



**“O EDUCADOR É VISTO COMO SUPER-HERÓI, MAS ELE TAMBÉM TEM
FALHAS”: DESENVOLVIMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO
PROGRAMA CUIDA - PROGRAMA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS
POSITIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS DE INSTITUIÇÕES DE
ACOLHIMENTO**

Bruna Wendt

Tese de Doutorado

Porto Alegre/RS, 2021

“O EDUCADOR É VISTO COMO SUPER-HERÓI, MAS ELE TAMBÉM TEM FALHAS”: DESENVOLVIMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA CUIDA - PROGRAMA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO

Bruna Wendt

Tese de Doutorado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Doutora em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dr^a. Débora Dalbosco Dell’Aglia

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Instituto de Psicologia

junho, 2021

Dedico esta tese a todas as crianças e adolescentes com quem cruzei na minha caminhada e que marcaram, inexoravelmente, a minha vida e a minha história. Em especial, às crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente e aos meus sobrinhos, Gabriel e Cecília.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por me proporcionar um ensino gratuito e de qualidade durante o Mestrado e Doutorado, bem como aos seus docentes que garantem uma formação de excelência.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES pelo apoio financeiro ao longo de quatro anos e por me proporcionar estudar em uma das melhores universidades da América Latina.

Sou grata à minha orientadora, professora Débora Dalbosco Dell’Aglío, por ter me acompanhado ao longo de sete anos de forma tão gentil e cuidadosa. Tua integridade e profissionalismo são ensinamentos que levarei comigo para a vida. Obrigada pelo suporte motivador e pela escuta afetiva. É uma honra e um privilégio ser tua última orientanda na UFRGS.

Minha enorme gratidão, respeito e admiração a todos os educadores sociais que se dispuseram a participar do Programa Cuida ou a responder aos questionários de pesquisa. Cada história compartilhada apenas ratificou a magnitude e essencialidade do trabalho de vocês para que milhares de crianças e adolescentes sintam-se protegidos e amparados. Desejo que, em breve, a profissão seja regulamentada e que vocês recebam o reconhecimento e a valorização que merecem.

Agradeço às minhas amigas e colegas no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Adolescência/NEPA-UFRGS, em especial à Manuela Santo, Jeane Lessinger Borges e Helen Durgante que sempre estiveram disponíveis para me prestar apoio emocional e acadêmico. A jornada foi mais leve com vocês ao meu lado. Agradeço também, aos bolsistas e voluntários que me auxiliaram no processo de construção, aplicação e avaliação da intervenção, em especial: Letícia Tavares, Jéssica Luz, Grazielli Padilha, Fernanda Tonding, Alison Barcelos, Yndyne Almeida, Tamiris Adena. Sem o apoio de vocês nada disso teria sido possível. Obrigada por sempre acreditarem no Cuida.

Agradeço às professoras Lília Cavalcanti, Edinete Rosa, Normanda Araújo de Moraes e Aline Cardoso Siqueira pela gentileza de colaborarem com a minha pesquisa e coletarem dados junto aos educadores sociais de suas cidades: Belém, Mossoró, Ananindeua e Benevides (Pará), Colatina, Serra e Vitória (Espírito Santo), Fortaleza e Pacajus (Ceará); e Santa Maria (Rio Grande do Sul). Imensamente grata à parceria de vocês e de suas equipes.

Agradeço à Marina, com quem dividi o apartamento, as contas no início do mês e uma amizade genuína. Que bom que a gente se escolheu e pode aprender tanto uma com a outra. Tua generosidade e teu cuidado foram essenciais para que essa caminhada se tornasse menos conturbada e mais significativa.

Agradeço à Erica, minha amiga-irmã, por cada abraço, colo e café compartilhado. Tuas palavras afetuosas, teu olhar sensível e tua calma reconfortante sempre me deram coragem para seguir em frente. Tu me ensinas diariamente sobre a importância de perdoar-se e tratar-se com mais gentileza. Nossas composições colorem de pureza e intensidade as paisagens da minha vida.

Agradeço, também, às amigas de longe e de perto que sempre se fizeram presentes e que foram um porto seguro para que eu pudesse me abrigar em meio às tempestades do percurso: Vanessa Drehmer, Marluce Hermann, Jaqueline Giordani, Ana Coutinho, Josi Stein, Diana Hemmig. Obrigada por tanto!

Grata à Larissa, minha terapeuta, com quem dividi sete anos de alegrias e angústias da vida acadêmica e não-acadêmica. Obrigada pela escuta empática. Obrigada por me ajudar a “segurar as pontas” quando eu achei que não daria conta e por me mostrar formas afetivas de aceitar-se e acolher-se. Desejo “Larissas” a todo mundo!

Deixo para o fim o agradecimento mais relevante: à minha família. Primeiramente, agradeço à minha irmã, meu maior exemplo pessoal e profissional, que, juntamente com meu cunhado Fernando, me presenteou com o amor mais puro e incondicional que eu pude experimentar até hoje: meus sobrinhos e afilhados Gabriel e Cecília. Vocês são uma fonte inesgotável de energia, alegria e ternura. Obrigada por cada sorriso oferecido, por cada vivência compartilhada. Vocês são meu combustível e minha certeza de que sempre vale à pena lutar por um mundo mais justo e igualitário.

Aos meus pais, um agradecimento cheio de emoção e carinho. Vocês sempre acreditaram em mim muito mais do que eu mesma. Sempre acolheram e respeitaram minhas escolhas, ainda que elas demandassem maior distanciamento e menos tempo compartilhado. Todas as horas dedicadas à leitura de artigos, escrita da tese, elaboração de aulas e apresentações são recompensadas pelo olhar orgulhoso com o qual vocês me recebem nos finais de semana. Essa conquista, assim como todas as outras, é nossa. Nunca serei capaz de retribuir todo amor e zelo que vocês me oferecem diariamente. Obrigada por tanto, sempre.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS E FIGURAS.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
PRÓLOGO.....	13
UM POUCO DE MIM TAMBÉM CABE AQUI.....	16
CAPÍTULO I. Introdução	18
O acolhimento institucional.....	18
CAPÍTULO II. Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: Valorização dos méritos das crianças e adolescentes.....	22
Instituição de acolhimento: espaço social e fonte de apoio.....	23
Práticas educativas no contexto institucional.....	22
Práticas educativas positivas: A valorização dos méritos dos acolhidos.....	28
Cuidando de quem cuida.....	32
CAPÍTULO III. O Programa Cuida: Construção, desenvolvimento e aplicação.....	36
Introdução	36
O Programa Cuida: Passo-a-passo.....	38
Processo de implementação do programa.....	46
O papel do moderador, desafios e facilidades.....	47
Considerações finais.....	49
CAPÍTULO IV. Escala de Competências Educativas, Emocionais e Sociais do Educador Social – ECEES: Construção e Investigação das propriedades psicométricas.....	51
Resumo.....	51
Abstract.....	51
Introdução.....	51
Método.....	56
Procedimentos de construção da ECEES.....	56
Análise das propriedades psicométricas da ECEES.....	59
Considerações Éticas.....	62
Análise de Dados.....	62
Resultados.....	64
Discussão	69

Considerações finais.....	73
CAPÍTULO V. Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: Estudo de viabilidade.....	74
Resumo.....	74
Abstract.....	74
Resumen.....	75
Introdução	75
Descrição da intervenção: O programa Cuida.....	77
Método.....	81
Delineamento	81
Participantes	81
Instrumentos	82
Procedimentos e Considerações Éticas.....	83
Análise de Dados.....	83
Resultados quantitativos.....	83
Resultados qualitativos.....	84
Discussão	87
Considerações finais.....	89
CAPÍTULO VI. Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: Um estudo quase experimental.....	91
Resumo.....	91
Abstract.....	91
Introdução	92
O Programa Cuida: Estrutura e Procedimentos.....	95
Método.....	98
Delineamento	98
Participantes	98
Instrumentos	99
Procedimentos de coleta de dados e Considerações Éticas.....	100
Procedimentos de Análise de Dados.....	101
Resultados.....	102
Discussão	105
Considerações finais.....	111

CAPÍTULO VII. Intervenção em Práticas Educativas Positivas com Educadores Sociais: Uma Avaliação Qualitativa do Processo de Implementação.....	112
Resumo.....	112
Abstract.....	112
Introdução.....	113
Método.....	117
Participantes.....	117
Instrumentos.....	118
Procedimentos e Considerações Éticas.....	118
Análise de dados.....	120
Discussão.....	124
Considerações Finais.....	129
CAPÍTULO VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXOS.....	157
ANEXO A - Técnicas da semana	157
ANEXO B – Escala de Competências Educativas, Emocionais e Sociais do Educador Social – ECEES.....	159
ANEXO C – Inventário de Estilos Parentais – IEP.....	160
ANEXO D – Escala De Assertividade Rathus – RAS.....	163
ANEXO E – Escala de Autoestima.....	165
ANEXO F – Difficulties in Emotional Regulation Scala – DERS.....	166
ANEXO G – Escala de Autoeficácia Percebida – EAGP.....	168
ANEXO H – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Psicologia da UFRGS.....	169
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudo de construção de escala.....	172
ANEXO J – Questionário Sociodemográfico.....	174
ANEXO K – Ficha de Avaliação de Desempenho do Moderador – Observadores.....	175
ANEXO L – de Satisfação com o Programa, Clareza, Compreensão e Generalização - Participantes.....	177
ANEXO M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Grupo Experimental.....	179

ANEXO N – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Controle.....	181
ANEXO O – Cartilha “Parentalidade positiva: Cartilha para educadores sociais: você sabe o que é?”.....	183

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

CAPÍTULO II

Figura 1. Boas práticas relacionadas à valorização de méritos dos acolhidos.....30

CAPÍTULO III

Tabela 1. Temas, objetivos e atividades de cada encontro.....42

CAPÍTULO IV

Tabela 1. Características sociodemográficas da amostra (n=233).....64

Tabela 2. Índices de ajuste dos modelos de CFA baseados em 4 fatores.....66

Figura 1. Modelo 1 (após modificações) de 4 fatores da ECEES.....66

Tabela 3. Itens e cargas fatoriais padronizadas conforme análise fatorial confirmatória.....66

Tabela 4. Índices de precisão e de consistência interna para a ECEES total e subescalas (n=233).....68

Tabela 5. Correlações de Pearson entre os escores da ECEES, e subescalas, e os escores dos instrumentos IEP, DERS, EAGP, Escala de Autoestima e RAS.....69

CAPÍTULO V

Tabela 1. Mudanças introduzidas no Programa Cuida a partir do estudo de viabilidade.....87

CAPÍTULO VI

Tabela 1. Dados sociodemográficos da amostra e diferenças entre grupo experimental (GE=47) e grupo controle (GC=22) em T1.....102

Tabela 2. Resultados dos testes intragrupos (T1-T2) nas variáveis dependentes (n total = 78; grupo experimental [GE] = 47 e grupo controle [GC] = 22).....104

Tabela 3. Resultados de Mann-Whitney para diferenças entre grupos em T2 (n total = 69).....105

RESUMO

Esta tese de doutorado teve por objetivo desenvolver, implementar, e avaliar os resultados e o processo de implementação de um programa de promoção de práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, intitulado Programa Cuida. A intervenção, de caráter breve e multicomponente, embasou-se nos pressupostos teóricos da Parentalidade Positiva e metodológicos da Metodologia Experiencial. A intervenção foi composta por oito sessões semanais, de duas horas cada sessão, em formato grupal. Cada sessão enfocou diferentes assuntos relacionados à temática de práticas educativas positivas: regulação emocional, comunicação assertiva, estratégias de resolução de conflitos, autocuidado e autoeficácia. A tese é composta por seis capítulos relacionados à temática, dois teóricos e quatro empíricos. Os capítulos de revisão de literatura e de apresentação do Programa Cuida focam em critérios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento e aplicação da intervenção. O primeiro estudo empírico apresenta o percurso de construção e validação de uma escala para avaliação das práticas educativas de educadores sociais (ECEES), realizado com 233 educadores sociais. A escala apresentou bom ajustamento e foi utilizada como medida de eficácia em estudos posteriores. Os demais estudos empíricos avaliaram o Programa Cuida quanto à sua viabilidade (n=12), resultados e processo de implementação (n=47). Não foram encontrados efeitos principais entre pré e pós-intervenção, entretanto observou-se uma tendência de aumento nos escores de Regulação Emocional para o grupo experimental. Os participantes apontaram mudanças positivas em suas práticas, sobretudo, nas estratégias de comunicação assertiva e de resolução de conflitos. Compreende-se que o modelo de intervenção pode ser aperfeiçoado em estudos futuros. Ainda assim, destaca-se a relevância desta pesquisa considerando seu pioneirismo. Os dados da pesquisa podem subsidiar a construção de novas intervenções, bem como auxiliar as equipes gestoras na qualificação de seus profissionais.

Palavras-Chave: Programa; Intervenção; Acolhimento Institucional; Educador social, Práticas Educativas; Parentalidade Positiva.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to develop, implement and evaluate outcomes and process implementation of a positive educational practices programme for social educators from residential care institutions of children and adolescents, entitled Programa Cuida. The intervention, brief and multicomponent, was based on the theoretical assumptions of Positive Parenting and methodological assumptions of Experiential Methodology. The intervention consisted of eight-weekly sessions, of two hours each session, in a group format. Each session focused on different topics related to positive educational practices: emotional regulation, assertive communication, conflict resolution strategies, self-care and self-efficacy. The thesis consists of six chapters related to the theme, two theoretical and four empirical. The first two chapters, of literature review and presentation of the Programa Cuida, focus on theoretical and methodological criteria for the development and application of intervention. The first empirical study presents the path of construction and validation of a scale to evaluate the educational practices of social educators (ECEES), carried out with 233 social educators. The scale was adjusted and was used as an efficacy measure in later studies. The other empirical studies evaluated the Programa Cuida on its feasibility (n=12), outcomes and implementation process (n=47). No major effects were found between pre and post-intervention, however there was a tendency to increase the emotional regulation scores for the experimental group. The participants reported positive changes in their practices, especially in the assertive communication and conflict resolution strategies. It is understood that the intervention model can be improved in future studies. Even so, the relevance of this research is highlighted considering its pioneering. The research data can support new interventions, as well as assist management teams in the qualification of their professionals.

Keywords: Programme; Intervention; Out-of-home care; Social educator; Educational practices; Positive parenting;

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O Acolhimento institucional

O acolhimento de crianças e adolescentes em instituições consiste em uma medida de proteção, de caráter provisório e excepcional, em caso de ameaça ou violação de direitos (Brasil, 1990; Brasil, 2009a). De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (2020), atualmente 34.157 crianças e adolescentes encontram-se acolhidos institucionalmente no Brasil. Desses, 50,8% são meninos, 64,3% são pardos e negros, 60% dos acolhidos têm idades entre 12 e 17 anos e apenas 8,4% estão habilitados à adoção. Embora haja iniciativas legais no âmbito nacional (Brasil, 2009a) e estadual (Rio Grande do Sul, 2018) para a implementação de programas como o das Famílias Acolhedoras, ainda é grande o número de crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

Estudar as medidas protetivas de acolhimento institucional implica, segundo Moreira (2014), compreender que se trata de um processo, de uma história em movimento, e não de um produto acabado. O recolhimento de crianças às instituições de reclusão foi o principal instrumento de assistência à infância no Brasil desde o Período Colonial. É só recentemente, a partir da década de 80, com lutas civis e com o processo de redemocratização do país, que a Doutrina da Proteção Integral é implementada e crianças e adolescentes passam de objetos de tutela do Estado a sujeitos de direitos e deveres. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) consolidou novas formas de conceber a infância e a adolescência e também trouxe mudanças quanto às maneiras de protegê-las em caso de violação de direitos. Cabe mencionar que o ECA tem sido revisado continuamente. Outras leis mais recentes como a Lei nº 12.010 (Brasil, 2009a) e a Lei nº 13.509 (Brasil, 2017) promoveram importantes alterações no Estatuto e reforçaram a excepcionalidade e provisoriedade da medida de proteção de acolhimento institucional.

