escolar, com duração de cerca de duas, no período de aula combinado previamente com os (as) professores (as), lembrando que não é uma prova ou teste, por isso não existem respostas e falas certas ou erradas.
- 4) 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. 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 cuidadores 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 N° 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 -Telefone: (021) 2334-2180. Priscila Sá da Silveira (CRP: 05/53093). Telefone: (21) 96982-7078; e-mail: priscilasadasilveira@gmail.com

Anexo 10

**Avaliação do Impacto Imediato da Sessão
(Adaptado de Murta, 2008)**

Nome: _____ Data: _____

O Objetivo deste questionário é conhecer como você se sentiu na sessão de hoje. Leia com atenção e marque com um X cada afirmação, como você está se sentindo no encontro de hoje. Para isso, você deverá dar a cada frase um valor, que varia de 1 a 3. Quanto mais forte a sua reação, maior será o número que você deve dar a esta frase. **Os números significam: 1) Não aconteceu comigo; 2) Aconteceu comigo um pouco; 3) Aconteceu comigo bastante.**

1	Me senti com vontade de cuidar de meu bem-estar	1	2	3
2	Fiquei tenso	1	2	3
3	Percebi melhor que problemas me desafiam	1	2	3
4	Descobri algo sobre o que fazer para lidar com meus problemas	1	2	3
5	Tive sentimento de culpa	1	2	3
6	Descobri que faço tempestade em copo d'água	1	2	3
7	Percebi que cuido mais dos outros do que de mim mesmo	1	2	3
8	Me senti relaxado	1	2	3
9	Questionei se vir a estes encontros vale a pena	1	2	3
10	Me compreendi um pouco mais	1	2	3
11	Tive confiança no grupo	1	2	3
12	Pensamentos desagradáveis me invadiram a cabeça	1	2	3
13	Percebi que já tomei iniciativas para cuidar de mim mesmo	1	2	3
14	Me senti aliviado	1	2	3
15	Compreendi melhor algumas pessoas com quem eu me relaciono	1	2	3
16	Me senti com mais coragem para enfrentar certos problemas	1	2	3
17	Me senti distraído e "voando" em alguns momentos	1	2	3
18	Me senti desanimado em cuidar mais de mim mesmo	1	2	3
19	Desejei realizar projetos de vida	1	2	3
20	Senti que o grupo me rejeitou	1	2	3
21	Percebi que tenho forças para viver	1	2	3
22	Tive vontade de desistir de participar destes encontros	1	2	3
23	Me senti confiando mais em mim mesmo	1	2	3
24	Percebi que posso buscar a ajuda de cuidadores	1	2	3
25	Percebi que posso buscar a ajuda dos amigos	1	2	3
26	Percebi que posso buscar a ajuda dos professores	1	2	3

Anexo 11

Combinados do Grupo

1. Em grupo, jamais dê a impressão que derrotou um dos colegas. A derrota em público é difícil de ser perdoada. Lembre-se, você não veio vencer, veio compartilhar seus conhecimentos e cooperar.
2. Todos são responsáveis pelo êxito do grupo. Leve o companheiro (a) a participar, a cooperar. No grupo, todas as decisões devem ser discutidas por todos. Todos têm papel de colaborador.
3. Se sentir que está meio por fora, reivindique seu lugar no grupo. Só se sente livre e autônomo no grupo quem conquista seu espaço nele. Procure participar, não espere que o convidem.
4. No grupo, todos são iguais, embora diferente. Procure respeitar todos os membros do grupo.
5. Não se envergonhe de expor suas ideias. Este é um espaço onde as pessoas podem expressar-se livremente e serem acolhidas. Não há certo e errado.
6. Só pode haver diálogo se você aceitar provisoriamente o ponto de vista do outro. O contrário é monólogo paralelo. Não crie barreiras psicológicas contra ideias, só porque você não gosta das pessoas que as expressam. Ouça o ponto de vista do outro.
7. Não fale baixinho com o companheiro ao lado: é uma agressão ao grupo. Podem pensar que você critica algum membro do grupo. Fale alto, dirigindo-se aos outros.
8. Evite a expressão “Não concordo!”. Discorde sem dizer que está discordando. Todos perceberão sua discordância. Expressões criam barreiras intransponíveis e emocionam. Tente dizendo “E se talvez a gente pensasse assim: ...”, “É importante isso que você está dizendo, mas eu penso que...”.
9. Se o encontro vai mal, proponha uma parada para examinar o que está impedindo a produtividade do grupo. Não deixe para criticar depois da reunião.
10. Quem não sabe do assunto é extremamente útil ao grupo: faz perguntas. Se perceber que não compreenderam certa afirmação, peça a facilitadora para clarear a exposição: pergunte o significado das palavras usadas. Não deixe equívoco.
11. Mantenha sigilo sobre tudo o que acontece no grupo. Essa é uma forma de respeitar o outro e garantir a confiança entre os membros do grupo.
12. Procure não faltar. Sua presença é importante para o grupo, pois você é parte dele.

