



---

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

---



**ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE LONGA PERMANÊNCIA: PRÁTICAS  
EDUCATIVAS INSTITUCIONAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES**

Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

DOURADOS/MS

2017

Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

**ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE LONGA PERMANÊNCIA: PRÁTICAS  
EDUCATIVAS INSTITUCIONAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL DE CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, nível mestrado, na linha de Processos Comportamentais e Cognitivos, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veronica Aparecida Pereira.

DOURADOS/MS

2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S586a Silva, Jhonathan Roger Levino Alencar Da

Acolhimento institucional de longa permanência:: práticas educativas institucionais e competência social de crianças e adolescentes / Jhonathan Roger Levino Alencar Da Silva -- Dourados: UFGD, 2018.

132f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Veronica Aparecida Pereira

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Acolhimento institucional. 2. Crianças e adolescentes. 3. Habilidades sociais. 4. Problemas de comportamento. 5. Práticas educativas. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.**

## **Dedicatória**

A Deus, em primeiro lugar, por reger o mundo perfeitamente, proporcionando-me experiências engrandecedoras inestimáveis. À minha família, a qual me proveu de todas as formas, permitindo-me continuar firme e esperançoso na busca de meus sonhos e projetos.

## **Agradecimentos**

Agradeço à Deus por ter arquitetado o meu universo particular da exata maneira como Ele o fez, possibilitando-me entrar em contato com tantas realidades distintas, fazendo-me entender que viver sem nada fazer pelo outro é o mesmo que não viver.

A esta universidade, que disponibilizou de uma forma completa, perspicaz e eficiente não só conhecimento, como também instrumentos para reflexão e aprendizagem que promoveram meu desenvolvimento técnico-científico e amadurecimento profissional.

A minha orientadora, sempre paciente, atenciosa, educada e compassiva na arte de mostrar um mundo novo, com desafios e conquistas, a quem só tinha vontades e ideias, mas não sabia por quais caminhos percorrer.

A minha família por sustentar-me nos dias mais difíceis e cansativos dessa jornada de viagens entre trabalho e estudos.

Aos meus queridos amigos e colegas da linha de pesquisa Processos Comportamentais e Cognitivos, por termos juntos estabelecido uma união imensurável, de modo que todos apresentaram não só angústias e medos, como também consolos e soluções nos momentos em que cada um mais precisava.

Aos meus colegas de trabalho e a todos se encontraram inseridos naquele ambiente por terem sido minha inspiração e também terem me apoiado nesta árdua, mas gloriosa jornada.

A todas as instituições de acolhimento, especialmente equipe técnica e coordenação, que abriram as portas para a realização desta pesquisa, confiaram na seriedade do trabalho e colaboraram técnica e cientificamente com o desenvolvimento do estudo.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com a minha formação e meu desenvolvimento na carreira de pesquisador iniciante.

*O que fazemos para nós, morre conosco.  
O que fazemos pelos outros e pelo mundo,  
continua e é imortal.*  
*(Albert Pine)*

## RESUMO

O acolhimento institucional e o tempo de institucionalização são questões de alta relevância nas discussões sobre adoção, riscos, vulnerabilidades e violação de direitos de crianças e adolescentes, impelindo profissionais da área rumo ao compromisso social da ciência psicológica para respondê-las. Com o presente estudo, objetivou-se descrever e correlacionar longo tempo de permanência em acolhimento institucional de crianças e adolescentes, habilidades sociais, desempenho acadêmico e práticas educativas de cuidadores, além de comparar a competência social dos referidos, avaliada no conjunto de habilidades sociais e acadêmicas, com a de seus pares em ambiente escolar. A pesquisa teve como participantes crianças e adolescentes em acolhimento institucional com período igual ou superior a um ano (G1, n=18) e, também, crianças e adolescentes sem histórico de institucionalização, em mesmo ano escolar e turma (G2, n=17), os professores de G1 e G2 e os cuidadores de G1. Participaram duas instituições da cidade de Dourados e uma de Mundo Novo/MS que assinaram o Termo de Compromisso. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelas monitoras e professoras e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos participantes de G1 e G2. Dois estudos foram estruturados: Estudo 1 (Crianças e adolescentes institucionalizados: associação entre habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e práticas educativas dos cuidadores), tinha como objetivo de descrever práticas educativas em contextos de instituições de acolhimento e correlacioná-las às variáveis: tempo de acolhimento, habilidades sociais (na visão dos cuidadores e dos acolhidos), problemas de comportamento (relatados por cuidadores) e desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional e, o Estudo 2 (Influência do acolhimento sobre as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar: um estudo comparativo), tinha como objetivo descrever e comparar habilidades sociais (na visão dos professores e dos acolhidos), problemas de comportamento (relatados por professores) e desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional com seus pares sem histórico de institucionalização. Aplicou-se com monitores das instituições o Inventário de Estilos Parentais (IEP) e as escalas comportamentais sobre habilidades sociais e problemas de comportamentos de G1, essas últimas também aplicadas com professores de G2. Com G1 e G2, aplicou-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE), Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (IMHSC - até 11 anos) e Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA - 12 anos e acima). Com os

professores de G1 e G2 aplicou-se as escalas comportamentais – Escala de Índices de Comportamento Socialmente Aceito (EICSA) e Escala de Índices de Problemas de Comportamento (EIPC). Os resultados indicaram que há correlações positivas entre crianças e adolescentes com longo tempo de permanência em instituições de acolhimento, baixo desempenho acadêmico e altos índices de problemas de comportamento. Espera-se, com esta pesquisa, colaborar com propostas de enfrentamento às situações de prolongamento do tempo de institucionalização.

**Palavras-chave:** Acolhimento institucional; crianças e adolescentes; habilidades sociais; problemas de comportamento; práticas educativas.



## ABSTRACT

Institutional care and time of institutionalization are issues of high relevance in the discussions about adoption, risks, vulnerabilities and violation of the rights of children and adolescents, impelling professionals in the area towards the social commitment of psychological science to respond. The purpose of this research was to describe and correlate a long period of stay in institutional care of children and adolescents, social skills, academic performance and educational practices of caregivers, as well as to compare the social competence of those with their peers in school environment. The present study had as participants children and adolescents in institutional care with a period of one year or more (G1, n = 18) and also children and adolescents with no history of institutionalization in the same school year and group (G2, n = 17), teachers of G1 and G2 and caregivers of G1. Two institutions from the city of Dourados and one from Mundo Novo / MS signed the Term of Commitment. the Free and Informed Consent Term (FICT) was signed by the teachers and the Free and Informed Consent Term (FICT) by the G1 and G2 participants. Two studies were structured: Study 1 (Institutionalized children and adolescents: association between social skills, behavior problems, school performance and caregivers' educational practices), aimed to describe educational practices in contexts of institutional care and to correlate them with variables: social skills (in the view of caregivers and child and adolescents institutionalized), behavioral problems (reported by caregivers) and school performance of children and adolescents in institutional care, and Study 2 (Influence of the institutionalization on social skills, problems of behavior and school performance: a comparative study), aimed to describe and compare social skills (in the view of teachers and children and adolescents institutionalized), behavior problems (reported by teachers) and school performance of children and adolescents in institutional care with their peers without institutionalization history. The Parenting Styles Inventory (PSI) and the behavioral scales on social skills and behavior problems of G1 were applied with institutional monitors, the latter also applied with G2 teachers. With G1 and G2, the School Performance Test (SPT), the Multimedia Social Skills Inventory for Children (MSSIC - up to 11 years old) and the Social Skills Inventory for Adolescents (SSIA - 12 years and above) were applied. With the G1 and G2 teachers the scales were applied - socially accepted behavioral index scale (SABIS) and behavioral problem index scale (BPIS). The results indicated that there are positive relationships among children and adolescents with a long time of stay in institutions, low academic performance

and high rates of behavior problems. It is hoped, with this research, to collaborate with proposals to face the situations of prolongation of the time of institutionalization.

**Keywords:** Institutional care; children and adolescents; social skills; behavior problems; educational practices.

## LISTA DE SIGLAS

IEP	Inventário de Estilos Parentais
TDE	Teste de Desempenho Escolar
IMHSC	Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças
IHSA	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes
EICSA	Escala de Índices de Comportamento Socialmente Aceito
EIPC	Escala de Índices de Problemas de Comportamento
LTPI	Longo Tempo de Permanência na Instituição
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
CNA	Cadastro Nacional de Adoção
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes crianças e adolescentes.	59
Tabela 2 – Caracterização dos participantes cuidadores.	60
Tabela 3 – Descrição das práticas educativas dos cuidadores.	65
Tabela 4 – Desempenho acadêmico de G1 para a área de Escrita do TDE.	66
Tabela 5 - Desempenho acadêmico de G1 para a área de Aritmética do TDE.	66
Tabela 6 - Desempenho acadêmico de G1 para a área de Leitura do TDE.	67
Tabela 7 - Desempenho acadêmico de G1 para a área Total do TDE.	67
Tabela 8 – Descrição das habilidades sociais de G1 a partir do relato dos cuidadores.	68
Tabela 9 – Descrição dos problemas de comportamento de G1 a partir do relato dos cuidadores.	68
Tabela 10 - Correlações entre os resultados obtidos no TDE e as médias obtidas nos instrumentos de avaliação das habilidades sociais respondidos pelas crianças (IMHSC) e adolescentes (IHSA).	69
Tabela 11 - Correlações entre práticas educativas vigentes nas instituições e habilidades sociais e problemas de comportamento de G1 apontados pelos cuidadores.	70
Tabela 12 – Correlações entre as práticas educativas institucionais e a percepção de G1 sobre suas habilidades sociais.	71
Tabela 13 – Correlações entre práticas educativas institucionais e desempenho acadêmico de G1.	72
Tabela 14 – Correlações entre tempo de acolhimento de G1 e resultados do TDE.	73
Tabela 15 – Caracterização dos participantes crianças e adolescentes de G1.	84

Tabela 16 - Caracterização dos participantes crianças e adolescentes de G2.	84
Tabela 17 - Classificação de índices de comportamento socialmente aceito para G1 e G2.	89
Tabela 18 - Classificação de indicação clínica em problemas de comportamento para G1 e G2.	89
Tabela 19 - Médias dos grupos G1 e G2 para EICSA e EIPC.	90
Tabela 20 - Comparação dos indicativos de comportamento socialmente aceitos e indicativos de problemas de comportamento pelos professores para G1 e G2.	91
Tabela 21 - Médias de G1 e G2 para IMHSC e IHSA.	91
Tabela 22 - Descrição dos escores para as demandas positivas, negativas e neutras, na visão dos professores e dos adolescentes, para G1 e G2.	95
Tabela 23 – Descrição dos escores para as demandas positivas, negativas e neutras, na visão dos professores e das crianças, para G1 e G2.	96
Tabela 24 – Comparação das habilidades sociais de G1 e G2 sob a ótica dos professores e dos adolescentes.	97
Tabela 25 - Comparação das habilidades sociais de G1 e G2 sob a ótica dos professores e das crianças.	98
Tabela 26 - Resultados do TDE Escrita, para G1 e G2.	99
Tabela 27 - Resultados do TDE Aritmética, para G1 e G2.	99
Tabela 28 - Resultados do TDE Leitura, para G1 e G2.	100
Tabela 29 - Resultados do TDE Total, para G1 e G2.	100
Tabela 30 - Comparação dos resultados obtidos no TDE para G1 e G2.	101
Tabela 31 - Correlações entre resultados do TDE, EICSA e EIPC para G1 e G2.	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Delineamento do Estudo 1	63
Quadro 2 – Delineamento do Estudo 2	88
Quadro 3 – Demandas positivas, negativas e neutras identificadas a partir do IMHSC e ICSA	92
Quadro 4 – Demandas positivas, negativas e neutras identificadas a partir das categorias do IMHSC, estendidas ao IHSA e EICSA	94

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice 1 – TCLE responsável legal	117
Apêndice 2 – TCLE coordenação, equipe técnica e monitores	119
Apêndice 3 – TALE crianças/adolescentes	121
Apêndice 4 – Questionário de caracterização da instituição	123

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Escala de Índices de Comportamento Socialmente Aceito – EICSA	125
Anexo 2 – Escala de Índices de Problemas de Comportamento – EIPC	126
Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP	127



## SUMÁRIO

Apresentação	17
Introdução – Institucionalização de crianças e adolescentes: legislação e impactos da longa permanência sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes.	21
Estudo 1 - Crianças e adolescentes institucionalizados: relação entre habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e práticas educativas dos cuidadores.	46
Estudo 2 - Influência do acolhimento sobre as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar: um estudo comparativo.	78
Considerações finais	105
Referências	107
Apêndices	117
Anexos	125

## APRESENTAÇÃO

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes apresenta-se como um problema de cunho social que desafia os responsáveis por essas instituições, o governo e a justiça. Neste desafio, pesquisadores de diferentes áreas seguem em busca de respostas efetivas às questões concernentes. No âmbito da Psicologia, com o aporte da Análise do Comportamento Aplicada, buscou-se contribuir com a presente questão debruçando-se, principalmente, sobre um de seus principais problemas: os efeitos do longo tempo de permanência de crianças e adolescentes nas instituições de acolhimento. Nesse contexto, estudos têm demonstrado que o período de institucionalização tem efeito contraproducente, indicando que aquelas crianças e adolescentes com mais tempo de acolhimento institucional podem apresentar menor desempenho escolar e pior percepção de apoio de sua rede social e afetiva (Dell'aglio & Hutz, 2004; Siqueira, 2009).

Carvalho (2002) também alertou quanto aos efeitos do ambiente institucional para as crianças e adolescentes. Para o autor, o ambiente institucional não se constitui no melhor contexto de desenvolvimento, uma vez que o atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo são alguns dos aspectos relacionados aos prejuízos que a vivência institucional pode operar no indivíduo. Por outro lado, Arpini (2003), Rizzini e Rizzini (2004), Santana e Koller (2004), Morais e Koller (2004) indicaram que as boas experiências de crianças ou adolescentes nas instituições vão depender dos vínculos afetivos e do apoio social que a instituição desempenha para os mesmos, servindo de mais um elo para a formação de suas identidades e para o seu desenvolvimento, protegendo-os e criando oportunidades para o enfrentamento da vida social e pessoal.

Possivelmente essa premissa deva ser observada quando são atendidos os critérios de provisoriedade das casas de acolhimento. Porém, na medida em que o tempo máximo de permanência na instituição (dois anos, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente) não é cumprido, outros efeitos podem ser observados, tais como os descritos por Dell'Aglio e Hutz (2004) e Siqueira (2009).

Em revisão de estudos sobre o papel dos abrigos ou sua influência no desenvolvimento de crianças e adolescentes, Siqueira e Dell'aglio (2006) constataram que o “apoio social e afetivo oferecido pela instituição pode gerar o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades promovendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo” (p.77). Além dessas características, os grupos formados em diferentes contextos, tais como família, amigos, colegas de profissão, vizinhos, escola, instituição de acolhimento, assumem o papel de possibilitar o desenvolvimento da competência social.

A competência social, de acordo com Del Prette e Del Prette (2006) é a avaliação dos efeitos das habilidades nas situações vividas pelo indivíduo. Neste estudo, considerando os contextos escolar e institucional como ambientes que requerem a expressão dessas habilidades, a competência social será compreendida como um conjunto de habilidades sociais e acadêmicas que podem desencadear maior inserção e participação social (Del Prette & Del Prette, 2006).

Assim como apontaram Santos e Gramminha (2006), há uma correlação entre habilidades sociais e desempenho escolar, que também pode ser generalizada ao contexto do trabalho e outras vivências sociais significativas. Del Prette e Del Prette (2005) também confirmaram esta relação ao apontar que a maioria das crianças com problemas de aprendizagem é avaliada negativamente em suas interações sociais, demonstrando

componentes avaliativos menores em relação a competência social, tanto por colegas quanto por professores e pais.

Contudo, por mais que os motivos de entrada nas unidades de acolhimento estejam associados a eventos aversivos (abandono, violência, negligência e outros motivos), as unidades devem assegurar um espaço seguro, em uma convivência afetiva e permeada de práticas educativas positivas, capazes de eliminar ou amenizar as condições aversivas antecedentes. Deve-se destacar a necessidade de ser essencialmente provisório, para que a própria institucionalização não se torne um entrave para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam maior competência social.

Para subsidiar discussões sobre o acolhimento institucional e reflexões sobre as práticas educativas vigentes nesse contexto, considera-se de suma importância compreender as variáveis que relacionam a competência social dos acolhidos e as ações institucionais, bem como seus respectivos impactos no cotidiano institucional e na formação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

Na produção desta pesquisa, os estudos são introduzidos por uma análise da legislação vigente - Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), no tocante às condições que permeiam o acolhimento. A análise da legislação foi debatida à luz dos apontamentos da literatura presente em periódicos nacionais com o objetivo de identificar os impactos da institucionalização de crianças e adolescentes. A partir de então, foram propostos dois estudos complementares.

No Estudo 1 o enfoque está sobre as práticas educativas direcionadas a crianças e adolescentes em contexto de acolhimento. Serão descritas as práticas educativas dos cuidadores e suas possíveis associações com as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar apresentadas pelos acolhidos.

No Estudo 2 buscou-se identificar possíveis influências do acolhimento sobre as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar: um estudo comparativo. Para tanto, são descritas as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes em contexto de acolhimento institucional e em contexto escolar, segundo o enfoque de seus cuidadores e professores e avaliação individual. Os dados oriundos da descrição serão comparados em função dos seus respectivos contextos.

Ao final, são tecidas algumas considerações sobre os possíveis impactos do acolhimento, diferenças entre contextos de acolhimento e realidade de crianças em ambiente familiar, desafios atuais frente à legislação e práticas educativas observadas na realidade das instituições de acolhimento.

## INTRODUÇÃO

### **INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: LEGISLAÇÃO E IMPACTOS DA LONGA PERMANÊNCIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

O presente capítulo encontra-se organizado de modo a abordar a temática da legislação concernente à institucionalização de crianças e adolescentes e os impactos do acolhimento institucional de longa permanência sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Inicialmente encontram-se apresentadas as legislações a respeito do tema, que determinam as condições de acolhimento institucional e as limitações para o cumprimento da mesma, principalmente no que se refere ao limite temporal para permanência em instituições. Juntamente a isto, discutem-se, também, os desafios que se interpõem à adoção tardia deste público, quando são exauridas as tentativas de reinserção familiar. Posteriormente, são apresentadas diferentes visões de pesquisadores sobre os impactos da institucionalização sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes, discutindo os efeitos da longa permanência de crianças e adolescentes em institucionalizações que deveriam ser provisórias.

Historicamente, o serviço de acolhimento institucional para adolescentes e crianças, também conhecido como “casa de apoio”, remonta suas origens às ações de filantropia e caridade. Era vinculado a entidades religiosas e ao assistencialismo clientelista, que colocavam o usuário na condição de favorecido e não como cidadão, com a opção de uso do serviço público por direito (Adrião & Teixeira, 2013).

Em se tratando de assistência social, conforme aponta Rizzini (2008), as ações de caridade obtiveram destaque com a “Roda dos Expostos”. Esse aparato, inventado na Europa medieval, instalado em Portugal na idade média e trazido ao Brasil no século XVIII, era caracterizado por uma estrutura de formato cilíndrico embutida em muros, com sistema de

rotação em uma engrenagem, que tinha como principal objetivo preservar o anonimato dos que depositavam a criança nela, a qual era enviada para o lado de dentro:

[...] como era a prática em Portugal, as primeiras iniciativas assistenciais em relação ao recém-nascido no Brasil se deram instalando-se Rodas dos Expostos nos hospitais das Misericórdias ou em prédios anexos. No século XVIII, três foram as Rodas criadas no Brasil: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), sendo as demais criadas no século XIX (Arantes, 2010).

As crianças abandonadas nesse tipo de situação tinham apenas a igreja para protegê-las e, segundo Ardigó (2009), o Brasil chegou a possuir 13 Rodas dos Expostos, sendo essa a solução encontrada para amparar o fruto de uma moral típica das relações familiares da época. Entretanto, destaca Rizzini (2003, 2004), é preciso entender a mudança de endereço das Rodas era constante e a incidência de mortes altíssima, aproximando-se dos patamares de 50% até 90% no Rio de Janeiro.

Dessa forma, em meados do século XIX, seguindo os rumos da Europa Liberal, fundada no progresso contínuo, na ordem e na ciência, iniciou-se o movimento para a abolição da roda dos expostos, que passou a ser considerada imoral e contra os interesses do Estado. No Brasil, os esforços para sua extinção partiram inicialmente dos médicos higienistas, motivados pelos elevados níveis de mortalidade associados à esta prática (Marcílio, 1997).

A partir do final do século XIX, com a nova perspectiva científica e social, é que as ações caritativas e a “Roda dos Expostos” começaram a receber críticas severas, fazendo com que a criança passasse a ser vista como ser que precisa da proteção dos adultos para que possa ter sanadas as suas necessidades básicas, tornando-se uma questão de cunho social e de competência do Estado (Figueiró, 2012).

Para além da roda dos expostos, os asilos, hospitais e instituições religiosas eram lugares onde as crianças eram abandonadas. Há indicadores que apontam para um grande

índice de mortalidade e depressão infantil nestas unidades em que, diferentemente da sua função primordial, voltada a outros fins, viam-se obrigadas a garantir a sobrevivência destas crianças (Brasil, 2004).

Com base nos ideais de ordem e controle social, principalmente advindos do período da Primeira República e abolição da escravatura, tornou-se evidente a preocupação com a criminalidade, a vadiagem, o descontrole e a mendicância, que apoiava a missão eugênica de regeneração da “raça humana” ao cuidar da criança para que ela não se desviasse (Rizzini, 2008). À época, a criança não era vista como sujeito merecedor de cuidados, portanto, não tinha direitos. Com a criação do 1º Código de Menores, em 1927, as questões relacionadas à infância e juventude foram consolidadas legalmente (Moreira, 2013).

O referido Código baseava-se no direito do juiz em tutelar o menor em situação irregular, configurando-se como objeto de medidas [...] o controle social dos menores em situação irregular quase sempre era estabelecido através do internato provisório, medida aplicada pelo juiz justificada pela incapacidade dos pais em mantê-los financeiramente o que não tivesse tempo e condições de fazê-lo [...] (Azevedo, 2004 p.98)

Entretanto, este Código passou a designar como “menores” os que tinham menos de 21 anos e cujos pais não propiciavam cuidados básicos, além de destacar a pobreza como “situação de irregularidade” e a família como “desestruturada” (Arantes, 1993). O internamento de crianças e adolescentes em situação de irregularidade passou a ser visto como intervenção terapêutica em prol de uma reabilitação ao “normal”, não um castigo ou pena (Figueiró, 2012). Uma vez que as instituições de abrigo seguiam um modelo disciplinar baseado no Código de Menores, as mesmas eram caracterizadas por grandes espaços físicos, onde crianças e adolescentes viviam de forma coletiva, com horários de atividades enrijecidos, atendimento padronizado e agrupados por idade e sexo (Albornoz, 1998; Cabral, 2002; Guirado, 1986).



Conhecidas como instituições totais<sup>1</sup>, essas foram estudadas por autores que, em sua grande maioria, apontavam para efeitos prejudiciais desencadeados pelo atendimento nas referidas instituições (Cabral, 2002; Guirado, 1986; Marin, 1998, 1999; Saraiva, 2002; Silva, 1997). Destaca-se, ainda, que, conforme apontam Siqueira e Dell'Aglio (2006), abrigos que mantêm características de instituições totais podem causar danos ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, como psicopatologias, problemas de comportamento e dificuldades para enfrentar aspectos da vida diária.

É imprescindível atentar-se para o fato de que transformações no direito de família são observadas na medida em que o próprio conceito de família e filiação é alterado. Isto faz com que a lei atribua maiores obrigações aos pais de crianças fora do casamento ou mesmo às crianças adotadas, as quais passam a ter a sua condição de filiação que os filhos biológicos ou 'legítimos', inclusive no que diz respeito à herança (Brauner & Aldrovandi, 2012).

Rompendo com a política fundada sob a doutrina do direito do menor, no mesmo ano do "golpe civil-militar" no Brasil (1964), estabeleceu-se a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM). Esta, proposta pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) sob o pretexto da doutrina de segurança nacional do referido Estado autoritário, permaneceu ativa de 1972 a 1986, tendo migrado do Ministério da Justiça para a Previdência Social, revelando seu caráter de atenção à criança e ao adolescente (Silva & Mello, 2004).

Enquanto ativa, a FUNABEM criou as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), nas quais predominava a ideologia de normalidade social, atuando na "prevenção e na ação" contra o "processo de marginalização do menor" e na correção dos "marginais". Com isso, ilustravam-se as práticas repressivas militares para com crianças e adolescentes em oposição ao rumo que as discussões da área apontavam em contexto internacional.

---

<sup>1</sup> Definido por Goffman (1961, p. 11) como "local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada".

Desse modo, no início da década de 1970, as alterações para que os direitos das crianças, até então proclamados, tivessem respaldo na lei internacional foram intensificadas, obrigando os Estados a constituírem compromentimentos mais específicos de proteção da infância.

Posteriormente, em consonância com os esforços e empenhos em prol do reconhecimento legal da infância, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se como um tratado inovador, internacional e dotado de caráter universal, visto ser ratificado por 192 países (Andrade, 2010). As repercussões das investidas internacionais repercutiram, por sua vez, no Brasil, de modo a exercer grande influência na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Pode-se afirmar, então, que a Constituição de 1988 modificou o cenário da garantia de direitos para crianças e adolescentes, como é referenciado nos seguintes termos:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227º).

É possível considerar o ECA como resultado das articulações e discussões advindas da “Declaração Universal dos Direitos da Criança” em 1959, do “Código de Menores” em 1979 e da “Convenção sobre Direitos da Criança” em 1989 (Siqueira, Abaid & Dell’aglio, 2012). Esta lei estruturou-se como o principal dispositivo legal que visa proteger a infância e juventude (Moreira, 2013). Nesse sentido, “quanto ao conteúdo, apresenta inovações na perspectiva de promover às crianças e aos/às adolescentes direitos no campo individual e coletivo” (Azevedo, 2004, p.102).