A instituição de acolhimento, ainda que não seja o contexto ideal para o desenvolvimento físico, psíquico e social de uma criança, surge como uma alternativa de proteção e, também, como uma oportunidade para a reorganização familiar com vistas à reintegração. O acolhimento pode constituir-se como um fator de proteção ou de risco, dependerá da estrutura que pode oferecer, da sua capacidade de fornecer apoio e

proteção, e da qualidade das interações estabelecidas (Moré & Sperancetta, 2010; Siqueira & Dell’Aglío, 2006; Steels & Simpson, 2017). Qualquer que seja o período de acolhimento, é relevante que sejam direcionados esforços a fim de qualificar a estrutura institucional e as práticas profissionais, alinhando-se, cada vez mais, às normativas e orientações legais vigentes, as quais prezam pela proteção, bem-estar e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

Oferecer um cuidado integral envolve, além da garantia à moradia, à alimentação e à higiene, um amparo às necessidades educativas e emocionais do acolhido (Medeiros & Martins, 2018). Neste contexto, o educador social, também chamado de agente educador, monitor, cuidador, pai/mãe social, é a principal figura de cuidado do acolhido, constituindo-se como uma referência afetiva, protetiva e educativa (Kappler & Mendes, 2019; Marzol, Bonafé, & Yunes, 2012). As trocas afetivas e as interações positivas com cuidadores apresentam-se, assim, como importantes fatores de proteção diante de adversidades presentes na vida de crianças e adolescentes acolhidos (Kappler & Mendes, 2019; Maia & Williams, 2005).

O processo de regulamentação da profissão de educador social que se arrasta desde 2015 (Projeto de Lei nº 328/2015) impõe certas dificuldades na delimitação de nomenclatura, atribuições e na caracterização do perfil desses trabalhadores (Wendt & Dell’Aglío, 2020). A não regulamentação complexifica a profissionalização da atividade, o que gera, inclusive, impasses no delineamento de programas de formação e de capacitação continuada previstos em lei. O que ainda se observa hoje são práticas sustentadas por um conhecimento intuitivo (Assis, 2015), construído no dia-a-dia da instituição, nas experiências cotidianas ou prévias. Esse desamparo reflete-se em discursos e ações marcados por frustrações e sentimentos de insegurança, impotência e insatisfação (Avoglia, Silva, & Mattos, 2012). Também pode se relacionar a sintomas como a insônia, fadiga, irritabilidade, tristeza, pouca concentração e queixas somáticas, os quais, embora não preencham os requisitos para diagnósticos de transtorno mental, classificados pelo CID-10 ou DSM-V, podem produzir incapacidades funcionais e laborais (Romero, Akiba, Dias, & Serafim, 2016).

Em termos do que é proposto em leis e normativas, são previstas ações de capacitação de diferentes tipos a trabalhadores da rede socioassistencial: (1) Capacitações introdutórias, para promover o nivelamento de competências básicas relacionadas a aspectos gerais e específicos do trabalho dentro da rede socioassistencial; (2) Capacitações de atualização, com vistas a atualizar e manter as competências

necessárias para o trabalho atribuído; e 3) Supervisão técnica, que tem por objetivo apoiar as equipes de trabalho com o manejo de questões cotidianas, a fim de qualificar as práticas diárias e prevenir possíveis danos. (Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS, 2013). Quanto à produção científica, embora muitos estudos venham apontando para a importância de qualificar estes profissionais (Barros & Naiff, 2015; Guerra & Del Prette, 2018; Halpern, Leite, & Moraes, 2015), poucos apresentam propostas com rigor metodológico indispensável à ciência baseada em evidências. Um número ainda menor de pesquisas se propõe a avaliar a eficácia de tais propostas a partir de critérios científicos, dificultando a replicação ou construção de novas intervenções. Em contrapartida, as intervenções direcionadas a pais têm sido amplamente construídas, aplicadas e avaliadas. Programas como Triple P (Sanders, 2008), ACT – Raising Safe Kids Parenting Program (Silva, 2009) e Incredible Years (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2001) são reconhecidos pela Organização Mundial da Saúde – OMS e já foram traduzidos e adaptados para o uso em diferentes culturas, inclusive no Brasil. Nesse sentido, esta pesquisa é inovadora, não apenas por propor uma intervenção inédita construída especialmente para o público de educadores sociais, mas também por se comprometer com a avaliação de sua eficácia e de seu processo de implementação.

Qualificar o trabalho dos educadores sociais é, em última instância, assegurar que os direitos de crianças e adolescentes sejam respeitados. Esta qualificação deve ser capaz de: (1) Prover conhecimento, a partir da psicoeducação, sobre a função dos serviços de acolhimento institucional, bem como sobre a importância e o papel do educador social nestes espaços; (2) Promover práticas educativas e de cuidado mais protetivas, oferecendo ferramentas viáveis e acessíveis ao profissional e (3) Lançar um olhar sobre as questões individuais do educador social, estimulando, também, a busca por estratégias de autocuidado e de bem-estar físico e emocional. Assim, o Programa, nomeado “Cuida”, refere-se, não apenas, ao cuidado direcionado ao acolhido, mas também ao cuidado com aquele que cuida.

O objetivo principal desta pesquisa foi o desenvolvimento, implementação e avaliação de resultados e de processo do Programa Cuida, o qual foi amparado teoricamente pelos princípios da Parentalidade Positiva e metodologicamente pela Metodologia Experiencial. A partir de método misto (quantitativo-qualitativo, para avaliação de resultados e de processo), foi desenvolvido um modelo de intervenção multicomponente, com oito sessões de frequência semanal, em formato grupal, que visou ampliar/melhorar as práticas educativas positivas de educadores sociais de

acolhimento institucional de crianças e adolescentes, compreendendo tais práticas enquanto estratégias de disciplina, orientação, cuidado e socialização (Oliveira et al., 2021) empregadas pelos educadores.

Assim, a tese é composta por oito capítulos. Após o primeiro capítulo introdutório, o segundo capítulo, intitulado **“Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: valorização dos méritos das crianças e adolescentes”** faz uma revisão teórica acerca das práticas educativas utilizadas nas instituições de acolhimento, em especial as práticas positivas implementadas pelos educadores sociais, como a valorização das conquistas e méritos dos acolhidos. O terceiro capítulo, **“O Programa Cuida: Construção, desenvolvimento e aplicação”**, tem por objetivo descrever o processo de desenvolvimento da intervenção, apresentando as variáveis trabalhadas e detalhando o objetivo e as atividades de cada encontro. O quarto capítulo, intitulado **“Escala de Competências Educativas, Emocionais e Sociais do Educador Social – ECEES”: Construção e Investigação das propriedades psicométricas”**, objetiva descrever o processo de construção e de levantamento de propriedades psicométricas da Escala de Competências Educativas, Emocionais e Sociais do Educador Social - ECEES a qual foi utilizada como medida de avaliação de eficácia do Programa Cuida. O quinto capítulo, chamado **“Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais: Estudo de viabilidade”**, busca apresentar o primeiro ensaio de modo estruturado do Programa Cuida, como estudo de viabilidade, a fim de verificar a necessidade de ajustes e seu potencial para seguir para um futuro estudo de eficácia. O sexto capítulo, **“Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento: Um estudo quase experimental**, avalia os efeitos e impactos do Programa Cuida junto a educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes de Porto Alegre e região metropolitana, através de um delineamento longitudinal e quase experimental. O sétimo capítulo, intitulado **“Intervenção em Práticas Educativas Positivas com Educadores Sociais: Uma Avaliação Qualitativa do Processo de Implementação”**, busca apresentar a avaliação qualitativa do processo de implementação do Programa Cuida a partir da triangulação de dados provenientes de diferentes meios e fontes de coleta. O oitavo e último capítulo **“Considerações Finais da tese”** procura integrar os resultados obtidos nos estudos da tese, visando a uma compreensão global do trabalho. São apontadas, também, as limitações da pesquisa, bem como sugestões para pesquisas e intervenções futuras.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS EM CONTEXTOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: VALORIZAÇÃO DOS MÉRITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES¹

Instituição de acolhimento: espaço social e fonte de apoio

As instituições de acolhimento recebem, atualmente, uma quantidade significativa de crianças e adolescentes em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. Levantamento do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz apontou que havia cerca de 37 mil crianças e adolescentes vivendo em 2.624 instituições de acolhimento no Brasil (Assis & Farias, 2013). Os dados mostram que a institucionalização ainda é uma prática comum e a população institucionalizada permanece numerosa, evidenciando a necessidade de se lançar um olhar atento sobre as formas de atendimento prestadas nestes espaços.

Mesmo que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009a) tenham consolidado novas práticas de cuidado e de atendimento à população em situação de acolhimento, ainda podem ser observadas muitas ações institucionais construídas sobre uma estrutura antiga, amparada em ideais assistencialistas já superados. Essas diferentes perspectivas, que incluem por um lado melhorias nas leis e por outro, práticas conservadoras e antigas, torna a medida de proteção de acolhimento institucional ainda mais desafiadora, gerando contínuas discussões e reflexões acerca da temática.

Em muitos casos, a instituição de acolhimento assume um lugar central na vida de crianças e adolescentes que vivem em situações de vulnerabilidade pessoal, familiar e social, e é a principal fonte de apoio social e afetivo (Siqueira, Tubino, Schwarz, & Dell'Aglio, 2009; Yunes, Miranda, & Cuello, 2004). Moré e Sperancetta (2010) destacam que o contexto de acolhimento institucional pode proporcionar relações afetivas favoráveis à autoestima e ao sentimento de autoeficácia, ou seja, contribuem

¹ Este capítulo foi publicado em 2018, no Livro “Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas”, organizado por Lília Iêda Chaves Cavalcanti, Celine Maria Colino Magalhães, Laiane da Silva Corrêa, Elson Ferreira Costa e Dalízia Amaral Cruz, Editora Juruá. O livro foi elaborado a partir do projeto de pesquisa “Instituições de acolhimento em quatro regiões do estado do Pará: Perfil, rotinas e práticas de cuidados”, com apoio do CNPq, e teve por objetivo compartilhar experiências e práticas positivas de gestão e de cuidado dentro do contexto institucional. As imagens de cada capítulo ilustram tais práticas.

para que o indivíduo acredite mais em si mesmo e na sua capacidade de realizar com sucesso determinada atividade. Tais aspectos podem auxiliar na adaptação escolar e social e na elaboração de projetos de vida pelo acolhido (Moré & Sperancetta, 2010). Outros estudos apontam as instituições como ambientes em que o jovem, pela primeira vez, encontra espaços com normas, regras, limites e valores (Teixeira, 2009), bem como a prática de atividades lúdicas, relacionamentos com outros acolhidos, rotinas de limpeza e de higiene (Siqueira et al., 2009).

Estas instituições têm um papel fundamental na educação e no desenvolvimento do acolhido, além de dar apoio e protegê-lo. Andrioli e Löhr (2014) apontam que a instituição de acolhimento é um espaço social onde ocorrem muitos processos de ensino e aprendizagem. Assim, conforme destacam Batista, Silva e Reppold (2010), no contexto do acolhimento institucional, é importante observar as práticas educativas adotadas pelos profissionais, como professores e educadores do abrigo. Em especial esses últimos apresentam-se como os principais cuidadores dos jovens acolhidos, tendo responsabilidade no desenvolvimento e no bem-estar dos mesmos. Marzol, Bonafé e Yunes (2012) destacam a importância dos cuidadores neste contexto ao apontarem que 90% das crianças e adolescentes acolhidos entrevistados em seu estudo consideram esse profissional como elemento fundamental em sua rede de apoio social e afetiva. O estudo de Siqueira (2009) também apontou que a maioria dos acolhidos entrevistados considerava a instituição de acolhimento, por meio de seus membros, a sua principal fonte de apoio.

Diante da importância que as instituições e seus profissionais assumem na vida dos acolhidos, é necessário pensar em formas de adequar as práticas institucionais a uma perspectiva positiva de cuidado e educação, enfatizando os aspectos saudáveis, as potencialidades e qualidades dos acolhidos. Nesse mesmo sentido, é necessário pensar em intervenções que possam atender às necessidades de capacitação e preparação desses profissionais.

Práticas educativas no contexto institucional

As práticas educativas utilizadas por pais e educadores são caracterizadas como ações e estratégias empregadas na orientação e socialização do comportamento de crianças e adolescentes (Alvarenga & Piccinini, 2001). Embora a maioria dos estudos se atenha às práticas que os pais utilizam na educação de seus filhos, em um contexto

institucional, onde as crianças e os adolescentes encontram-se afastados do convívio familiar, é importante pensar nas práticas efetivadas por outros indivíduos que promovem o cuidado, como os profissionais das instituições.

As práticas educativas no contexto do acolhimento se referem à orientação, formação e preparação do acolhido para a reintegração familiar, buscando, sobretudo, desenvolver sua autonomia e suas potencialidades. Estas práticas são previstas nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009b) e no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006), as quais orientam que os serviços fortaleçam o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da independência das crianças e adolescentes, para que esses participem ativamente dos processos de decisões que envolvem suas vidas.

Além de oferecer um espaço físico que acolha as crianças e os adolescentes e propicie experiências positivas para seu desenvolvimento, é fundamental que os profissionais das instituições, sobretudo os cuidadores, desempenhem não só a função de proteger como também a de educar. Penna, Carinhanha e Leite (2009) salientam que as instituições de acolhimento devem oferecer um contexto favorável para um processo de educação crítico e transformador. Neste sentido, as práticas educativas contribuem no enfrentamento à violência sofrida por crianças e adolescentes acolhidos. Não há dúvidas de que a educação e o cuidado caminham juntos, porém o laço que os une precisa ser reforçado continuamente.

Hoffman (1975; 1994) divide as práticas educativas em dois tipos de estratégias disciplinares: coercitivas e indutivas. As estratégias coercitivas caracterizam-se pelo uso de autoritarismo e pela aplicação direta da força, incluindo punição física, privação de afeto e de privilégios, ou pelo uso de ameaças e sanções. Em uma revisão de literatura sobre práticas educativas e violência, Patias, Siqueira, e Dias (2012) verificaram que a educação coercitiva, marcada pela imposição e castigos, por exemplo, vem sendo associada ao desenvolvimento de comportamentos antissociais em crianças e adolescentes, além de gerar sentimentos de desvalorização, insegurança, medo e raiva nos jovens. Nas práticas coercitivas não há coerência entre as atitudes dos cuidadores e as regras estabelecidas com as crianças e os adolescentes (respeitar o outro, não bater) (Reppold, Pacheco, & Hutz, 2005). Isto pode dificultar o estabelecimento de comportamentos mais positivos, ativos e mais adequados ao convívio em sociedade, assim como formas mais apropriadas de expressar suas emoções, desejos e opiniões

(Del Prette & Del Prette, 2005). Hoffman (1975; 1994) destaca que a educação com autoritarismo não favorece um entendimento acerca das regras, limites e implicações, tendo em vista que o controle do comportamento depende sempre da intervenção externa de um adulto.