Sugestão:

Quando falar, olhe para todas as pessoas do grupo. Esta é uma habilidade importante, pois aumenta o interesse das pessoas em ouvi-lo.

“Lembre-se que você é uma pessoa única no mundo. O grupo precisa de você. Só você conhece a sua experiência... compartilhe!”

Anexo 12

Atividade “fazer amizade” (adaptada da página 190 do livro “Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico-prático” (Del Prette & Del Prette,2017a).

A facilitadora irá ler em voz alta perguntas previamente selecionadas e pedirá que os adolescentes respondam sim ou não. A Facilitadora, após a resposta de cada pergunta, irá indicar as pessoas que emitiram a mesma resposta. Ao final das perguntas e respostas será perguntado aos participantes: 1) o que eles acharam de ter algo em comum com outros participantes; 2) se eles já sabiam desta semelhança; 3) se eles acham importante conversar para descobrir mais sobre as pessoas e criar relacionamentos.

- Perguntas da atividade

Você pratica algum esporte?

Você gosta de futebol?

Você gosta de animais?

Você gosta de ver filme?

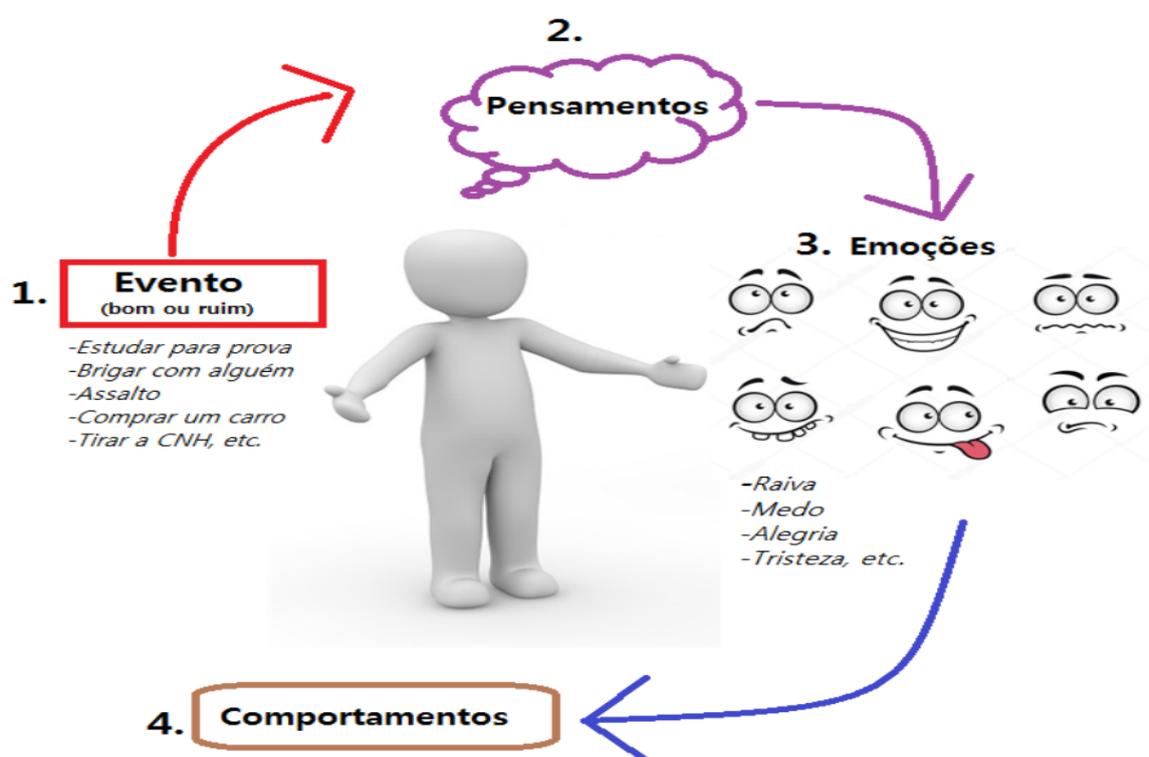
Você gosta de chocolate?