Consequentemente, com a Constituição Federal, em 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, foi incorporada a Doutrina de Proteção Integral, e modelos que até então sustentavam o tratamento dado à criança e ao adolescente passaram por mudanças significativas. A partir de então, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, sendo dever do Estado, da família e da sociedade dar proteção integral aos mesmos (Santana & Romera, 2010).

Para Figueiró (2012), o ECA foi um marco em se tratando de conquista de direitos sociais de crianças e adolescentes, fruto sobretudo de movimentos sociais defensores da questão dos meninos e meninas de rua. Esse dispositivo passa a definir a ação social não só no plano legal, como também apresentando a necessidade de atitudes e comportamentos em prol da emancipação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos (Mendonça, 2002).

Até os anos 1980, as políticas públicas dirigidas à juventude estavam fundamentadas em propostas de caráter tutelar: buscava-se adequar seu comportamento aos parâmetros de normalidade, ou visava-se à prestação de serviços a esse público, procurando promover sua inserção nas escolas e a colocação sob a guarda da família ou do Estado (Castro & Abramovay, 2002).

Arpini (2003) e Siqueira e Dell’Aglío (2006) relataram que, em função do histórico apresentado, pesquisas e estudos realizados sobre o acolhimento institucional abordavam as instituições como espaços produtores de violências e desumanizações. Enfatizavam-se os possíveis danos cognitivos, afetivos e sociais que o processo poderia proporcionar, caracterizando crianças e adolescentes de modo negativo. Tais prejuízos seriam consequência de um histórico de vida marcado por privações e violências diversas, dentro e fora do local.

Em contrapartida, mudanças a respeito do acolhimento institucional puderam ser observadas a partir dessa nova proposta de assistência social às crianças e aos adolescentes. O propósito das mudanças legislativas, principalmente com o estabelecimento do ECA (1990),

foi a construção de novos paradigmas e, com isso, também de novas práticas (Gonçalves & Garcia, 2007).

Algumas podem ser assim listadas, com base no Art. 94 do ECA, o qual indica que o abrigo: deve assumir caráter residencial; oferecer atendimento personalizado, em pequenas unidades e grupos; não deve restringir nenhum direito que não tenha sido anteposto pelo Sistema Judiciário; preservar a identidade do abrigado; oferecer ambiente de respeito e dignidade; preservar e conservar laços familiares; proporcionar escolarização, profissionalização e atividades culturais, esportivas e de lazer, dentre outras. Nesta análise histórica, é possível perceber que a proposição do ECA requereu a adequação das instituições de acolhimento aos princípios da doutrina da proteção integral, de modo a substituir o caráter assistencialista do atendimento por programas de caráter emancipatório, promotores da cidadania e da garantia de direitos (Figueiró, 2012). Embora estes preceitos estejam firmemente alicerçados na lei, a sua implementação ainda é um grande desafio.

Segundo Guará (2006), frente às determinações do ECA (Brasil, 1990), a primeira providência desempenhada pelas instituições foi reordenar a estrutura física dos abrigos. Em se tratando das mudanças sugeridas por esse dispositivo legal quanto a implementação de um novo programa socioeducativo a ser desenvolvido pela instituição, no que se refere ao funcionamento das instituições brasileiras, estudos indicam aspectos a serem ainda trabalhados (Yunes, Miranda & Cuello, 2004; Carvalho, 2002).

Atualmente, além do ECA, têm sido elaborados documentos e normas que visam a estipular parâmetros e regulamentar a situação da infância e da adolescência no Brasil. Em 2009, foi publicado o documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, organizado pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com objetivo de organizar e padronizar o funcionamento dos serviços de acolhimento, e oferecer

orientações metodológicas para que possam cumprir suas funções protetivas e de restabelecimento de direitos.

A partir do referido documento, intensifica-se o entendimento das entidades enquanto partes integrantes da rede de proteção, enfatiza-se a importância da promoção, fortalecimento, emancipação e inclusão social das famílias através de políticas públicas e ações comunitárias, reforça-se a preservação e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, considerados fundamentais para o desenvolvimento humano e considera-se a garantia do acesso e respeito à diversidade e à não discriminação, assim como a garantia de liberdade de crença e religião.

No que se refere à política de assistência social e orientação psicossocial dirigidas a crianças e adolescentes, observam-se alterações e aperfeiçoamento da sistemática de garantia de direitos, imputando como novo foco a convivência familiar, a partir da Lei nº 12.010, de 2009. Conhecida como “nova lei da adoção”, a referida lei prontamente tratou-se de substituir a nomenclatura de “abrigamento” para “acolhimento institucional”, bem como dar outras providências (Brasil, 2009a).

Atendendo às exigências da Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009a) a permanência da criança e/ou adolescente em instituição de acolhimento não deve ser superior a dois anos (BRASIL, 2009a, Art. 19, § 2º), “salvo comprovada necessidade”, bem como se postula a preferência ao acolhimento familiar em detrimento do acolhimento institucional, além de apontar que o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente deve responsabilizar-se pela avaliação da instituição de acolhimento a cada dois anos, considerando índices de sucesso em reintegração familiar ou adaptação à família substituta (Siqueira, Abaid & Dell’aglio, 2012).

Em consonância, deverão ser realizadas avaliações periódicas dos casos, buscando a garantia do direito à convivência familiar e comunitária, com a reintegração do acolhido à

família nuclear ou extensa, ou sua colocação em família adotiva/substituta. Desse modo, a legislação teria, como objetivo, evitar os longos períodos de institucionalização e possibilitar a convivência familiar por meio do aumento das possibilidades de adoção ou reintegração (Siqueira, 2012).

Outro paradigma emergente da aprovação da Nova Lei Nacional da Adoção diz respeito à família extensa, a qual ganha destaque e responsabilidade (Brasil, 2009a, Art. 101). Nessa questão, está inserida a ideia de que o afastamento familiar não é a melhor alternativa, visto que a ele estão acoplados sentimentos de culpa, rejeição e sofrimento, além da ruptura do vínculo afetivo com familiares e amigos e do afastamento da comunidade e escola, aspectos que podem gerar efeitos nocivos ao desenvolvimento das crianças e adolescentes (Siqueira, 2012). É importante destacar que essa preocupação já era indicada por outros pesquisadores, que apontavam a importância da família extensa para as famílias em situação de vulnerabilidade, com papel de apoio emocional e instrumental para o membro em dificuldade (Siqueira & Dell'aglio, 2006; Fonseca, 1987).

Um pouco mais recente e a nível estadual, compilando e fazendo alusão aos documentos e legislações federais, ao referenciar e definir o acolhimento institucional em caráter prático, direcionado para os trabalhadores da área, o documento “Linha De Cuidado Aplicada À Assistência Social: A Atenção Integral a Crianças e Adolescentes e a Garantia do Direito à Convivência Familiar e Comunitária”, desenvolvido no estado do Mato Grosso do Sul, apresenta a seguinte redação:

[...] oferece acolhimento excepcional e provisório de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, afastados do convívio familiar, por meio de medida protetiva, aplicada pelo órgão competente, cuja família ou responsáveis encontram-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem e/ou extensa, e, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. O atendimento prestado trabalha na perspectiva da proteção integral de crianças e adolescentes, devendo ser personalizado e em pequenos grupos – cuidado,

manutenção, promoção e reconstrução de vínculos familiares e comunitários (Mato Grosso do Sul, 2013, p.86)

A mudança para acolhimento requer também uma mudança de postura. De acordo com (Rizzini, 2006) é preciso que a unidade de acolhimento propicie a oportunidade de participar na vida da comunidade por meio da utilização de recursos públicos como escolas, área de lazer, centros médicos e demais equipamentos. Para tanto, é necessário reconhecer que a criança acolhida na instituição traz consigo não só uma bagagem histórica, mas também as contingências que levaram à sua retirada da família de origem e da comunidade.

A princípio, a família de origem pode ser culpabilizada por negligência ou maus tratos, entre outras violações de direitos. Negligência no cuidado de crianças, assim como maus tratos a elas infligidos, e a exploração sexual que dela se faz constituem fenômenos pungentes, que os adultos tendem a ocultar, seja porque eles seriam passíveis de punição criminal, seja porque a descoberta do agressor provocaria o desmoronamento da família (Azevedo, Guerra, 1989). Contudo, é preciso reconhecer as contingências aversivas a que essa família pode ter sido exposta. Por exemplo, para Silva (2004), a precária condição socioeconômica das famílias pode contribuir para a deterioração das relações familiares, o que aumentaria a chance de períodos de institucionalização das crianças e adolescentes oriundas desses núcleos. Um estudo mostrou que famílias com ao menos um dos pais com história de violência na infância tem quatro vezes mais chances de maltratar seus filhos do que as famílias cujos pais não possuem (Dixon, Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005).

Conforme levantamento nacional realizado por Silva (2004), os principais motivos para metade das crianças e adolescentes estarem abrigados são aqueles relacionados à pobreza (carência de recursos materiais da família (24,1%); abandono pelos pais ou responsáveis (18,8%); vivência de rua (7,0%) e submetido à exploração no trabalho, tráfico e mendicância (1,8%). Destaca-se ainda que os motivos mais citados para o abrigamento violam

frontalmente o ECA, que veta, em seu artigo 23, a perda ou a substituição do pátrio poder devido à falta ou à carência da família. Nestes casos é necessária a inserção da família em programas de auxílio do governo, uma vez que, de fato, a legislação brasileira prevê a existência de políticas e programas de apoio à reestruturação familiar.

Devido às características de exclusão social das crianças e adolescentes encontrados nos abrigos, discute-se a necessidade de se regular a porta de entrada dessas instituições. Outro aspecto da suma importância é balizar a aplicação indiscriminada da medida de abrigo por parte das autoridades competentes (conselhos tutelares e judiciário) antes de analisar a pertinência das outras opções previstas no artigo 101 do ECA (Silva, 2004).

Assim, os profissionais das instituições de acolhimento têm a importante tarefa de analisar cuidadosamente as contingências familiares e institucionais, tendo em vista sempre o bem estar da criança e do adolescente. Nestes casos, não só o desenvolvimento dos comportamentos e da personalidade dos acolhidos tem relação com o histórico familiar, como também as estratégias de intervenção e educação dos profissionais das instituições precisam levar em conta a aproximação ou afastamento do contexto da família de origem.

O plano individual de atendimento de cada acolhido, elaborado pelos responsáveis institucionais, conforme artigo 101, parágrafo 4º do ECA, que prevê o direcionamento das ações de intervenção para o referido, depende exclusivamente das possibilidades de resolução do caso promulgadas pelo juiz de direito, o qual possui o poder de decisão legal sobre os acolhidos, que tanto podem ser reintegrados à família de origem, quanto colocados em família substituta ou encaminhados para adoção. Sendo o caso, ao retornar para contexto familiar, a criança ou adolescente deve estar devidamente protegida de ambientes de risco, tais como presença de entorpecentes, álcool e violência (física, sexual ou psicológica), além de preparada para agir com autonomia e independência, o que só é possível a partir de ações



fundamentalmente estudadas, planejadas e desenvolvidas por parte da equipe profissional da instituição.

Essa tarefa parece ser possibilitada pelo avanço das discussões, mudanças e instaurações das normativas vigentes, à medida que a proposta de acolhimento institucional, com base na Nova Lei de Adoção (2009), se configura como um importante passo na garantia dos direitos da criança e do adolescente. Sua plena execução, entretanto, parece necessitar de um lento processo de adequação junto às famílias, instituições e acolhidos, a fim de que sua aplicabilidade possa fluir com segurança.

De antemão, uma das maiores dificuldades para a execução da legislação quanto ao cumprimento do prazo de acolhimento, o qual não deve ser superior a dois anos, “salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse”, conforme apresentado no artigo 19, parágrafo 2º, do ECA, reside na justiça, com a demora no desenrolar dos processos e da sentença por parte do juiz, e nos técnicos responsáveis, devido a falta do reordenamento das equipes de trabalho segundo as diretrizes dos novos dispositivos legais (Santos, 2011). Principalmente no caso de crianças com mais de cinco anos e adolescentes, quando sua reinserção familiar não é possível, a adoção pode ser um processo lento ou mesmo não ocorrer para uma grande maioria, conforme apontam os relatórios do Cadastro Nacional de Adoção (CNA, 2017). Não retornando à família e não sendo adotado, a criança ou adolescente acaba por ter a sua condição de acolhimento temporário prorrogada por prazo indeterminado, podendo, no caso de alguns, atingir a maioria ainda em acolhimento.

De acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos Brasileiros para Crianças e Adolescentes de 2003, organizado por Silva (2004), entre cerca de 20.000 crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos, sendo a maioria meninos entre sete e quinze anos de idade, negros e pobres, para 55,2% o período de permanência nas instituições varia de sete meses a cinco anos. Destes, uma parcela significativa de 32,9% está abrigada por um período entre dois e cinco anos. Destaca-se ainda

que 13,3% das crianças e adolescentes abrigados estão institucionalizados por um período de seis a dez anos.

Assim, ao notar-se que crianças e adolescentes têm passado considerável tempo nas instituições de acolhimento, faz-se ainda necessário buscar compreender os impactos da institucionalização para o desenvolvimento e bem-estar dos acolhidos. Para a leitura atual de acolhimento institucional, muitos outros termos e conceitos foram utilizados. Para além das mudanças de nomenclatura, é crucial pensar que estes espaços atuais visam garantir, sobretudo, a segurança e a dignidade da criança e do adolescente, visto que não é só o abandono<sup>2</sup> que leva ao acolhimento<sup>3</sup>.

Sabendo-se que os motivos que levam ao acolhimento institucional são todos configurados como violação de direitos das crianças e adolescentes, advindos de situações geradoras de prejuízos emocionais, psicológicos e potencialmente até físicos, na literatura atual, não foi possível identificar consenso entre os pesquisadores sobre os impactos da institucionalização. Desse modo, foram observados impactos negativos e positivos, os quais encontram-se conforme serão apresentados, sob pontos de vistas distintos.

Em alguns estudos, a institucionalização foi apontada como prejudicial ao desenvolvimento e socialização da criança, destacando que o afastamento do convívio familiar não seria a melhor opção para vítimas de direitos violados. Entre os motivos arrolados estava a alta rotatividade de cuidadores, que é prejudicial à formação de vínculos afetivos, tendo como agravante ainda o fato de o número de educador social por criança ser altamente desproporcional (Vectore & Carvalho, 2008; Hecht & Silva, 2009).

---

<sup>2</sup> Conforme indicam Silva, Alves e Araújo (2012), o abandono é visto como uma forma grave de descuido, que aponta para o rompimento de um vínculo apropriado dos pais para com os seus filhos, submetendo as vítimas a sofrimentos físicos e psicológicos, sendo contrárias as leis do ECA, as quais garantem a toda criança e adolescente condições dignas de vida, explicitando especialmente o direito a liberdade, ao respeito e à dignidade.

<sup>3</sup> Segundo Relatório da Resolução nº 71/2011 do Conselho Nacional do Ministério Público (BRASIL, 2013), a maior causa de acolhimentos é negligência dos pais ou responsáveis, seguida de dependência por drogas ou álcool dos pais ou responsáveis, abandono, violência doméstica e abuso sexual, respectivamente.

Carvalho (2002) também mantém uma posição negativa quanto aos efeitos do ambiente institucional para as crianças e adolescentes. Para o autor, o ambiente institucional não se constitui no melhor contexto de desenvolvimento, uma vez que o atendimento padronizado, o alto índice de criança por cuidador, a falta de atividades planejadas e a fragilidade das redes de apoio social e afetivo são alguns dos aspectos relacionados aos prejuízos que a vivência institucional pode operar no indivíduo.

Segundo Noal e Neiva-Silva (2007), os sentimentos de exclusão advindos da retirada do convívio familiar, representados pela situação de abandono, podem perdurar por toda a vida. Este e diversos outros fatores é que têm embasado estudos que tomam como resultado a declaração de que a institucionalização durante a infância e adolescência é um evento de vida estressante e que se configura como fator de risco para o desenvolvimento, o qual pode apresentar como efeito a depressão (Dell'aglio & Hutz, 2004; Merikangas & Angst, 1995).

Azor e Vectore (2008) subsidiam a mesma discussão ao apontar que as regras, as normas e mudanças institucionais, além da ausência de liberdade e da família, impossibilitam a preservação da subjetividade com desejos e pensamentos próprios. Além disto, práticas educativas coercitivas e diversas formas de violências observadas em algumas instituições, entre acolhidos e entre acolhidos e educadores, descaracterizam a função protetiva das instituições (Prada & Williams, 2007).

Segundo a legislação vigente, durante o acolhimento, sempre que possível, deve-se preservar o contato familiar, salvo casos em que o violador de direitos faça parte da família e os vínculos rompidos ou fragilizados não possam ser reparados. No entanto, em 2013, um estudo realizado pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) exibiu dados alarmantes sobre a privação da visita familiar durante o acolhimento institucional.

Trata-se de quadro de extrema gravidade, já que quanto menor a frequência das visitas, mais se fragilizam os vínculos que unem a família e a criança ou adolescente

acolhido. Consequentemente, as chances de reinserção bem-sucedida serão sensivelmente reduzidas, resultando no aumento do tempo de permanência no serviço de acolhimento, pretensamente provisório, e na maior probabilidade de que, fracassado o retorno ao convívio com a família de origem, o acolhido venha a ser reabrigado (CNMP, 2013, p. 48).

Os fatores de estresse envolvidos no rompimento total ou parcial dos vínculos familiares foram indicados como variáveis que associam-se a dificuldades escolares e alto índice de reprovação entre os acolhidos (Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Stevanato, Loureiro, Linhares & Marturano, 2003). Além disso, o tempo de institucionalização pode influenciar a rede de apoio, especialmente quanto à percepção de proximidade e qualidade das relações, visto que maior tempo de institucionalização pode associar-se a pior percepção de proximidade nas relações e menor número de contatos na rede de apoio (Siqueira & Dell'aglio, 2010; Huber & Siqueira, 2010).

Outros fatores podem colaborar para os efeitos deletérios da institucionalização prolongada. Aspectos como alta rotatividade de funcionários, falta de atividades planejadas e de apoio afetivo, que interferem diretamente no apoio social, podem trazer prejuízos aos jovens que permanecem em ambientes institucionais (Azor & Vectore, 2008; Carvalho, 2002) (Ribeiro & Ciampone, 2002), sobretudo aqueles com menor frequência de convivência familiar (Prada & Williams, 2007). Considerando que os motivos do acolhimento se referem a históricos de abandono, violência e/ou negligência, os jovens que enfrentam longo tempo de permanência institucional estiveram expostos a diversos fatores de risco ao longo do seu desenvolvimento, os quais podem estar relacionados a variáveis ambientais ou contextuais que aumentam a probabilidade da ocorrência de algum efeito indesejável no desenvolvimento intelectual e social (Velarde & Martínez, 2008).

Também, adolescentes que passaram parte do seu desenvolvimento em instituições podem ter, ainda, o seu pensamento comprometido, bem como o desenvolvimento da linguagem, o motor e o funcionamento intelectual (Velarde & Martínez, 2008). Na mesma

direção, Sigal, Perry, Rossignol e Ouimet (2003) afirmam que a experiência de institucionalização prolongada e precoce pode trazer prejuízos graves ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

A questão do abandono e a situação de acolhimento institucional interferem na vinculação afetiva de modo significativo em crianças em instituições (Oliveira & Próchno, 2010). Segundo Oliveira e Próchno (2010), torna-se difícil e doloroso o resgate de uma história de vida da própria criança ou adolescente com histórico de institucionalização para a construção de novas formas de relação e de vínculos com outra família ou com outras pessoas.

A investigação documenta de forma consistente a ocorrência de dificuldades sócio-emocionais em crianças institucionalizadas (Zeanah et al., 2009). Um dos resultados mais frequentemente associado à experiência institucional e à privação de cuidados parentais tem sido a ocorrência de comportamentos indiscriminados<sup>4</sup>, associados a défices noutros domínios psicológicos (Rutter et al., 2009), e que a investigação tem vindo a descrever como um problema clinicamente relevante com tendência a persistir anos após a adoção (O'Connor & Zeanah, 2003), no caso das crianças que foram expostas a cuidados institucionais (O'Connor & Spagnola, 2009; O'Connor et al., 2000; Rutter et al., 2007).

Merz e Mcall (2010), por sua vez, analisaram a ocorrência de problemas de comportamento em crianças que foram adotadas e que eram provenientes de instituições romenas, concluindo que as crianças provenientes de instituições revelavam mais problemas de externalização e de atenção do que os pares nunca institucionalizados e que sempre viveram com a família biológica.

Há, ainda, estudos como os de Cavalcante, Magalhães e Pontes (2009) que informam doenças contraídas pelas crianças no período de permanência na instituição, com destaque

---

<sup>4</sup> Conforme a teoria da vinculação de Bowlby (1982), o comportamento indiscriminado representa um desvio da organização normativa do sistema comportamental de vinculação.

para as doenças infectocontagiosas e os problemas de ordem emocional, que avaliam estar relacionados a características ambientais da instituição, como por exemplo proporção adulto/criança inadequada e superlotação do espaço.

Apesar dos aspectos negativos sobre a institucionalização, cumpre retomar a importância de sua existência como fator de proteção para a criança, retirando-a de outros ambientes que possam mostrar-se potencialmente como contextos de maior vulnerabilidade e risco. Nesta direção, os estudos destacam o potencial protetivo e o caráter provisório destes locais.

Dell'Aglio (2000), Arpini (2003) e Siqueira (2009) consideraram que a instituição pode não constituir um risco para o desenvolvimento da criança ou do adolescente dependendo da história prévia do indivíduo. Reconheceram que a instituição pode se configurar como rede de apoio social e afetivo, ao tornar-se fator de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Para Costa e Dell'Aglio (2009, p. 220), no que tange à institucionalização, a rede de apoio é um importante fator e pode ser composta pela família, escola, pares e comunidade, oferecendo aos acolhidos, suporte para lidar com situações adversas e proporcionar ambientes adequados ao desenvolvimento. Arpini (2003) sustenta esta hipótese ao apresentar estudo sobre a percepção de adolescentes sobre a institucionalização, indicando que muitos apresentavam uma percepção positiva da instituição, a qual forneceu amparo e ajuda em um momento em que não havia alternativas, demonstrando que sentimentos de segurança e confiança advindos da institucionalização puderam atuar como fator de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Siqueira e Dell'Aglio (2006) constataram que o apoio social e afetivo oferecido pela instituição pode gerar o desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades promovendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo (p.77). Para Albornoz

(2009), a institucionalização pode funcionar como um recurso terapêutico para a recuperação de crianças e adolescentes vítimas de abandono e abuso, uma vez que, nesse contexto, podem ser resgatadas as experiências de cuidado afetivo, não permitindo que as vivências de privação anteriores sejam incapacitantes.

Estudos têm apresentado resultados indicativos de presença de processos de resiliência na construção de novas relações afetivas estabelecidas após a institucionalização, tanto com pares, sobretudo irmãos (Alexandre & Vieira, 2004), como com adultos (Dalbem & Dell'aglio, 2008), entre adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Além disso, existe a possibilidade de que o adolescente institucionalizado viva em um ambiente com rotinas e regras bem estabelecidas, capazes de auxiliar na ampliação do seu repertório comportamental e cognitivo, o que facilita seu desempenho escolar e social (Bauer, 2007). Também Arpini (2003), Rizzini e Rizzini (2004), Santana e Koller (2004), Morais e Koller (2004) indicaram que as boas experiências de uma criança ou adolescente nas instituições vão depender dos vínculos afetivos e do apoio social e afetivo que a instituição desempenha para os mesmos, servindo de mais um elo para a formação de suas identidades e para o seu desenvolvimento, protegendo-os e criando oportunidades para o enfrentamento da vida social e pessoal.

Para Siqueira, Betts e Dell'Aglio (2006) o estabelecimento de relações afetivas de amizade contribui para o manejo com situações adversas, por meio do apoio emocional adquirido na relação, que pode ajudar a superar situações estressantes, como as decorrentes da institucionalização.

O efeito protetivo que o apoio social oferece pode relacionar-se ao desenvolvimento da capacidade de enfrentamento de adversidades, requerendo características de resiliência e desenvolvimento adaptativo (Rutter, 1987; Garnezy & Masten, 1994; Brito & Koller, 1999). Cada grupo, tais como família, amigos, colegas de profissão, vizinhos, escola, instituição de

acolhimento, entre outros, assume o papel de possibilitar o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para a competência social.

Em suma, para Yunes, Miranda e Cuello (2004) ainda existe uma predominância da função assistencialista nas instituições, com base na perspectiva de combater o abandono, demonstrando frágil compromisso com questões desenvolvimentais da infância e adolescência.

Problemas funcionais e estruturais das instituições, principalmente a limitação de recursos humanos dificultando o cumprimento das funções, sobrecarga e ineficácia de serviço; dificuldade de comunicação entre acolhidos, funcionários, equipe técnica e coordenação; e divergências na articulação entre os níveis de atendimento em rede (órgãos, entidades, secretarias), refletem a fragilidade da rede de apoio social (Siqueira, Abaid & Dell'aglio, 2012).

Com base nos aspectos emergidos da literatura a respeito da institucionalização apontados e discutidos por diversos autores, parece comum às variadas óticas de análise dos aspectos positivos da institucionalização como de caráter remediativo e dependente da possibilidade de estruturação da instituição como adequada rede de apoio ao acolhido.

É possível ainda realizar um paralelo entre os achados e as leis atualmente vigentes sobre o acolhimento institucional. Aparece em evidencia no discurso amplamente divulgado sobre o tema que no ECA (1990) destaca-se o acolhimento institucional como medida excepcional e provisória (art. 101, parágrafo único) e o texto da Nova Lei de Adoção (12.010/2009) especifica um período máximo de dois anos (art. 19, § 2º), salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse.

Este interesse, por sua vez, deve ser entendido como possibilidade concreta de efetivação de reintegração familiar ou processo de adoção. Salvo nestes casos, parece não haver, em consenso com a literatura, interesse na permanência de crianças e adolescentes em



instituições de acolhimento por um longo tempo, considerando seus impactos para o desenvolvimento humano, como apontam Siqueira e Dell’Aglío (2006) ao indicarem que os efeitos de um período de institucionalização prolongado têm sido apontados na literatura, por interferirem na sociabilidade e na manutenção de vínculos afetivos na vida adulta (p. 71).