Em contraposição, as práticas indutivas fazem uso do diálogo e da explicação para modificar comportamentos inadequados. Essas práticas têm por objetivo ajudar a criança a internalizar regras e não apenas fazê-la parar de apresentar determinado comportamento inadequado. Os cuidadores mostram à criança e ao adolescente que aquele comportamento não deve se repetir, e que precisam refletir sobre as consequências de seus atos. É preciso oferecer, conforme Wagner, Mosmann, Dell’Aglío e Falcke (2010), uma educação voltada para o respeito ao próximo, com manifestação de afeto, diálogo e bons exemplos. Este tipo de prática tende a favorecer a promoção e a manutenção de comportamentos de respeito, cooperação e ajuda aos outros (Prada & Williams, 2007), além de desenvolver na criança uma autonomia para controlar e avaliar seus próprios comportamentos e atitudes sem o cuidado e acompanhamento constante de adultos (Hoffman, 1975; Hoffman, 1994).

Cabe destacar que os bons resultados das práticas educativas utilizadas dependem muito do vínculo entre a criança e o adulto e da consistência e coerência das ações (Wagner et al., 2010). Além de construir uma relação em que ambos se respeitam e têm afeto (Marzol et al., 2012), é importante manter um padrão nas regras e limites acordados com a criança para que ela não fique confusa ou ansiosa quanto ao seu comportamento. Quando houver alguma mudança no acordo ou nas regras é importante explicar as circunstâncias à criança e justificar por que foi flexível naquela situação.

A partir das práticas educativas e das características individuais dos pais/cuidadores, também é importante avaliar os estilos parentais, conceito introduzido por Baumrind na década de 1960. Os estilos parentais são formas de nomear conjuntos de estratégias de apoio, comunicação e controle, que também podem contribuir para compreender os estilos de cuidado de outros adultos que são responsáveis pelas crianças. Maccoby e Martin (1983) estruturaram os estilos parentais sobre duas dimensões básicas: o nível de responsividade ou afeto (oferta de apoio emocional, respeito à individualidade, compreensão, bidirecionalidade da comunicação) e de exigência (controle e supervisão, estabelecimento de regras e limites). Os quatro estilos parentais resultantes dessas dimensões são: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente.

O estilo *autoritativo* resulta da combinação entre altos níveis de exigência e responsividade. Os cuidadores autoritativos conseguem, concomitantemente, monitorar o comportamento da criança e estabelecer uma relação de afeto, parceria e confiança, permitindo que ela tenha espaço para tomar decisões, expressar opiniões e construir sua autonomia. Pais ou educadores com estilo autoritativo baseiam suas estratégias de disciplina no diálogo e no respeito ao outro. O limite é dado com afeto. Este estilo é relacionado a melhores resultados de ajustamento psicológico e de desenvolvimento da criança, levando à capacidade de empatia, comunicação e respeito (Reppold et al., 2005).

O estilo *autoritário* resulta da combinação entre altos níveis de exigência e baixa responsividade, isto é, pouco afeto, caracterizando cuidadores extremamente rígidos e pouco tolerantes, com excesso de autoridade, deixando pouco espaço para o diálogo e o desenvolvimento de autonomia da criança. Há a utilização de práticas educativas coercitivas, como a imposição de regras e valores, estabelecendo uma relação unilateral, em que o adulto manda e a criança obedece (Wagner et al., 2010). Mas destaca-se que o estilo autoritário é diferente do estilo autoritativo caracterizado anteriormente, pois o primeiro usa sua autoridade para impor limites e obediência, enquanto que o segundo utiliza sua autoridade com respeito e afeto à criança.

O estilo parental *indulgente* combina um alto nível de responsividade e um baixo nível de exigência, caracterizando cuidadores muito afetivos, mas que apresentam dificuldades para estabelecer regras e limites à criança. Embora as crianças apresentem uma boa autoestima e autonomia, o alto nível de tolerância e o pouco cuidado dos pais podem reforçar o desenvolvimento de comportamentos desadaptativos, como baixo rendimento escolar, agressividade, abuso de drogas, entre outros (Reppold et al., 2005).

O estilo parental *negligente* é consequência da combinação entre pouca responsividade e pouca exigência, apresentando os piores resultados na avaliação do desenvolvimento das crianças e adolescentes. Os pais negligentes são pouco afetivos, centram-se em seus próprios interesses e demonstram pouco envolvimento com as questões relativas à criança, tornando-se ineficazes no seu papel. A criança tende a demonstrar um nível elevado de agressividade, humor deprimido e baixa autoestima, bem como comportamentos de risco, dificuldades de aprendizagem e de interação social (Reppold et al., 2005).

A partir das definições de práticas educativas e estilos parentais, pode-se compreender que, em diferentes contextos, as práticas educativas positivas apoiam-se

em estratégias de diálogo e afeto, embora com limites e coerência (estilo autoritativo), demonstrando-se mais eficazes do ponto de vista do desenvolvimento social, emocional e cognitivo da infância. É importante estabelecer limites, estimular comportamentos de empatia e respeito ao outro sem recorrer a meios violentos ou punitivos. Sem dúvida, educar é uma tarefa de dedicação contínua, demandando assim, disponibilidade e responsabilidade para comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem. Penna et al. (2009) enfatizam que as práticas educativas devem permitir um posicionamento crítico e reflexivo das crianças e adolescentes, incentivando o enfrentamento da violência, o autocuidado, a busca por qualidade de vida e bem-estar, entre outros aspectos.

Ainda são poucas as pesquisas relacionadas às práticas educativas dos cuidadores em instituições de acolhimento (More & Sperancetta, 2010), de modo que predominam publicações sobre práticas utilizadas por pais ou professores. No entanto, alguns estudos podem ser citados. Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006) investigaram a relação entre as práticas educativas e os níveis de empatia em crianças que viviam com suas famílias e em crianças que viviam em instituições de acolhimento de pequeno e grande porte (casa-lar e abrigo, respectivamente) no Rio de Janeiro. Identificaram que práticas educativas positivas, com afeto e diálogo estavam relacionadas às capacidades empáticas das crianças. Embora as crianças que moravam com suas famílias tenham sido avaliadas como mais empáticas do que as crianças acolhidas, ressalta-se que, em alguns resultados, as crianças que residiam em casas-lares tiveram um desempenho próximo ao desempenho das demais crianças, confirmando a importância dos princípios legais que orientam para um cuidado personalizado e em pequenos grupos (Brasil, 1990; Brasil, 2009b).

Batista et al. (2010) investigaram as práticas educativas empregadas por educadores sociais e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelas crianças em relação às dificuldades advindas do acolhimento em uma instituição no Rio Grande do Sul. Destaca-se que, embora houvesse predomínio de práticas educativas autoritárias dentro das instituições, as crianças frequentemente mencionaram a busca de apoio dos educadores como estratégia para lidar com problemas, evidenciando, novamente, a importância deste profissional no desenvolvimento dos acolhidos.

Alguns estudos (Marzol et al., 2012; Nejar, 2011) vêm mostrando que é possível utilizar práticas educativas positivas nas instituições de acolhimento e, com isso, alcançar bons resultados junto aos acolhidos. Nejar (2011), a partir de uma intervenção

grupala realizada com acolhidos e educadores de duas instituições de acolhimento de Porto Alegre (RS), evidenciou que as crianças se mostraram mais participativas e afetivas na instituição onde predominaram as práticas educativas indutivas, com diálogo e respeito. Nesta mesma instituição o cuidado com afeto e limites ficou mais evidente, pois foi observado que os educadores procuravam respeitar e valorizar a opinião do outro, estimular a liberdade e a autonomia, bem como reconhecer as especificidades de cada criança ou adolescente.

Em outro estudo (Marzol et al., 2012) foram realizadas observações sistemáticas e entrevistas com as crianças e adolescentes de duas instituições do interior do RS. Os resultados demonstraram que, na instituição onde o apoio e afeto foram mais oferecidos, as crianças se sentiam mais protegidas, mais cuidadas e conseguiram compreender melhor as perguntas realizadas pelas pesquisadoras, bem como expressar com mais facilidade seus posicionamentos e sentimentos. As autoras ressaltam que os cuidadores que brincam junto com os acolhidos, conversam, ajudam nas tarefas escolares, compartilham atividades da casa, respeitam, protegem dos perigos e orientam, são aqueles que, com mais facilidade, conseguem oferecer um espaço sensível às necessidades afetivas, sociais e emocionais da criança.

Embora a maioria dos estudos enfoque estratégias e práticas negativas usadas nas instituições de acolhimento, é importante que possam ser enfatizadas as práticas positivas adotadas, aquelas que dão certo e que podem ser utilizadas como bons modelos a serem seguidos. Destaca-se, a seguir, a valorização dos méritos e conquistas das crianças e adolescentes acolhidos como estratégia positiva de educação.

Práticas educativas positivas: a valorização dos méritos dos acolhidos

É fundamental articular práticas educativas mais saudáveis e eficazes utilizando-se de estratégias indutivas, com diálogo, afeto e uma comunicação clara e democrática, que respeitem a individualidade da criança e do adolescente. Izar (2011) salienta que o educador não deve se preocupar em fornecer modelos ideais de comportamento, mas sim criar condições para que a criança e o adolescente desenvolvam a capacidade de refletir e dialogar.

A educação positiva objetiva, conforme Rodrigues (2015), estabelecer um trabalho preventivo focado na valorização das forças pessoais de cada sujeito, na construção de emoções positivas e no estímulo de posturas mais ativas. É imprescindível enxergar e

validar as coisas boas que ocorrem no dia a dia das crianças, cultivar nelas a esperança, a compaixão, a gratidão e o otimismo. Em resumo, é importante se afastar de uma visão negativa a respeito dessas crianças, enaltecendo, portanto, os aspectos saudáveis que cada indivíduo apresenta e pode utilizar como força pessoal.

A educação positiva aponta para práticas e estratégias que identifiquem e estimulem as potencialidades dos sujeitos como, por exemplo, a valorização de seus méritos. Para que a criança e o adolescente valorizem suas próprias conquistas é importante que tenham a aprovação e o reconhecimento do outro, sobretudo de pessoas que considerem referência, como os profissionais das instituições de acolhimento. É pertinente que sejam dedicados tempo e atenção aos acolhidos, que as atividades em que eles estão envolvidos sejam prestigiadas e que seja demonstrado orgulho das crianças, sobretudo, através de reforços sociais (Weber, 2007), como atenção, elogios, abraços, beijos, sorrisos e contato visual positivo. Ainda em situações em que o objetivo não tenha sido atingido, é relevante que o profissional acolha as dificuldades da criança e do adolescente e siga manifestando seu apoio, demonstrando a importância da persistência e de objetivos de vida. Weber (2007), ao estabelecer os princípios da educação positiva, demarca a importância do envolvimento dos cuidadores nas tarefas educativas e do amor incondicional ao oferecer apoio independente dos resultados.

As fotos apresentadas neste capítulo (Figura 1) ilustram algumas das boas práticas sugeridas no atendimento a crianças e adolescentes em instituições de acolhimento, tais como a exposição de pinturas, quadros, esculturas, entre outros materiais produzidos pelos acolhidos, bem como os troféus e as medalhas que os mesmos ganharam em competições dentro ou fora do contexto de acolhimento. A exposição de produções e conquistas dos acolhidos no espaço em que vivem contribui para que esse espaço se constitua promotor de educação de qualidade (Moura, 2009). A organização do espaço, incluindo os trabalhos realizados pelas próprias crianças, contribui para sua valorização, construção da sua identidade, desenvolvimento da criatividade, da estruturação lógica e, ainda, favorece uma maior interação com o grupo (Moura, 2009). Destaca-se a necessidade deste espaço possuir uma identidade, refletindo a personalidade de quem ali está, e, portanto, incluindo as construções e produções dos próprios acolhidos. Valorizar e colocar em evidência algo significativo para o acolhido, como seus trabalhos, méritos e conquistas, configura-se como uma prática educativa positiva, que melhora os níveis de autoestima, autoeficácia (Weber, Stasiack, & Brandenburg, 2003) e otimismo (Weber, Brandenburg, & Viezzer, 2003), e reduz os níveis de estresse (Weber, Biscaia,

Pavei, & Galvão, 2002) e de sintomas depressivos (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004).



Figura 1. Boas práticas relacionadas à valorização de méritos dos acolhidos

Foto 1 e 2: Lar Acolhedor Tia Socorro, Localizado na Região Metropolitana de Belém, no município de Belém. Atende crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 18 anos de ambos os sexos. É uma instituição não governamental.

Foto 3 e 4: Espaço de Acolhimento Provisório Infantil, Localizado na Região Metropolitana de Belém, no município de Belém. Atende crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de ambos os sexos. É uma instituição governamental.

Foto 5: Serviço de Acolhimento Municipal de Castanhal, Localizado na Região do Guamá, no município de Castanhal. Atende crianças e adolescentes de 0 a 18 anos de ambos os sexos. É uma instituição governamental.

Foto 6: Serviço de Acolhimento Arca, Localizado na Região Metropolitana de Belém, no município de Santa Izabel. Atende crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 18 anos do sexo masculino. É uma instituição não governamental.

A autoestima, isto é, a avaliação do indivíduo sobre seu próprio valor, vem sendo fortemente associada à satisfação de vida (Crocker & Quinn, 2000), à resiliência (capacidade de superação), à criatividade, à esperança e à alegria (Assis & Avanci, 2004). A construção da autoestima se dá no dia-a-dia e depende profundamente do olhar de apreciação por pessoas significativas. Valorizar e reconhecer os esforços e as realizações do acolhido pode auxiliar na percepção positiva que ele tem de si e na construção de sua autoestima, promovendo bem-estar e saúde mental. Assis e Avanci (2004) destacam que

crianças e jovens que se sentem valorizados, escutados, compreendidos e estimulados a desenvolverem suas habilidades e competências têm maior probabilidade de apresentar boa autoestima. Destacar os pontos fortes e as aptidões da criança e do adolescente também é relevante para que eles se sintam mais seguros para fazer escolhas e desenvolver sua autonomia. Reconhecer o potencial da criança e do adolescente abre espaço para uma postura mais ativa e participativa na sociedade.

No estudo conduzido por Rodrigues, Gava, Sarriera e Dell'Aglio (2014) foi observado que, embora os adolescentes institucionalizados tivessem apresentado índices mais elevados quanto à percepção de preconceito em comparação aos adolescentes que viviam com suas famílias, isso não se refletiu em baixos níveis de autoestima. Esse último aspecto indicaria, conforme os autores, que as instituições de acolhimento e seus colaboradores podem representar figuras de proteção capazes de fornecer, mesmo que de forma provisória, condições para um desenvolvimento saudável, auxiliando na elaboração do preconceito percebido e na manutenção de bons níveis de autoestima.

Além da promoção da autoestima, o desenvolvimento de habilidades sociais e de valores também parece ser influenciado pelas práticas educativas. Motta et al. (2006) concluíram que atitudes empáticas eram mais presentes entre crianças que referiram práticas educativas positivas utilizadas pelos cuidadores. Entre elas estavam o oferecimento de apoio e atenção, bem como o interesse por seus sentimentos e suas atividades, estimulando-as a falar a respeito. Romanelli (2013), em sua pesquisa, aponta que os jovens que já tinham saído da instituição mencionaram que o acolhimento forneceu bases de referência para sua convivência interpessoal atual e contribuiu para o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade e compaixão. No entanto, o uso de prêmios e recompensas pode ser considerado uma prática educativa negativa, em algumas situações, quando o foco se direciona à recompensa e não à razão por ser recompensado, fazendo com que o comportamento desejado se extinga quando a recompensa é retirada (Motta et al., 2006). Assim, além da recompensa ou prêmio, o diálogo e a reflexão sobre as ações e suas consequências são importantes na educação.