Vocês já participaram de um grupo com uma psicóloga?

Você acha importante ouvir as pessoas?

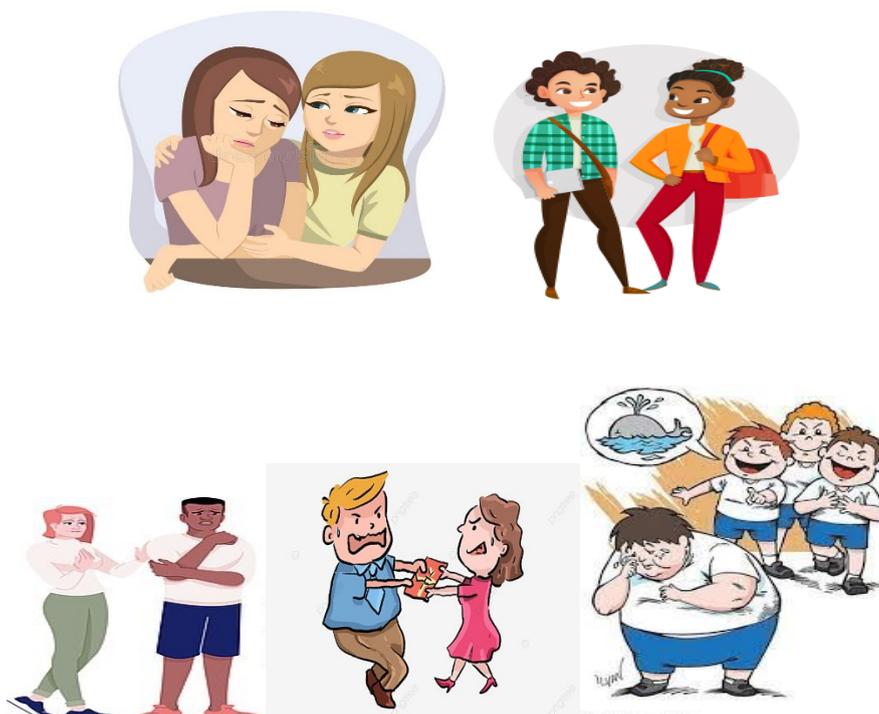
Você acha importante respeitar opiniões diferentes das suas?

Anexo 13



Anexo 14

Algumas figuras serão apresentadas adolescentes e uma história sobre o comportamento dos personagens será contada com a ajuda dos adolescentes. Logo após será perguntado se o comportamento dos personagens foi ou não empático e quais as consequências daqueles comportamentos.



Anexo 15

A Facilitadora lerá 3 situações para os adolescentes e eles terão que responder se a ação corresponde a assertividade, agressividade ou passividade. Após identificar o comportamento eles deverão dizer qual a consequência daquele comportamento.

Situação 1.

André se sente incomodado quando o chamam de lerdo. Gustavo o chama de lerdo e ele sorriu e não falou nada.

Situação 2.

Amanda não gosta que meçam nas suas coisas sem permissão. Olívia, sua amiga, passou em sua mesa e pegou um lápis de sua carteira sem pedir. Na mesma hora Amanda gritou: você é burra?! Tá maluca de pegar meu lápis sem pedir?!

Situação 3.

Felipe acabou de limpar o chão. Letícia chegou correndo e pisou no chão limpo. Felipe disse para Letícia que entende que ela esteja com pressa, mas quando ela age desta forma, não levando em consideração o esforço dele, ele fica bastante estressado e isso dificulta a relação entre eles.