Ao considerar as dificuldades de reinserção familiar, seja na família nuclear ou extensa, deve-se buscar compreender também os desafios de inserção desta criança ou adolescente em lares substitutos ou adotivos.

Embora a mudança na legislação possa ser considerada um avanço, ela por si só não garante a diminuição da permanência do acolhido na instituição. Um dos motivos se refere na dificuldade da equipe técnica no acompanhamento de todas as famílias dos acolhidos, visto que nem todas são acessíveis ou disponíveis para avaliação. Quando falha a possibilidade de reinserção familiar (nuclear ou extensa), a busca por família substituta é outro desafio. Sabe-se ainda que o perfil escolhido pelos candidatos a adotantes, no momento do cadastramento, é, em sua maioria, de um recém-nascido, saudável, de pele clara e olhos azuis, padrão esse não condizente com a realidade das crianças encaminhadas para adoção no Brasil (Noal & Neiva-Silva, 2007).

Desta forma, ainda que o limite de dois anos de institucionalização vise garantir o direito à convivência familiar e comunitária, essa determinação pode não ter consequência direta que leve ao aumento nos processos de reintegração e/ou adoção.

Para Juliano (2005), as dificuldades na efetivação do caráter provisório da medida de acolhimento institucional são: 1) a falta de integração das políticas sociais existentes; 2) a dificuldade de interação e comunicação entre as entidades que trabalham com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social; 3) a ausência de objetivos comuns entre as entidades; 4) a existência de ações pontuais e fragmentadas; 5) a fragilidade dos recursos humanos nos acolhimentos, tanto em quantidade como em qualificação; e ainda 6) a

fragilidade das famílias, que se posicionam passivamente frente às ações que poderiam resultar no desligamento institucional de seus filhos.

Quanto ao tempo de permanência nas instituições, a partir de dados fornecidos pelo Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento (Assis & Farias, 2013), em média, as crianças e adolescentes de todo o país têm 24,2 meses de acolhimento institucional. A região Norte destaca-se pelo menor tempo médio de permanência nos serviços de acolhimento institucional - SAI (19,8 meses). A maioria das crianças e adolescentes está até um ano abrigada em SAI (35% até seis meses e 32,6% entre seis meses e um ano).

Neste contexto de longa permanência institucional, estudos têm demonstrado que o período de institucionalização tem efeito contraproducente com o avanço do tempo, sendo que aquelas crianças e adolescentes com mais tempo de acolhimento institucional podem apresentar menor desempenho escolar e pior percepção de apoio em sua rede social e afetiva (Dell'aglio & Hutz, 2004; Siqueira, 2009).

O tempo extenso de acolhimento pode enfraquecer ainda mais o vínculo familiar e até inviabilizar a reinserção à família de origem, que é o destino de muitos adolescentes acolhidos que completam 18 anos de idade (Brasil, 1990; Silva, 2004). Os potenciais efeitos nocivos do prolongado tempo de acolhimento institucional têm sido amplamente considerados na literatura especializada (Bronfenbrenner, 1979/1996; Oliveira & Milnitky-Sapiro, 2007; Sigal et al., 2003; Siqueira & Dell'aglio, 2006; Siqueira & Dell'aglio, 2010; Siqueira, Zoltowski, Giordani, Otero & Dell'aglio, 2010). Estes efeitos deletérios vão ao encontro da visão de diversos autores sobre o enfraquecimento dos vínculos familiares à medida que passam os anos de institucionalização, sobretudo quando a idade de entrada na instituição é mais precoce (Carvalho & Manita, 2010; Paião, 2010).

Porém, se o retorno à família não é possível, a adoção deveria ser, uma vez que, a partir do acesso aos dados dos pretendentes do Cadastro Nacional de Adoção (CNA), Souza (2012) realizou um levantamento que indicou que o Brasil apresentava 4.914 crianças e adolescentes à espera de uma família, enquanto o número total de interessados em adotar era, no mesmo período, quase cinco vezes maior, em torno de 27.437 pessoas.

Uma das justificativas dos pretendentes em busca de crianças recém-nascidas ou que tenham no máximo três anos de idade seria em relação às lembranças negativas que as mesmas poderiam trazer do período em que estiveram com a família biológica ou mesmo na instituição. Por isso, é mais comum a adoção em período mais precoce, sendo a adoção realizada após os três anos de idade da criança denominada adoção tardia.

Entre 1930 e 1950 surgiu o primeiro conjunto de estudos, a partir do qual foram documentados défices cognitivos e atrasos na linguagem, sendo que resultados semelhantes foram encontrados em estudos posteriores, uns menos recentes (Bowlby, 1951; Provence & Lipton, 1962; Spitz, 1945) outros mais atuais (Loman et al., 2009; Londen et al., 2007; Zeanah; Smyke; Koga; Carlson; The BEIP Core Group, 2005), havendo evidência de que no momento da adoção as crianças que estiveram previamente em instituições tendem a evidenciar atrasos no desenvolvimento cognitivo (Miller & Hendric, 2002).

A despeito das experiências adversas vividas em período que antecedeu a adoção, que podem ir desde complicações ao nascimento, até negligência e/ou maus-tratos vivenciados na família biológica e cuidados em contextos institucionais pouco individualizados, vários estudos têm demonstrado ganhos acentuados em diferentes áreas do desenvolvimento após a integração da criança na família por adoção (Cohen, Lojkasek, Zadeh, Pugliese, Kiefer, 2008; Johnson, 2000; Juffer & Van Ijzendoorn, 2009; Londen, Juffer & Van Ijzendoorn, 2007; Tan & Yang, 2005; Van Ijzendoorn, Juffer & Klein Poelhuis, 2005).

Simultaneamente, estudos com crianças que foram adotadas têm permitido identificar a presença de variações individuais, seja no grau em que o desenvolvimento da criança que foi adotada é afetado pelas experiências anteriores, seja no nível de recuperação posterior (Rutter et al., 2009; Rutter, Kreppner, O’connor & The ERA Study Team, 2001).

Um estudo conduzido no Reino Unido, que monitorou o desenvolvimento físico de crianças romenas desde o momento da sua integração na família por adoção até os 11 anos de idade, os autores observaram ganhos ao nível do desenvolvimento físico, e verificaram que uma idade precoce no momento da adoção contribui grandemente para os mesmos (O’connor, Rutter & The Era Study Team, 2000; Rutter & The Era Study Team, 1998). Em contraposição, a probabilidade de prejuízos, como a ocorrência precoce da puberdade, parece ser maior quanto mais tardia for a idade na adoção (Teilman et al., 2006).

Há ainda indícios de que crianças ou adolescentes protagonistas de adoção tardia sejam detentores de histórias graves de negligência, abandono, violência e ainda com privações que se estendem ao sistema institucional no qual são inseridas. Muitas vivem longos períodos de abrigo, vítimas da burocracia judiciária ou mesmo do caos familiar que impedem o desfecho final da perda de pátrio poder (Tabajski & Chaves, 1997, p. 1).

Os desafios da adaptação a uma nova família, tanto do ponto de vista cultural como afetivo, são grandes e por vezes expõe a família a um alto nível de estresse. Segundo o estudo de Cohen et al. (2008), a completa recuperação no domínio cognitivo não ocorre antes dos dois anos de integração na família por adoção. Possivelmente, enfrentaram problemas no contexto escolar e familiar, requerendo, por vezes, apoio e acompanhamento profissional. Sem o devido acompanhamento, muitos são os casos que desistem ainda na fase de adaptação, o que leva a criança e adolescente a vivenciar um novo histórico de fracasso e abandono.

As necessidades de acompanhamento em diversas áreas precisam ser diagnosticadas o quanto antes. Pode ocorrer, por exemplo, atraso na área da linguagem, quando comparadas

com os pares da comunidade (Van Ijzendoorn et al., 2005), assim como no desenvolvimento cognitivo, uma vez que podem apresentar menores desempenhos em avaliações que requeiram o uso da memória (Bauer, Hanson, Pierson, Davidson & Pollak, 2009; Pollak et al., 2010) e funções executivas (Bauer et al., 2009). O resultado de avaliações como as indicadas nestes estudos podem não ser necessariamente um problema ou dificultador para a adoção. De outra forma, podem nortear ações de intervenção e apoio, visto que se encontram ainda em pleno desenvolvimento, para o qual o ambiente ainda tem muito a oferecer. Da mesma forma, são necessárias avaliações que valorizem as habilidades que as crianças trazem de seu contexto, como ponto de partida para intervenções, tanto no âmbito escolar como social.

No que concerne à (des)organização e aos comportamentos perturbados de vinculação, para a criança que foi adotada, a construção de uma relação de vinculação segura com a família por adoção é uma tarefa desafiante, considerando, por um lado, as experiências prévias de separação e de perda (Bowlby, 1982), e, por outro, as condições de privação social em contexto institucional, que podem dificultar a construção de uma relação seletiva e diferenciada com os pais por adoção (Zeanah et al., 2005). Porém, a privação social vivenciada no contexto institucional passa a ser substituída por uma figura (ou figuras) de apoio e atenção.

Sendo grandes os desafios da adoção tardia e rara a sua ocorrência, e sendo também muito maior o número de crianças acolhidas que precisam deste tipo de adoção<sup>5</sup>, faz-se necessário um trabalho de conscientização de pretendentes à adoção junto às varas da infância e juventude e grupos de adoção em todo país. É necessário também a formação de equipes multiprofissionais que possam acompanhar as famílias adotantes, durante o período de convivência, para que possam sentir-se seguros frente às dificuldades que se interpõe e sejam evitados os processos de devolução de crianças e adolescentes às instituições de acolhimento.

---

<sup>5</sup> Conforme boletim publicado pelo CNJ em 13 de maio de 2016, até a referida data existiam 5.918 crianças com mais de três anos no CNA, de um total de 6.592.

Diante do exposto, considerando os avanços e descompassos da legislação para o acolhimento de crianças e adolescentes, os estudos subsequentes visam contextualizar e discutir as práticas educativas presentes em contextos institucionais e suas relações com as habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho escolar das crianças acolhidas (Estudo 1) e a comparação entre o desempenho escolar, problemas de comportamento e habilidades sociais de crianças e adolescentes com longo tempo de permanência em instituições de acolhimento e de crianças e adolescentes em contexto familiar (Estudo 2).

**ESTUDO 1 – CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS:  
RELAÇÃO ENTRE HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE  
COMPORTAMENTO, DESEMPENHO ESCOLAR E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
DOS CUIDADORES**

Historicamente, as instituições que abrigaram crianças destituídas de suas famílias tiveram vários formatos (asilos, hospitais, orfanatos, abrigos entre outros). Na atualidade, as casas de acolhimento têm a função de criar um ambiente acolhedor, protegendo a criança ou adolescente de condições de violência, abandono e/ou exclusão. Também é fato que este acolhimento não deva ultrapassar o período de dois anos (Brasil, 1990) – tempo necessário para avaliação, tentativas de reinserção familiar ou adoção. Nem sempre o término desse período resulta em contextos familiares, permanecendo, embora indevidamente, crianças e adolescentes por longo período de institucionalização (CNA, 2017).

Segundo Rizzini et al. (2006), as violações de direitos, como a negligência e a violência, são as principais causas que levam ao acolhimento institucional. E por mais que se tenha avançado na conceituação e aplicação do que seria um lar acolhedor, as práticas educativas vigentes ainda se encontram imbricadas de ações que podem inclusive perpetuar algumas das violações de direitos que levam ao acolhimento, não se configurando como as mais acolhedoras, por exemplo, a responsabilidade do monitor/educador/mãe social em cuidar, educar e vincular-se com até 20 acolhidos, seguindo as normativas para funcionamento das casas de acolhimento (Brasil, 2009b).

Práticas educativas, sob a ótica de Szymanski (2004), podem ser entendidas como expressão da solicitude nas ações contínuas e habituais realizadas pela família ao longo das trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar aos membros mais jovens a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. Isto inclui o processo reflexivo de desenvolvimento pessoal de todos os membros da família. Tais práticas envolvem saberes

que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração.

Segundo Gomide (2011), o termo prática parental pode ainda ser explicado com a seguinte definição:

As chamadas práticas educativas positivas são a monitoria positiva, que envolve o uso adequado da atenção e a distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura do afeto, o acompanhamento e a supervisão das atividades escolares e de lazer; e o comportamento moral, que implica em promover condições favoráveis ao desenvolvimento das virtudes, tais como, empatia, senso de justiça, responsabilidade, trabalho, generosidade e do conhecimento do certo e do errado quanto ao uso de drogas e álcool e sexo seguro sempre seguido de exemplos dos pais. As práticas educativas negativas envolvem negligência, ausência de atenção e de afeto; o abuso físico e psicológico, caracterizado pela disciplina através de práticas corporais negativas, ameaça e chantagem de abandono e de humilhação do filho; a disciplina relaxada, que compreende o relaxamento das regras estabelecidas; a punição inconsistente, em que os pais se orientam por seu humor na hora de punir ou relaxar e não pelo ato praticado; e a monitoria negativa, caracterizada pelo excesso de instruções independente de seu cumprimento e, conseqüentemente, pela geração de um ambiente de convivência hostil. (p.8)

Destaca-se ainda que os responsáveis podem orientar os comportamentos de crianças e adolescentes através da utilização de várias estratégias e técnicas que são denominadas pela literatura de diversas formas, tais como práticas parentais (Alvarenga & Piccinini, 2001; Gomide, 2003; Hoffman, 1994), estilos parentais (Gomide, 2003; Maccoby & Martin, 1983) e habilidades sociais educativas parentais (Bolsoni-Silva et al., 2009; Del Prette & Del Prette, 2002). O termo Habilidades Sociais Educativas Parentais pode ser entendido como o conjunto de habilidades sociais educativas dos pais, aplicáveis à prática educativa dos filhos (Silva, 2000) e que contribuem com o desenvolvimento e com a aprendizagem dos mesmos (Del Prette & Del Prette, 2002), englobando as práticas educativas tidas como positivas (Gomide, 2003) e indutivas (Alvarenga & Piccinini, 2001; Hoffman, 1994). Por sua vez, as práticas educativas, juntamente com as consideradas como negativas (p. ex. uso de agressão verbal, física e ameaças) constituem, conforme Gomide (2003), os estilos parentais.



O afeto proveniente da relação dos cuidadores com os acolhidos, assim como as práticas educativas por eles exercidas, influenciarão não só o processo de desenvolvimento, como também a socialização. Segundo Prada (2007), as relações humanas e a forma como o funcionário se vincula à criança e ao adolescente são componentes valiosos para avaliação da qualidade do funcionamento das instituições. Portanto, reflexões e conceituações a respeito das variáveis amplamente discutidas no decorrer da presente pesquisa exibem importante papel na compreensão das relações interpessoais de crianças e adolescentes institucionalizados. Ao se definir habilidades sociais e competência social, sinaliza-se a relação que podem possuir com o desempenho acadêmico, conforme achados da literatura, bem como a importância e influência de tais variáveis no contexto institucional.

Dessa forma, o conceito de habilidades sociais (HS) tem sua origem frequentemente atribuída a Salter (1949), considerado um dos pioneiros da terapia comportamental, o qual promoveu técnicas para aumentar a expressividade verbal e facial descritas em seu livro *conditioned reflex therapy* (Bolsoni-Silva, 2002). Posteriormente, Caballo (1996) aponta que, em 1958, Wolpe utilizou pela primeira vez o termo “comportamento assertivo” para referir-se à expressão de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos.

A partir de então, muitas divergências foram instauradas com relação à definição de Habilidades Sociais e sua organização estrutural, variando de críticas a visões como a de Alberti e Emmons (1970) que evidenciam o comportamento do indivíduo em detrimento do sucesso da interação (MacKay, 1988), perpassando a visões como a de Caballo (1991), que apresenta a definição de comportamento socialmente habilidoso ou mais adequado de modo que o mesmo refira-se à expressão de atitudes, sentimentos, opiniões ou desejos, pelo indivíduo, respeitando a si próprio e a outros, permitindo a resolução dos problemas imediatos da situação e diminuição da probabilidade de problemas futuros.

Posteriormente, autores como Del Prette e Del Prette contribuíram para o entendimento do fenômeno. Para os autores, as habilidades sociais podem ser definidas como “[...] a existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar de maneira adequada com as demandas das situações interpessoais” (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 31).

Os mesmos autores (2001) ainda organizaram as habilidades sociais em categorias: (a) habilidades sociais de comunicação: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar feedback nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação; (b) habilidades sociais de civilidade: dizer “por favor”; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se; (c) habilidades sociais assertivas de enfrentamento: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo/sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas; (d) habilidades sociais empáticas: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; (e) habilidades sociais de trabalho: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas; e (f) habilidades sociais de expressão de sentimento positivo: fazer amizade; expressar solidariedade e cultivar o amor.

É possível ainda destacar formas de interagir socialmente:

[...] [reação] habilidosa (que demonstra assertividade, empatia, expressão de sentimentos positivos ou negativos de forma apropriada, civilidade, etc.), [reação] não habilidosa passiva (que demonstra esquiva ou fuga ao invés de enfrentamento da situação) e [reação] não habilidosa ativa (que demonstra agressividade, negativismo, ironia, autoritarismo, etc.) (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 65).

Em se tratando de interações e reações sociais, passa-se a considerar o comportamento humano em sua inter-relação entre organismo e ambiente, processo no qual ambos se modificam. Segundo Botomé (2001), comportamento é um conjunto de múltiplos

tipos de relações entre aquilo que o sujeito faz (sua ação ou suas classes de respostas), o ambiente que antecede o fazer e o ambiente consequente a ele. Nessa relação estão envolvidos os aspectos da situação em que o organismo age ou atua, ações que apresenta e resultados de cada uma dessas ações, constituindo um complexo sistema de interação de cada pessoa com seu ambiente (com seu "mundo") (Botomé & Tosi, 2006). Dessa forma, os fatores culturais ou sociais, dentro dessa perspectiva, devem ser avaliados a partir de como afetam o indivíduo em questão (Skinner, 2003).

Por sua vez, a avaliação do comportamento habilidoso no contexto em que se encontra e as consequências que produz podem ser compreendidos como competência social. Assim, o termo Competência Social (CS) é utilizado em um sentido avaliativo, visando qualificar o nível de proficiência com que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional (Mcfall, 1982; Del Prette & Del Prette, 1996).

Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2001):

(...) defendemos a ideia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem (...) o desempenho socialmente competente é aquele que expressa uma leitura adequada do ambiente social, que decodifica corretamente os desempenhos esperados, valorizados e efetivos para o indivíduo em sua relação com os demais (p. 33).

Logo, indivíduos socialmente competentes são, em geral, aqueles com tendência a apresentar seus sentimentos utilizando melhor a expressão corporal, com variação na postura e gestos e maior frequência de perguntas. O oposto ocorre com os de menor competência social (Del Prette & Del Prette, 1996). Há ainda uma correlação entre competência social e

desempenho escolar (Santos & Graminha, 2006), que também pode ser generalizada ao contexto do trabalho e outras vivências sociais significativas, como o contexto escolar.

Por sua vez, em contexto de acolhimento institucional, segundo Amaral (2010), os problemas de comportamento da criança, presentes de forma independente do indivíduo ser competente socialmente, não só podem estar associados às causas para a sua institucionalização, mas também se constituem como uma consequência inerente a este processo. Ressalta-se ainda que as crianças acolhidas que possuem um histórico de maus tratos têm maior probabilidade de desenvolverem problemas de comportamento e, por esse motivo, apresentam maior dificuldade em serem reinseridas nas suas famílias (Del Valle & Arteaga, 2009; Del Valle & Bravo, 2009; Del Valle, et al., 2008; Johnson, et al., 2006; Keil & Price, 2006).

O conceito de problemas de comportamento reveste-se de uma variedade de definições. Existe, contudo, um consenso a maioria dos autores que, segundo Bolsoni-Silva e Del Prette (2003), concordam que os problemas de comportamento envolvam desvios do comportamento social, onde se incluem os comportamentos agressivos e hiperatividade. Os problemas de comportamento podem ser vistos ainda como excessos ou déficits comportamentais que dificultam o acesso da criança a novas contingências de reforçamento, relevantes para a aprendizagem e promotoras do desenvolvimento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Valle & Garnica, 2009).

De acordo com a teoria da aprendizagem social, em situações sociais, aprendemos especialmente através da imitação, observação e reprodução do comportamento dos outros, ou seja, grande parte das nossas aprendizagens efetua-se através da observação dos modelos sociais existentes e com os quais interagimos (González-Pérez & Criado, 2003). O aprendizado através da imitação faz com que as crianças respondam a situações de

agressividade com comportamentos também agressivos, o que, posteriormente, irá condicionar as interações sociais com os pares e outros adultos (Azevedo & Maia, 2006).

Alguns teóricos do modelo comportamental referem que as interações diárias entre a criança com problemas de comportamento e os seus pais, professores e pares mantêm e reforçam os comportamentos agressivos e antissociais (Dodge, 1980; Patterson, 1982). Este processo consubstancia-se por meio de reforço negativo utilizado na sequência de um comportamento desviante, de modo automático, gerando-se, desta forma, um ciclo que promove e mantém o comportamento da criança e do adulto de referência (Amaral, 2010).

As formas de comportamentos expressas em casa aparecem em outros contextos, como a escola. Deste modo, a criança que apresenta problemas de comportamento é comum ser rejeitada pelos pares e, também, por adultos, o que aumentará o seu comportamento agressivo e desafiante, desencadeando um efeito de escalada nos problemas para a criança, para a família e comunidade (Patterson, 1982; Patterson, Reid, & Dishion, 2002). Tendo em conta este processo de gravidade crescente, as crianças com problemas de comportamento, alvo de rejeição pelos pares, têm tendência para se associarem a pares com comportamentos desviantes, o que poderá condicionar a gravidade do seu comportamento (Matos, 1998).

Portanto, a família e a escola podem apresentar-se como contextos promotores ou dificultadores para aquisição de habilidades sociais e desempenho escolar, variáveis que influem fortemente no desenvolvimento da competência social. A privação de experiências positivas nestes contextos pode estar associada a problemas de comportamento ou aprendizagem. Entre as diferentes possibilidades de privação familiar encontram-se as crianças e adolescentes que por motivos diversos vivem distantes de seus familiares em instituições de acolhimento (Wilbarger, Gunnar, Schneider & Pollak, 2010; Eigsti, Weitzman, Schuh, Marchena & Casey, 2011).

Wilbarger, Gunnar, Schneider e Pollak (2010) compararam as capacidades de processamento sensorial de três grupos de crianças, entre oito e doze anos, tendo como critério o período ou experiência de institucionalização. O primeiro grupo foi constituído por crianças que passaram pela experiência de institucionalização mais prolongada, sendo adotadas depois dos 12 meses; as crianças do segundo grupo passaram por breve ou não passaram por período de institucionalização, sendo adotadas mais precocemente (antes dos oito meses) e o terceiro grupo foi formado por crianças que viviam com seus pais biológicos, nos Estados Unidos. Todas as crianças apresentavam um coeficiente de inteligência dentro dos padrões esperados para a idade em que se encontravam (entre 8 e 12 anos) e não apresentavam nenhuma desordem neurológica. A avaliação do processamento sensorial foi conduzida a partir de relatos dos pais e testes laboratoriais. Segundo os autores, esta capacidade está associada a funções genéticas, neurológicas e ambientais e impactam no desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. Como resultados, as crianças que sofreram uma institucionalização prolongada apresentaram maiores níveis de reatividade à sensação e apresentaram maior aversão e aproximação aos estímulos sensoriais do que os outros grupos. Os grupos de comparação não diferiram em nenhuma das medidas de processamento sensorial.

Eigsti, Weitzman, Schuh, Marchena e Casey (2011) também compararam crianças adotadas antes dos dois anos e crianças que foram adotadas entre os dois e sete anos, quanto às habilidades linguísticas e processos cognitivos fundamentais. Os resultados demonstram maiores dificuldades nas áreas de linguagem e cognição para as crianças que permaneceram mais tempo institucionalizadas, independentemente da idade. Dessa forma, estes dois últimos estudos destacam a importância de cuidados individualizados durante a infância, apontando a longa institucionalização como prejudicial ao desenvolvimento infantil.

As orientações do CONANDA/CNAS (2006, 2008), por sua vez, retratam tentativas de minimizar possíveis impactos ao desenvolvimento infantil que possam estar presentes no período de institucionalização devido às suas características peculiares ao ressaltar que a entidade de acolhimento deve priorizar o estabelecimento de uma relação afetiva, segura e estável da criança e do adolescente com o cuidador/educador. Esse profissional deve vincular-se afetivamente às crianças/adolescentes atendidos e contribuir para a construção de um ambiente familiar. Porém, deve evitar construir uma relação de posse com a criança ou adolescente, assim como competir ou desvalorizar a família de origem ou substituta. Tais políticas reforçam que o serviço de acolhimento não deve ter a pretensão de ocupar o lugar da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso.

Ao realizar um estudo com adolescentes institucionalizados, Siqueira (2006) verificou que os sentimentos de proteção e segurança relacionados a companheiros e monitoras da instituição constituíam-se em fatores de proteção ligados ao desenvolvimento psicológico dos acolhidos. O aumento da autoestima, o autocuidado com a aparência, higiene e saúde, bem como a construção de vínculos afetivos foram outros fatores de proteção identificados. Apesar disso, foi verificada a existência de fatores de risco para o desenvolvimento dos adolescentes, como uso de punição física, rotatividade de funcionários e falta de contato com a família. A autora afirma, assim, que se faz necessário investir qualitativamente no contexto dos abrigos, buscando melhores condições de trabalho para os funcionários, a fim de favorecer, acima de tudo, interações afetivas estáveis, recíprocas e com equilíbrio de poder.

Weber et al. (2002) realizaram uma pesquisa sobre estilos parentais de funcionários de abrigo, responsáveis pelo cuidado direto à criança abrigada, em Curitiba-PR. Os autores verificaram que 41% destes funcionários eram negligentes, não monitoravam as atividades

das crianças, não eram consistentes em suas práticas educativas, não demonstravam afeto e empregavam práticas disciplinares de acordo com o humor.