Sugere-se, ainda, que seja estimulada a maior participação do acolhido na rotina diária da instituição, assumindo responsabilidades pelo cuidado de si e de seus pertences, bem como a oportunidade da criança e do jovem realizarem pequenas mudanças nos espaços da casa (Brasil, 2009b). Eles podem participar da reorganização dos móveis, decoração das áreas com fotos, pinturas e objetos pessoais, de forma que se sintam como participantes do processo e membros do grupo e dos espaços em que

vivem. Izar (2011) propõe ainda as assembleias semanais para que os funcionários e os acolhidos se reúnam com regularidade a fim de discutir assuntos previamente definidos, servindo como instrumento de comunicação democrática e estimulando um processo decisório coletivo, buscando regras compartilhadas por todos.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007) consideram que a adoção de medidas simples pode tornar o clima institucional mais favorável à interação social, propiciando o contato mais afetivo entre acolhidos e cuidadores. Os autores sugerem a criação de espaços de recreação, estudo e lazer, como as brinquedotecas, por exemplo, bem como a reorganização de arranjos espaciais que valorizem a convivência entre as crianças.

Especialmente com os adolescentes é importante incentivar um planejamento de futuro tendo em vista que o desligamento institucional pode gerar muitas inseguranças e incertezas. Ajudar o jovem a identificar seus objetivos de vida e traçar metas para atingi-los, buscar informações sobre cursos técnicos e de aperfeiçoamento, inseri-lo em vagas para aprendizes em empresas da comunidade, entre outros, são estratégias que devem ser utilizadas. O desenvolvimento de habilidades sociais, através de oficinas de economia doméstica, orientação sexual, planejamento familiar, legislação trabalhista e previdenciária (Izar, 2011), também podem contribuir no processo de preparação para a saída do acolhimento e a reintegração familiar e comunitária.

Mesmo que não se constituam como uma solução a longo prazo, as instituições de acolhimento junto a seus colaboradores assumem um papel privilegiado e potencialmente decisivo na perspectiva da intervenção junto a essas crianças e adolescentes (Calheiros et al., 2013). É importante resgatar e valorizar a função educativa da instituição, fazer a revisão contínua das práticas e das metodologias de trabalho utilizadas, adequando-as, sempre que possível, à realidade que se apresenta.

Cuidando de quem cuida

As instituições precisam estabelecer uma proposta de cuidado livre de juízos de valor e que considere a possibilidade do acolhido ter uma história de vida diferente, sem estigmas ou rótulos, aceitando e respeitando suas formas de ver e estar no mundo e ajudando-o, a partir do afeto, a superar a descrença em si mesmo (Penna et al., 2009). O educador, junto às suas práticas educativas, tem papel fundamental nesse processo de cuidado, constituindo-se uma figura essencial no desenvolvimento de muitas crianças e adolescentes acolhidos. Sua importância gera para a instituição a demanda de cuidá-lo e

instrumentalizá-lo continuamente para lidar com as complexidades do contexto institucional.

Alguns estudos vêm evidenciando que certas problemáticas ainda precisam ser superadas, como o despreparo dos profissionais, desvalorização e desamparo por parte de algumas instituições. Os cuidadores destacam também problemas relacionados ao número inadequado de profissionais, à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho, além do acúmulo de funções e da falta de conhecimento técnico e teórico para lidar com as especificidades do acolhimento institucional (Fraga, 2008; Portella, 2012).

Enfatiza-se a urgência de se implementar uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização destes profissionais (More & Sperancetta, 2010; Penna et al., 2009). O suporte aos cuidadores deve prever espaços de compartilhamento de dúvidas e experiências (Bazon & Biasoli-Alves, 2000), bem como a oferta de programas de treinamento voltados para práticas educativas positivas e mais afetivas (Batista et al., 2010).

Bazon e Biasoli-Alves (2000) apontam que a formação e a supervisão destes profissionais devem ser continuadas, pois verificaram que as queixas e as inseguranças estavam presentes nos discursos de quem era cuidadora tanto há um, como há quinze anos. Embora ainda se possa observar diferenças entre a realidade e o que está prescrito nas leis e normas legais (Halpern et al., 2015), capacitar sujeitos que prestam serviços educativos e de cuidado fornece ferramentas para o trabalho diário e abre espaços de discussão para uma articulação adequada entre a teoria e a prática (Barros & Naiff, 2015).

Neste sentido, algumas pesquisas vêm sendo realizadas na tentativa de propor programas de treinamento para educadores sociais. No estudo de Prada e Williams (2007) foi elaborado e avaliado um Programa de Treinamento em Práticas Educativas para monitores de abrigos para crianças vítimas de violência doméstica. O estudo tinha por objetivo analisar o comportamento de interação de duas monitoras com duas crianças ao longo do Programa de Intervenção. Os resultados obtidos demonstraram que a frequência dos comportamentos de interação positiva das monitoras e das crianças (elogiar, brincar junto) aumentou, enquanto que a frequência dos comportamentos de interação coercitiva (repreensão, chantagens, olhares de desaprovação, punições) diminuiu após as sessões analisadas. Biscouto (2012) propôs um programa de intervenção semelhante para sete mães sociais de três instituições de acolhimento localizadas no interior no Paraná. As práticas educativas das mães sociais foram

avaliadas antes e depois da aplicação do programa e os resultados indicaram mudanças, embora discretas, nos padrões de interação entre profissionais e acolhidos.

De modo geral, os programas e as intervenções voltadas à promoção de práticas educativas positivas, conforme destacam Foster, Prinz, Sanders e Shapiro (2008), não envolvem altos custos ao poder público ou às instituições de acolhimento, sobretudo se comparados aos gastos decorrentes dos prejuízos das práticas educativas negativas, como, por exemplo, o maior risco de desenvolver problemas de saúde mental, uso de substâncias, delinquência e fracasso acadêmico. O enfoque das intervenções, segundo Schmidt, Staudt e Wagner (2016), deve estar voltado às estratégias preventivas, promovendo saúde e dificultando a instalação de situações emergenciais.

Sempre é benéfico e necessário investir em treinamento, capacitação e atualização para profissionais que atuam em serviços de proteção de crianças e jovens. Tais propostas podem oferecer um aporte teórico e técnico que auxilie os profissionais quanto às suas ações educativas e permita que eles reconheçam e valorizem as orientações e estratégias individuais que utilizam como práticas extremamente relevantes para o desenvolvimento e bem-estar das crianças e dos adolescentes acolhidos.

É importante que toda a proposta de funcionamento dos serviços de acolhimento, incluindo as práticas de cuidado e o plano de capacitação dos funcionários, seja incluída no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Sua elaboração deve ser coletiva, de modo a incluir as crianças e os adolescentes, e deve ser avaliado e reestruturado a partir da experiência cotidiana (Brasil, 2009b). O PPP funciona como uma importante ferramenta de planejamento e avaliação, buscando, sempre, a adequação das práticas ao sistema de garantia de direitos.

Para que as instituições de acolhimento se configurem enquanto locais de proteção é imprescindível que sua estrutura física, seus profissionais e suas práticas estejam de acordo com as orientações e propostas legais (Brasil, 1990; Brasil, 2009a; Brasil, 2009b) e que, de fato, respeitem os direitos das crianças e adolescentes. Práticas como as de reconhecimento e valorização dos méritos e realizações das crianças e adolescentes acolhidos atuam como fatores protetivos no enfrentamento às situações de violência, negligência e preconceito que eles costumam vivenciar. Lançar um olhar de prestígio e apreciação interfere positivamente no desenvolvimento dos acolhidos, fortalecendo sua autoestima e promovendo saúde e bem-estar. Os profissionais das instituições têm, portanto, extrema responsabilidade com o processo educativo dos

acolhidos, já que se tornam importantes figuras de afeto e cuidado, capazes de oferecer relações estáveis e um ambiente protetivo.

CAPÍTULO III

O PROGRAMA CUIDA: CONSTRUÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO²

Introdução

O acolhimento institucional configura-se como uma medida de proteção excepcional e provisória, devendo ser implementada em situações de risco e de violação de direitos da criança ou adolescente, não implicando em sua privação de liberdade (Brasil, 1990). Atualmente, 34.157 crianças e adolescentes encontram-se em acolhimento institucional ou familiar no Brasil (Conselho Nacional de Justiça, 2020). Desde a promulgação da Constituição Federal (1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), crianças e adolescentes tornaram-se prioridades no cenário social e jurídico. Ainda assim, há um longo percurso pela frente, com vistas a alinhar as práticas de cuidado às normativas legais vigentes, proporcionando, efetivamente, o bem-estar e o desenvolvimento integral às crianças e adolescentes acolhidos.

Uma série de estudos indica que o contexto do acolhimento institucional não é o ideal para o desenvolvimento de uma criança ou adolescente, seja pela reprodução de preconceitos e violências dentro desses espaços (Costa & Cavalcante, 2018; Lopes et al., 2016), ou pela variedade de consequências negativas que pode gerar no seu desenvolvimento biopsicossocial (Fernandes, Oliveira-Monteiro, Spadari-Bratfisch, Nascimento & Montesano, 2015; Oliveira & Resende, 2016). Ainda assim, para muitas crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco no seu contexto familiar, o acolhimento institucional torna-se necessário. Como destacam Bersch, Yunes, Garcia, & Piske (2018), é importante fazer com que o tempo da institucionalização seja também um tempo de recuperação para a criança/adolescente que viveu os impactos da violência e do afastamento da família.

Neste contexto, o educador social configura-se como a principal referência protetiva e afetiva dos acolhidos, responsabilizando-se, portanto, não apenas pelas suas necessidades básicas como a higiene e alimentação, mas também pelos cuidados

² Este capítulo foi publicado com adaptações em 2020, no Livro “Compromisso social com crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade: O papel da extensão universitária na área de Direitos Humanos e Justiça”, organizado por Jana Gonçalves Zappe, Ana Cristina G. Dias e Silvia R. Magalhães Lordello. O e-book, disponibilizado gratuitamente, reúne relatos de experiências extensionistas invadoras comprometidas com a promoção da justiça social e da democracia.

emocionais e psicológicos, ainda que os vínculos sejam passageiros. A qualidade da vinculação e da interação entre cuidador e criança apresenta-se como um importante fator de proteção nesse contexto (Silveira, Maruschi, & Bazon, 2012).

Considerando a importância deste profissional e as complexidades do contexto institucional, há uma demanda de capacitá-lo continuamente. O desamparo por parte das instituições, bem como a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de funções dificultam a vinculação com as crianças e adolescentes acolhidos e o desenvolvimento de práticas de cuidado mais positivas pelos educadores (Lemos, Gechele, & Andrade, 2017).

É urgente a necessidade de implementação de uma política de recursos humanos que envolva capacitação permanente, incentivos e valorização destes profissionais (More & Sperancetta, 2010; Penna, Carinhanha, & Leite, 2009). O suporte aos cuidadores deve prever espaços de compartilhamento de dúvidas e experiências (Bazon & Biasoli-Alves, 2000), bem como a oferta de programas de treinamento voltados para práticas educativas positivas e mais afetivas. Embora ainda se possa observar um profundo abismo entre a realidade e o que está prescrito nas recomendações legais (Halpern, Leite, & Moraes, 2015), capacitar sujeitos que prestam serviços educativos e de cuidado a crianças e adolescentes é a forma mais eficiente de fornecer ferramentas para o trabalho diário, articulando adequadamente a teoria e a prática (Barros & Naiff, 2015). Compreende-se, assim como destacam Garcia, Santos, Pereira e Aragão (2018), que os processos de formação e capacitação transitam no eixo “ação-formação-ação”, constituindo-se enquanto espaços de troca e diálogo em que, a partir das experiências diárias, os educadores podem se questionar, pensar sobre o espaço que ocupam e modificar suas práticas educativas, se necessário.

As práticas educativas utilizadas por pais e educadores são caracterizadas como ações e estratégias empregadas na orientação e socialização do comportamento de crianças e adolescentes (Alvarenga & Piccinini, 2007). Nas instituições de acolhimento, as práticas educativas são efetivadas, sobretudo, pelos educadores sociais, os quais têm contato diário e direto com os acolhidos. Tais ações referem-se à orientação, formação e preparação do acolhido, buscando, sobretudo, desenvolver sua autonomia e suas potencialidades frente à iminente reintegração familiar.

Quando estas práticas prezam pelo respeito, diálogo e afetividade, tendem a estimular a autonomia, a cooperação e o respeito ao próximo (Wagner, Mosmann, Dell’Aglío, & Falcke, 2010), a melhorar os níveis de autoeficácia e otimismo (Weber, Bradenburg, & Viezzer, 2003), e reduzir os níveis de estresse (Weber, Biscaia, Pavei, &

Galvão, 2002) e de sintomas depressivos em crianças (Weber, Prado, Viezzer, & Brandenburg, 2004). As práticas educativas positivas parecem também estar associadas ao desenvolvimento de habilidades sociais como a empatia (Motta, Falcone, Clark, & Manhães, 2006).

Assim, investir esforços e recursos em ações de formação e capacitação dos educadores sociais parece ser fundamental para a manutenção da organização e convivência institucional, bem como para um bom desenvolvimento biopsicossocial dos acolhidos. É relevante que essas ações lancem um olhar sobre aspectos positivos já existentes no contexto institucional e proporcionem mecanismos de apoio ao educador social, de acordo com as especificidades de cada instituição e de cada sujeito.

Ainda são poucos os estudos brasileiros (Bersch, 2017; Biscouto, 2012; Prada, 2007) que propõem a aplicação de intervenções junto a educadores sociais e a subsequente avaliação de resultados com o devido rigor metodológico, dificultando, dentre outros aspectos, a mensuração de sua eficácia e a replicação da proposta por outros pesquisadores. Diante da importância do educador social no contexto do acolhimento institucional e da carência de intervenções direcionadas a eles, entende-se como necessária a ampliação de possibilidades teóricas e metodológicas para desenvolver novas propostas de intervenção, bem como a investigação das evidências de eficácia e de efetividade a partir de critérios científicos. Para tanto, o objetivo deste capítulo é descrever o processo de desenvolvimento do Programa Cuida, um programa em práticas educativas positivas direcionado a educadores sociais de instituições de acolhimento.

O Programa Cuida: passo-a-passo

O Programa Cuida foi desenvolvido com a finalidade de oferecer mecanismos e ferramentas de apoio educacional com vistas a ampliar as habilidades e capacidades educativas e de cuidado dos educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. O programa estrutura-se em oito encontros grupais de duas horas cada, totalizando 16 horas de programa, que tem como focos principais as práticas educativas e o autocuidado dos educadores, a partir de um formato multicomponente e uma metodologia experiencial. O formato multicomponente consiste na combinação de diferentes abordagens e técnicas (psicoeducação, atividades individuais, dinâmicas grupais, tarefas de casa e técnicas de manejo do estresse, como o relaxamento) para

trabalhar conteúdos diversificados relacionados à temática central. A introdução de uma intervenção multi-métodos é preferível, já que oferece um repertório mais variado de abordagens e procura atender às diferenças individuais e culturais ao longo do processo de aprendizagem (Czerka & Mechlinska-Pauli, 2009).

A construção do programa ampara-se teoricamente nos princípios da Parentalidade Positiva, definida como o comportamento de progenitores e cuidadores primários que permitam o desenvolvimento pleno da criança e garantam seus direitos, tendo como base práticas não-violentas de disciplina, orientação, empoderamento e reconhecimento (Council of Europe, 2006). Martín-Quintana e Rodrigo-López (2013) salientam que a proposta da Parentalidade Positiva reforça o protagonismo das crianças e adolescentes no seu processo de aquisição, construção e socialização de normas e valores, mediante a colaboração mútua entre pais e filhos.