Anexo 16

O que meu colega contou

-Objetivos

Específicos

- ✓ Ouvir o outro, prestar atenção Falar de si mesmo expondo-se aos demais
- ✓ Conhecer os colegas
- ✓ Fazer amizade

Complementares

- ✓ Compreender o outro
- ✓ Relatar acontecimentos

Material

- ✓ Ficha: Cuidados de quem fala e cuidados de quem ouve

CUIDADOS DE QUEM FALA

Olhe para o interlocutor ao falar

Não fale excessivamente alto nem baixo

Diga somente o que aconteceu e o que sentiu

Procure utilizar bem o tempo disponível

Não fale coisas depreciativas sobre quem não está presente

CUIDADOS DE QUEM OUVE

Preste atenção ao que o interlocutor fala

Não interrompa o colega que está falando, exceto quando isso for necessário

Peça ao interlocutor por meio de sinal que fale mais baixo ou mais alto, caso necessário

Evite sinais de impaciência

Evite comentar sobre quem está ausente, para não desviar o foco

Procedimento

O facilitador faz breve exposição sobre a importância da vida social, aludindo o quanto ela permite que as pessoas, além de trocarem ideias, aprendam umas com as outras, relatem sobre seus sentimentos, problemas, acontecimentos (bons ou ruins), coisas que fizeram etc. Explica então a importância de alguns cuidados quando se fala e quando se ouve outra pessoa. Cola o cartão visível a todos ou entrega um a cada grupo.

Pede, em seguida, que os participantes relatem algum acontecimento que o deixou alegre ou triste. Terminando as narrativas, o facilitador faz as perguntas:

- O que vocês ficaram sabendo de seus colegas?
- O que cada um sentiu ao contar para o colega algo pessoal?
- Quem teve dificuldade? Qual o tipo da dificuldade?

Para finalizar, o facilitador retorna ao tema inicial, apresentando feedback e enfatizando a importância de poder comunicar a colegas coisas pessoais, além do valor de ouvir e prestar atenção ao outro no processo de fazer amizade.

Observações

O facilitador pode recomendar que os participantes continuem tendo o mesmo tipo de conversa que tiveram na vivência em outras situações, mesmo fora da sessão.

Anexo 17

Expressando afeto

O facilitador solicita que os participantes se coloquem em círculo e será usado uma bola que irá rodar entre os participantes. Em determinado momento o facilitador irá pedir para que a bola pare e com quem a bola parar a pessoa irá ocupar o centro da roda. Depois pede que os demais expressem sentimentos positivos em relação a ele (por exemplo: afetividade, votos de confiança, de coragem etc.). A pessoa no centro irá dizer como é ouvir isso sobre ela e quem expressou o afeto irá dizer como ela se sente despertando determinado sentimento no que recebeu afeto.

Anexo 18

As fichas do jogo ficarão viradas para baixo. O adolescente deverá tirar uma das sete dimensões de projeto de vida (Relacionamentos afetivos- iniciar, manter, ou intensificar relacionamentos afetivos; Estudo- continuidade dos estudos; Trabalho- exercer uma profissão ou ter um emprego; Aspirações positivas- vontade de tornar-se uma pessoa melhor que faça, de alguma forma, diferença na vida de outras pessoas e na sociedade; Bens materiais- aquisição de bens materiais e ao desejo de melhoria da condição financeira; Religião/espiritualidade- satisfação com a conexão pessoal com Deus ou com algo que se considere como absoluto; Sentido da vida- projetos relacionados ao sentido da vida independentemente de uma referência religiosa.) e um período de tempo (um mês, um ano, dez anos, três meses, seis meses, cinco anos, dois anos). Se o adolescente tirar dois projetos de vida ou duas dimensões ele deve virar os cartões e passar a vez para o próximo. A intenção é tirar uma dimensão e um período de tempo. Alcançado o objetivo, ele deve dizer qual o plano dele para aquela dimensão durante aquele período de tempo. Exemplo: daqui a um ano, em relação a estudo, quero ter terminado o ensino médio. Depois de dizer seu objetivo, ele deve escolher quais forças de caráter (relacionado a psicologia positiva) ele precisa para alcançar seus objetivos e dizer por que acredita que aquelas forças farão diferença. Para ganhar as cartas da força o adolescente deverá escolher uma das mãos da facilitadora que terá ou um objeto ou dois objetos. Se só tiver um objeto, ele só poderá escolher uma força. Se tiver dois objetos, ele poderá escolher duas forças. Ganha quem tiver o maior número de cartas ao final.

Anexo 19

Será dito aos adolescentes um objetivo e será mostrado um cartão com a foto do objetivo para eles. Os objetivos serão: Ser juiz, me formar no ensino médio, ter uma casa, ter bons amigos, ser uma pessoa que ajude os outros, desenvolver minha fé. E será perguntado a eles o que pode ser feito para alcançar esses objetivos em 3 meses, 6 meses, 1 ano, 5 anos, 10 anos.