Prada (2007) também investigou as práticas educativas de monitoras de um abrigo do litoral de São Paulo e realizou um programa de intervenção para essas profissionais. Antes da intervenção, a avaliação feita mostrou altos índices de práticas inadequadas, principalmente relacionadas a dificuldades no estabelecimento de regras e uso excessivo de críticas e verbalizações hostis em relação às crianças. Após a intervenção, por outro lado, as profissionais demonstraram terem desenvolvido habilidades positivas para os cuidados e socialização das crianças, melhorando o desempenho de práticas educativas adequadas.

A partir desses resultados, Prada (2007) enfatiza a importância de qualificação para cuidadores das instituições de abrigo, indicando a necessidade de se propiciar condições de trabalho adequadas, a fim de que sua permanência seja duradoura. Dessa forma, a criação de um vínculo afetivo consistente e contínuo com as crianças e adolescentes abrigados seria possível, evitando-se a perpetuação de eventos de quebra de vínculo na história dos acolhidos.

Em pesquisa desenvolvida com instituições de abrigo/acolhimento para crianças vítimas de violência doméstica, em duas cidades brasileiras, Prada, Williams e Weber (2007) em entrevista com dirigentes e com os acolhidos, constataram bons indicadores como número reduzido de crianças por cuidador. No entanto, observaram também limitações no tocante à individualidade e participação social, além de práticas punitivas em um dos abrigos analisados.

Dessa forma, as habilidades parentais, maneira de cuidar e educar os filhos, ou de acolher aqueles que temporariamente encontram-se sem família, encontra-se associada ao desenvolvimento saudável dos mesmos, norteados muitas vezes pela forma como as figuras parentais receberam cuidados e educação (Siqueira, Abaid & Dell'aglio, 2012). Para Black, Heyman e Slep (2001), os pais abusadores usam, de maneira indiscriminada, práticas



educativas coercitivas (como a punição física), aumentando os riscos da manifestação de comportamentos agressivos ou de distúrbios afetivos em crianças e adolescentes provenientes dessas famílias.

Além disso, é preciso destacar o forte estigma social atribuído às crianças e aos adolescentes institucionalizados, tornando-os, para a sociedade, como detentores ou responsáveis de algum tipo de defeito ou problema (Altoé, 1993; Arpini, 2003). Tal aspecto influencia negativamente o desenvolvimento de potencialidades e competências sociais, uma vez que os engessa em comportamentos negativos e depreciativos (Siqueira, Abaid & Dell'aglio, 2012).

Há, ainda, que se pensar a relação familiar intra-institucional. Morgan, Shaw e Olin (2012) indicaram que a relação entre irmãos pode ser um elemento capaz de prever problemas de comportamentos internalizantes, sendo que relações positivas entre os irmãos produzem melhores habilidades sociais comparadas às relações destrutivas, indicadoras de comportamentos problemas. Para os autores, os relacionamentos de irmãos, particularmente os relacionamentos positivos entre irmãos, influenciam o funcionamento emocional das crianças, fornecendo regulação de emoção conjunta, oferecendo experiências para desenvolver habilidades pro-sociais e fornecendo uma amenização para o estresse e emoções negativas.

Algumas evidências sugerem que o conflito entre irmãos pode estar associado ao aumento da competência social durante a infância e a idade adulta (Bedford et al. 2000) e as interações positivas entre irmãos a menores índices de problemas de comportamento (McElwain e Volling 2005). Morgan, Shaw e Olin (2012) ainda destacaram que níveis mais altos de qualidade positiva no relacionamento entre irmãos podem estar diretamente relacionados a menos problemas de internalização, além de apontar que a socialização positiva entre irmãos pode diminuir a probabilidade de os meninos desenvolverem problemas

de internalização. Daí advém a importância das intervenções em contexto institucional, sobretudo no fortalecimento do que às vezes pode se configurar como único vínculo familiar restante.

Diante do exposto, torna-se necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre a relação entre práticas educativas, problemas de comportamento de acolhidos, habilidades sociais e desempenho escolar, de modo a compreender práticas vigentes em contextos institucionais e suas influências para os acolhidos.

## **OBJETIVOS**

Descrever e relacionar práticas educativas em contextos de instituições de acolhimento, tempo de acolhimento, habilidades sociais (na visão dos cuidadores e dos acolhidos), problemas de comportamento (relatados por cuidadores) e desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

### **Objetivos específicos**

1. Descrever: a) práticas educativas dos cuidadores; b) desempenho acadêmico das crianças e adolescentes em acolhimento institucional; c) habilidades sociais dos acolhidos – a partir de avaliação e sob o ponto de vista dos cuidadores; d) problemas de comportamento dos acolhidos – sob o ponto de vista dos cuidadores; e) tempo de acolhimento.
2. Correlacionar: a) habilidades sociais relatadas por crianças e adolescentes em acolhimento institucional com seu desempenho escolar; b) práticas educativas dos cuidadores com as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sob o ponto de vista dos cuidadores; c) práticas educativas dos cuidadores com as habilidades sociais de crianças e

adolescentes institucionalizados sob o seu ponto de vista; d) Correlacionar práticas educativas dos cuidadores com o desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento; e) tempo de acolhimento com as habilidades sociais (problemas de comportamento) de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, sob o ponto de vista dos acolhidos; f) tempo de acolhimento e problemas de comportamento, sob o ponto de vista dos cuidadores; g) tempo de acolhimento com o desempenho escolar de crianças e adolescentes institucionalizados.

## **MÉTODOS**

Trata-se de estudo descritivo e correlacional, com amostragem de conveniência, selecionada nas cidades de Dourados-MS e Mundo Novo-MS. A escolha das cidades referiu-se ao local de desenvolvimento dos estudos relacionados ao Programa ao qual o acadêmico encontra-se vinculado e a cidade de atuação profissional do pesquisador. O estudo teve apreciação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Parecer n. 2.044.808 - Anexo 3).

### **Percurso Amostral**

Foram convidadas quatro instituições de acolhimento na cidade de Dourados-MS e uma na cidade de Mundo Novo-MS. Das que aceitaram participar, duas instituições em Dourados-MS e uma instituição em Mundo Novo-MS, assinaram o Termo de Compromisso, compondo uma amostra de conveniência.

### **Participantes**

O estudo foi delineado com dois tipos de participantes: a) crianças e adolescentes; b) cuidadores.

O grupo de crianças e adolescentes foi composto por 18 participantes, sendo cinco da Instituição 1, sete da Instituição 2 e seis da Instituição 3. Da amostra total, 11 eram do sexo feminino e sete do sexo masculino, entre estes, oito com idade entre sete e 11 anos e 10 com 12 anos ou mais. A proporção de participantes quanto à escolaridade foi semelhante nos três primeiros ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, seis participantes de cada ciclo. Quanto ao tempo de acolhimento institucional, a maioria encontrava-se acolhida há mais de dois anos, conforme descrição da Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes crianças e adolescentes.

G1		Frequência	Porcentagem
Idade	7 a 11 anos	8	44,4
	12 anos ou mais	10	55,6
	Total	18	100,0
Escolaridade	1º ciclo	6	33,3
	2º ciclo	6	33,3
	3º ciclo	6	33,3
	Total	18	100,0
Sexo	Feminino	11	61,1
	Masculino	7	38,9
	Total	18	100,0
Tempo de Acolhimento	Até 24 meses	6	33,3
	25 a 48 meses	7	38,9
	49 a 72 meses	3	16,7
	Acima de 73 meses	2	11,1
	Total	18	100,0

O grupo de cuidadores, que aceitaram participar da pesquisa, foi composto por 12 participantes, sendo sete da Instituição 1 (que possuía um total de sete), quatro da Instituição 2 (que possuía um total de quatro) e um da Instituição 3 (que possuía um total de cinco), conforme observa-se na Tabela 2. . As cuidadoras eram mulheres, sendo 58,33 com idade entre 30 e 49 anos de idade, 66,68% tem ensino superior completo ou incompleto e com 57,33% com menos de 24 meses de experiência com acolhimento de menores.

Tabela 2 – Caracterização dos participantes cuidadores.

Cuidadores		Frequência	Porcentagem
Idade	18 a 29 anos	4	33,34
	30 a 49 anos	7	58,33
	50 anos ou mais	1	8,33
	Total	12	100,0
Formação	Ensino Fundamental incompleto	1	8,33
	Ensino Fundamental completo	1	8,33
	Ensino Médio incompleto	1	8,33
	Ensino Médio completo	1	8,33
	Ensino Superior incompleto	5	41,67
	Ensino Superior completo	3	25,01
	Total	12	100,0
	Tempo de serviço	Até 12 meses	2
13 a 24 meses		5	41,67
25 meses ou mais		5	41,67
Total		12	100,0

### Local

Os cuidadores e equipe técnica foram ouvidos individualmente, na instituição em que atuavam. Da mesma forma, a avaliação de cada acolhido ocorreu na instituição, em espaço individualizado.

### Instrumentos respondidos pelos acolhidos

- a) Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) – consiste na avaliação das habilidades de leitura, escrita e aritmética, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental (de seis a 12 anos de idade). O teste possibilita identificar as competências básicas dos primeiros ciclos, possibilitando classificar se o estudante encontra-se na média do observado durante a padronização do teste, abaixo ou acima da mesma. Possibilita ainda, de forma mais individualizada, identificar necessidades de apoio. Para crianças menores de seis anos ou com mais de 13, serão consideradas apenas as escalas comportamentais, solicitando às respondentes que descrevam possíveis dificuldades de aprendizagem observadas.

- b) Avaliação das habilidades sociais: *para crianças de seis a 12 anos de idade* foi utilizado o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – IMHSC – (Del Prette & Del Prette, 2005) – versão impressa – Manual e fichas. São 21 itens de interação social de crianças entre si e com adultos. Cada item apresenta uma situação de interação social seguida por três alternativas de reação: (a) habilidosa; (b) não habilidosa passiva; (c) não habilidosa ativa. Em cada item, a criança é solicitada a indicar qual a reação que costuma apresentar. Em cada reação, é solicitada a indicar: (b) a frequência com que apresenta cada reação; (c) a adequação que atribui a cada uma delas; (d) a dificuldade que apresenta na emissão da reação socialmente habilidosa.
- c) Para os *participantes com idade superior a 12 anos*, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA – (Del Prette & Del Prette, 2009). O IHSA é um instrumento de autorrelato, para avaliação de habilidades sociais de adolescentes, referenciado à norma em termos de percentis. É disponibilizado em forma de uma caixa contendo manual impresso, fichas de aplicação e apuração, com opção de apuração informatizada online. O inventário é composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar (a) sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; (b) a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo *Likert*, produzindo escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produz

escores em seis subescalas: F1 – Empatia; F2 – Autocontrole; F3 – Civilidade; F4 – Assertividade; F5 - Abordagem Afetiva; e F6 - Desenvoltura Social.

### **Instrumentos respondidos pelos cuidadores**

- a) Questionário de caracterização da instituição (Apêndice 4), contendo perguntas objetivas que permitam analisar as especificações de cada instituição: existência ou não de crianças e/ou adolescentes com tempo de institucionalização superior a um ano; sexo, idade e escolaridade dos acolhidos com longo tempo de permanência na instituição; tempo de duração do acolhimento desses sujeitos.
- b) Inventário de Estilos Parentais (IEP) – (Gomide, 2011), com as adaptações apresentadas por Prada (2007), substituindo-se nas 42 questões do instrumento a palavra filho ou filha por crianças acolhidas. O IEP é de autoaplicação, possibilitando a classificação de práticas educativas que favorecem a aquisição de repertórios comportamentais habilidosos ou comportamentos antissociais. As respostas são categorizadas em sete práticas educativas – duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (monitoria negativa, disciplina relaxada, punição inconsistente, negligência, abuso físico).
- c) Escala de Indicativos de Comportamento Socialmente Aceito (EICSA) (Adaptada de Bolsoni-Silva, 2003), apresentada com 21 questões com do tipo *Likert*, de autoaplicação, com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). Originalmente voltada a pais, a escala foi, para as quais os termos pais foram substituídos por educadores. As questões identificam habilidades relacionadas à comunicação, socialização, expressão de sentimentos, capacidade de defende-se em situações difíceis e colaboração.

d) Escala de Indicativos de Problemas de Comportamento (EIPC) -adaptada a partir da Escala Rutter - (Graminha, 1994) – apresentada também com 21 questões do tipo *Likert*, de autoaplicação, com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios) com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). Possibilita identificar problemas comportamentais externalizantes (agressividade, agitação, desrespeito às regras e aos colegas), internalizantes (apatia, isolamento) e outros problemas somáticos (tiques, dores, falta de controle das eliminações e outras possíveis dificuldades). Pontuações iguais ou superiores a nove sinalizam condições clínicas para intervenção.

Tanto a EICSA quanto a EIPC reservam espaço para que o respondente possa apontar outras habilidades ou problemas observados que não estejam identificados na lista, devendo descrevê-los e indicar a frequência nas linhas que sucedem as tabelas. As escalas encontram-se disponíveis no Anexo 1.

## Procedimento

O procedimento do estudo encontra-se descrito do quadro a seguir:

Quadro 1 - Delineamento do Estudo 1.

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento</b>
1. Com os cuidadores	Apresentar os objetivos do estudo e obter consentimento	TCLE
	Obter informações acerca da instituição e dos acolhidos	Roteiro de entrevista semiestruturada.
	Caracterizar as práticas educativas dos cuidadores, segundo eles mesmos	IEP
	Caracterizar habilidades sociais e problemas de comportamento dos acolhidos sob o ponto de vista dos cuidadores	Escalas comportamentais – EICSA e EIPC
2. Com os acolhidos	Apresentar o estudo e obter consentimento	TALE
	Avaliar o desempenho escolar	TDE
	Avaliar as habilidades sociais	IMHSC / IHSA



### **Análise de dados**

Os dados foram organizados em tabelas e analisados por meio de estatística descritiva e correlação de Spearman, utilizando o software Statistical Package for the Social Sciences (IBM, versão 23).

## **RESULTADOS**

Para identificação das práticas educativas dos cuidadores, em cada instituição houve o convite para que os mesmos respondessem ao IEP. Na Instituição 1, foram sete respondentes, quatro na Instituição 2 e um na Instituição 3. Conforme observa-se na Tabela 3, nas instituições 1 e 2, houve predominância do estilo de comportamento moral (M=85,7%; SD=1,50; M=91,6%; SD=1,15 respectivamente). Na Instituição 3, com apenas um respondente, o estilo parental predominante também foi de comportamento moral (M=100,0%).

Os dados obtidos apontaram para uso mais frequente de as práticas de Monitoria Positiva e com média mais alta a prática de Comportamento Moral, principalmente para as monitoras das instituições 1 e 2. Quanto as práticas negativas a mais frequente foi a prática de Monitoria Negativa, especialmente para os monitores das instituições 1 e 2. Para a instituição 3 a prática negativa mais frequente foi Punição Inconsistente.

Tabela 3 – Descrição das práticas educativas dos cuidadores.

Práticas educativas	Instituição 1 N = 7		Instituição 2 N = 4		Instituição 3 N = 1	
	M	SD	M	SD	M	SD
Monitoria Positiva	82,1%	1,34	79,1%	1	58,3%	-
Comportamento Moral	85,7%	1,50	91,6%	1,15	100,0%	-
Punição Inconsistente	19,0%	2,75	10,4%	0,96	25,0%	-
Negligência	17,8%	1,77	33,3%	0	16,6%	-
Disciplina Relaxada	25,0%	2,38	2,0%	0,5	8,3%	-
Monitoria Negativa	64,2%	3,40	58,3%	1,41	41,6%	-
Abuso Físico	10,6%	1,80	0,0%	0	0,0%	-

M = Média

SD = Desvio padrão

Quanto ao desempenho escolar dos participantes de G1, os dados foram organizados nas Tabelas 4 a 7. No que se refere ao desempenho na área de Escrita (Tabela 4) observou-se que as crianças obtiveram pontuações nos níveis inferior/inferior, inferior/médio e inferior/superior, com maior frequência de pontuações em inferior/inferior e inferior/superior (37,5% para cada). Os adolescentes, por sua vez, também obtiveram pontuações nos níveis inferior/inferior, inferior/médio e inferior/superior, porém a maior incidência ocorreu no nível inferior/superior (50,0%). Entretanto, tais pontuações referem-se a subdivisões do nível inferior do TDE em três categorias, conforme proposto por Pereira e Rodrigues (2013). Na pontuação originalmente proposta por Stein (1994), na qual os itens de inferior/inferior, inferior/médio e inferior/superior estariam no nível inferior, todos os participantes de G1 estariam no nível inferior. Para as demais pontuações do TDE, serão consideradas as subdivisões de Pereira e Rodrigues (2013).

Tabela 4 – Desempenho acadêmico de G1 para a área de Escrita do TDE.

TDE Escrita			Inferior/inf erior	Inferior/M édio	Inferior/su perior	Total
Idade	de 7 a 11 anos	N	3	2	3	8
		% em idade	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%
	12 anos ou mais	N	2	3	5	10
		% em idade	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
Total		N	5	5	8	18
		% em idade	27,8%	27,8%	44,4%	100,0%

Para a área de Aritmética, os resultados destacados na Tabela 5 indicaram que ambos os grupos, crianças e adolescentes, obtiveram pontuações entre os níveis inferior/médio, inferior/superior e médio, com maior incidência para crianças nos níveis inferior/superior e médio (37,5%) e para os adolescentes no nível inferior/superior (60,0%).

Tabela 5 - Desempenho acadêmico de G1 para a área de Aritmética do TDE.

TDE Aritmética			Inferior/M édio	Inferior/su perior	Médio	Total
Idade	de 7 a 11 anos	N	2	3	3	8
		% em idade	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	12 anos ou mais	N	2	6	2	10
		% em idade	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
Total		N	4	9	5	18
		% em idade	22,2%	50,0%	27,8%	100,0%

Em se tratando do desempenho em leitura, as crianças pontuaram em todos os cinco níveis (inferior/inferior, inferior/médio, inferior/superior, médio e superior), possuindo maior incidência no nível inferior/médio (37,5%). Os adolescentes, por outro lado, pontuaram nos níveis inferior/médio, inferior/superior e médio, com maiores pontuações para o nível inferior/superior (70,0%).

Tabela 6 - Desempenho acadêmico de G1 para a área de Leitura do TDE.

TDE Leitura			Inferior/i nferior	Inferior/ Médio	Inferior/ superior	Médio	Superior	Total
Idade	de 7 a 11 anos	Contagem	2	3	1	1	1	8
		% em idade	25,0%	37,5%	12,5%	12,5%	12,5%	100,0%
	12 anos ou mais	Contagem	0	1	7	2	0	10
		% em idade	0,0%	10,0%	70,0%	20,0%	0,0%	100,0%
Total		Contagem	2	4	8	3	1	18
		% em idade	11,1%	22,2%	44,4%	16,7%	5,6%	100,0%

No desempenho do TDE para a área Total, as crianças pontuaram nos níveis inferior/inferior, inferior/médio e inferior/superior. Nestes dois últimos se estabeleceram as maiores concentrações (37,5% para cada). Os adolescentes pontuaram apenas nos níveis inferior/médio e inferior/superior, com maior incidência no nível inferior/superior (80,0%).

Tabela 7 - Desempenho acadêmico de G1 para a área Total do TDE.

TDE Total			Inferior/inf erior	Inferior/M édio	Inferior/su perior	Total
Idade	de 7 a 11 anos	Contagem	2	3	3	8
		% em idade	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	12 anos ou mais	Contagem	0	2	8	10
		% em idade	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
Total		Contagem	2	5	11	18
		% em idade	11,1%	27,8%	61,1%	100,0%

Em seguida, são apresentadas as descrições das habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes institucionalizados, na visão dos cuidadores. Os resultados foram obtidos a partir das escalas EICSA e EIPC. Os pontos de corte foram estabelecidos considerando-se: a) na EICSA, até 21 pontos não habilidoso, e para pontuação igual ou superior a 22 habilidoso (atribuição arbitrária); b) na EIPC considerou-se o ponto de corte nove, conforme estabelecido por Rutter (Graminha, 1994), para indicação de grupo clínico (score maior ou igual a nove) e não clínico (score menor que nove).

A Tabela 8 apresenta os dados referentes à EICSA. Observa-se que tanto crianças quanto adolescentes apresentam-se com maiores proporções de comportamentos socialmente habilidosos, com índices de 62,5% e 90,0% respectivamente e destaque para a grande diferença desses últimos.

Tabela 8 – Descrição das habilidades sociais de G1 a partir do relato dos cuidadores.

EICSA		Classificação de índices de comportamentos sociais		Total	
		não habilidoso	Habilidoso		
Idade	de 7 a 11 anos	Contagem	3	5	8
		% em idade	37,5%	62,5%	100,0%
	12 anos ou mais	Contagem	1	9	10
		% em idade	10,0%	90,0%	100,0%
Total		Contagem	4	14	18
		% em idade	22,2%	77,8%	100,0%

Em relação aos problemas de comportamento, avaliados pela EIPC, apresentados na Tabela 9, percebe-se novamente que ambos os grupos apresentam resultados semelhantes. Crianças obtiveram maiores pontuações para indicação clínica (75,0%), assim como adolescentes (70,0%).

Tabela 9 – Descrição dos problemas de comportamento de G1 a partir do relato dos cuidadores.

EIPC			Classificação de indicação clínica para problemas de comportamento		Total
			clínico	não clínico	
Idade	de 7 a 11 anos	Contagem	6	2	8
		% em idade	75,0%	25,0%	100,0%
	12 anos ou mais	Contagem	7	3	10
		% em idade	70,0%	30,0%	100,0%
Total		Contagem	13	5	18
		% em idade	72,2%	27,8%	100,0%

Em seguida, buscou-se correlacionar as habilidades sociais relatadas por crianças e adolescentes em acolhimento institucional com seu desempenho escolar. Conforme apresentado na Tabela 10, observou-se correlação positiva significativa ( $p=0,047$ ) para a área Aritmética do TDE e as habilidades sociais relatadas por adolescentes, através do IHSA. Para as demais áreas e instrumentos não foi observada correlação significativa.

Tabela 10 - Correlações entre os resultados obtidos no TDE e as médias obtidas nos instrumentos de avaliação das habilidades sociais respondidos pelas crianças (IMHSC) e adolescentes (IHSA).

Correlações			IMHSC (N=8)	IHSA (N=10)
Spearman's rho	TDE Escrita	rho	,253	,638*
		p	,545	,047
	TDE Aritmética	rho	,266	,110
		p	,524	,762
	TDE Leitura	rho	,161	,427
		p	,704	,218
	TDE Total	rho	,228	,087
		p	,587	,811

A correlação é significativa para duas abas:  $p \leq 0,05$  \*; muito significativa  $p \leq 0,01$  \*\*

Correlacionou-se, também, as práticas educativas dos cuidadores com as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes em acolhimento institucional sob o ponto de vista dos cuidadores, avaliadas pelo EICSA e o EIPC.

A partir dos resultados apresentados na Tabela 11, observou-se que existe correlação positiva significativa ( $p=0,044$ ), ainda que fraca, para os índices de comportamento socialmente aceito e as práticas educativas relacionadas à área de Negligência, ou seja, quanto mais negligente o cuidador maiores os índices de habilidades sociais dos acolhidos. Ressalta-se ainda uma tendência a significância ( $p=0,082$ ) para as práticas educativas relacionadas à área de Disciplina Relaxada e os índices de comportamento socialmente aceito. Não se

observou correlação entre as práticas relatadas dos cuidadores e problemas de comportamento dos abrigados.

Tabela 11 - Correlações entre práticas educativas vigentes nas instituições e habilidades sociais e problemas de comportamento de G1 apontados pelos cuidadores.

Correlações		EICSA	EIPC
Monitoria Positiva	rho	0,068	-0,182
	p	0,789	0,469
Comportamento moral	rho	-0,102	-0,031
	p	0,688	0,904
Punição Inconsistente	rho	0,000	-0,068
	p	1,000	0,788
Negligência	rho	,480*	-0,087
	p	0,044	0,732
Disciplina Relaxada	rho	-0,421	0,072
	p	0,082	0,775
Monitoria Negativa	rho	0,031	-0,009
	p	0,903	0,972
Abuso Físico	rho	-0,138	-0,094
	p	0,585	0,710

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Em se tratando de práticas educativas dos cuidadores, buscou-se correlacionar as mesmas com as habilidades sociais de crianças e adolescentes institucionalizados sob o ponto de vista dos cuidadores. Para tanto, utilizou-se a média da pontuação no IMHSC e IHSA, para cada participante. Conforme descrito na Tabela 12, não houve correlação significativa.

Tabela 12 – Correlações entre as práticas educativas institucionais e a percepção de G1 sobre suas habilidades sociais.

Correlações			***percparticMED
rô de Spearman	Monitoria Positiva	rho	-,053
		p	,835
	Comportamento moral	rho	,173
		p	,493
	Punição Inconsistente	rho	-,025
		p	,920
	Negligência	rho	-,232
		p	,355
	Disciplina Relaxada	rho	,256
		p	,305
	Monitoria Negativa	rho	,134
		p	,597
	Abuso Físico	rho	,078
		p	,759

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

\*\*\*. Percepção do participante sobre suas habilidades sociais.

A correlação seguinte analisou a relação das práticas educativas dos cuidadores com o desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento. A partir dos resultados apontados na Tabela 13, observaram-se correlações significativas positivas para Monitoria Positiva e TDE Total ( $p=0,034$ ), Comportamento Moral e TDE Total ( $p=0,027$ ), Punição Inconsistente e TDE Total ( $p=0,019$ ), Abuso Físico e TDE Total ( $p=0,002$ ) e Abuso Físico e TDE Escrita ( $0,041$ ).



Tabela 13 – Correlações entre práticas educativas institucionais e desempenho acadêmico de G1.