Para que se alcancem tais objetivos, é necessário que as políticas governamentais fomentem a educação parental, oferecendo condições para o exercício da parentalidade positiva. Na Europa, os programas em Parentalidade Positiva direcionados a pais e a cuidadores têm crescido amplamente com vistas a melhorar as habilidades parentais, reduzir o impacto dos fatores de risco e promover os fatores protetivos relacionados ao bem-estar físico, social e emocional das crianças (Rodrigo, 2016). Esses programas, recomendados e apoiados pelo Conselho Europeu desde 2006 (Council of Europe, 2006), demonstram a importância de intervenções precoces e preventivas para desenvolver mecanismos de apoio parental focados no desenvolvimento integral da criança.

Os Programas em Parentalidade Positiva devem considerar seis princípios: (1) Vínculos afetivos protetores e estáveis; (2) Estrutura do contexto que organize a rotina e que proporcione orientação e supervisão; (3) Reconhecimento e valorização dos filhos, demonstrando interesse por suas opiniões, aprendizagens e necessidades; (4) Estimulação e apoio das aprendizagens, levando-se em conta suas habilidades, avanços e realizações; (5) Educação não violenta, excluindo-se todas as formas de castigo físico e/ou psicológico; e (6) Estimulação à autonomia, potencializando a percepção de que são agentes ativos, competentes e capazes. Tais princípios buscam trabalhar a afetividade, respeito, compreensão mútua, comunicação igualitária e busca de acordos (Martín-Quintana & Rodrigo-López, 2013; Rodrigo-López, Máiquez-Chavez, & Martín-Quintana, 2010a), a partir de um processo de mudança individual que possibilita

uma reflexão e otimização do exercício da parentalidade (Rodrigo-López, Máiquez-Chavez, & Martín-Quintana, 2010b).

Rodrigo (2016) destaca que esses programas têm uma grande versatilidade, podendo ser aplicados junto a diferentes públicos e contextos, como o do acolhimento institucional. É importante que tais intervenções sejam baseadas em evidências e invistam em meios de avaliar objetivamente sua eficácia (Martín-Quintana & Rodrigo-López, 2013; Rodrigo, 2016).

Martín-Quintana e Rodrigo-López (2013) salientam que é equivocado pretender que todos os cuidadores aprendam e desenvolvam suas habilidades em ritmos similares, pois as situações familiares são diversas. Diante disso, utilizou-se como suporte metodológico para a condução dos grupos a Metodologia Experiencial (Martín-Quintana et al., 2009), também utilizada por Bersch (2017) em uma intervenção com educadores sociais. Tal metodologia não tem a pretensão de informar ou ensinar teorias prontas, nem de propagar verdades absolutas, ou receitas de “como fazer”. Assim como a metodologia experiencial, as intervenções propostas pelo programa prezam pelo diálogo com os educadores sociais e pela construção conjunta, levando-se em consideração a bagagem e as experiências destes profissionais dentro do contexto institucional. É a partir desse conhecimento experiencial que as competências são fortalecidas (Máiquez-Chavez, Rodrigo-López, Capote, & Vermaes, 2000), sobretudo quando se trata de competência no trabalho em grupos, os quais podem partilhar experiências comuns e singulares, como é o caso dos Educadores Sociais. Com isso, embora o programa proposto tenha um roteiro previamente estabelecido, os encontros não devem ser inteiramente padronizados, pois podem gerar discussões e interações distintas em cada grupo.

Procurou-se trabalhar de forma expositiva e vivencial temáticas associadas ao desenvolvimento de práticas educativas positivas, como (1) Regulação Emocional; (2) Comunicação Assertiva; (3) Estratégias de Resolução de Conflitos; (4) Disciplina Positiva; (5) Cuidado de si. Tais temáticas foram selecionadas com base em outros programas nacionais e internacionais em educação positiva de pais ou de educadores sociais (Bersch, 2017; Martínez-González, 2009; Prada, 2007; Sanders, Marki-Dadds, & Turner, 1999; Silva, 2009).

A Regulação emocional inclui qualquer estratégia de modulação ou enfrentamento que o indivíduo usa ao experienciar ou expressar suas emoções. A utilização de estratégias adaptativas (técnicas de manejo de estresse, busca de apoio

emocional, entre outros) leva a resultados mais duradouros quanto à tarefa de processar, lidar, reduzir, tolerar ou aprender com as emoções intensas que possam surgir (Leahy, Tirsch, & Napolitano, 2013). Os pais e cuidadores constituem-se como importantes agentes no desenvolvimento da capacidade de regulação emocional de crianças e adolescentes (Silva & Freire, 2014). Portanto, é necessário que os cuidadores utilizem estratégias adaptativas de autorregulação e, assim, possam auxiliar crianças e adolescentes no desenvolvimento de suas próprias competências emocionais.

A assertividade é a habilidade de expressar sentimentos, desejos e opiniões de forma apropriada, defender os próprios direitos e respeitar os do outro (Del Prette & Del Prette, 2018; Lange & Jakubowski, 1976). A assertividade, como qualquer outra habilidade social, é uma competência socialmente aprendida por meio de processos formais ou informais de interação com outras pessoas (Del Prette & Del Prette, 2018). A assertividade tende a promover uma comunicação positiva entre pais/cuidadores e crianças, pois estimula a expressão dos sentimentos e o compartilhamento de opiniões de forma honesta, respeitosa e empática (Bandeira & Quaglia, 2006).

A capacidade de resolver problemas pode ser melhorada a partir da implementação de estratégias de negociação e do estabelecimento de acordos que auxiliem a resolver de maneira construtiva conflitos que possam surgir entre pais e filhos/educadores e acolhidos (Martínez-González, 2009). O uso de estratégias baseadas no respeito e no afeto e que combinam a aplicação de limites com o uso de uma comunicação clara e democrática, permite que os conflitos sejam resolvidos de forma mais positiva. A maioria das intervenções que enfocam o treinamento de pais ou de cuidadores procura estimulá-los a explorar alternativas não-coercitivas ou não-violentas para resolver os conflitos que enfrentam (Bersch, 2017; Bochi, Friedrich, & Pacheco, 2016; Prada, 2007; Silva, 2009).

A disciplina positiva, de forma geral, engloba todas as habilidades já citadas anteriormente: regulação emocional, comunicação assertiva e práticas não-coercitivas de resolução de conflitos. A educação positiva objetiva a implementação de limites e regras apropriadas à idade e ao desenvolvimento da criança e do adolescente a partir do diálogo democrático, da construção coletiva e da valorização das potencialidades de cada indivíduo (Rodrigues, 2015; Weber, 2007).

É importante considerar que a educação positiva e suas práticas fazem parte de um contexto mais amplo de autocuidado, repertório de recursos e bem-estar pessoal (Sanders, 2008). O estado emocional dos pais e dos cuidadores interfere na forma como

eles desempenham seu papel de educadores, afetando direta ou indiretamente o comportamento das crianças e adolescentes. Dadas as peculiaridades do trabalho em instituições de acolhimento, é comum que os educadores sociais apresentem sintomas de cansaço, esgotamento, falta de energia vital e exaustão emocional (Avoglia, Silva, & Matos, 2012). Em um estudo com 104 educadores sociais de instituições de acolhimento de São Paulo, Romero, Akiba, Dias e Serafim (2016) identificaram que 68,3% da amostra apresentava sintomas congruentes com os Transtornos Mentais Comuns – TMC, como insônia, fadiga, sintomas depressivos, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas. Diante da complexidade que se apresenta, é importante estimulá-los a refletir sobre a importância do autoconhecimento e do autocuidado, sobre a valorização de si e do seu trabalho para que consigam desempenhar um cuidado de qualidade junto às crianças e adolescentes.

Por fim, a autoeficácia parental é outra variável que vem sendo apontada como uma poderosa preditora das práticas educativas positivas (Jones & Prinz, 2005; Tristão, Neiva, Barnes, & Adamson-Macedo, 2015), influenciando no desenvolvimento e no repertório comportamental das crianças e adolescentes (Morales-Castillo, 2020). A autoeficácia parental relaciona-se às crenças e expectativas que pais e cuidadores têm acerca de suas habilidades e competências parentais (Jones & Prinz, 2005). Aqueles cuidadores com autoeficácia elevada tendem a implementar com mais confiança as práticas educativas, o que gera resultados mais eficazes junto à criança, reforçando, assim, a autoeficácia do cuidador.

A partir da definição destas temáticas, foram organizados os encontros, seus objetivos e atividades, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1

Temas, objetivos e atividades de cada encontro

	Objetivo	Atividades
Encontro 1 Introdução e apresentações	Apresentações dos Educadores Sociais e do moderador e apresentação do programa (Cronograma e conteúdo programático dos encontros)	-Quem é você?: A história do seu nome; -Elaboração de crachás; -Combinação de regras do grupo (pontualidade, assiduidade, sigilo); -Assinatura dos TCLEs e

		preenchimento dos instrumentos.
Encontro 2 Conhecer para intervir	Refletir sobre o papel do educador social no contexto institucional e promover sensibilização sobre sua importância e responsabilidade neste espaço.	-Dinâmica coletiva: “Maria é portuguesa, está visitando o Brasil e gostaria de saber o que faz um Educador Social. Conte a ela”; -Dinâmica coletiva: “Eu conheço a rede?” Montagem de uma colcha de retalhos de papel colorido para representar a rede de atendimento.
Encontro 3 Práticas Educativas Positivas	Evidenciar meios de implementar práticas educativas mais positivas e suas vantagens para o desenvolvimento do acolhido e para as interações na instituição.	-Dinâmica em dupla: encenação de situações cotidianas do acolhimento institucional fornecidas pelo moderador; -Dinâmica coletiva: “O papel amassado” para reflexão sobre os impactos de práticas educativas coercitivas nos acolhidos; -Reencenação das situações cotidianas: é possível implementar práticas mais adequadas?
Encontro 4 Regulação Emocional	Auxiliar no desenvolvimento de habilidades para avaliar e modificar suas estratégias de R.E.; selecionar intervenções adequadas para cada problema/situação; identificar pontos fortes e limitações em suas práticas com os acolhidos.	-“Balão das emoções”: Em um balão coloca-se um papel com uma emoção positiva e, em outro, uma emoção negativa. O balão da emoção negativa é estourado e o da emoção positiva é trocado com um colega ao final do encontro; -Dinâmica em duplas: “Você reconhece essas emoções?” Atividade com fotos; -Técnica cognitivo-comportamental: Registro de pensamentos disfuncionais; -Relaxamento conduzido pelo moderador como técnica de R.E.;
Encontro 5 Comunicação Assertiva	Auxiliar na promoção de habilidades de comunicação mais positivas e assertivas para melhorar as relações com os acolhidos e com colegas.	-Dinâmica em grupo: “Jogo da mímica”, para explorar outras maneiras de comunicar-se; -Encenação em duplas de situações cotidianas do acolhimento institucional fornecidas pelo moderador;
	Auxiliá-los a resolver conflitos	-Brainstorming ou Chuva de ideias da palavra “conflito”: trocam entre si o que

<p>Encontro 6 Estratégias de Resolução de Conflitos</p>	<p>de maneira mais positiva, implementando limites e consequências coerentes com a situação, sem fazer uso de práticas coercitivas.</p>	<p>escreveram e leem o do colega;</p> <p>-Dinâmica em grupo: “A teia cooperativa”: Juntos, tentam colocar uma caneta na boca de uma garrafa (duas garrafas com tamanhos diferentes);</p> <p>- Dinâmica em duplas: “Método de Exploração de Soluções”: Pensar em todas as possibilidades de resolver um conflito e escolher a melhor solução.</p>
<p>Encontro 7 Cuidando de mim</p>	<p>Conduzi-los no processo de compreensão de que para proporcionar um cuidado adequado aos acolhidos, é importante cuidar de si, tanto nos aspectos profissionais quanto nos aspectos pessoais.</p>	<p>- “Quebra-cabeça do autocuidado”: Educadores escrevem, em peças de quebra-cabeça, o que é autocuidado e, após, montam o quebra-cabeça com as peças de todos;</p> <p>- “Como você tem cuidado de si?”: escrever o que já fazem e o que ainda precisam fazer para se cuidarem mais;</p> <p>- Dinâmica em duplas: “Fale sobre mim para mim”: Dizer ao colega o que mais admira nele;</p> <p>-Relaxamento conduzido pelo moderador estimulando que o Educador direcione mais afeto e admiração por si;</p>
<p>Encontro 8 Encerramento e confraternização</p>	<p>Finalização da intervenção, reflexão sobre o que foi aprendido, aspectos positivos e negativos do programa.</p>	<p>- Avaliação do Programa e reaplicação dos instrumentos;</p> <p>- Confraternização.</p>

Cada sessão aborda uma temática específica e é composta por diferentes etapas. As etapas são comuns a todas as sessões da intervenção, diferindo apenas no conteúdo psicoeducativo abordado, nas dinâmicas de grupo propostas e técnicas apresentadas. A seguir, são descritas as etapas comuns que compõem cada sessão:

1. Acolhimento do grupo, retomada de conteúdos vistos na sessão anterior e revisão da técnica/tarefa da semana

Primeiramente o moderador acolhe o grupo, perguntando aos participantes como foi a semana, se tiveram algum acontecimento significativo e como estão se sentindo no momento, permitindo que eles destaquem, desde o princípio, situações que possam interferir no andamento das atividades. Além disso, o moderador questiona sobre como foi a aplicação da tarefa proposta na semana anterior (Técnica da Semana/Tarefa da Semana), cabendo ao moderador elogiar e reforçar positivamente os participantes que conseguiram ou, pelo menos, tentaram aplicar os conteúdos ao longo da semana, servindo como um estímulo para eles e para os demais.

2. Introdução do tema da sessão

A partir dos conteúdos iniciais trazidos pelos participantes, o moderador introduz o objetivo da sessão. Cabe ao moderador fazer a ponte entre as demandas trazidas pelo grupo e as atividades propostas para a sessão do programa. Isso requer desenvoltura no manejo de grupos e expertise técnica-profissional. Utilizou-se, como gatilho para as discussões vídeos breves com animações produzidos pela doutoranda ou provenientes do *YouTube*. Após a transmissão do vídeo, promove-se um breve debate a respeito do que os participantes pensam e sentem sobre o conteúdo do vídeo. Em seguida, o moderador introduz o tema a ser trabalhado naquele encontro.

3. Atividades das sessões: Psicoeducação e dinâmicas

Em cada sessão, o moderador apresenta o tema e os objetivos do encontro e, em formato psicoeducativo, a partir da interação com o grupo, aborda conteúdo específicos. Todos os encontros são amparados por apresentações em slides, procurando introduzir e esclarecer aspectos referentes ao tema do dia. Os slides devem ter um conteúdo enxuto e chamativo, sobretudo a partir de imagens e cores. Após informações gerais trazidas pelo moderador, são utilizadas atividades individuais, dinâmicas em grupo e técnicas cognitivo-comportamentais, detalhadas no Quadro 1. Tais atividades funcionam como dispositivos de reflexão sobre as práticas cotidianas e também como ferramentas para utilizarem no dia-a-dia. Embora o programa não tenha sido construído a partir da perspectiva da Terapia Cognitivo Comportamental - TCC, faz-se uso de alguns recursos comumente utilizados por esta abordagem, como os exercícios de relaxamento e respiração, registros de pensamentos disfuncionais, atividades de encenação e tarefas da semana (Beck, 2014; Knapp & Beck, 2008). Ao final de cada atividade é importante que o moderador verifique como os participantes se sentiram ao realizá-la,

compartilhando pensamentos, desconfortos, entre outros. Se surgirem questões complexas e delicadas, o moderador pode fazer outros encaminhamentos.