Correlações			TDE	TDE	TDE	TDE
			Escrita	Aritmética	Leitura	Total
rô de Spearman	Monitoria	rho	,229	,118	,261	,500*
	Positiva	p	,361	,642	,295	,034
	Comportamento moral	rho	-,364	,009	-,260	-,521*
		p	,138	,971	,297	,027
	Punição	rho	,255	-,031	,194	,548*
	Inconsistente	p	,307	,904	,442	,019
	Negligência	rho	,197	-,032	,334	,278
		p	,433	,899	,176	,264
	Disciplina	rho	,346	,016	,036	,344
	Relaxada	p	,159	,950	,886	,162
	Monitoria	rho	-,199	,287	-,207	-,343
	Negativa	p	,428	,248	,411	,163
	Abuso Físico	rho	,485*	,099	,321	,677**
		p	,041	,696	,194	,002

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Foi correlacionado ainda o tempo de acolhimento com as habilidades sociais de crianças e adolescentes em acolhimento institucional, sob o ponto de vista dos acolhidos, novamente utilizando as médias das pontuações individuais para o IMHSC e IHSA. Entretanto, a correlação não foi significativa ( $p=0,630$ ). Resultados semelhantes foram observados para a correlação não significativa ( $p=0,334$ ) entre tempo de acolhimento e problemas de comportamento, sob o ponto de vista dos cuidadores.

Por fim, correlacionou-se o tempo de acolhimento com o desempenho escolar de crianças e adolescentes institucionalizados. Os resultados encontram-se descritos na Tabela 14. Observou-se que o tempo de acolhimento estabeleceu correlação significativa positiva com as áreas de Leitura ( $p=0,048$ ) e Total ( $p=0,022$ ) do TDE.

Tabela 14 – Correlações entre tempo de acolhimento de G1 e resultados do TDE.

Correlações		Tempo de Acolhimento	
rô de Spearman	TDE Escrita	rho	,300
		P	,227
		N	18
	TDE Aritmética	rho	,302
		P	,223
		N	18
	TDE Leitura	rho	,473*
		P	,048
		N	18
	TDE Total	rho	,537*
		P	,022
		N	18

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

## DISCUSSÃO

Ao serem registrados nos resultados altos índices de comportamento socialmente aceitos e habilidades sociais para G1, percebe-se que as crianças e adolescentes institucionalizados também possuem reservas comportamentais significativas. Tal fato aponta para a direção de que, ainda que G1 tenha apresentado expressivos índices de problemas de comportamento, não se pode dizer que os mesmos não são habilidosos. Buscando responder a esse contraponto, analisou-se o nível de confiabilidade das respostas apresentadas, a partir do Alpha de Cronbach. Para a avaliação realizada pelos professores, a EICSA obteve 0,765 e a EIPC 0,773. Já os inventários respondidos pelas crianças e adolescentes (IMHSC e IHSA) obtiveram 0,832 e 0,924, respectivamente. Índices de 0,6 a 0,8 para Alpha de Cronbach são considerados bons e acima deste valor, excelentes, o que indica que as respostas emitidas a estes instrumentos apresentam bons índices de confiabilidade.

Ainda que seja considerável a existência de diversos estudos sobre as relações entre o repertório de habilidades sociais e problemas de comportamento, a maior parte deles, especialmente os nacionais, tem se caracterizado como correlacionais ou por comparação de grupos (Bandeira, Rocha, de Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Baraldi & Silvaes, 2003; Bolsoni-Silva et al., 2011), fazendo referência às habilidades sociais de modo geral e sem

focar o impacto das diferentes classes de habilidades sociais. Essas pesquisas têm sido muito importantes para gerar hipóteses e induzir novas investigações sobre tais hipóteses, mas trazem evidências ainda frágeis sobre a direção das relações entre o repertório de habilidades sociais (ou seus déficits) e as características comportamentais positivas e negativas da criança. Portanto, sugerem-se novas pesquisas a fim de avaliar resultados semelhantes, nos quais possa existir concomitantemente repertório social habilidoso e problemas de comportamento em crianças e adolescentes, sobretudo aqueles institucionalizados.

Dessa forma, uma das alternativas seria a de se promover o aumento e desenvolvimento de comportamentos socialmente habilidosos em contexto institucional, uma vez que, segundo Bolsoni-Silva e Marturano (2002), o desenvolvimento de programas com treinamento de práticas educativas com ênfase para treinamento de habilidades sociais pode prevenir e reduzir problemas de comportamento e dificuldades escolares e de socialização em crianças e adolescentes.

Além disto, a apresentação do abrigo aos acolhidos não só como uma rede de apoio social e afetiva, mas também um ambiente adaptado para receber estes sujeitos pode colaborar de maneira fundamental para que o contexto institucional se apresente contingencialmente e contribua para a estimulação de práticas de habilidades sociais.

Em se tratando de problemas de comportamento, autores afirmam que estes, em crianças, podem estar relacionados às práticas educativas dos pais (Melo & Perfeito, 2006; Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Há evidências de que práticas parentais coercitivas podem contribuir para o surgimento e/ou a manutenção de problemas de comportamento (Alvarenga & Piccinini, 2001; Patterson et. al., 2002). Dessa forma, estudos têm operacionalizado as práticas parentais positivas em habilidades sociais educativas parentais e encontrado características preditivas de problemas de comportamento e de competência social das crianças (Bolsoni-Silva & Marturano, 2007, 2008). Por isso, intervenções em práticas

educativas positivas poderiam se configurar como uma alternativa para diminuição dos problemas de comportamento.

Para Costa e Cavalcante (2012), a forma como um ambiente está estruturado, ou seja, a combinação entre arranjos e sua organização espacial, pode contribuir de forma significativa para a ocorrência das interações infantis e para a manifestação de comportamentos pró-sociais entre os acolhidos. As autoras ainda destacam que da mesma forma que um ambiente bem estruturado pode gerar diversas situações pró-sociais, um espaço onde não existem muitos artifícios físicos pode fazer com que as crianças fiquem mais isoladas.

A identificação de problemas de comportamento em nível clínico para G1, por sua vez, foi observada nos resultados das avaliações a partir do EIPC. Tais resultados podem estar associados aos fatores de risco vividos por adolescentes em suas histórias de vida – definidos como eventos indesejáveis, inter-relacionados em uma completa rede de fatores históricos, culturais, políticos, socioeconômicos e ambientais, que oferece risco a toda uma comunidade ou subgrupo social, os quais podem comprometer o desenvolvimento, dificultando a adaptação do indivíduo ao ambiente (Calil, 2003). Contudo, uma vez que um único instrumento foi utilizado para identificação dos problemas de comportamento, seu alcance pode ser limitado no que tange à percepção do cuidador e, principalmente, em relação à história de aprendizagem e manutenção destes comportamentos.

Além disto, de acordo com Nogueira (2004), Rizzini e Rizzini (2004), Silva (1997), Siqueira e Dell’Aglío (2006) e Weber e Kossobudzki (1996), entre os efeitos nocivos que institucionalização prolongada pode trazer à criança deve-se dirigir um olhar especial à ameaça real de ruptura dos vínculos com a família de origem e às dificuldades existentes para a formação de novos laços afetivos, inclusive no próprio espaço do abrigo. Para esses autores, quando a criança permanece sob a guarda do abrigo, costuma receber cuidados físicos relativamente adequados (preocupação com a alimentação, a higiene e o trato de doenças

comuns), mas emocionalmente indiferentes (atendimento impessoal, massificado, burocratizado e o contato entre adultos e crianças tende a ser pouco afetuosos), o que prejudica o desenvolvimento dos mesmos. Em consonância, os dados referentes a monitoria negativa e negligência, como práticas mais frequentes em duas das instituições, indicam corroboração com os achados da literatura.

Outro ponto de destaque refere-se aos resultados da aplicação do instrumento de avaliação dos estilos parentais (IEP). Observou-se uma limitação deste Estudo ao utilizar somente o IEP como forma de avaliação das práticas educativas institucionais, uma vez que a aplicação deste inventário ocorreu em formato de entrevista, no qual as respostas ficaram sujeitas ao autoconceito, conveniência e até mesmo vontade de exposição ou não por parte do cuidador.

Cabe ainda ressaltar que a partir da avaliação do IEP puderam-se observar índices significativos de práticas educativas negativas. Tal fato corrobora com autores da literatura da área, os quais apontam a necessidade de intervenções ou aprimoramentos em práticas educativas dos cuidadores em abrigos (Weissman, 2004; Limpscombe, Moyers e Farmer, 2004; Golding, 2004; Pithouse, Hill-Tout e Lowe, 2002; Sellick e Connolly, 2002).

O estudo de Weissman (2004) com funcionárias de uma agência de cuidado para crianças vitimizadas na Inglaterra, semelhante aos abrigos brasileiros, apresenta uma capacitação sobre cuidados básicos com as crianças e sobre a importância de se estabelecerem interações positivas com as mesmas. Neste estudo, a avaliação dessas funcionárias depois da capacitação indicou o aumento de 30% nas interações positivas com as crianças (sorriso, afago, brincar com as crianças ou atender rapidamente a uma solicitação de atenção).

Outro estudo, que demonstra a fragilidade dos procedimentos educativos utilizados por cuidadores de crianças abrigadas, muitas vezes baseados em práticas de monitoria negativa, foi o realizado por Golding (2004). Nessa pesquisa, realizada num Centro de

Atendimento à Infância em Worcester - Massachussets (EUA), apresenta-se a avaliação de um serviço de aconselhamento e suporte psicológico a cuidadores de crianças abrigadas, ofertado em forma de plantão de atendimento para aconselhamento e oferta de treinamento, a fim de melhorar o nível de habilidade parental dos cuidadores. Foi possível perceber, com esse estudo, que os cuidadores que participaram do programa melhoraram o nível de interação positiva com as crianças, bem como diminuíram as interações punitivas com as mesmas.

Desta forma, percebe-se que a capacitação de cuidadores de abrigos acerca dos cuidados e atenção global às crianças se faz estritamente necessário, de modo que objetive resgatar, na relação com as crianças e adolescentes, práticas educativas que favoreçam a instalação e a manutenção de comportamentos pró-sociais, em detrimento dos antissociais (Prada & Williams, 2007).

Por fim, cabe destacar os resultados das correlações significativas entre tempo de acolhimento e desempenho escolar. Quanto maior o tempo de acolhimento, melhores os resultados do Teste de Desempenho Escolar para área Total e Leitura, que refutaram a hipótese de que os acolhidos aumentam suas dificuldades de aprendizagem com o prolongamento do tempo de institucionalização. Esse resultado pode estar associado à variáveis incontroláveis, como o coeficiente de inteligência dos sujeitos, ou às ações interventivas das equipes institucionais sobre o baixo desempenho escolar dos acolhidos, alvo de fácil verificação e cobrança por parte dos administradores das referidas instituições, necessitando de maiores avaliações para comprovação empírica.

Entretanto, considerando-se que o tempo de acolhimento esteve entre 12 e 96 meses e que o desempenho escolar de G1 é inferior ao de G2, considera-se que, mesmo tempo mínimo já é prejudicial ao desempenho escolar. Com isso, discute-se se o tempo máximo previsto pelo ECA, de dois anos, seria de fato seguro para o desenvolvimento na infância.

## **ESTUDO 2 - INFLUÊNCIA DO ACOLHIMENTO SOBRE AS HABILIDADES SOCIAIS, PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO E DESEMPENHO ESCOLAR: UM ESTUDO COMPARATIVO**

Neste estudo, o acolhimento de crianças e adolescentes é reconhecido como modelo atual, resultado de avanços da legislação na direção do respeito às necessidades da criança e do adolescente. Contudo, para que se efetivem os direitos dos acolhidos, faz-se necessário um olhar que reconheça os avanços, limitações e desafios. Considerando a infância e adolescência um período de importantes aquisições de habilidades, neste estudo serão discutidas as habilidades sociais e acadêmicas, por considera-las cruciais para o desenvolvimento da competência social.

Ressalta-se que na fase pré-escolar, crianças com maior competência social, segundo a avaliação dos professores, apresentam menos problemas de comportamento, maior envolvimento ativo nas atividades de aprendizagem em sala de aula e melhor desempenho acadêmico, tanto atual como em anos subsequentes (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & Mcdermott, 2000; Coplan, Gavinski-Molina, Lagacé-Séguin & Wichmann, 2001). Compreendendo esta relação, é importante destacar que os repertórios que são avaliados no âmbito da competência social são adquiridos ao longo da vida do indivíduo sendo, portanto, resultado de diferentes aprendizagens. Quando as experiências individuais não foram efetivas para o desenvolvimento desta competência, precisam ser planejadas.

O desenvolvimento do comportamento habilidoso prepara o indivíduo para aquisição da competência social. Esta se mostra como um indicativo de acesso para contingências com alta probabilidade de consequências reforçadoras. Por outro lado, a falta de socialização pode ser identificada como geradora de problemas em diversas áreas, como dificuldades de aprendizagem (Ferreira & Marturano, 2002) e relacionamento familiar. A competência social,

desta forma, pode ser compreendida como a possibilidade de evitar e prevenir problemas de comportamento (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002).

Segundo Rosales-Ruiz e Baer (1997), citados por Bolsoni-Silva et al. (2006), a criança que apresenta problemas internalizantes pode estar sendo privada do contato social que lhe permitirá desenvolver comportamentos relevantes de aprendizagem, os quais aumentariam sua chance de obter reforçadores na infância e nas demais fases do desenvolvimento, tais como fazer amizade e resolver problemas.

Analisando o acolhimento institucional sob a ótica do convívio social e familiar, dados do Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Rede SAC/MDS), realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicado em 2005, aponta que 86,7% de crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento possuem família. Entretanto, os vínculos familiares encontram-se tão fragilizados que a convivência familiar torna-se apenas mais um reflexo de exclusão e abandono, de modo que a relação familiar se torne até nula em alguns casos<sup>6</sup>.

É preciso destacar ainda que a família é considerada por diversos autores como o primeiro contexto de aprendizagem e inserção social do indivíduo (Tavares & Nogueira, 2013; Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 2000). É, também, berço de práticas e estilos comportamentais perpetuados entre gerações. Caminha (2000), ao abordar o conceito de multigeracionalidade, indica que crianças que viveram situações de violência familiar, seja física, sexual ou psicológica, aprendem a usá-la como mediadora de suas relações sociais, tanto na infância quanto na adultez.

Considerando o contexto institucional permeado de histórias de violações de direitos, as relações estabelecidas nesse ambiente podem tornar-se hostis. Em se tratando de

---

<sup>6</sup> Segundo a pesquisa do IPEA (2005), apenas 58,2% do total de crianças e adolescentes abrigados que possuem família mantinham vínculos familiares.



habilidades sociais, aí é que toma lugar de destaque, por exemplo, a importância do desenvolvimento da empatia, o que, segundo Costa e Chaves (2013), pode fazer com que a criança ou adolescente perceba sua capacidade de aliviar o mal-estar compartilhado mutuamente, através do cuidado e ajuda para com os outros.

No entanto, por mais que os motivos de entrada nas unidades de acolhimento estejam associados a eventos aversivos, estas podem proporcionar um espaço seguro, em uma convivência afetiva e permeada de práticas educativas positivas, capazes de eliminar ou amenizar as condições aversivas antecedentes (Motta, Falcone, Clark, Manhães, 2006).

De acordo com Del Prette e Del Prette (1999), é na infância que o indivíduo aprende a se relacionar com os demais e começa a desenvolver habilidades sociais. Portanto, a família ou a instituição a cargo dos monitores, seriam as primeiras instâncias de aprendizagem social. Mais tarde, a escola é o local onde a criança ou adolescente tem período significativo de vivência diária com pares, podendo ampliar seu repertório comportamental habilidoso.

A escola, porém, pode tornar-se ambiente desfavorável ou favorável ao desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitos, o que está diretamente relacionado a configuração ou não do contexto escolar como rede de apoio social e afetivo. Se por um lado a ausência de uma rede de apoio social pode produzir um senso de solidão e falta de significado de vida (Samuelsson, Thernlund & Ringström, 1996), por outro a rede de apoio social oportuniza o aprofundamento dos relacionamentos, a fim de melhorar o padrão de adaptação ao ambiente.

Siqueira (2009) indica que a escola pode ser considerada uma importante fonte de apoio social e afetivo e parte da rede de apoio dos indivíduos, abrandando o processo de vulnerabilidade e contribuindo para a sua superação ao promover processos de resiliência.

A rede de apoio social e afetiva define como o indivíduo percebe seu mundo social, como se orienta nele, suas estratégias e competências para estabelecer vínculos, e com os

recursos que esse lhe oferece, como proteção e força, frente a situações de risco que se apresentam (Brito & Koller, 1999).

Cada esfera da vida – tais como família, amigos, profissão, vizinhos, escola, instituição de abrigo, entre outras – assume o papel de identidade social capaz de fornecer apoio nas relações em que o indivíduo estabelece com os outros (Siqueira, 2009). Quanto mais se percebe com satisfação sua rede de apoio, mais sentimentos de satisfação com sua vida terá (Orford, 1992).

É possível destacar, ainda, que a aquisição e desenvolvimento de repertório social habilidoso, por meio do planejamento de interações sociais na escola com um objetivo educativo, desde a primeira infância, através de estímulos originados em interações sociais, podem favorecer tanto o sucesso acadêmico quanto o melhor ajustamento social do indivíduo (Pereira, 2013).

É preciso destacar, ainda, o cruzamento entre os problemas de comportamento e os problemas emocionais e sociais vividos por crianças e adolescentes fora da escola, seja em contexto familiar ou institucional.

Os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fator etiológico fundamental ou colateral (por exemplo, por deficiências na motivação, na concentração ou no planejamento da conduta; má relação com o professor ou com os colegas; protesto contra os pais por meio de sua conduta escolar; baixo sentimento de auto-estima; baixo sentimento de auto-eficácia; ansiedade excessiva, etc), seja como consequência das próprias dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem e do baixo rendimento (por exemplo, provocando conflitos com o professor; consideração negativa dos colegas, baixa auto-estima; ansiedade diante dos resultados; rejeição por parte dos pais; problemas de conduta na sala de aula ou fora dela, etc.) (Coll, Marchesi & Palacios, 2007, p. 120).

Soma-se a isso o fato de que, segundo Golba (2009), a sociedade espera que a escola prepare os indivíduos para a vida política, social e para o trabalho, através do desenvolvimento de habilidades específicas, sendo ainda importante instrumento de

transmissão do legado civilizacional, vivenciando momentos simultâneos de criação-conservação e de tradição-inovação.

Considerando que o ambiente pode promover contingências diferenciadas para aquisição de comportamento social habilidoso e que esta aquisição, na literatura, pode caracterizar-se como fator de proteção para problemas de comportamento e baixo desempenho escolar, neste estudo pretende-se comparar habilidades sociais, desempenho acadêmico e problemas de comportamento entre crianças com e sem histórico de acolhimento institucional.

## **OBJETIVOS**

Descrever e comparar habilidades sociais (na visão dos professores e dos acolhidos), problemas de comportamento (relatados por professores) e desempenho escolar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional com seus pares sem histórico de institucionalização.

### **Objetivos específicos**

São objetivos específicos do estudo:

1. Descrever e comparar: a) as habilidades sociais e problemas de comportamento de G1 e G2, segundo seus professores (utilizando as escalas EICSA e EIPC); b) as habilidades sociais de G1 e G2, segundo seus próprios relatos (utilizando os inventários de habilidades sociais respondidos pelas crianças e adolescentes); c) a visão dos professores e dos participantes acerca dos comportamentos socialmente aceitos e habilidades sociais identificadas nos instrumentos e, d) o desempenho escolar de G1 e G2.
2. Correlacionar: a) os indicativos de habilidades sociais e problemas de comportamento ao desempenho escolar dos participantes.

## **MÉTODO**

Trata-se de estudo quase-experimental, com amostras pareadas em função da idade e escolaridade de crianças e adolescentes em condição de acolhimento institucional. A população foi selecionada nas cidades de Dourados-MS e Mundo Novo-MS. O estudo teve apreciação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (parecer n. 2.044.808 - Anexo 2).

### **Percurso Amostral**

Foram convidadas quatro instituições de acolhimento na cidade de Dourados-MS e uma na cidade de Mundo Novo-MS. Entretanto, uma instituição não possuiu demanda de participantes para a pesquisa e outra não demonstrou interesse. Dessa forma, aquelas que aceitaram participar, duas instituições em Dourados-MS e uma instituição em Mundo Novo-MS, assinaram o Termo de Compromisso.

### **Participantes**

Os participantes do estudo foram organizados em dois grupos, sendo 18 participantes do Grupo 1 (G1), composto por crianças e adolescentes em acolhimento institucional, e 18 participantes do Grupo 2 (G2), crianças e adolescentes que estudavam na mesma escola e ano escolar que seu par. Para G1, em relação ao sexo, 11 participantes eram do sexo feminino e sete do sexo masculino; oito participantes tinham menos de 12 anos e 10 participantes tinham 12 anos ou mais. Em relação à escolaridade, seis participantes encontravam-se no primeiro ciclo, seis no segundo e seis no terceiro. Os dados encontram-se apresentados na Tabela 15.

Tabela 15 – Caracterização dos participantes crianças e adolescentes de G1.

Caracterização G1		Frequency	Percent
Sexo	Feminino	11	61,1
	Masculino	7	38,9
	Total	18	100,0
Idade	7 a 11 anos	8	44,5
	12 anos ou mais	10	55,5
	Total	18	100,0
Escolaridade	1º ciclo	6	33,4
	2º ciclo	6	33,3
	3º ciclo	6	33,3
	Total	18	100,0

Para G2, conforme apontado na Tabela 16, em relação ao sexo, 11 participantes eram do sexo feminino e sete do sexo masculino; 12 participantes tinham menos de 12 anos e cinco participantes tinham 12 anos ou mais (para um dos participantes não foi indicada a idade, uma vez que não foi estabelecido o par). Em relação à escolaridade, seis participantes encontravam-se no primeiro ciclo, cinco no segundo e seis no terceiro (para o participante sem par também não foi indicada a escolaridade).

Tabela 16 – Caracterização dos participantes crianças e adolescentes de G2.

Caracterização G2		Frequency	Percent
Sexo	Feminino	11	61,1
	Masculino	7	38,9
	Total	18	100,0
Idade	7 a 11 anos	12	66,7
	12 anos ou mais	5	27,8
	Total	17	94,4
Missing	System	1	5,6
Total		18	100,0
Escolaridade	1º ciclo	6	33,4
	2º ciclo	5	27,9
	3º ciclo	6	33,3
	Total	17	94,6
Missing	System	1	5,4
Total		18	100,0

## Local

Os participantes de G1 foram avaliados em suas respectivas instituições de acolhimentos. Os participantes de G2 foram avaliados na escola de cada criança ou adolescente que compôs o par amostral, indicado pela professora, sem nenhuma dica ou exigência além de estar na mesma sala. Para o participante foi dito que o seu nome foi escolhido por sorteio.

## Instrumentos respondidos pelos professores

- a) Escala de Indicativos de Comportamento Socialmente Aceito (EICSA) (Adaptada de Bolsoni-Silva, 2003), apresentada com 21 questões com do tipo *Likert*, de autoaplicação, com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). Originalmente voltada a pais, a escala foi, para as quais os termos pais foram substituídos por educadores. As questões identificam habilidades relacionadas à comunicação, socialização, expressão de sentimentos, capacidade de defende-se em situações difíceis e colaboração.
- b) Escala de Indicativos de Problemas de Comportamento (EIPC), adaptada a partir da Escala Rutter (Graminha, 1994) – apresentada também com 21 questões do tipo *Likert*, de autoaplicação, com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios) com repostas que variam de *nunca* (0 a 2 ocorrências em 10 episódios) *às vezes* (3 a 7 ocorrências em 10 episódios) ou *sempre* (8 a 10 ocorrências em 10 episódios). Possibilita identificar problemas comportamentais externalizantes (agressividade, agitação, desrespeito às regras e aos colegas), internalizantes (apatia, isolamento) e outros problemas somáticos (tiques, dores, falta de controle das eliminações e outras possíveis dificuldades).

Pontuações iguais ou superiores a nove sinalizam condições clínicas para intervenção.

Tanto a EICSA quanto a EIPC reservam espaço para que o respondente possa apontar outras habilidades ou problemas observados que não estejam identificados na lista, devendo descrevê-los e indicar a frequência nas linhas que sucedem as tabelas. As escalas encontram-se disponíveis no Anexo 1.

### **Instrumentos respondidos por G1 e G2**

- a) Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) – consiste na avaliação das habilidades de leitura, escrita e aritmética, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental (de seis a 12 anos de idade). O teste possibilita identificar as competências básicas dos primeiros ciclos, possibilitando classificar se o estudante encontra-se na média do observado durante a padronização do teste, abaixo ou acima da mesma. Possibilita ainda, de forma mais individualizada, identificar necessidades de apoio. Para crianças menores de seis anos ou com mais de 13, serão consideradas apenas as escalas comportamentais, solicitando às respondentes que descrevam possíveis dificuldades de aprendizagem observadas.
- b) Avaliação das habilidades sociais: *para crianças de seis a 12 anos de idade* foi utilizado o Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – IMHSC – (Del Prette & Del Prette, 2005) – versão impressa – Manual e fichas. São 21 itens de interação social de crianças entre si e com adultos. Cada item apresenta uma situação de interação social seguida por três alternativas de reação: (a) habilidosa; (b) não habilidosa passiva; (c) não habilidosa ativa. Em cada item, a criança é solicitada a indicar qual a reação que costuma apresentar. Em cada reação, é solicitada a indicar; (b) a frequência com que apresenta cada reação; (c)

a adequação que atribui a cada uma delas; (d) a dificuldade que apresenta na emissão da reação socialmente habilidosa.

- c) Para os *participantes com idade superior a 12 anos*, foi utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA – (Del Prette & Del Prette, 2009). O IHSA é um instrumento de autorrelato, para avaliação de habilidades sociais de adolescentes, referenciado à norma em termos de percentis. É disponibilizado em forma de uma caixa contendo manual impresso, fichas de aplicação e apuração, com opção de apuração informatizada online. O inventário é composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar (a) sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; (b) a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo *Likert*, produzindo escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produz escores em seis subescalas: F1 – Empatia; F2 – Autocontrole; F3 – Civilidade; F4 – Assertividade; F5 - Abordagem Afetiva; e F6 - Desenvoltura Social.

### **Local**

Os professores responderam as escalas EICSA e EIPC individualmente, nas respectivas escolas em que atuavam, em horário indicado previamente pela coordenação da escola.

### **Procedimento**

O procedimento do Estudo 2 encontra-se descrito no quadro a seguir:



Quadro 2 - Delineamento do Estudo 2.

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Instrumento</b>
1. Com G1	Apresentar os objetivos do estudo e obter consentimento	TCLE e TALE
	Caracterizar habilidades sociais e problemas de comportamento dos acolhidos sob o ponto de vista dos acolhidos e cuidadores	IMHSC/ IHSA e Escalas comportamentais – EICSA e EIPC
	Avaliar o desempenho escolar	TDE
2. Com G2 e professores	Apresentar o estudo e obter consentimento	TCLE e TALE
	Caracterizar habilidades sociais e problemas de comportamento dos acolhidos sob o ponto de vista dos acolhidos e professores	IMHSC/ IHSA e Escalas comportamentais – EICSA e EIPC
	Avaliar o desempenho escolar	TDE

### **Análise de dados**

Para a análise de dados, os resultados dos instrumentos foram organizados em tabelas e com a utilização do Statistical Package for the Social Sciences (IBM, v.23) realizou-se estatística descritiva, comparação e correlação de Spearman.

### **RESULTADOS**

Inicialmente, são apresentadas as descrições de habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes institucionalizados e não institucionalizados, segundo seus professores. Os resultados foram obtidos a partir das escalas EICSA e EIPC. Os pontos de corte foram estabelecidos considerando-se: a) na EICSA, até 21 pontos não habilidoso, e para pontuação igual ou superior a 22 habilidoso (atribuição arbitrária); b) na EIPC considerou-se o ponto de corte nove, conforme estabelecido por Rutter (Graminha, 1994), para indicação de grupo clínico (score maior ou igual a nove) e não clínico (score menor que nove). É possível identificar que, em relação às habilidades sociais, avaliados por meio da EICSA, destacados na Tabela 17, participantes de G1 e G2 apresentam maior

incidência de resultados para comportamento socialmente habilitado, 77,8% e 82,4% respectivamente.

Tabela 17 - Classificação de índices de comportamento socialmente aceito para G1 e G2.

EICSA			não habilitado	habilitado	Total
Grupo	G1	N	4	14	18
		% em Grupo	22,2%	77,8%	100,0%
	G2	N	3	14	17
		% em Grupo	17,6%	82,4%	100,0%
Total		N	7	28	35
		% em Grupo	20,0%	80,0%	100,0%

Já em relação aos problemas de comportamento, uma vez que a EIPC estabelece o escore igual ou superior a nove para indicação de grupo clínico e não clínico, os resultados indicaram que para G1 a maior incidência recaiu sobre indicação clínica em problemas de comportamento (77,8%), enquanto para G2 o inverso se aplica (76,5%). Os resultados apresentam-se na Tabela 18.

Tabela 18 - Classificação de indicação clínica em problemas de comportamento para G1 e G2.

EIPC			clínico	não clínico	Total
Grupo	G1	N	14	4	18
		% em Grupo	77,8%	22,2%	100,0%
	G2	N	4	13	17
		% em Grupo	23,5%	76,5%	100,0%
Total		N	18	17	35
		% em Grupo	51,4%	48,6%	100,0%

Em seguida, realizou-se uma comparação dos indicativos de comportamento socialmente aceitos e indicativos de problemas de comportamento em relação à percepção dos professores. Sempre que um item foi pareado a dois ou mais estabeleceu-se a média simples para o item. Para ambos os instrumentos foram consideradas as frequências, indicadas de zero a dois (0 – nunca, 1 às vezes e 2 sempre). Na Tabela 19, observa-se que as médias dos índices de comportamento socialmente aceitos foram maiores para G2. O inverso observou-se em

relação aos indicativos de problemas de comportamento, para os quais G1 obteve médias maiores.

Tabela 19 - Médias dos grupos G1 e G2 para EICSA e EIPC.

EICSA e EIPC	Grupos	N	Médias
Índices de comportamentos socialmente aceitos	G1	18	16,56
	G2	16	18,56
	Total	34	
Índices de problemas de comportamento	G1	18	22,97
	G2	16	11,34
	Total	34	

A partir da Tabela 20, construída por meio do teste estatístico Mann Whitney U (teste não paramétrico, aplicado para duas amostras independentes, na comparação de dois grupos não pareados), ao comparar os índices de comportamentos socialmente aceitos e problemas de comportamento, observa-se que houve diferença significativa para G1 e G2 em relação aos problemas de comportamento identificados a partir da EIPC ( $p=0,001$ ). Sabendo-se que a média de G1 para problemas de comportamento foi mais elevada (Tabela 19), considera-se que este grupo apresenta significativamente mais problemas de comportamento. Contudo, não houve diferença em relação aos comportamentos socialmente aceitos.

Tabela 20 - Comparação dos indicadores de comportamento socialmente aceitos e indicadores de problemas de comportamento pelos professores para G1 e G2.

Teste estatístico	Índices de comportamentos socialmente aceitos	Índices de problemas de comportamento
Mann-Whitney U	127,000	45,500
Wilcoxon W	298,000	181,500
Z	-,588	-3,417
Asymp. Sig. (2-tailed)	,557	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,574 <sup>b</sup>	,000 <sup>b</sup>
Exact Sig. (2-tailed)	,567	,000
Exact Sig. (1-tailed)	,284	,000
Point Probability	,006	,000

a. Grouping Variable: Grupos

b. Not corrected for ties.

Tanto as habilidades sociais e os problemas de comportamento, avaliados a partir das escalas EICSA e EIPC, foram avaliados do ponto de vista do professor. A percepção dos grupos sobre suas habilidades sociais foi avaliada a partir dos instrumentos IMHSC e IHSA, cujos dados encontram-se apresentados na Tabela 21.

Tabela 21 - Médias de G1 e G2 para IMHSC e IHSA.

Grupos	IMHSC (N 26)		IHSA (N 13)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
G1	31,57	5,68	137,80	14,95
G2	35,89	7,03	150,66	3,78

Para que os instrumentos de avaliação das habilidades sociais descritas pelos participantes e seus professores pudessem ser comparados foi necessário estabelecer um pareamento de itens comuns. Dessa forma, optou-se por identificar itens dos três instrumentos (EICSA, IMHSC e IHSA) ajustados às categorias propostas por Del Prette e Dell Prette (2002) – Demandas positivas, Demandas negativas e Demandas neutras.

Para isso, os descritores do IMHSC foram pareados a mais de um item do EICSA, considerando as classes apresentadas por Del-Prette e Del-Prette (2002). As habilidades

avaliadas no IMHSC foram divididas, pelos autores, em três classes: Demandas positivas (1, 11, 16, 18 e 19 pareadas aos itens 10, 13, 15, 7, e 11, respectivamente), Demandas negativas (2, 3, 5, 7, 12, 15, 17, 20 pareadas aos itens da EICSA 12, 8, 18, 10, 5, 21, 9, e 12 respectivamente) e Demandas neutras (4, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 21 pareadas aos itens 1 e 3, 15, 18, 18, 2, 20 e 4, 4, e 7 respectivamente). O pareamento das classes encontra-se apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Demandas positivas, negativas e neutras identificadas a partir do IMHSC e ICESA.

<b>Demandas positivas</b>	
IMHSC – avaliação pela criança	EICSA – avaliação pelo professor
1.Juntar-se a um grupo em brincadeiras	10.Participa de jogos e brincadeiras com colegas?
11.Propor nova brincadeira	13.Toma iniciativas?
16.Agradecer um elogio	15. Comunica-se de forma positiva?
18.Consolar o colega	7.Mostra capacidade de preocupar-se com os amigos?
19.Elogiar o objeto do colega	11. Faz elogios?
<b>Demandas negativas</b>	
IMHSC – avaliação pela criança	EICSA – avaliação pelo professor
2.Recusar pedido de colega	12.Expressa desejos e preferências de forma adequada?
3.Expressar desagrado	8.Expressa frustração e desagrado de forma apropriada (sem prejudicar outras pessoas)?
5.Pedir mudança de comportamento	18.Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
7.Demonstrar espírito esportivo	10.Participa de grupos de jogos e trabalhos na instituição?
12.Perguntar porquê (questionar)	5. Faz perguntas?
15.Aceitar gozações	21. Aceita opinião e informações de outras pessoas?
17.Resistir à pressão do grupo	9.Não é intimidado por crianças violentas ou agressivas?
20.Defender-se de acusações injustas	12.Expressa desejos e preferências de forma adequada?
<b>Demandas neutras</b>	
IMHSC – avaliação pela criança	EICSA – avaliação pelo professor
4.Pedir ajuda ao colega em classe	1.Faz pedidos 3. Interage com colegas?
6.Pedir desculpas	15.Comunica-se de forma positiva?
8.Mediar conflitos entre colegas	18.Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
9.Negociar, convencer	18. Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
10.Oferecer ajuda	2. Presta ajuda à professora ou colegas?
13.Responder à pergunta da professora	20. Toma a palavra facilmente? 4.Procura atenção da professora?
14.Fazer perguntas à professora	4.Procura atenção da professora?
21.Defender o colega	7.Mostra capacidade de preocupar-se com os amigos?

Por analogia, manteve-se a subdivisão das classes e estabeleceu-se um novo pareamento, desta vez, entre a EICSA e o ISHA. Foram mantidos os itens da EICSA, na coluna direita do Quadro 4, e os itens correspondentes do IHSA foi organizado na coluna da esquerda. Dessa forma, estabeleceu-se o pareamento das Demandas positivas (itens da EICSA - 10, 13, 15, 7, e 11, pareados aos itens do IHSA 19, 6, 3-4-9, 16 E 28, 26, 34, e 37 respectivamente), Demandas negativas (itens da EICSA 12, 8, 18, 10, 5, 21, 9, e 12 pareados aos itens do IHSA 15 e 18, 14-22-38, 29-32-33, 19, 25, 5, 12-23, e 36 respectivamente) e Demandas neutras (itens da EICSA - 1 e 3, 15, 18, 18, 2, 20 e 4, 4, e 7 pareados aos itens do IHSA 19, 28, 29, 33, 19 e 3, 21, 1, 26 e 34, respectivamente). O pareamento das classes encontra-se apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Demandas positivas, negativas e neutras identificadas a partir das categorias do IMHSC, estendidas ao IHSA e EICSA.

<b>Demandas positivas</b>	
<b>IHSA – avaliação pelo Adolescente</b>	<b>EICSA – avaliação pelo professor</b>
19.Participar de trabalhos em grupo	10.Participa de jogos e brincadeiras com colegas?
6.Fazer favores espontaneamente	13.Toma iniciativas?
3.Agradecer uma gentileza 4.Despedir-se 9.Agradecer elogios 16.Expressar sentimentos negativos de forma educada 28.Pedir desculpas	15. Comunica-se de forma positiva?
26.Perceber sentimentos negativos de um amigo 34.Oferecer ajuda a um colega em dificuldade	7.Mostra capacidade de preocupar-se com os amigos?
7.Fazer elogios	11. Faz elogios?
<b>Demandas negativas</b>	
<b>IHSA – avaliação pelo Adolescente</b>	<b>EICSA – avaliação pelo professor</b>
15.Recusar pedidos insistentes 18.Pedir explicações	12.Expressa desejos e preferências de forma adequada?
14.Lidar com críticas sem perder o controle 22.Controlar a irritação 38.Controlar a raiva	8.Expressa frustração e desagrado de forma apropriada (sem prejudicar outras pessoas)?
29.Negociar conflitos de opiniões 32.Negociar o uso de preservativo 33.Conversar calmamente com os pais sobre ideias diferentes	18.Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
19.Explicar tarefas aos colegas	10.Participa de grupos de jogos e trabalhos na instituição?
25.Fazer perguntas a desconhecidos	5. Faz perguntas?
5.Lidar bem com críticas	21. Aceita opinião e informações de outras pessoas?
12.Recusar pedido abusivo 23.Não atender solicitações do grupo que considere erradas	9.Não é intimidado por crianças violentas ou agressivas?
36.Indica os carinhos que lhe agradam	12.Expressa desejos e preferências de forma adequada?
<b>Demandas neutras</b>	
<b>IHSA – avaliação pelo Adolescente</b>	<b>EICSA – avaliação pelo professor</b>
19.Participar de trabalhos em grupo	3. Interage com colegas?
28.Pedir desculpas	15.Comunica-se de forma positiva?
29.Negociar conflitos de opiniões	18.Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
33.Posicionar-se diferentemente dos pais	18. Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?
19.Explicar tarefa aos colegas 3.Fazer favores espontaneamente	2. Presta ajuda à professora ou colegas?
21.Conversar com autoridades	20. Toma a palavra facilmente? 4.Procura atenção da professora?
1.Pedir informações	4.Procura atenção da professora?
26.Perceber sentimentos negativos dos amigos 34.Oferecer ajuda ao amigo com dificuldade	7.Mostra capacidade de preocupar-se com os amigos?

A partir do pareamento apresentado nos quadros 3 e 4, buscou-se conhecer os escores para cada uma das demandas (positivas, negativas e neutras), na visão dos professores e dos adolescentes. Conforme observa-se na Tabela 22, na visão dos professores, para G1, as

demandas positivas e neutras são semelhantes e com médias maiores que as demandas negativas. Quando avaliadas pelos adolescentes, as médias maiores referem-se a demandas neutras e as menores em relação às demandas negativas. Para G2, as demandas positivas e neutras são semelhantes e com médias menores que as demandas negativas. Quando avaliadas pelos adolescentes, as médias maiores referem-se a demandas positivas e as menores em relação às demandas negativas.

Tabela 22 - Descrição dos escores para as demandas positivas, negativas e neutras, na visão dos professores e dos adolescentes, para G1 e G2.

<b>Estatísticas Descritivas</b>	G1 (N11)		G2(N3)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
demposEICSA	1,4727	,31334	1,5333	,11547
demnegEICSA	1,3523	,30526	1,7917	,19094
demneutEICSA	1,4727	,31334	1,5333	,11547
demposIHSA	1,1727	,50416	1,8333	,15275
demnegIHSA	1,0136	,40714	1,1200	,47760
demneutIHSA	1,1909	,36181	1,5667	,11547

N válido (listwise)

\*demanda positiva no EICSA  
 \*\*demanda negativa no EICSA  
 \*\*\*demanda neutra no EICSA  
 \*\*\*\*demanda positiva no IHSA  
 \*\*\*\*\*demanda negativa no IHSA  
 \*\*\*\*\*demanda neutra no IHSA

Em seguida, buscou-se descrever os escores para as demandas positivas, negativas e neutras na visão dos professores e das crianças, para G1 e G2. A partir da Tabela 23, observa-se que na visão dos professores as maiores médias referem-se às demandas positivas e negativas igualmente. Já para a avaliação das crianças, as demandas negativas foram as que obtiveram maiores índices. Na descrição dos escores para as demandas positivas, negativas e neutras na visão dos professores e das crianças, para G2, a partir da Tabela 23, foi possível



perceber que na visão dos professores as demandas negativas obtiveram maiores índices. Já para a avaliação das crianças, com índices semelhantes, as demandas neutras foram as que obtiveram índices ligeiramente maiores.

Tabela 23 - Descrição dos escores para as demandas positivas, negativas e neutras, na visão dos professores e das crianças, para G1 e G2.

<b>Estatísticas Descritivas</b>	G1 (N7)		G2 (N8)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
demposEICSA	1,4286	,33523	1,3000	,44202
demnegEICSA	1,4286	,37401	1,3269	,46080
demneutEICSA	1,2857	,32043	1,0583	,58223
demposIMHSC	1,6571	,39521	1,5714	,46315
demnegIMHSC	1,2357	,43504	1,5300	,43827
demneutIMHSC	1,7700	,22000	1,5821	,49459

N válido (listwise)

\*demanda positiva no EICSA  
 \*\*demanda negativa no EICSA  
 \*\*\*demanda neutra no EICSA  
 \*\*\*\*demanda positiva no IMHSC  
 \*\*\*\*\*demanda negativa no IMHSC  
 \*\*\*\*\*demanda neutra no IMHSC

Por conseguinte, realizou-se uma comparação entre a visão dos professores e dos adolescentes acerca dos comportamentos socialmente aceitos e habilidades sociais identificadas nos instrumentos, a partir do teste estatístico Wilcoxon (para amostras pareadas). Conforme a Tabela 24, para G1, observou-se significância ( $p=0,034$ ) entre as avaliações das demandas negativas do IHSA e do EICSA, além de uma tendência ( $p=0,074$ ) para as demandas neutras dos referidos instrumentos. Para G2, na comparação entre a visão dos professores e dos adolescentes acerca dos comportamentos socialmente aceitos e habilidades sociais não se observou índice de significância para as relações entre as demandas.

Tabela 24 - Comparação das habilidades sociais de G1 e G2 sob a ótica dos professores e dos adolescentes.

Estatísticas de teste <sup>a</sup>	demposIHSA - demposEICSA		demnegIHSA - demnegEICSA		demneutIHSA - demneutEICSA	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Z	-1,129 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-2,090 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>c</sup>	-1,786 <sup>b</sup>	,000 <sup>d</sup>
Significância Assint. (Bilateral)	,259	,109	,037	,109	,074	1,000
Sig exata (bilateral)	,277	,250	<b>,034</b>	,250	,075	1,000
Sig exata (unilateral)	,139	,125	,017	,125	,038	,625
Probabilidade de ponto	,008	,125	,002	,125	,003	,250

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos positivos.

Na Tabela 25, a comparação entre a visão dos professores e dos adolescentes acerca dos comportamentos socialmente aceitos e habilidades sociais, para as crianças de G1, indicou significância ( $p=0,031$ ) entre as avaliações das demandas neutras do IMHSC e do EICSA. Para G2, na comparação entre a visão dos professores e das crianças acerca dos comportamentos socialmente aceitos e habilidades sociais observou-se significância ( $p=0,047$ ) entre as avaliações das demandas neutras do IMHSC e do EICSA.

Tabela 25 - Comparação das habilidades sociais de G1 e G2 sob a ótica dos professores e das crianças.

<b>Estatísticas de teste<sup>a</sup></b>	demposIMHSC - demposEICSA		demnegIMHSC - demnegEICSA		demneutIMHSC - demneutEICSA	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Z	-1,510 <sup>b</sup>	-,948 <sup>b</sup>	-1,367 <sup>c</sup>	-,824 <sup>b</sup>	-2,207 <sup>b</sup>	-1,995 <sup>b</sup>
Significância Assint. (Bilateral)	,131	,343	,172	,410	,027	,046
Sig exata (bilateral)	,188	,357	,188	,436	,031	,047
Sig exata (unilateral)	,094	,178	,094	,218	,016	,023
Probabilidade de ponto	,063	,012	,016	,013	,016	,003

a. Teste de Postos Assinados por Wilcoxon

b. Com base em postos negativos.

c. Com base em postos positivos.

Quanto ao desempenho escolar dos participantes de G1 e G2, os dados foram organizados nas tabelas 26 a 29. No que se refere ao desempenho na área de Escrita (Tabela 26) observou-se que os participantes de G1 obtiveram pontuações de um a três, com maior frequência de pontuações 3 (44,4%). Entretanto, tais pontuações referem-se a subdivisões do nível inferior do TDE em três categorias (inferior-inferior 01, inferior-médio 02 e inferior-superior 03), conforme proposto por Pereira e Rodrigues (2013). Na pontuação originalmente proposta por Stein (1994), na qual os itens de um a três estariam no nível inferior, todos os participantes de G1 estariam no nível inferior. Para as demais pontuações do TDE, serão consideradas as subdivisões de Pereira e Rodrigues (2013). Para G2, foi possível observar uma distribuição dos participantes em todos os níveis, com maior proporção nos níveis um e três (29,4% em cada nível).

Tabela 26 - Resultados do TDE Escrita, para G1 e G2.

TDE Escrita		1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	Total	
Grupo	G1	Contagem	5	5	8	0	0	18
		% em Grupo	27,8%	27,8%	44,4%	0,0%	0,0%	100,0%
	G2	Contagem	5	2	5	3	2	17
		% em Grupo	29,4%	11,8%	29,4%	17,6%	11,8%	100,0%
Total		Contagem	10	7	13	3	2	35
		% em Grupo	28,6%	20,0%	37,1%	8,6%	5,7%	100,0%

Quanto aos resultados observados na área de Aritmética, embora para G1 50% dos participantes também obteve desempenho no nível três, nesta área, 27,8% obteve nível quatro. Para G2, 47,1% obteve pontuação três, entretanto, o segundo maior percentual localizou-se no nível dois (29,4%). Diferentemente da área de Escrita, nenhum dos grupos teve participantes com pontuação um. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 27.

Tabela 27 - Resultados do TDE Aritmética, para G1 e G2.

TDE Aritmética		2,00	3,00	4,00	5,00	Total	
Grupo	G1	Count	4	9	5	0	18
		% within Grupo	22,2%	50,0%	27,8%	0,0%	100,0%
	G2	Count	5	8	3	1	17
		% within Grupo	29,4%	47,1%	17,6%	5,9%	100,0%
Total		Count	9	17	8	1	35
		% within Grupo	25,7%	48,6%	22,9%	2,9%	100,0%

A análise de resultados na área de Leitura apresentou que a maioria (44,4%) dos participantes de G1 obteve desempenho no nível três, embora tivesse contado com participantes pontuando nos cinco níveis, com segundo maior percentual no nível dois (22,2%). Para G2, por outro lado, não houve pontuação no nível dois. Os maiores percentuais para este grupo localizaram-se no nível três (47,1%) e no nível quatro (29,4%), conforme apresentado na Tabela 28.

Tabela 28 - Resultados do TDE Leitura, para G1 e G2.

TDE Leitura			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	Total
Grupo	G1	Contagem	2	4	8	3	1	18
		% em Grupo	11,1%	22,2%	44,4%	16,7%	5,6%	100,0%
	G2	Contagem	2	0	8	5	2	17
		% em Grupo	11,8%	0,0%	47,1%	29,4%	11,8%	100,0%
Total		Contagem	4	4	16	8	3	35
		% em Grupo	11,4%	11,4%	45,7%	22,9%	8,6%	100,0%

Para os resultados observados na área Total, as pontuações de G1 encontraram-se distribuídas entre os três primeiros níveis apenas, com maior percentual indicado no nível três (61,1%). Para G2, entretanto, apesar de também possuir maiores pontuações no nível três (58,8%), as demais pontuações foram distribuídas ao longo dos cinco níveis. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 29.

Tabela 29 - Resultados do TDE Total, para G1 e G2.

TDE Total			1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	Total
Grupo	G1	Contagem	2	5	11	0	0	18
		% em Grupo	11,1%	27,8%	61,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	G2	Contagem	1	2	10	3	1	17
		% em Grupo	5,9%	11,8%	58,8%	17,6%	5,9%	100,0%
Total		Contagem	3	7	21	3	1	35
		% em Grupo	8,6%	20,0%	60,0%	8,6%	2,9%	100,0%

Comparando-se os resultados obtidos por G1 e G2 no TDE, conforme apresentado na Tabela 30, observou-se que os resultados de G1 foram sutilmente maiores apenas na área de aritmética. A comparação estatística entre os grupos, por meio do teste Wilcoxon, indicou diferença estatística na área total ( $p=0,20$ ), com tendência a significância na área de leitura (0,089), ambos a favor de G2.

Tabela 30. Comparação dos resultados obtidos no TDE para G1 e G2.

	G1		G2	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
TDE Escrita	2,17	0,86	2,71	1,40
TDE Aritmética	3,06	0,73	3,00	0,87
TDE Leitura	2,83	1,04	3,29	1,10
TDE Total	2,50	0,71	3,06	0,90

Os escores obtidos para EICSA, EIPC e os resultados do TDE, para G1 e G2 (amostra total), foram correlacionados e os resultados podem ser observados na Tabela 31. A partir da análise dos resultados é possível observar que apenas existe uma tendência à significância para a correlação entre a área de Leitura do TDE e os Índices de comportamentos socialmente aceitos ( $p=0,066$ ), indicando que na medida que as crianças apresentam-se mais habilidosas, na visão do professor, os resultados na área de leitura são melhores. Ressalta-se ainda que correlações intra-grupos foram realizadas para G1 e G2, porém em nenhum dos casos observou-se significância ou tendência.

Tabela 31 - Correlações entre resultados do TDE, EICSA e EIPC para G1 e G2.

Correlações			Índices de comportamentos socialmente aceitos	Índices de problemas de comportamento
rô de Spearman	TDE Escrita	Coeficiente de Correlação	,154	-,174
		Sig. (bilateral)	,385	,324
		N	34	34
	TDE Aritmética	Coeficiente de Correlação	-,053	-,172
		Sig. (bilateral)	,767	,330
		N	34	34
	TDE Leitura	Coeficiente de Correlação	,319	-,126
		Sig. (bilateral)	,066	,477
		N	34	34
	TDE Total	Coeficiente de Correlação	,270	-,199
		Sig. (bilateral)	,123	,259
		N	34	34

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

## DISCUSSÃO

Comparando a percepção dos professores e dos adolescentes de suas habilidades sociais, percebeu-se a percepção focada nas demandas neutras e positivas por parte dos professores e nas demandas neutras por parte dos adolescentes de G1. Para os adolescentes de G2, na visão dos professores, a percepção esteve focada nas demandas negativas e para os adolescentes nas demandas positivas, discordando totalmente. Ao analisar os resultados das crianças, para G1, os professores perceberam demandas negativas e positivas igualmente, mas as próprias crianças focaram nas demandas negativas de seus comportamentos. Com as crianças de G2, para os professores o destaque situou-se nas demandas negativas, diferentemente da visão das crianças, recaída sobre as demandas neutras.

Apesar da diversidade dos dados, as percepções dos professores sobre as demandas negativas apareceram em 75,0% dos casos. Tal fato pode ter ocorrido devido não só a estigmas sociais, como também falta de manejo para explorar potencialidades de reservas comportamentais habilidosas, o que por sua vez retira o foco das intervenções de promoção ao desenvolvimento para dar espaço ao caráter remediativo da necessidade de diagnosticar e até mesmo culpabilizar indivíduos com problemas de comportamento.

Uma vez que, a partir dos resultados das avaliações, as habilidades sociais estão presentes como reservas comportamentais e não são assim percebidas por professores em ambiente escolar, discute-se a possibilidade de não só as práticas educativas escolares, como também o ambiente escolar não serem favorecedores de identificação e desenvolvimento de habilidades sociais.