4. Técnica da Semana/Tarefa da Semana

Ao final de cada encontro os participantes recebem uma tarefa por escrito, chamada “Técnica da Semana ou Tarefa da Semana” (ANEXO A), a qual tem o objetivo de fazê-los praticar aquele conteúdo ao longo da semana e favorecer a consolidação do conhecimento. É importante que a realização desta tarefa seja um compromisso firmado já no primeiro encontro, embora precise ser reforçado continuamente.

5. Revisão e encerramento da sessão

Antes de finalizar a sessão, o moderador deve fazer um resumo da sessão, perguntando aos participantes sobre o que foi visto/debatido e como resumiriam aquele encontro. O moderador deve assegurar que todos estão bem, se há alguma dúvida ou comentário que gostariam de fazer. Faz-se as despedidas e finaliza-se a sessão.

Processo de Implementação do Programa

O programa foi desenvolvido e implementado por uma equipe técnica composta por uma doutoranda encarregada da pesquisa, pela professora orientadora responsável pelo projeto e por seis alunos de graduação, bolsistas ou voluntários. Os alunos de graduação foram previamente treinados para participarem como observadores dos grupos. O treinamento ocorreu entre março e setembro/2018. Foram realizados encontros semanais com a equipe, para o estudo teórico de temáticas relacionadas ao acolhimento institucional, aspectos éticos concernentes à pesquisa e métodos de avaliação de intervenções. Também houve a capacitação técnica da equipe a partir da familiarização com o roteiro do programa (objetivos e os procedimentos de cada sessão), bem como com os instrumentos a serem aplicados para a avaliação do mesmo.

Os observadores se alternaram em duplas ao longo dos oito encontros de cada um dos sete grupos realizados. Além de prestar suporte ao moderador para a condução da intervenção, os observadores contribuíram na avaliação dos encontros, respondendo fichas de avaliação das habilidades sociais e integridade/fidelidade do moderador. Inicialmente, foi realizado um estudo piloto da proposta, como processo conjunto ao

treino da equipe (familiarização com o programa). A versão inicial do Programa Cuida foi aplicada pela moderadora aos membros da equipe técnica, que além de serem participantes, atuaram também como revisores, contribuindo com análises críticas sobre a estrutura, implementação e questionários. Esta aplicação piloto interna do programa para os membros da equipe técnica serviu para a reavaliação da estrutura e introdução de modificações, tais como: alterações de dinâmicas grupais e individuais para melhor atingir os objetivos dos encontros; alterações dos slides, com a inclusão de imagens e figuras para facilitar o compartilhamento e fixação do conteúdo teórico; inclusão, modificação e retirada de itens de questionários e ficha dos observadores; impressão das tarefas da semana em folhas coloridas para estimular a memória dos participantes.

Após o piloto, foi realizada a implementação de um estudo de viabilidade direcionado ao público-alvo da pesquisa, a fim de verificar se a intervenção tinha condições/potencial para seguir para o ensaio de eficácia (National Institute for Health Research/NIHR, 2017). Participaram 12 educadores sociais (11 mulheres e 1 homem) entre outubro e dezembro de 2018. A partir desta etapa, foi possível fazer alguns ajustes e efetivar retificações na estrutura e no processo de implementação do programa, que serão detalhadas nos próximos capítulos.

Na sequência, após ajustes no modelo inicial de intervenção proposta, foi conduzido o ensaio de eficácia do programa, para investigar suas evidências de eficácia (resultados) e efetividade (processo), com base em diretrizes para boas práticas de avaliação de intervenções em saúde (APA, 2002; Gottfredson et al., 2015). Foi introduzido delineamento misto longitudinal (avaliação qualitativa e quantitativa dos dados), com avaliação pré-teste (T1) e pós-teste (T2), como tentativa de ampliar o poder de detecção de diferenças em variáveis de resultado de interesse (Creswell, 2003). Participaram desta etapa 69 educadores sociais, sendo que 47 educadores sociais foram alocados nos grupos experimentais (sete grupos) e 22, do grupo de comparação. Todos os encontros ocorreram em salas do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em diferentes turnos e horários. A descrição do processo de implementação e avaliação serão detalhados nos próximos capítulos.

O papel do moderador, desafios e facilidades da intervenção

Destaca-se, ao longo de todo o processo de implementação do programa, o papel do moderador, o qual tem a árdua tarefa de facilitar e conduzir as discussões e reflexões

sem tirar o protagonismo dos participantes, dando pistas e não soluções prontas. Algumas habilidades destacam-se como essenciais ao moderador em qualquer grupo que ele conduza, sobretudo conhecimento acerca do contexto e das práticas do lugar onde se está intervindo (diretrizes, normativas, resoluções, organograma e fluxograma institucionais, entre outros). Além disso, é imprescindível que o moderador tenha empatia e disponibilidade para escutar os participantes, tendo em vista que muitas queixas emergirão frente ao trabalho desgastante do acolhimento. Também é importante que o moderador planeje a intervenção com antecedência, organizando o tempo disponível para cada atividade, sempre contabilizando os momentos de interação com os participantes, seus comentários, dúvidas e relatos de experiência que costumam ocupar boa parte dos encontros.

Quanto a este último aspecto, a gestão do tempo, aponta-se para o desafio que foi limitar e dar encaminhamento às discussões para que o cronograma de cada encontro fosse integralmente cumprido, sem desestimular a participação dos educadores. O debate é aberto e voluntário, portanto cabe ao moderador respeitar os silêncios, mas também estimular todos a fazerem contribuições e expressarem suas opiniões. Como alguns educadores sociais já se conheciam ou trabalhavam na mesma instituição, por vezes as conversas se dissipavam, sendo relevante que o moderador imediatamente resgatasse a atenção de todos e retomasse o foco para a discussão coletiva, evitando a formação de subgrupos.

Outra dificuldade encontrada refere-se à perda amostral. Alguns educadores se inscreveram e não iniciaram o programa e outros, vieram ao primeiro encontro, mas não deram continuidade. Inscreveram-se no programa um total de 82 Educadores Sociais, sendo que 47 educadores finalizaram o programa e responderam a T1 e T2. Alguns participantes referiram problemas de saúde, dificuldades no deslocamento, impossibilidade de trocas de plantão e ampliação da jornada de trabalho a partir da admissão em um segundo emprego. Além disso, entende-se que a carga de trabalho, por vezes exaustiva, possa ter dificultado a adesão de alguns educadores, levando-se em consideração que precisariam abdicar de sua folga para irem aos encontros.

Um último ponto desafiador a ser destacado diz respeito à divulgação do programa. Foi construído pelo grupo de pesquisa um cartaz digital para que as equipes gestoras fizessem a divulgação junto aos coordenadores das instituições. O material contou com informações claras sobre o local, datas e horários dos grupos, bem como e-mail e prazo para inscrições. Entende-se que, além do material impresso disponibilizado

à equipe gestora, é fundamental que haja um convite pessoal por parte da equipe de pesquisa aos Educadores Sociais. Tendo maior clareza sobre a proposta e objetivos do programa, bem como sobre a relevância da capacitação para o desenvolvimento de práticas mais positivas, é possível que haja maior adesão aos grupos.

Considerações finais

O educador social tem um papel de destaque dentro do contexto institucional, o que reforça a necessidade de capacitá-lo continuamente para desenvolver de maneira positiva sua função de cuidado e proteção. É necessário, conforme Bersch et al. (2018), que o educador social tenha compreensão sobre sua implicação e relevância neste processo de acolhimento de crianças e adolescentes.

Dar visibilidade às práticas educativas e de cuidado adotadas por estes profissionais permite compreender em que medida elas interferem na rotina institucional e no desenvolvimento do acolhido (Correa, 2018). Além disso, oferecer escuta e uma possibilidade de construção de novas estratégias e ferramentas de atuação faz com que se sintam menos sozinhos e mais amparados e valorizados neste trabalho tão complexo e desafiador.

Neste sentido, este capítulo teve o objetivo de descrever e detalhar a construção e desenvolvimento do Programa Cuida, programa em práticas educativas positivas direcionado a educadores sociais de instituições de acolhimento de crianças e adolescentes, considerando a perspectiva da Parentalidade Positiva e da Metodologia Experiencial. Alguns desafios e dificuldades enfrentadas pela equipe também foram apresentadas afim de auxiliar outros pesquisadores.

Destaca-se, sobretudo, a importância de conduzir a intervenção a partir dos aspectos positivos e protetivos de práticas e ações que já são utilizadas ou que ainda podem ser desenvolvidas, a fim de não reforçar estereótipos e imagens sociais negativas já presentes neste contexto. É relevante, portanto, que haja um deslocamento da posição queixosa, um desvio criativo do protocolo, para que os educadores possam ter alternativas de intervenção positiva junto aos acolhidos, respeitando suas especificidades e reais necessidades.

Os próximos capítulos irão descrever e detalhar a implementação do Programa Cuida a partir dos estudos de viabilidade e quase-experimental, enfatizando os métodos

quantitativos e qualitativos de avaliação de resultados e de processo segundo critérios científicos.

CAPÍTULO IV
“ESCALA DE COMPETÊNCIAS EDUCATIVAS, EMOCIONAIS E SOCIAIS
DO EDUCADOR SOCIAL – ECEES”: CONSTRUÇÃO E INVESTIGAÇÃO DAS
PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS³

³ Este capítulo não foi incluído, pois será publicado como artigo em revista científica.

CAPÍTULO V

**PROGRAMA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS PARA
EDUCADORES SOCIAIS DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: ESTUDO
DE VIABILIDADE**

**POSITIVE EDUCATIONAL PRACTICES PROGRAM FOR SOCIAL
EDUCATORS OF CARE INSTITUTIONS: FEASIBILITY STUDY**

**PROGRAMA EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS PARA
EDUCADORES SOCIALES DE CENTROS DE ACOGIDA: ESTUDIO DE
VIABILIDAD⁴**

⁴ Este capítulo não foi incluído, pois será publicado como artigo em revista científica.

CAPÍTULO VI

PROGRAMA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS PARA EDUCADORES SOCIAIS DE INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO: UM ESTUDO QUASE EXPERIMENTAL⁵

⁵ Este capítulo não foi incluído, pois será publicado como artigo em revista científica.

CAPÍTULO VII

INTERVENÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS POSITIVAS COM EDUCADORES SOCIAIS: UMA AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO⁶

⁶ Este capítulo não foi incluído, pois será publicado como artigo em revista científica.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a preconização da Doutrina de Proteção Integral (Brasil, 1990) alteraram significativamente as formas de conceber e atender crianças e adolescentes, sobretudo aqueles em situação de risco. Embora haja um longo percurso de melhorias a serem pensadas e executadas, tais avanços oportunizaram maior visibilidade à temática do acolhimento institucional, a qual vem ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico e nas publicações científicas.

No contexto institucional, o trabalho desempenhado pelo educador social ganha destaque, especialmente porque a qualidade de suas práticas têm se mostrado importante fator de proteção para o desenvolvimento de crianças e adolescentes acolhidos (Guerra & Del Prette, 2018; Ferro & Bittencourt, 2018). Ainda que as pesquisas reconheçam, de forma unânime, a importância desse profissional e apontem a necessidade de capacitá-lo continuamente, ainda são poucas as iniciativas que se proponham a sistematizar e operacionalizar modelos de intervenção com esta finalidade.

A partir dos dados compilados nesta tese foi possível constatar a fragilidade de recursos disponíveis em termos de programas de intervenção direcionados a educadores sociais de instituições de acolhimento no contexto nacional. Da mesma forma, verificou-se que metodologicamente, conforme aponta Durgante (2019), ainda há uma carência de estudos com avaliação sistemática de resultados a partir de critérios científicos, o que pode dificultar a certificação de medidas de confiabilidade das intervenções.

Assim, a presente pesquisa mostrou-se pioneira e socialmente relevante por contribuir com a qualificação do cuidado oferecido a crianças e adolescentes acolhidos e, também, por compartilhar percursos metodológicos com outros pesquisadores. O objetivo desta tese foi desenvolver, aplicar e avaliar os resultados e o processo de implementação de um programa de promoção de práticas educativas positivas junto a educadores sociais de instituições de acolhimento de Porto Alegre e região metropolitana, denominado Programa Cuida.

Previamente à implementação do Programa Cuida, foi conduzido um estudo de construção e de investigação das propriedades psicométricas da Escala de Competências Educativas, Emocionais e Sociais do Educador Social – ECEES, cujo objetivo central é

avaliar as práticas educativas junto a educadores sociais. A escala, em sua versão final, é composta por 17 itens distribuídos em quatro fatores: estratégias para resolver conflitos e estabelecer limites e normas, estratégias de comunicação e assertividade, autoestima e autoeficácia, e estratégias de regulação emocional. O estudo, que contou com diferentes etapas, demonstrou que a escala apresenta evidências de validade de conteúdo, boas qualidades psicométricas, a partir de um modelo bem ajustado, e índices de consistência interna aceitáveis. A ECEES foi utilizada como medida de avaliação de eficácia do Programa Cuida nos estudos posteriores.

O estudo de viabilidade do Programa Cuida foi conduzido junto a um grupo de 12 educadores sociais e constatou a demanda emergente de ampliação das práticas educativas positivas através de novas ferramentas de trabalho. Os resultados obtidos foram satisfatórios considerando os critérios de viabilidade avaliados: houve aceitabilidade e adesão à proposta, satisfação com o programa e com o moderador, e compreensão dos conteúdos trabalhados. Os altos índices de retenção, considerando que a busca e a permanência no grupo de intervenção eram voluntárias, indicaram interesse do público-alvo e evidenciaram as poucas oportunidades de capacitação oferecidas neste formato. O estudo apontou a necessidade de algumas adaptações estruturais e demonstrou a viabilidade da proposta de intervenção, o que nos permitiu seguir para o estudo de eficácia.

O estudo de eficácia do Programa Cuida teve delineamento quase-experimental e longitudinal, e foi conduzido junto a sete grupos de educadores sociais (n=47). Os principais resultados indicaram que não houve efeitos principais nas variáveis trabalhadas ao longo da intervenção, a saber, estratégias de regulação emocional, estratégias de comunicação assertiva, estratégias de resolução de conflitos e autocuidado/autoeficácia, tanto nas análises intergrupos (grupo experimental e grupo controle), quanto intragrupos (pré e pós-intervenção). Observou-se, entretanto, uma tendência ao aumento dos escores da subescala de regulação emocional entre o pré e pós-intervenção para o grupo experimental. Embora não tenha sido possível comprovar a eficácia do Programa Cuida, nem os benefícios diretos da intervenção a partir desse estudo, o Programa constitui-se como uma proposta inovadora e inaugural na área. Por isso, ao final do capítulo, são apontadas as limitações e sugestões de pesquisas futuras, com intuito de servir como referência e auxiliar outros pesquisadores no processo de adequação de seus desenhos metodológicos.

O estudo qualitativo de análise do processo de implementação conduzido com os mesmos 47 educadores sociais que participaram da intervenção demonstrou, em contrapartida, que a maioria dos educadores sociais que finalizou o Programa Cuida se mostrou satisfeito ou muito satisfeito com os conteúdos abordados e as aprendizagens da intervenção, bem como com o moderador do programa, o que resultou em uma alta taxa de adesão. Foram referidas mudanças em suas práticas educativas cotidianas, sobretudo, aquelas relacionadas à comunicação assertiva e à resolução de conflitos com os acolhidos e com os colegas. Os estudos de avaliação do processo de implementação de intervenções, embora incipientes no Brasil, são fundamentais para compreensão dos efeitos de um programa, bem como para a efetivação de mudanças em seu formato. Atenta-se, ainda, para o uso da triangulação de dados, método que forneceu maior rigor científico ao estudo qualitativo através da coleta junto a diferentes meios, fontes e etapas da pesquisa.