Percebe-se, também, que a criança ou adolescente vê-se dividido entre a expressão de sentimentos e a assertividade, habilidades sociais exigidas de diferentes formas, em diferentes contextos e com diferentes funções. Ora são expressas como forma de adaptação social, ora

não são expressas como forma de sobrevivência em ambiente permeado por situações adversas, aversivas e competitivas.

Sobre isto, Caballo (1997) relata que no ambiente escolar, especificamente, são exigidas respostas do indivíduo para que ele se relacione de maneira assertiva, apresentando capacidades como iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afeto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; expressar opiniões, mesmo os desacordos; expressar justificadamente desagradados; saber enfrentar críticas recebidas; entre outras.

Em se tratando do ambiente escolar, ressalta-se que o desempenho escolar de G2, na maioria das avaliações, sobressaiu-se ao de G1, confirmado através das comparações estatísticas, corroborando os achados da literatura específica sobre o assunto (Dell'Aglio & Hutz, 2004).

Prevê-se, a partir disto, que a família possui um importante papel no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes. O grande número de acolhidos nas instituições e a quantidade limitada de cuidadores, tornando o atendimento às necessidades educacionais dos acolhidos coletivo e raro, podem ter relação com estes dados, uma vez que na Instituição 1 havia 13 acolhidos para dois cuidadores por turno, na Instituição 2 havia 21 acolhidos para dois cuidadores por turno e na Instituição 3 havia 16 acolhidos para dois cuidadores por turno.

Siqueira e Dell'Aglio (2010) ressaltam a necessidade do desenvolvimento de programas de reforço escolar a fim de estimular o aprendizado desses indivíduos, para que o déficit escolar não seja mais um elemento excludente aos abrigados.

Por fim, a imagem depreciativa do autoconceito e os estigmas sociais postos pela sociedade e absorvidos pelas crianças e adolescentes inseridas no acolhimento institucional também foram observados durante as entrevistas para coleta de dados, na aplicação do TDE.



Esses fatores, também apontados na literatura, possuem impactos diretos nas limitações do desenvolvimento acadêmico dos acolhidos.

Em consonância, Siqueira e Dell'Aglio (2006) indicam que valores pejorativos, preconceitos e ideias de que as crianças e adolescentes residentes em abrigo possuem problemas e são incapazes de ter um bom desempenho escolar fazem parte dos pensamentos de acolhidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos achados da literatura, bem como dos resultados e das discussões, tornou-se possível destacar que esta pesquisa demonstra corroborar com sua hipótese, apontando relações positivas entre crianças e adolescentes com longo tempo de permanência em instituições de acolhimento, baixo desempenho acadêmico e altos índices de problemas de comportamento, não justificando apenas as hipóteses de que acolhidos possuiriam baixas habilidades sociais e que o prolongamento da institucionalização acarretaria em prejuízos em desempenho escolar.

Por sua vez, o método utilizado se detém a correlacionar as variáveis de estudo a fim de se observar as relações positivas ou negativas estabelecidas entre elas. Não é objetivo, nem se aplica ao método, indicar causa e efeito entre a variável longo tempo de permanência na instituição e as variáveis desempenho acadêmico e habilidades sociais, não obstante seja esta uma sugestão para pesquisas futuras.

A pesquisa foi desenvolvida com algumas limitações. O pouco número de sujeitos existentes nas três instituições pesquisadas, diminuído pelos que deixaram o acolhimento institucional ao longo do processo de entrada e saída do pesquisador nas instituições, a falta de interesse de uma das instituições que não aderiu à pesquisa, o pouco número de instituições em ambos os municípios e as dificuldades de acesso a G2 por conta dos agentes educacionais fizeram com que o número de participantes não se tornasse amplo como esperado.

Ressalta-se também a falta de conhecimento por parte do pesquisador de um instrumento padronizado adequado para avaliar os problemas de comportamento de G1 e G2 na própria visão desses participantes, o que incrementaria as avaliações, comparações e correlações presentes nos estudos 1 e 2.

Ainda como limitações da pesquisa, aponta-se o fato de que tanto G1 e G2 em resposta aos inventários de habilidades sociais, quanto os cuidadores em resposta ao IEP tinham a

possibilidade de responder às questões conforme o esperado socialmente, não conforme a realidade de suas ações, visto que ambas as opções eram fáceis de identificar através destes instrumentos.

Por fim, ao produzir resultados com enfoque em comparações e correlações entre grupos de crianças e adolescentes institucionalizados e sem histórico de acolhimento institucional, destacam-se as importantes contribuições da pesquisa para a área de habilidades sociais, problemas de comportamento, desempenho escolar e acolhimento institucional, através de um viés metodológico pouco identificado nas literaturas da área.

Há que se considerar como sugestão de pesquisas futuras não só a realização de avaliações e intervenções no âmbito das percepções dos professores sobre as habilidades sociais e problemas de comportamento de crianças e adolescentes institucionalizados, como também eficácia de programas de intervenção em práticas educativas e habilidades sociais em contexto institucional para a diminuição dos índices de problemas de comportamento.

## REFERÊNCIAS

- Adrião, M. do C. S., & Teixeira, M. A. C. (2013). Os serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes: os desafios e o trabalho com a rede de proteção social. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração Pública. Universidade de São Paulo, 2013.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Comportamento assertivo: um guia de auto-expressão*. Belo Horizonte: Interlivros, 2ª ed., 147 p.
- Albornoz, A. C. (2009). Psicoterapia com crianças institucionalizadas. In M. G. K. C. A. STURMER (Ed.), *Crianças e adolescentes em psicoterapia: A abordagem psicanalítica*. (pp. 274–285). Porto Alegre: Artmed.
- Alexandre, D. T., & Vieira, M. L. (2004). Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia Em Estudo*, 9(2), 207–217. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000200007>.
- Alvarenga, P., & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460.
- Amazonas, M. C. L. A., Damaceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8 (spe), 11-20, 2003.
- Andrade, L. B. P. de. (2010). *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 193 p.
- Arantes, E. M. M. (2010). Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro. São João del-Rei: *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 5(1), 5-16.
- Ardigó, M. I. F. (2009). Estatuto da Criança e do Adolescente: direitos e deveres. Rio de Janeiro: Cronus, ed. 1, 240 p.
- Arpini, D. M. (2003). *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares* (EDUSC). Bauru-SP.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. (1989). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (Iglu). São Paulo-SP.
- Azevedo, M., & Maia, Â. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi Editores, ed. 5, 162 p.
- Azevedo, R. C. de. (2004). Negligência familiar como manifestação das relações de gênero. In M. do S. F. FROTA, M. H. de P.; OSTERNE (Ed.), *Família, gênero e geração: temas transversais* (EDUECE). Fortaleza-CE.
- Azôr, A. M. G. C., & Vectore, C. (2008). Abrigar/desabrigar: conhecendo o papel das famílias nesse processo. *Estudos de Psicologia (Campinas/SP)*, 25(1), 77–89.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., de Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do Ensino Fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Baraldi, D. M., & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 235-258). Campinas: Alínea.
- Bedford, V. H., Volling, B. L., & Avioli, P. S. (2000). Positive consequences of sibling conflict in childhood and adulthood. *International Journal of Aging & Human Development*, 51(1), 53–69. <https://doi.org/10.2190/G6PR-CN8Q-5PVC-5GTV>
- Black, D. A., Smith Slep, A. M., & Heyman, R. E. (2001). Risk factors for child psychological abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2), 189–201. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(00\)00022-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1359-1789(00)00022-7)

- Bolsoni-Silva, A. T. (2003). *Habilidades Sociais Educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares*. Universidade de São Paulo.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento*, 7(4), 71–86.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 227-235.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2007). A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamento de pré-escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, 41(3), 349 - 358.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Marturano, E. M. (2008). Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: Comparando pais e mães de pré-escolares. *Aletheia*, 27(1), 126-138.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., Pereira, V. A., & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré- Escolares : Comparando Avaliações de Mães e de Professoras Preschooler ' s Social Skills and Behavior Problems : Comparison between Mother and Teacher Assessments. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 19(3), 460–469. [https://doi.org/DOI\\_INEXISTENTE](https://doi.org/DOI_INEXISTENTE)
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2009). Roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais RE-HSE-P. In Weber, L. D. (Org.), *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados* (pp. 250-257). Curitiba: Juruá.
- Bolsoni-Silva, A. T., Loureiro, S. R., & Marturano, E. M. (2011). Problemas de comportamento e habilidades sociais infantis: modalidades de relatos. Porto Alegre: *Psico*, 42(3), 354-361.
- Bolsoni-Silva, A., & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(2), 91-103.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. In H. P. Feltes & U. Zilles (Eds.), *Filosofia: diálogos e horizontes*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S. P., & Tosi, P. C. S. (2006). Desenvolvimento de comportamentos para orientar a formação de graduandos na atuação profissional. *Rev. Bras. de Ter. Comp. Cogn.*, VIII(1), 103–106.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of World Health Organization*, 3, 355-534.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: retrospecto and prospect. *American Journal Orthopsychiatry*, 52, 664–678.
- Brasil, P. da R.-C. C.-S. para A. J. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Tr (2009). Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm)
- Brasil. (2009b). Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, Brasília: CNAS, Conanda, 105 p.
- Brasil. Conselho Nacional do Ministério Público. Relatório da Infância e Juventude. (2013). *Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País: Relatório da Resolução nº 71/2011*. Brasília-DF: Conselho Nacional do Ministério

Público.

- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasil. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, Pub. L. No. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Brasil: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Retrieved from [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)
- Brauner, M. C. C., & Aldrovandi, A. (2012). Adoção no Brasil: aspectos evolutivos do instituto no direito de família. *Revista Da Faculdade de Direito*, 15(ISSN-2447-3855), 7–35. Retrieved from <https://www.seer.furg.br/juris/article/view/3214>
- Brito, R., & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. Carvalho (Ed.), *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação* (pp. 115–129). São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. (M.A.V. Veronese, Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Caballo, V. E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. In V. E. Caballo (Ed.), *Terapia y modificación de conducta* (pp. 403–443). Madri: Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. E. (1996). *Manual de técnicas de terapia e modificação de comportamento*. São Paulo-SP: Santos Livraria Editora.
- Caballo, V. E. (1997). El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo: ARBytes, 229-233.
- Calil, M. (2003). De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito. In: S. Ozella (org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 137-166 p.
- Caminha, R. (2000). A violência e seus danos à criança e ao adolescente. In: Amencar (Org.), *Violência doméstica*. Brasília: UNICEF, 43-60 p.
- Carvalho, A. M. A. (2002). Crianças institucionalizadas e desenvolvimento: possibilidades e desafios. In S. H. Lordelo, Eulina da Rocha, Carvalho, Ana Maria A., Koller (Ed.), *Desenvolvimento, Infância brasileira e contextos de* (pp. 19–44). São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, T., & Manita, C. (2010). Percepções de crianças e adolescentes institucionalizados sobre o processo de institucionalização e a experiência na instituição. In: Nogueira, C., Silva, I., Lima, L., Almeida, A. T., Cabecinhas, R., Gomes, R., Machado, C., Maia, A., Sampaio, A., & Taveira, M. C. (Orgs.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Porto: FPCEUP, 3326-3335.
- Castro, M., & Abramovay, M. (2002). Para um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19 (2), 19-46.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2009). Processos de saúde e doença entre crianças institucionalizadas: uma visão ecológica. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(2), 615–625. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000200030>
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2007). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2. ed., 368 p.
- Conselho Nacional de Justiça. Relatório de dados estatísticos de pretendentes, disponível em <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Consultado em: 08/03/2016.
- Conselho Nacional de Justiça. Relatório de dados estatísticos de crianças, disponível em <http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf>. Consultado em 08/03/2016.

- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458–465.
- Coplan, R. J., Gavinski-Molina, M-H, Lagacé-Séguin, D. G., & Wichmann, C. (2001). When girls versus boys play alone: Nonsocial play and adjustment in kindergarten. *Developmental Psychology*, 37(4), 464-474.
- Costa, D. L., & Cavalcante, L. I. (2012). Comportamento de cuidado entre crianças institucionalizadas: observações nos pátios do abrigo e da escola. *Gerais : Revista Interinstitucional de Psicologia*, 5(1), 50-68.
- Costa, L. A., & Chaves, P. B. (2013). Importância da expressão de sentimentos para o desenvolvimento de escolares. In: Pereira, V. A. (orgs.), *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais*. Dourados-MS, Editora UFGD, 127 p.
- Dalbem, J. X., & Dell’Aglío, D. D. (2008). Apego em adolescentes institucionalizadas: Processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos. = Attachment in institutionalized adolescents: Resilient process in the formation of new affective relationships. *Psico*, 39(1), 33–40.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2002). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo* (2 ed.). Petrópolis: Vozes, 232 p.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2005). *Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2006). *Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo* (11<sup>a</sup>). Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para adolescentes (IHSA-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e avaliação*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Almir, Del Prette, Z. A. P. (1996). Psicologia, identidade social e cidadania: O espaço da Educação e dos movimentos sociais. *Educação E Filosofia*, 10(20), 203–223.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 4, 210 p.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2001). *Inventário de Habilidades Sociais: manual*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Del Valle, J., & Bravo, A. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles Del Psicólogo*, 301(42–52).
- Dell’Aglío, D. D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Retrieved from <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2909>
- Dell’Aglío, D. D., & Hutz, C. S. (2004). Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 17(3), 351–357. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300008>
- Dixon, L., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). Risk factors of abused as children: A mediational analysis of the intergenerational continuity of child maltreatment (Part I). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 47-57.
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children’s aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162–170.
- Eigsti, I.-M., Weitzman, C., Schuh, J., de Marchena, A., & Casey, B. J. (2011). Language and cognitive outcomes in internationally adopted children. *Development and Psychopathology*, 23(2), 629–646. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000204>
- Farias, S. G. de A. & L. O. P. (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*.

- Ferreira, M. C. T., & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. Porto Alegre: *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 35-44.
- Figueiró, M. E. S. (2012). *Acolhimento institucional: a maioridade e o desligamento*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Fonseca, C. O. (1987). O internato do pobre: Febem e a organização doméstica em um grupo porto-alegrense de baixa renda. *Temas IMESC, Sociedade, Direito, Saúde*, 4(1), 21-39.
- Garnezy, N., & MASTEN, A. (1994). Chronic adversities. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Herson (Eds.), *Child and adolescent psychiatry* (pp. 191-207). Oxford: Blackwell.
- Golba, M. A. M. (2009). Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos alunos. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR.
- Gomide, P.I.C. (2003). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção* (21-60). Campinas: Alínea.
- Gomide, P. I. C. (2011). *Inventário de Estilos Parentais (IEP): Modelo Teórico, Manual de Aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes, 3(1), 96 p.
- Gonçalves, H. S., & Garcia, J. (2007). Juventude e Sistema de Direitos no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27(3), 538-553.
- González-Pérez, J., & Criado, M. (2003). *Psicologia de la Educacion para una Enseñanza Prática*. Madrid: Editorial CCS, 35(2), 252 p.
- Graminha, S. S. V. A. (1994). Escala Comportamental Infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 34-42.
- Guará, I. M. F. (2006). Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação. In M. V. Baptista (Ed.), *Abrigo: Comunidade de acolhida e socioeducação* (pp. 63-75). São Paulo-SP: Instituto Camargo Corrêa.
- Hecht, B., & Silva, R. F. P. (2010). *Crianças institucionalizadas: a construção psíquica a partir da privação do vínculo materno*. Pontifícia Universidade Católica - PUC.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Huber, M. Z., & Siqueira, A. C. (2010). Pais por adoção: A adoção na perspectiva dos casais em fila de espera. [Parents by adoption: Adoption in the perspective of couples in the waiting line.]. *Psicologia: Teoria E Prática*, 12(2), 200-216.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada &– IPEA. (2005). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da rede SAC*. Brasília.
- Johnson, D. E. (2002). Adoption and the effect on children's development. *Early Human Development*, 68(1), 39-54. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0378-3782\(02\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0378-3782(02)00017-8)
- Juliano, M. C. (2005). *A influência da ecologia dos ambientes de atendimento no desenvolvimento de crianças e adolescentes abrigados*. Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Natal.
- Keil, V., & Price, J. (2006). Externalizing behavior disorders in child welfare settings: definition, prevalence, and implications for assessment and treatment. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 761-779.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Lipscombe, J., Moyers, S. & Farmer, E. (2004). What changes in 'parenting' approaches occur over the course of adolescent foster care placements? *Child & Family Social Work*, 9(4), 347-357.



- Loman, M. M., Wiik, K. L., Frenn, K. A., Pollak, S. D., & Gunnar, M. R. (2009). Postinstitutionalized children's development: Growth, cognitive, and language outcomes. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30*(5), 426–434.
- Londen, M., Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. (2007). Attachment, cognitive, and motor development in adopted children: Short-term outcomes after international adoption. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(10), 1249-1258.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. H., & Hetherington, E. M., *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development*. New York: Wiley, 4(4), 1-101.
- MacKay, D. (1988). Dificuldades sociais e interpessoais. In: Lettner, H. W., & Rangé, B. P. (Orgs.), *Manual de psicologia comportamental*. São Paulo: Manole, 137-148.
- Marcílio, M. C. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726/1950. Em M. Freitas (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, 51-76.
- Marin, I. d. S. K. (1998). Instituições e Violência – Violência nas Instituições. In D. L. Levisky (Ed.), *Adolescência pelos Caminhos da Violência*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Mato Grosso do Sul. Linha de cuidado aplicada à assistência social (2013). Brasília-DF: Secretaria de Direitos Humanos. Retrieved from [http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Linha\\_de\\_cuidado\\_aplicada\\_a\\_Assistencia\\_Social.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Linha_de_cuidado_aplicada_a_Assistencia_Social.pdf)
- Matos, M. G. (1998). Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições, .
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology : JFP : Journal of the Division of Family Psychology of the American Psychological Association (Division 43), 19*(4), 486–496. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.486>
- Mcfall, R. M. (1982). A review and a reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*(1), 1-33.
- Melo, S.A., & Perfeito, H.C.C.S. (2006). Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. Campinas: *Estudos de Psicologia, 23*(1), 239-249.
- Mendonça, Maria Helena, M. De. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Cad. Saúde Pública, 18*(Suplemento), 113–120. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2002000700012>
- Merikangas, K. R., & Angst, J. (1995). The challenge of depressive disorders in adolescence. In M. Rutter (Ed.), *Psychosocial disturbances in young people* (pp. 3–6). Londres: Cambridge University Press.
- Merz, E. C., & McCall, R. B. (2010). Behavior problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(4), 459–470. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9383-4>
- Middelton-Moz, J., & Zawadski, M. L. (2007). *Bullying: estratégias de sobrevivências para crianças e adultos*. (Artmed, Ed.). Porto Alegre: Costa, R.C.
- Miller, L., & Hendric, N. (2002). Health of children adopted from China. *Pediatrics, 105*(6), 1-6.
- Moreira, I. M. (2013). *Acolhimento institucional e qualificação profissional: implicações da medida protetiva na vida do jovem egresso*. Universidade Estadual Do Ceará. Retrieved

- from [http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/idenilse\\_maria\\_moreira.pdf](http://uece.br/politicasuece/dmdocuments/idenilse_maria_moreira.pdf)
- Morgan, J. K., Shaw, D. S., & Olino, T. M. (2012). Differential Susceptibility Effects: The Interaction of Negative Emotionality and Sibling Relationship Quality on Childhood Internalizing Problems and Social Skills. *J Abnorm Child Psychol.*, 40(6), 885–899.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532.
- Noal, J.; Neiva-Silva, L. (2007). Adoção, adoção tardia e apadrinhamento afetivo: intervenções em relação a crianças e adolescentes. In *Prevenção e intervenção em situações de risco e vulnerabilidade* (pp. 7–48). São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Nogueira, P. C. (2004). A criança em situação de abrigo: reparação ou re-abandono. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 160 p.
- O'Connor, T. G., & Zeanah, C. H. (2003). Attachment disorders: Assessment strategies and treatment approaches. *Attachment & Human Development*, 5(3), 223–244. <https://doi.org/10.1080/14616730310001593974>
- O'Connor, T. G., Rutter, M., Beckett, C., Keaveney, L., & Kreppner, J. M. (2000). The effects of global severe privation on cognitive competence: extension and longitudinal follow-up. English and Romanian Adoptees Study Team. *Child Development*, 71(2), 376–390.
- Oliveira, A. P. G., & Milnitsky-Sapiro, C. (2007). Políticas públicas para adolescentes em vulnerabilidade social: abrigo e provisoriedade. *Psicologia Ciência E Profissão*, 27(4), 622–35. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400005>
- Oliveira, S. V. de, & 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>
- Orford, J. (1992). *Community psychology: Theory and practice*. Chichester: Wiley and Sons, 292 p.
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process Eugene*. Oregon: Castalia Publishing, 190 p.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329-335.
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). *Antisocial boys*. Santo André: ESETec. Editores Associados, 2(1), 193 p.
- Pereira, V. A. (orgs.). (2013). *Habilidades sociais e desempenho acadêmico: relatos, práticas e desafios atuais*. Dourados-MS: Editora UFGD, 127 p.
- Pereira, V. A., & Rodrigues, O. M. P. R. (2013). Intoxicação Crônica por Chumbo e Implicações no Desempenho Escolar, 571–580.
- Pithouse, A., Hill-Tout, J. & Lowe, K. (2002). Training foster carers in challenging behaviour: a case study in disappointment? *Child & Family Social Work*, 7(3), 203-214.
- Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. Universidade Federal de São Carlos. Retrieved from <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/teses-e-dissertacoes/tese-cynthia-granja-prada.pdf>
- Prada, C. G., & Weber, L. N. D. (2002). A família e o abrigo: análise de relatos de crianças que vivem em instituições. In : *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTERAPIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL*. Londrina: Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental. Retrieved from <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/14050919540280cded76.pdf>
- Prada, C. G., & Williams, L. C. de A. (2007). Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental E*

- Cognitiva*, 9(1), 63–80.
- Prada, C. G., Williams, L. C. de A., & Weber, L. N. D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria E Prática*, 9(2), 14–25.
- Provence, S., & Lipton, R. C. (1962). *Infants in institutions: a comparison of their development with family reared infants during the first year of life*. New York: International Universities Press, p. 191.
- Ribeiro, M. O., & Ciampone, M. H. (2002). Crianças em situação de rua falam sobre os abrigos. *Revista Da Escola de Enfermagem Da U S P*, 36(4), 309–316.
- Rizzini, I., & Rizzini, I. (2003-2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1(1), 88 p.
- Rizzini, I. (2006). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo-SP: Cortez.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Rutter, M. L., Kreppner, J. M., & O'Connor, T. G. (2001). Specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 179, 97–103.
- Rutter, M., & undefined, the E. and R. A. (ERA) study team. (1998). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(4), 465–476.  
<https://doi.org/DOI: undefined>
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., ... Sonuga-Barke, E. (2009). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. In G. M. Wroble & E. Neil (Eds.), *International advances in adoption research for practice* (pp. 147–168). Sussex: Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Rutter, M., Kreppner, J., Croft, C., Murin, M., Colvert, E., Beckett, C., ... Sonuga-Barke, E. (2007). Early adolescent outcomes of institutionally deprived and non-deprived adoptees. III. Quasi-autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 48(12), 1200–1207. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01792.x>
- Samuelsson, M., Thernlund, G. & Ringström, J. (1996). Using the five map to describe the social network of children: a methodological study. *International Journal Behavioral Development*, 19(2), 327-345.
- Santana, C. B., & Romera, V. M. (2010). Enfrentamento para o Serviço Social - A História do acolhimento institucional. In *ETIC – Encontro de iniciação científica – ISSN 21-76-8498*. América do Norte. Retrieved from file:///C:/Users/User/Desktop/Referências/Santana e Romera 2010.pdf
- Santos, A. C. R. dos, & Fernandes, I. (2011). *O acolhimento institucional de crianças e adolescentes: protege ou viola?* PUC-RS. Retrieved from <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5144/1/000436231-Texto%2BCompleto-0.pdf>
- Santos, P. L. dos, & Graminha, S. S. V. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 101–109. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100012>
- Sellick, C. & Connolly, J. (2002). Independent fostering agencies uncovered: the findings of a national study. *Child & Family Social Work*, 7(2), 107-120.
- Sigal, J. J., Perry, J. C., Rossignol, M., & Ouimet, M. C. (2003). Unwanted infants: psychological and physical consequences of inadequate orphanage care 50 years later. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 3–12.

- Silva, A. T. B. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Silva, E. R. A. (2004). O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: Silva, E. R. A. (org), *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 41-70.
- Silva, E. R. A., & Mello, S. (2004). Contextualizando o “levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviços de ação continuada”. In: Silva, E. (org.), *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, p. 21-40.
- Silva, K. L., Alves, C. V., & Araújo, Ms L. F. (2012). Abandono familiar infanto-juvenil: Um olhar sobre uma instituição do agreste pernambucano. In: Anais do 5 Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira. Recife (PE): Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- Siqueira, A. C. (2009). *Crianças, adolescentes e transições ecológicas: instituições de abrigo e família como contextos de desenvolvimento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre.
- Siqueira, A. C. (2012). A garantia ao direito à convivência familiar e comunitária em foco. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 437–444. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300013>
- Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71–80. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010>
- Siqueira, A. C., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social<sup>1</sup>. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(3), 407–415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Siqueira, A. C., Abaid, J. L. W., & Dell’Aglío, D. D. (2012). Famílias e instituições de acolhimento – interfaces entre risco e proteção. In L. F. Habigzang & S. H. Koller (Orgs.), *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Artmed, 176-189.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell’Aglío, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no Sul do Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 149–158.
- Siqueira, A. C., Zoltowski, A. P., Giordani, J. P., Otero, T. M., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Processo de reinserção familiar: estudo de casos de adolescentes que viveram em instituição de abrigo. *Estudos de Psicologia*, 15(1), 07–15. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100002>
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo-SP: Martins Fontes.
- Souza, G. (2012). Cadastro Nacional de Adoção – CNA – mostra perfil dos pretendentes. *Agência CNJ de Notícias*. Recuperado de <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/58284-cna-mostra-perfil-dos-pretendentes>. Em: 02 dez. 2017.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Imago, Londres: *Psychoanal Study Child*, 1, 53-75.
- Stein, L. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação*. São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2003). Self-

- Concept of Learning Disabled and Behavior Problem Children, 67–76.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psidoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21(2), 5–16.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>
- Tabajaski, B., & Chaves, V. P. (1997). Uma experiência profilática – a preparação de crianças para adoção. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Saúde Mental. Canela, RS.
- Tavares, C. M. M., & Nogueira, M. O. (2013). Relação família e escola possibilidades e desafios para construção de uma parceria. *Revista Formação@Docente*, 5(1), 43-57.
- Teilmann, G., Pedersen, C., Skakkebaek, N., & Jensen, T. K. (2006). Increased risk of precocious puberty in internationally adopted children in Denmark. *Pediatrics*, 118(2), 391-399.
- Valle, T. G. M., & Garnica, K. R. H. (2009). Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar. In: Tânia Gracy Martins do Valle. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1(1), 49-75.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 12(2), 441–449. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>
- Velarde, M., & Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura em adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología (Lima)*, 26(2), 255-276.
- Weber, L. N. D. & Kossobudzki, L. H. M. (1996). *Filhos da solidão: Institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 211 p.
- Weissman, R. (2004). Social Work Selection. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 139-142.
- Wilbarger, J., Gunnar, M., Schneider, M., & Pollak, S. (2010). Sensory processing in internationally adopted, postinstitutionalized children, 51(10), 1105–1114.  
<https://doi.org/10.1002/nbm.3066>. Non-invasive
- Yunes, M. A. M., Miranda, A. T., & Cuello, S. S. (2004). Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenções no Brasil* (pp. 197–218). São Paulo-SP: Casa do Psicólogo.
- Zeanah, C. H., Egger, H. L., Smyke, A. T., Nelson, C. A., Fox, N. A., Marshall, P. J., & Guthrie, D. (2009). Institutional rearing and psychiatric disorders in Romanian preschool children. *The American Journal of Psychiatry*, 166(7), 777–785.  
<https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.08091438>
- Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F. M., Carlson, E., & BEIP Core Group. (2005). Attachment in institutionalized and non-institutionalized Romanian children. *Child Development*, 76(5), 1015–1028.

## APÊNDICE 1 – TCLE responsável legal

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Convidamos a participar da pesquisa “**Acolhimento institucional de longa permanência: análise de variáveis sobre a competência social de crianças e adolescentes**”, conduzida por **Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva** – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – sob a orientação da Profa. Dra. Veronica Aparecida Pereira. Este estudo tem por objetivo descrever as práticas educativas em instituições de acolhimento e as relações estabelecidas com as competências sociais e acadêmicas de acolhidos que passam por tempo prolongado de institucionalização (superior a um ano).

Você foi selecionado (a) por ser responsável por um grupo de crianças/adolescentes com tempo prolongado de acolhimento institucional (superior a um ano). Desse modo, solicitamos consentimento para que crianças/adolescentes com tempo prolongado de institucionalização sob vossa responsabilidade legal possam participar da pesquisa. Seu consentimento não é obrigatório. A qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Existe um desconforto e risco mínimo para você que se submeter à coleta do material em se tratando de informações pessoais sigilosas, sendo que se justifica tal risco pelo benefício que essa pesquisa apresentará a você e àqueles que estão sob sua responsabilidade legal, no que se refere a ações institucionais que possam amenizar possíveis impactos negativos do longo período de institucionalização. O pesquisador assume a responsabilidade por qualquer dano ou prejuízo relacionado à pesquisa, responsabilizando-se pelo ressarcimento ou indenização. É válido ressaltar também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em autorizar a participação da sua instituição (equipe técnica, coordenação, monitores e acolhidos com período superior a um ano) a participar da pesquisa, devendo os funcionários responder a questionários, inventários e escalas comportamentais sobre práticas educativas, habilidades e problemas de comportamento dos acolhidos. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação, bem como de sua identidade, tratada pelo (s) pesquisador (es) com padrões éticos e

profissionais, seguindo as normas éticas de pesquisas com seres humanos. O resultado norteará processos de discussão, reflexão e formação na ocasião da devolutiva institucional.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e/ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Nome: Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

Cargo: mestrando de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Endereço institucional: R. João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, 79825-070.

Telefone pessoal e institucional: (67) 9623-1833 – (67) 3410-2002

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFGD: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS, e-mail: cep@ufgd.edu.br - Telefone: (67) 3410-2853.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome e assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 – TCLE coordenação, equipe técnica e monitores

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COORDENAÇÃO/EQUIPE TÉCNICA E MONITORES

Você é convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **“Acolhimento institucional de longa permanência: análise de variáveis sobre a competência social de crianças e adolescentes”**, conduzida por **Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva** – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – sob a orientação da Profa. Dra. Veronica Aparecida Pereira. Este estudo tem por objetivo descrever as práticas educativas em instituições de acolhimento e as relações estabelecidas com as competências sociais e acadêmicas de acolhidos que passam por tempo prolongado de institucionalização (superior a um ano).

Você foi selecionado (a) por compor a coordenação, equipe técnica ou monitoria de uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes do Mato Grosso do Sul. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

É possível que haja algum desconforto para você, ao responder os questionários e identificar práticas negativas em relação a sua atuação. Nas formações junto a equipe técnica e monitoras, o pesquisador oferecerá orientações para prevenir ou eliminar situações de discriminação, sendo os resultados destinados ao planejamento de ações que possam amenizar possíveis impactos negativos da institucionalização. O pesquisador assume a responsabilidade por qualquer dano ou prejuízo relacionado à pesquisa, responsabilizando-se pelo ressarcimento ou indenização. É válido ressaltar também que a participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Os benefícios que essa pesquisa poderá lhe trazer referem-se a ações institucionais que possam amenizar possíveis impactos negativos do longo período de institucionalização.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em: a) responder a um questionário (sobre caracterização da instituição em que atual); b) responder a um Inventário de Estilos Parentais – identificando práticas educativas vigentes; c) escalas comportamentais – que apontem habilidades e problemas de comportamento de acolhidos por mais de um ano. Após a devolutiva institucional, conduzida de modo a assegurar o anonimato das respostas, você



poderá optar por participar de uma etapa de formação, conduzida em até cinco encontros na instituição, emitindo ao final feedback sobre a validade social do estudo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação, bem como de sua identidade, tratada pelo (s) pesquisador (es) com padrões éticos e profissionais, seguindo as normas éticas de pesquisas com seres humanos.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e/ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Nome: Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

Cargo: mestrando de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Endereço institucional: R. João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, 79825-070.

Telefone pessoal e institucional: (67) 9623-1833 – (67) 3410-2002

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFGD: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS, e-mail: cep@ufgd.edu.br - Telefone: (67) 3410-2853.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome e assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3 – TALE crianças/adolescentes

#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CRIANÇAS/ADOLESCENTES

Convidamos a participar da pesquisa “**Acolhimento institucional de longa permanência: análise de variáveis sobre a competência social de crianças e adolescentes**”, conduzida por **Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva** – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – sob a orientação da Profa. Dra. Veronica Aparecida Pereira.

Em nosso estudo conhecer e escrever sobre como as crianças e adolescentes vivem no lar de acolhimento e em suas escolas.

Você foi convidado (a) porque a coordenadora nos informou que está aqui na casa há mais de um ano, mas você não é obrigado (a) a participar. Mesmo começando, se quiser desistir em algum momento não haverá nenhum problema.

Durante a sua participação faremos umas perguntas e algumas delas você precisará responder por escrito. As perguntas serão sobre como é o seu relacionamento com seus amigos e pessoas adultas e também sobre alguns conteúdos da escola. Tudo o que você responder não será contado a ninguém.

Ao responder as perguntas, caso você sinta vergonha ou tenha dúvidas sobre como resolvê-las, poderá ficar tranquilo (a), não responder a alguma questão e se percebermos que precisa de alguma ajuda poderemos indicar pessoas para ajuda-lo, caso você queira. Todo material será fornecido e você não terá que pagar por nada. Ainda assim, se você ou a instituição precisarem de algo depois da pesquisa, sou responsável por pagar por custos ou prejuízos que eu venha causar (ressarcimento e indenização).

Esperamos que ao participar dessa pesquisa possa haver melhora na sua convivência com seus amigos na instituição, na escola, na sua aprendizagem e na relação com as pessoas do abrigo. Esta melhora, quando escrevermos sobre ela, sem contar o seu nome, poderá também ajudar outras crianças.

Você é livre para participar, mas não poderemos oferecer nenhum brinde, presente ou dinheiro pela sua participação.

Caso tenha de 6 a 12 anos, responderá algumas perguntas sobre a convivência com amigos. Todos entre 6 a 17 anos responderão as questões de conteúdo escolar por escrito. Os resultados da pesquisa serão divulgados sem que o seu nome ou de qualquer outra pessoa

apareça, sendo identificados apenas como crianças que moraram em casas de acolhimento por mais de um ano no interior do Mato Grosso do Sul.

Se você aceita participar, por favor assine ao final da primeira e segunda página, junto com o seu responsável. Essas páginas também serão assinadas por mim e você receberá uma cópia que deverá ser guardada pelo seu responsável. Caso você precise conversar com alguém para esclarecer alguma dúvida sobre a pesquisa, ao final desta página estão os meus telefones e e-mails e também do comitê de ética em pesquisa, que você poderá procurar agora ou em outro momento.

Contatos do pesquisador responsável:

Nome: Jhonathan Roger Levino Alencar da Silva

Cargo: mestrando de Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Endereço institucional: R. João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso, Dourados - MS, 79825-070.

Telefone pessoal e institucional: (67) 9623-1833 – (67) 3410-2002

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UFGD: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS, e-mail: cep@ufgd.edu.br - Telefone: (67) 3410-2853.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Nome e assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 4 – Questionário de caracterização da instituição**



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



Nº: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Caro (a) Coordenador (a),

Este questionário é parte da pesquisa “**Acolhimento institucional de longa permanência: análise de variáveis sobre a competência social de crianças e adolescentes**” e suas respostas são fundamentais para a concretização da fase exploratória deste estudo. Responda as questões abaixo da forma como considerar oportuno. Desde já, agradeço-lhe por sua colaboração!

1. Existem na instituição crianças e/ou adolescentes com tempo de institucionalização superior a um ano? ( ) SIM ( ) NÃO

2. Existem estratégias na instituição que contribuam com o fortalecimento dos vínculos desses acolhidos para com familiares e comunidade? ( ) SIM ( ) NÃO.

Em caso afirmativo, quais são?

---



---



---

3. Como são vistos pela equipe técnica os efeitos do prolongamento da institucionalização e quais medidas tem sido tomadas para evitá-lo?

---



---



---

4. Em relação aos acolhidos com longo tempo de permanência na instituição:

Número de acolhidos nessa condição: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade respectiva dos mesmos: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

Em caso de adolescente a partir do sétimo ano do ensino fundamental, informar se há dificuldade escolar. Em caso afirmativo descrevê-la indicando a área de maior comprometimento:

---

---

---

Motivo de acolhimento: \_\_\_\_\_

---

---

---

Histórico de outros acolhimentos: ( ) SIM ( ) NÃO

Em caso afirmativo, indicar o tempo de acolhimento em outras instituições:

---

---

---

Quantos dos acolhidos com longo tempo de permanência na instituição possuem irmãos acolhidos ou constituem-se como grupos de irmãos?

---

---

---

Quantas das crianças/adolescentes com longo tempo de permanência já passaram por uma proposta de reintegração familiar ou tentativa de adaptação para adoção? Quais as dificuldades encontradas?

---

---

---

---

---

## ANEXO 1 – Escala de Índices de Comportamento Socialmente Aceito - EICSA

ESCALA DE COMPORTAMENTO SOCIALMENTE ACEITO – EICSA - Adaptado de Bolsoni-Silva (2003).

Para as questões abaixo, indique a frequência que possam ter ocorrido em um intervalo de dez episódios, em que:

**0 – Nunca** indica que em até 10 episódios o comportamento possa nunca ter ocorrido ou no máximo 2

**01 - Às vezes** – indica que em até 10 episódios o comportamento possa ter ocorrido entre 3 a 7 vezes

**02 - Sempre** - indica que em até 10 episódios o comportamento possa ter ocorrido entre 8 a 10 vezes.

	0 – nunca	01 – às vezes	02 sempre
1. Faz pedidos			
2. Presta ajuda à monitora, cuidador ou colegas?			
3. Interage com colegas?			
4. Procura atenção da monitora ou cuidador?			
5. Faz perguntas?			
6. Cumprimenta pessoas?			
7. Mostra capacidade de preocupar-se com os amigos?			
8. Expressa frustração e desagrado de forma apropriada (sem prejudicar outras pessoas)?			
9. Não é intimidado por crianças violentas ou agressivas?			
10. Participa de jogos e brincadeiras com colegas?			
11. Faz elogios?			
12. Expressa desejos e preferências de forma adequada?			
13. Toma iniciativas?			
14. Expressa carinhos?			
15. Comunica-se de forma positiva?			
16. Está de bom humor?			
17. Expressa opiniões?			
18. Negocia e convence outras pessoas sobre seu ponto de vista?			
19. Participa de grupos de jogos e trabalhos na instituição?			
20. Toma a palavra facilmente?			
21. Aceita opinião e informações de outras pessoas?			

Outros comportamentos habilidosos:

---



---



---

## ANEXO 2 – Escala de Índices de Problemas de Comportamento - EIPC

ESCALA DE PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO – EIPC - Adaptado a partir da Escala B. de Rutter (Graminha, 1994).

Para as questões abaixo, indique a frequência que possam ter ocorrido em um intervalo de dez episódios, em que:

**0 – Nunca** indica que em até 10 episódios o comportamento possa nunca ter ocorrido ou no máximo 2

**01 - Às vezes** – indica que em até 10 episódios o comportamento possa ter ocorrido entre 3 a 7 vezes

**02 - Sempre** - indica que em até 10 episódios o comportamento possa ter ocorrido entre 8 a 10 vezes.

	0 – nunca	01 – às vezes	02 sempre
1. Muito irrequieto, dificilmente está calmo.			
2. “Mata aula”			
3. Retorce-se, mexe-se o tempo todo.			
4. Destroí suas coisas ou dos outros.			
5. Briga com os colegas			
6. Relata estar preocupado com frequência			
7. Faz as atividades preferencialmente sozinho			
8. Irrita-se com facilidade, perde o controle.			
9. Parece triste, infeliz, choroso ou angustiado.			
10. Apresenta tiques ou comportamentos disruptivos			
11. Falta frequente às aulas (por qualquer motivo			
12. Chupa o dedo, rói unhas, puxa os cabelos			
13. Desobedece as regras e normas da instituição			
14. Tem concentração pobre ou curto período de atenção (não se mantém na tarefa por mais de 10 minutos)			
15. Evita situações novas / diferentes			
16. Muito exigente, cuidadoso ao extremo			
17. Roubou coisas em uma ou mais ocasiões			
18. Molhou-se ou sujou-se na instituição este ano (escapes urina ou fezes)			
19. Dores de cabeça frequentes			
20. Dificuldade de fala, visão ou audição			
21. Maltrata os colegas			

Outros problemas de comportamento:

---



---

### ANEXO 3 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP



UFMS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFMS-MS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ACOLOHIMENTO INSTITUCIONAL DE LONGA PERMANÊNCIA: ANÁLISE DE VARIÁVEIS SOBRE A COMPETÊNCIA SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Pesquisador: Jhonathan Roger Lealino Alencar da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67000716.1.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.044.808

##### Apresentação do Projeto:

O estudo será desenvolvido em 3 etapas, envolvendo 2 grupos, que consentirão a sua participação a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Na Etapa 1 do estudo, com o Grupo 1 (gestores, coordenadores e equipe técnica da instituição), serão utilizados:

a) Questionário estruturado, contendo perguntas que permitam analisar as especificações de cada instituição.

b) Inventário de Estilos Parentais (IEP) – (Gomide, 2006), com as adaptações apresentadas por Prada (2007), substituído-se nas 42 questões do instrumento a palavra filho ou filha por crianças acolhidas. As respostas serão categorizadas em sete práticas educacionais – duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (monitoria negativa, disciplina relaxada, punição inconsistente, negligência, abuso físico).

c) Escalas comportamentais, do tipo Likert, de autoaplicação. São duas escalas: a) Escala com indicadores de comportamentos habilidosos, adaptados da proposta de Bolsoni-Silva (2003); b) Escala com indicadores de problemas de comportamento (adaptada a partir da Escala Rutter, GRAMINHA, 1994). Além das questões apontadas nas escalas, ambas reservam espaço para que o respondente possa apontar outras habilidades ou problemas observados que não estejam

Endereço: Rua Nelson Jones, 540

Bairro: Jardim América

UF-MS Município: DOURADOS

Telefone: (67) 3410-2222

CEP: 79.202-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br





UFGD - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação de Parecer 267.864

Identificados na lista, devendo descrevê-los e indicar a frequência nas linhas que sucedem as tabelas.

Nas mesmas etapas, junto ao Grupo 2 serão utilizados:

a) Teste de Desempenho Escolar (Stein, 1994) – consiste na avaliação das habilidades de leitura, escrita e aritmética, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental (de seis a 12 anos de idade).

b) Avaliação das habilidades sociais: para crianças de seis a 12 anos de idade será utilizado o Inventário Multidimensional de Habilidades Sociais para Crianças – MHSC – (Del Prete & Del Prete, 2005) – versão Impressa – Manual e fichas. Para os participantes com idade superior a 12 anos, será utilizado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA – (Del Prete & Del Prete, 2005). As respostas serão assinaladas em escala tipo Likert, produzindo escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produzem escores em seis sub-escalas: F1 – Empatia; F2 – Autocontrole; F3 – Cidadania; F4 – Assertividade; F5 – Abordagem Antilua; e F6 – Desenvoltura Social.

O pareamento de informações obtidas entre os grupos permitirá identificar quais as condições de acolhimento (motivo do acolhimento, tempo de permanência, número de acolhidos e idade dos pares) e práticas parentais (positivas ou negativas) encontram-se correlacionadas a maior índice de comportamentos habilidosos e desempenho escolar esperado para idade e ano escolar. As análises normalizadas devolútuas junto ao Grupo 1.

Na Etapa 2, será realizada devolútuas à instituição, com apresentação dos dados locais e palestra sobre as relações entre as práticas educacionais, habilidades sociais e desempenho acadêmico da criança e do adolescente. Após a palestra, as instituições que manifestarem interesse ou necessidade, poderão participar dos encontros formais.

Na Etapa 3, para as instituições que evidenciarem impactos negativos correlacionados a baixo repertório habilidoso, a los índices de problemas de comportamento e/ou problemas de comportamento será obtida intervenção em até cinco encontros, de acordo com a realidade de cada instituição.

Aos que participarem da Etapa 3, será solidado ao final: a) que respondam novamente o IEP e as escalas comportamentais; b) que emitam feedback sobre a qualidade social do estudo.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

- Caracterizar a existência de crianças e adolescentes acolhidos a mais de um ano, em duas cidades do Mato Grosso do Sul (Dourados – 04 instituições de acolhimento; e Mundo Novo – uma instituição);

Endereço: Rua Nelson Jones, 240

Bairro: Jardim América

CEP: 79.202-010

UF: MS Município: DOURADOS

Telefone: (51) 3410-2222

E-mail: [cep@ufgd.edu.br](mailto:cep@ufgd.edu.br)



UFGD - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer 26m.004

- Identificar junto às equipes técnicas e monitoras que acompanham os acolhidos práticas educacionais urgentes e suas correlações com comportamentos habilidosos e problemas de comportamento de crianças e adolescentes;
- Correlacionar os índices de comportamentos habilidosos e problemas comportamentais ao desempenho acadêmico e tipo de prática educacional ao qual o acolhido está exposto, bem como às variáveis relacionadas ao longo tempo de permanência (tempo, motivo de acolhimento, idade do acolhido, presença de irmãos, tentativas de reinserção ou adoção);
- Indicar ações institucionais que possam prevenir ou amenizar impactos negativos da institucionalização.

**Objetivo Secundário:**

- Investigar junto à equipe técnica das instituições de acolhimento as adaptações e dificuldades observadas durante um longo período de institucionalização;
- Descrever as competências sociais, bem como possíveis dificuldades acadêmicas e sociais em crianças e adolescentes que passam por maior tempo de institucionalização; Promover junto às instituições "encontros de formação", pautados nos resultados das avaliações com a equipe técnica e as crianças e adolescentes, para discussão de ações que possam prevenir ou amenizar impactos negativos do longo período de institucionalização.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Constrangimento ao responder os quesitos e identificar práticas negativas em relação a sua atuação (3.1) responder o teste escolar e o inventário de habilidades sociais e perceber-se abaixo do esperado. Frente a esses prejuízos o pesquisador oferecerá ordens para treino e melhoria das habilidades sociais e consequente melhorado desempenho escolar. Nas tomadas junto a equipe técnica e monitoras, terá orientações para prevenir ou eliminar situações de discriminação.

**Benefícios:**

A identificação das necessidades da instituição e dos acolhidos contribuirá para a proposição de práticas educacionais e ações institucionais que possam amenizar possíveis impactos negativos da institucionalização.

**Comentário de Considerações sobre a Pesquisa:**

- A pesquisa apresenta relevância e metodologia adequada com avaliação de risco e benefício adequados. Entre tanto **tem que ficar mais claro que taxa e lista de crianças e adolescentes não são para lidar do estudo. Serão todos as crianças independente da taxa e lista? No projeto, os instrumentos que serão utilizados na avaliação se refere a crianças com idades de 6 a 12 anos.**

Endereço:	Rua Nelson Jones, 240		
Bairro:	Jardim América	CEP:	79.202-010
UF:	MS	Município:	DOURADOS
Telefone:	(0)7041 0-2022	E-mail:	cap@ufgd.edu.br



UFMS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFMS-MS



Contribuição Parecer 26m.004

Entretanto, na apresentação do projeto nos critérios de inclusão e exclusão não está claro se a taxa e taxa será um critério a ser utilizado. Diferentes termos de assentimento com linguagem clara e acessível deverão ser apresentados de acordo com a taxa e critério similaridade das diretrizes dos objetivos, riscos e benefícios do projeto aos sujeitos da pesquisa.

- No projeto faz menção a **4 instituições**, entretanto o pesquisador apresenta apenas autorização de 3 instituições. Deixar mais claro as instituições que irão participar e o número correto de instituições.

Com o diálogo e sobre o Termo de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos obrigatórios. Entretanto, **é necessário numerar as páginas do TC-LE e TALE** e deixar um **espaço para rubrica do pesquisador** e do sujeito da pesquisa na primeira página.

Recomendações:

- 1- Fazer adequação nos critérios de inclusão e exclusão no que diz respeito a taxa e taxa.
- 2- Acrescentar TALE de acordo com o taxa e taxa com linguagem acessível
- 3- Ajustar o TC-LE e TALE com inclusão da número de páginas e espaço para rubrica do pesquisador e sujeito da pesquisa.
- 4- Deixar mais claros quais as instituições irão participar da pesquisa

Conclusão ou Pendência ou Situação de Inadequação:

Pendente - Realizar as adequações no projeto, TC-LE e TALE sugeridas nas recomendações

Com o diálogo e Análise crítica do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado no(s) documento(s) abaixo relacionado(s):

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PR_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_739066.pdf	11/04/2017 16:32:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_do_Mesurado_BROCHURA.docx	11/04/2017 16:31:24	Jhonalhan Roger Lealino Alencar da Silva	Aceito
Declaração de Inclusão e Intersetoria	Doc3.pdf	11/04/2017 16:28:05	Jhonalhan Roger Lealino Alencar da Silva	Aceito
Declaração de Inclusão e Intersetoria	Doc2.pdf	11/04/2017 16:24:31	Jhonalhan Roger Lealino Alencar da Silva	Aceito
Declaração de Inclusão e Intersetoria	Doc1.pdf	11/04/2017 16:22:14	Jhonalhan Roger Lealino Alencar da Silva	Aceito

Endereço: Rua Nelson Jones, 340  
Bairro: Jardim América      CEP: 79.202-0-10  
UF: MS      Município: DOURADOS  
Telefone: (67) 3410-3252      E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFMS - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFMS



Continuação Anexo: 26m.04

Iniciais Iniciais	Doc1.pdf	11/04/2017 16:22:14	Silva	Azelio
Declaração de Pesquisadores	Scan_20170323_172713.jpg	27/03/2017 11:53:33	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Orçamento	Scan_20170323_172629.jpg	27/03/2017 11:16:41	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Folha de Rosto	scanner.PDF	22/11/2016 23:43:45	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Outros	Anexo_2_ESCALA_DE_PROBLEMAS_DE_COMPORTAMENTO_BPC.docx	19/09/2016 15:51:07	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Outros	Anexo_1_ESCALA_DE_COMPORTAMENTO_SOCIALMENTE_ADEQUADO_EIIS_A.docx	19/09/2016 15:50:50	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Outros	Anexo_3_Rentrenda_TDE.docx	19/09/2016 15:50:31	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES.docx	19/09/2016 15:42:35	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Outros	Apêndice_5_Questionario_de_Leidback.docx	19/09/2016 15:41:45	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
Outros	APÊNDICE_4_Questionario_de_caracterizacao.docx	19/09/2016 15:41:20	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
TC/LE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APÊNDICE_3_TALE.docx	19/09/2016 15:24:06	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
TC/LE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APÊNDICE_2_TC/LE_Coord_eq_lic_e_mon.docx	19/09/2016 15:23:23	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio
TC/LE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APÊNDICE_1_TC/LE_Resp_Leg.docx	19/09/2016 15:10:45	Jhonathan Roger Leuino Alencar da Silva	Azelio

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Aprovação da COMEP:

Não

Endereço: Rua Nelson Jones, 240  
Bairro: Jardim América CB\* 13.200-010  
UF/MS: Município: DOURADOS  
Telefone: (51) 3041-0252 E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA GRANDE  
DOURADOS / UFGD-MS



Contrato de Prestação de Serviços

DOURADOS, 03 de Maio de 2017

---

Assinado por:  
Leonardo Ribeiro Martins  
(Coordenador)

Endereço: Rua Nelson Jones, 340  
Bairro: Jardim América      CEP: 79.208-010  
UF: MS      Município: DOURADOS  
Telefone: (67) 3411-2222      E-mail: [cap@ufgd.edu.br](mailto:cap@ufgd.edu.br)

Página 2 de 2