Frente a esses resultados, não é possível avaliar com precisão os efeitos e as mudanças produzidas pela intervenção, sendo fundamental a realização de novos estudos para refinamento e melhoria do delineamento, do processo de implementação e da avaliação da intervenção, a partir de outras escalas e instrumentos (Santos et al., 2019). É relevante ressaltar que mudanças relacionadas a práticas, habilidades e capacidades podem exigir mais tempo de trabalho e dosagens maiores, tendo em vista que dizem respeito a aspectos estáveis ou consolidados há muito tempo. Durgante (2019) destaca, também, a complexidade de modificar características rígidas, relacionadas aos traços de personalidade e à herança genética do indivíduo, como o temperamento. É possível que um modelo de intervenção prolongado, com módulos específicos direcionados a cada uma das temáticas, gere efeitos estatisticamente significativos nas variáveis investigadas.

Algumas limitações podem ser destacadas a fim de auxiliar estudos futuros. Primeiramente, o tamanho amostral dos grupos experimental e de controle, que, por serem pequenos, possuem baixo poder estatístico para identificar as mudanças que possam ter ocorrido. É necessário, portanto, investir em novos estudos de eficácia mais robustos (Gottfredson et al., 2015) para maximizar o poder estatístico. Além disso, o curto tempo de duração da intervenção (oito semanas) e a falta de estudo de seguimento podem ter dificultado a detecção dos resultados. Assim, entende-se como limitação deste estudo a falta de avaliações de acompanhamento para compreender os efeitos da intervenção em médio e longo prazo, as quais poderiam identificar, conforme Santos et

al. (2019), padrões de mudança nos resultados ao longo do tempo. Esse tipo de acompanhamento é relevante, sobretudo, para detectar efeitos que exijam mais tempo para se manifestar (Coker et al., 2018), como aqueles referentes a práticas e habilidades. Sugere-se, ainda, estudos futuros que avaliem os fatores moderadores e mediadores que possam estar afetando os resultados da intervenção (Hayes, Laurenceau, & Cardaciotto, 2008), como, por exemplo, a presença de transtornos mentais como a depressão e a ansiedade.

Tais limitações e falhas, conforme Holdsworth (2020), também são responsáveis pelo progresso da ciência. Independente dos efeitos nulos observados no estudo quantitativo de eficácia, os resultados qualitativos de análise do processo demonstram que intervenções como o Programa Cuida podem mobilizar os educadores e promover práticas educativas mais positivas, apresentando validade social. O presente estudo representa um ponto de partida importante para a construção de intervenções de cunho preventivo direcionadas ao contexto de acolhimento institucional e para as práticas baseadas em evidências na área de Psicologia, as quais, conforme salienta Durgante (2019), fornecem importantes subsídios para a elaboração de políticas públicas e para a solicitação de maiores investimentos ao poder público.

Ademais, cabe destacar como aspectos positivos do delineamento a inclusão de grupo controle e a presença de observadores previamente treinados para a avaliação das habilidades do moderador. O formato multicomponente e o uso da metodologia experiencial também foram importantes facilitadores da participação ativa do educador social, permitindo as trocas de experiências e construções coletivas.

Profissionalizar a atividade de educador social, oferecendo formação teórica e técnica, bem como supervisões e capacitações continuadas, é fundamental. Da mesma forma, dar voz a estes profissionais, oportunizando que compartilhem suas angústias e percepções a respeito do seu fazer diário, permite que suas demandas, necessidades e dificuldades sejam avaliadas com maior clareza. Ampliar o repertório de competências sociais do educador social é, em última análise, promover um cuidado mais protetivo e efetivo, assegurando que os direitos de crianças e adolescentes não sejam novamente violados. O educador social só é capaz de oferecer empatia, um manejo positivo dos conflitos e uma boa comunicação interpessoal se o mesmo for disponibilizado a ele. Planejar, sistematizar e efetivar capacitações e suporte técnico a esses profissionais são tarefas das equipes gestoras das instituições de acolhimento.

É pertinente, por fim, registrar o impacto causado pela pandemia de Covid-19 e pelo isolamento social, os quais prejudicaram a ampliação da amostra e o estudo de acompanhamento que ocorreriam no último ano do doutorado. Além das implicações acadêmicas, os efeitos psicológicos, cognitivos e sociais gerados são imensuráveis (Enumo, Weide, Vicentini, Araujo, & Machado, 2020), sobretudo pela duração e intensidade da situação estressora. Alguns planos, inevitavelmente, tiveram que ser alterados e a produtividade ganhou outro ritmo. E é nessa cadência que finaliza-se uma tese, mas não a história do Programa Cuida. Um manual de aplicação está sendo confeccionado para que o programa possa ser replicado e implementado em outros contextos. Além disso, foi produzida uma cartilha informativa, intitulada “Parentalidade Positiva: Cartilha para educadores sociais: Você sabe o que é?” (Wendt, Silva, Rodrigues, Dell’Aglia, & Patias, 2021) para que sirva como suporte técnico dentro de instituições de acolhimento.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., Gama, A. L. G., & Borges-Andrade, J. E. (2000). Treinamento: análise do relacionamento da avaliação nos níveis de reação, aprendizagem e impacto no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 4(3), 25-45. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000300003>
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 314-323. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200018>
- American Psychological Association, APA (2002). Criteria for evaluating treatment guidelines. *American Psychologist*, 57, 1052–1059.
- American Psychological Association, American Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education [APA, AERA & NCME] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Andrioli, A., & Löhr, S. S. (2014). Instituições de acolhimento e seu potencial educativo. *Revista Educação em Questão*, 49(35), 203-227.
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3–25. doi:10.1037/amp0000191
- Assis, J. P. A. (2015). O educador e suas práticas de cuidados: um estudo sobre o acolhimento institucional. In E. M. Avila (Org.), *Gestão de conflitos no judiciário contemporâneo: uma análise interdisciplinar* (pp 48-98). Florianópolis: Academia Judicial, Centro de Estudos Jurídicos.
- Assis, S. G., & Avanci, J. Q. (2004). *Labirinto de espelhos: Formação da autoestima na infância e na adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (2013). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. São Paulo: Hucitec.
- Avoglia, H. R. C., Silva, A. M., & Mattos, P. M. (2012). Educador social: Imagem e relações com crianças em situação de acolhimento institucional. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, 12(1-2), 265-292.

- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Wyatt, K., & Hobbs, T. (2018). Embracing ‘failure’ in prevention science: How can we promote a more open and honest response to trials results showing that interventions ‘don’t work’ or cause harm? In *Prevention technologies: Improving the use of evidence in prevention science*. Lisbon: 9th EUSPR conference and members’ meeting.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. doi:10.1007/BF02723327
- Bandeira, M. & Quaglia, M. A. (2006). Comportamento assertivo: Relações com ansiedade, lócus de controle e autoestima. In M. Bandeira, M. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Orgs), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 162-178). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Barbosa, L. M., & Murta, S. G. (2019). Social validity of a contextual behavioral science-based intervention for retirement education. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32, 24. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0137-0>
- Bardin, L. (1977/2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed). Lisboa: Edições Setenta.
- Barros, R. C. & Fiamenghi Jr., G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1.267-1.276.
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 295-306. doi: 10.1590/0103-166X2015000200013
- Barros, N. S. & Naiff, L. A. M. (2015). Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: Identificando representações sociais. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, 15(1), 240-259.
- Batista, G. L., Silva, P. S., & Reppold, C. T. (2010). Práticas educativas e estratégias de coping em crianças abrigadas. *Aletheia*, 33, 56-68.
- Bazon, M. R. & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2000). A transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 199-204. doi: 10.1590/S0102-79722000000100020.
- Beck, J. (2014). *Terapia Cognitivo-Comportamental: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E., & Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12,23-33. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0186-1>

- Bersch, A. A. S. (2017). *Resiliência profissional e a Educação Ambiental: Promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande, FURG. Rio Grande, Rio Grande do Sul. <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011532.pdf>
- Bersch A. A. S., Piske, E. L., Yunes, M. A. M, Garcia, N. M., Silveira, S. B. S., & Pietro, A. T. (2019). *Programa de formação de educadores sociais na promoção da resiliência profissional* (e-book). Editora da FURG.
- Bersch, A. A. S., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Piske, E. L. (2018). Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas*. (pp 251-264). Curitiba: Juruá, 2018.
- Biscouto, K. D. (2012). *Avaliação de um programa de intervenção em práticas educativas parentais para mães sociais*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná. <http://www.uel.br/pos/pgac/wp-content/uploads/2014/03/Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-um-programa-de-interven%C3%A7%C3%A3o-em-pr%C3%A1ticas-educativas-parentais-para-m%C3%A3es-sociais.pdf>
- Bochi, A., Friedrich, D., & Pacheco, J. T. B. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre programas de treinamento parental. *Temas em Psicologia*, 24(2), 549-563. doi: 10.9788/TP2016.2-09.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2007). Intervenção em grupo para pais: descrição de procedimento. *Temas em Psicologia*, 15(2), 217-235. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000200007&lng=pt&tlng=pt
- Bolsoni-Silva, A. T., & Borelli, L. M. (2012). Treinamento de Habilidades Sociais Educativas Parentais: Comparação de procedimentos a partir do tempo de intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12(1), 36-58.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2010). Validação do roteiro de entrevista de Habilidades Sociais Educativas Parentais (RE-HSE-P). *Avaliação Psicológica*, 9, 63-75.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro S. R. (2011). Práticas educativas parentais e repertório comportamental infantil: Comparando crianças diferenciadas pelo

comportamento. *Paidéia*, 21 (48) 61-71. doi: 10.1590/S0103-863X2011000100008.

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), 126-138. Recuperado em 26 de fevereiro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100010&lng=pt&tlng=pt.

Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2010). Evaluation of Group Intervention for mothers/caretakers of kindergarten children with externalizing behavioral problems. *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 411-417. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262178558>

Bolsoni-Silva, A. T., Silveira, F. F., & Ribeiro, D. C. (2008). Avaliação dos efeitos de uma intervenção com mães/cuidadoras: contribuições do Treinamento em Habilidades Sociais. *Contextos Clínicos*, 1, 19-27. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822008000100003&lng=pt&tlng=pt

Bolsoni-Silva, A. T., Villas Boas, A. C., Leme, V., & Silveira, F. (2010). Caracterização de programas de intervenção com crianças e/ou adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62(1), 104-118.

Borges, J. L. & Dell'Aglio, D. D. (2017). Desafios éticos na pesquisa com adolescentes: Implicações da exigência do consentimento parental. *Revista da SPAGESP*, 18(2), 43-57.

Bornstein, M., Hendricks, C., Hahn, C., Haynes, O., Painter, K., & Tamis-LeMonda, C. (2003). Contributors to self-perceived competence, satisfaction, investment, and role balance in maternal parenting: A multivariate ecological analysis. *Parenting: Science and Practice*, 3(4), 285-326. doi: 10.1207/s15327922par0304_2

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432. doi: 10.1590/S0103-863X2012000300014

Bowen, D. J., Kreuter, M., Spring, B., Cofta-woerpel, L., Linnan, L., Weiner, D., ...Fernandez, M. (2009). How we design feasibility studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(5), 452-457. Doi: 10.1016/j.amepre.2009.02.002

- Brasil (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Diário Oficial da União. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm
- Brasil (2006). *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Conanda.
- Brasil (2009a). *Nova lei nacional da adoção*. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm.
- Brasil (2009b). *Orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda.
- Brasil (2009c). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais* – Resolução CNAS nº 109 de 11/11/2009. Brasília: CNAS/MDS. Recuperado de http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf
- Brasil (2017). Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113509.htm
- Guilford Press.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research Second Edition*. The Guilford Press.
- Calheiros, M. M., Graça, J., Morais, I., Mendes, R., Jesus, H., & Garrido, M. V. (2013). Desenvolvimento de um programa de preparação para a vida autónoma para jovens em acolhimento residencial. In M. M. Calheiros, & M. V. Garrido (Eds.), *Crianças em Risco e Perigo: Contextos, investigação e intervenção* (pp. 241-292). Lisboa: Edições Sílabo.
- Cancian, A., Shuster, L., Irigaray, T., & Oliveira, M. (2016). Difficulties in Emotion Regulation Scale – DERS (versão traduzida e adaptada para o português). In A. Cancian. *Efeitos de Uma Intervenção Baseada no Treinamento de Habilidades da Terapia Cognitivo-Comportamental Dialética em indivíduos com obesidade*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, RS.
- Cancian, A. C. M., Souza, L. A. S. de, Silva, V. H. P. e, Machado, W. L., & Oliveira, M. S. (2019). Psychometric properties of the Brazilian version of the Difficulties

- in Emotion Regulation Scale (DERS). *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 41(1), 18-26. Epub September 17, 2018. doi: 10.1590/2237-6089-2017-0128
- Cassol, L. & De Antoni, C. (2006). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In: D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes, (Orgs.). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 494-517. doi: 10.1590/S0100-15742012000200010
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Pontes, F. A. R. (2007). Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 7(2), 329-352.
- Chen, Y., Haines, J., Charlton, B. M., VanderWeele, T. J. (2019). Positive parenting improves multiple aspects of health and well-being in young adulthood. *Nature Human Behaviour*, 3(7), 684-691. Doi: 10.1038/s41562-019-0602-x
- Coker, A. L., Bush, H. M., Brancato, C. J., Clear, E. R., & Recktenwald, E. A. (2018). Bystander program effectiveness to reduce violence acceptance: RCT in high schools. *Journal of Family Violence*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10896-018-9961-8>.
- Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS (2013). Resolução nº 4, de 13 de março de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Permanente do Sistema Único da Assistência Social. https://social.mg.gov.br/images/assistencia_social/nucleo_educacao_permanente/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNAS%20n%C2%BA%20042013.pdf
- Conselho Nacional de Justiça, CNJ (2020). *Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento*. Brasília, DF. Recuperado em 4 de maio 2020, de https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/SNA_Relatorio_Diagnostico-Sistema-Nacional-Adocao-Acolhimento_2020.pdf
- Conselho Nacional de Saúde (2016). *Resolução nº 510/2016*. Dispõe sobre a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Correa, L. S. (2018). Valorização do educador enquanto agente do cuidado: ambiente institucional e práticas promotoras de desenvolvimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.). *Acolhimento*

institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas. (pp. 265-274). Curitiba: Juruá.

- Costa, A. C. R. & Cavalcante, L. I. C. (2018). Fatores de risco no desenvolvimento e nas relações de amizade de adolescentes em acolhimento institucional. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 3(5), 376-391. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/16016>
- Council of Europe (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of The Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting.* (Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies). https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda.
- Creswell, J. W. (2003). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crocker, J., & Quinn, D. M. (2000). Social stigma and the self: Meanings, situations and self-esteem. In T. F. heatherton, & R. E. Kleck (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 153-183). New York: Guilford Press.
- Czerka, E. & Mechlińska-Pauli, M. (2009). *Teaching and learning in different cultures: An adult education perspective.* Gdańsk Higher School of Humanities Press.
- Damásio, B. F., Habigzang, L. F., Freitas, C. P. P. de, & Koller, S. H. (2014). Avaliação de processo de uma tecnologia social de capacitação profissional para psicólogos que atendem casos de violência sexual. *Contextos Clínicos*, 7(2), 207-219. <https://doi.org/10.4013/ctc.2014.72.08>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(2), 233-255.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação.* Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.* Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Inventário de habilidades sociais educativas – versão Pais (IHSE-Pais):* Dados psicométricos preliminares. Relatório não publicado disponível com os autores.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático.* São Paulo: Editora Vozes.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*. (4^o ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Durgante, H. (2019). *Desenvolvimento, implementação e avaliação do Programa Vem Ser: Programa de psicologia positiva para a promoção de saúde de aposentados*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194393>
- Durgante, H. & Dell'Aglio, D. D. (2018). Critérios metodológicos para a avaliação de programas de intervenção em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 155-162. Doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2017.1701.15.13986>
- Durgante, H. & Dell'Aglio, D. D. (2019). Multicomponent positive psychology intervention for health promotion of Brazilian retirees: a quasi-experimental study. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(6), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0119-2>
- Durlak, J. A. & DuPree, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41,327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Enumo, S. R. F., Weide, J. N., Vicentini, E. C. C., Araujo, M. F., & Machado, W. L. (2020). Enfrentando o estresse em tempos de pandemia: proposição de uma cartilha. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e200065. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0>
- Fernandes, A. O., Oliveira-Monteiro, N. R., Spadari-Bratfisch, R. C., Nascimento, J. O. G., & Montesano, F. T. (2015). Estresse em adolescentes abrigados. *Adolescência & Saúde*, 12(4), 65-75. Recuperado de: <https://cdn.publisher.gn1.link/adolescenciaesaude.com/pdf/v12n4a08.pdf>
- Ferro, V. S., & Bittencourt, A. A. D. (2018). *Serviço de acolhimento para crianças e adolescentes: proteção integral e garantia de direitos*. Brasília: Fundação Oswaldo Cruz, Ministério do Desenvolvimento Social.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Fourth Edition. Sage: London.
- Foster, E. M., Prinz, R. J., Sanders, M. R., & Shapiro, C. J. (2008). The costs of a public health infrastructure for delivering parenting and family support. *Children and Youth Services Review*, 30(5), 493-501. doi: 10.1016/j.childyouth.2007.11.002

- Fraga, L. B. (2008). *Infância, práticas educativas e de cuidado: concepções de educadores de abrigo à luz da história de vida*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23102008-214906/>
- Freijo, E. B. A. & López, M. J. R. (2018) Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1503-1513. doi: 10.1080/03004430.2018.1501565
- Garcia, M. L. D. G., Santos, K. C. S., Pereira, D. C., & Aragão, M. S. (2018). Grupos de trabalho e formação continuada em serviços de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas*. (pp. 203-218). Curitiba: Juruá.
- Garcia, N. M., Yunes, M. A. M., & Almeida, A. M. T. (2016). Educação parental e pedagogia social: avaliação de uma proposta de intervenção. *Educação*, 39(1), 94-104. doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.1.21396>
- Garson, G. D. (2011). *Structural Equation Modeling, Statnotes*. Recuperado de <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm#AIC>
- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.
- Gortner, E. M., Rude, S. S., & Pennebaker, J. W. (2006). Benefits of expressive writing in lowering rumination and depressive symptoms. *Behavior Therapy*, 37(3), 292–303. Doi: 10.1016/j.beth.2006.01.004
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., & Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16, 893-926. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>.
- Guerra, L. L. & Del Prette, Z. P. (2018). Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 98-112. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300008&lng=pt&tlng=pt.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tathan, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6 ed. Porto Alegre: Bookman.

- Halpern, E. E., Leite, L. M. C., & Moraes, M. C. M. B. (2015). Seleção, capacitação e formação da equipe de profissionais dos abrigos: O hiato entre o prescrito e o real. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(supl. 1), 91-113. doi: 10.1590/1981-7746-sip00033
- Hayes, A. M., Laurenceau, J.-P., & Cardaciotto, L. (2008). Methods for capturing the process of change. In A. Nezu, & C. Nezu (Eds.), *Evidence-based outcome research: A practical guide to conducting randomized controlled trials for psychosocial interventions*, (pp. 335–358). New York: Oxford University Press.
- Heath, H. (2004). Assessing and delivery parent support. In: M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: theory and research for practice* (pp. 311-333). British Library.
- Hiscock, H., Bayer, J. K., Price, A., Ukoumunne, O. C., Rogers, S., & Wake, M. (2008). Universal parenting programme to prevent early childhood behavioural problems: Cluster randomised trial. *British Medical Journal*, 336, 318–321.
- Hoffman, M. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239. doi: 10.1037/h0076463.
- Hoffman, M. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.26>
- Holdsworth, C. (2020). A manifesto for failure: Depersonalising, collectivising and embracing failure in research funding. *Emotion, Space and Society*, 37, 1-4. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100744>.
- Hutz, C. S. (2000). *Adaptação da escala de autoestima de Rosenberg*. Manuscrito não publicado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da Escala de Autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Izar, J. G. (2011). *A práxis pedagógica em abrigos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/es.php>
- Jones, T. & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-63. doi: 10.1016/j.cpr.2004.12.004.

- Justo, A. R., & Andretta, I. (2020). Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidades sociais educativas e regulação emocional. *Psicologia da Educação*, (50), 104-113. doi: 10.5935/2175-3520.20200011
- Kappler, S. R. & Mendes, D. M. L. F. (2019). Trocas Afetivas de Crianças em Acolhimento Institucional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e184527. Epub July 29, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184527>
- Knapp, P. & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 54-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462008000600002>
- Lakind, D. & Atkins, M. S. (2018). Promoting positive parenting for families in poverty: New directions for improved reach and engagement. *Children and Youth Services Review*, 89, 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.019>
- Lange, A. J. & Jakubowski, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press.
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: Um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed.
- Lemos, S. C. A., Gechele, H. H. L., & Andrade, J. V. (2017). Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: Um estudo de campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(e3334), 1-10. doi: 10.1590/0102.3772e3334.
- Lessa, L. L., Parisoto, J. S., Andrade, P. T., & Sequeira, V. C. (2005). Reflexões sobre os caminhos de atuação profissional em abrigos. *Boletim de Iniciação Científica em Psicologia*, 6(1), 42-50.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Linhares, M. B. M. & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281-293. doi: 10.1590/0103-166X2015000200012
- Lohr, S. S., Pereira, A. C. S., Andrade, A. L. M., & Kirchner, L. F. (2007). Avaliação de programas preventivos: relato de experiência. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 12(3), 641-649.

- Lopes, B. M. R., Boesmans, E. F., Júnior, A. D. L., Monte, B. C. B., Pinheiro, J. P., & Cordeiro, A. C. F. (2016). Liga de cores: Relatos sobre direito à história da criança no contexto do acolhimento institucional. *Revista de Psicologia*, 7(1), 224-231. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/3701>
- Luz, J. M. O. da, Murta, S. G., & Aquino, T. A. A. de. (2017). Avaliação de resultados e processo de uma intervenção para promoção de sentido da vida em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 25(4), 1795-1811. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.4-14Pt>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maia, J. M. D. & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Máiquez-Chavez, M. L., Rodrigo-López, M. J., Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana: Un programa para padres*. Madri: Visor.
- Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692. doi:10.1080/15374416.2011.59708
- Marin, A. H., Alvarenga, P., Pozzobon, M., Lins, T. C. S., & Oliveira, J. M. de. (2019). Evasão em Intervenções Psicológicas com Pais de Crianças e Adolescentes: Relato de Experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, e187233. Epub November 28, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003187233>
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez-Chavez, M. L., Rodrigo-López, M. J., Byrne, S., Rodríguez-Ruiz, B., & Rodríguez-Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592009000200004&lng=es&tlng=es
- Martín-Quintana, J. C. & Rodrigo-López, M. J. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88. Doi: 10.18316/1090
- Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

- Martínez-González, R. A., Blanco, L. A., & Herrero, M. H. P. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Programme-Guide for the Development of Emotional, Educational and Parental Competences. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 63-88.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Blanco, L. A., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2). doi: 10.1016/j.psi.2016.04.001.
- Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. M. (2012). As perspectivas de crianças e adolescentes em situação de acolhimento sobre os cuidadores protetores. *Revista Psico*, 43(3), 317-324. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/7988/8232>
- Medeiros, B. C. D. de, & Martins, J. B. (2018). O Estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das instituições de acolhimento: um estudo teórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 74-87. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002882017>
- Mendes Lopes, A. L., da Silva, S. A., Castro, D. F.A., Bógus, C. M., & Fracolli, L. A. (2013). Avaliação de programas, serviços e tecnologias na perspectiva da promoção da saúde: uma reflexão teórica. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 26(4), 590–594. <http://dx.doi.org/10.5020/18061230.2013.p590>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded source book*. 2.ed. Londres: Sage Publications, 1994.
- Morales-Castillo, M. (2020). Las creencias parentales en el proceso de crianza y sus relaciones con el comportamiento adolescente. *Psicologia USP*, 31, e190052. Epub July 06, 2020. doi: 10.1590/0103-6564e190052
- Moré, C. L. O. O. & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-528. Doi: 10.1590/S0102-71822010000300012
- Moreira, M. I. C. (2014). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 28-37. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000600004>
- Morgado, F., Meireles, J., Neves, C., Amaral, A., & Ferreira, M. (2017). Scale development: Ten main limitations and recommendations to improve future

- research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30(1), 1-20. doi: 10.1186/s41155-016-0057-1
- 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. doi: 10.1590/S1413-73722006000300008.
- Moura, M. C. (2009). *Organização do espaço: contribuições para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4245>
- Murta S. G, Sanderson, K., & Oldenburg, B. (2007). Process evaluation in occupational stress management programs: a systematic review. *American Journal of Health Promotion*, 21(4), 248–254. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-21.4.248>
- Murta, S. G., Moore, R. A., Miranda, A. A. V., Cangussú, E. D. A., Santos, K. B., Bezerra, K. L. T., & Veras, L. G. (2016). Efeitos de um Programa de Prevenção à Violência no Namoro. *Psico-USF*, 21(2), 381-393. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210214>
- National Institute For Health Research - NIHR. (2017). *Feasibility and pilot studies: Which programme should I apply to?* Recuperado de: <http://www.nets.nihr.ac.uk/glossary>.
- Nejar, M. C. S. (2011). *Práticas educativas em casas lares: Relato de uma intervenção grupal*. Monografia de Especialização, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32831/000787074.pdf?sequenc e=1>
- Nelson, G., Westhues, A., & Macleod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, Iowa, 6(1), article 31a. doi: 10.1037/1522-3736.6.1.631a
- Oliveira, J. L. A. P., Fiorini, M. C., Guisso, L., Vieira, M. L., & Crepaldi, M. A. (2021). Grupo de pais: aprendizagens de participantes do Programa ACT. *Ciências Psicológicas*, 15(1), e2392. Epub 01 de junio de 2021. Doi: <https://dx.doi.org/10.22235/cp.v15i1.2392>
- Oliveira, L. D. M. M. & Resende, A. C. (2016). Estudo de sintomas depressivos em crianças sob situação de acolhimento institucional. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.24879/201600100010047>

- Olsson-Collentine, A., Van Assen, M. A. L. M., & Hartgerink, C. H. J. (2019). The prevalence of marginally significant results in Psychology over time. *Psychological Science, 30*(4), 576-586. Doi: 10.1177/0956797619830326
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pasquali, L., & Gouveia, V. V. (1990). Escala de Assertividade Rathus – RAS: Adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6*(3), 233-249.
- Pasquali, L., & Gouveia, V. V. (2012). Escala de assertividade Rathus - Ras: Adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria E Pesquisa, 6*(3), 233–249. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17096>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Imagens sociais de crianças e adolescentes institucionalizados e suas famílias. *Psicologia & Sociedade, 29*, e131636. Epub. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i131636>
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa, 38*(4), 981-996. doi: 10.1590/S1517-97022012000400013
- Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2013). Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos. *Mudanças - Psicologia da Saúde, 21*(1), 29-40. doi: 10.15603/2176-1019/mud.v21n1p29-40.
- Penna, L. H. G., Carinhanha, J. I., & Leite, L. C. (2009). A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: Enfrentando a violência vivida por mulheres adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 17*(6), 981-987. doi: 10.1590/S0104-11692009000600009.
- Pilati, R. & Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 21*(1), 43-51. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>
- Piske, E. L., Yunes, M. A. M., Bersch, A. A., & Pietro, A. T. (2018). Práticas educativas nas instituições de acolhimento sob o olhar das crianças. *Revista de Educação Pública, 27*(66), 905-923. doi: 10.29286/rep.v27i66.3364.
- Portella, E. M. B. (2012). *Proteção social: A experiência dos adolescentes em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. Recuperado de http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3936

- Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, São Paulo. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2828/TeseCGP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prada, C. G., & Williams, L. C. A. (2007). Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 63-80.
- Reppold, C., Pacheco, J., & Hutz, C. (2005). Comportamento agressivo e práticas disciplinares parentais. In C. Hutz (Ed), *Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção* (pp. 9-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Riekert, K. A., Ockene, J. K., & Pbert, L. (2014). *The handbook of health behavior change*. (4th Ed.). New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Rio Grande do Sul (2018). Lei nº 15.210, de 25 de julho de 2018. Institui o Programa de Guarda Temporária de Crianças e Adolescentes – Família Acolhedora. Recuperado de: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2015.210.pdf>
- Rodrigo, M. J. (2016). Quality of implementation in evidence-based positive parenting programs in Spain: Introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68. Doi: 10.1016/j.psi.2016.02.004
- Rodrigo-López, M. J. R., Máiquez-Chavez, M. L. M., & Martín-Quintana, J. C. M. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: FEMP. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodrigo-López, M. J., Máiquez-Chavez, M. L., & Martín-Quintana, J. C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP. <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf>
- Rodrigues, M. (2015). Educação positiva: uma nova forma de educar para velhas demandas. *Make it Positive Magazine*, 1, 24-32.
- Rodrigues A. L., Gava L. L, Sarriera J. C., & Dell’Aglío D. D. (2014). Percepção de preconceito e autoestima entre adolescente em contexto familiar e em situação de acolhimento institucional. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 389-407.
- Rojas, N. L., Sherrit, L., Harris, S., & Knight, J. R. (2008). The role of parental consent in adolescent substance use research. *Journal of Adolescent Health*, 42, 192-197.

- Romanelli, B. M. B. (2013). *O que é feito dos jovens? Dimensões psicossociais e educativas no processo de acolhimento institucional*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Recuperado de http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2013/d2013_Berenice%20Marie%20Ballande%20Romanelli.pdf
- Romero, D. L., Akiba, H. T., Dias, A. M., & Serafim, A. P. (2016). Transtornos mentais comuns em educadores sociais. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]*, 65(4), 322-329. doi: 10.1590/0047-2085000000140.
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506-517. doi: 10.1037/0893-3200.22.3.506
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. T. (1999). *Practitioner's manual for Enhanced Triple P*. Brisbane, Australia: Families International Publishing.
- Santos, K. B., Murta, S. G., Vinha, L. G. A., & Deus, J. S. (2019). Efficacy of a bystander intervention for preventing dating violence in Brazilian adolescents: short-term evaluation. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32, 1-14. Doi: 10.1186/s41155-019-0133-4
- Santos, K. S., Ribeiro, M. C., Queiroga, D. E. U., Silva, I. A. P., & Ferreira, S. M. S. (2018). O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. *Ciência e Saúde Coletiva*, 25(2), 655-664. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>
- Santos, E. B., & Wachelke, J. (2019). Relações entre habilidades sociais de pais e comportamento dos filhos: Uma revisão da literatura. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(1). Recuperado de: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2964
- Sarriera, J. C., Bedin, L. M., Strelhow, M. R. W., & Sarriera, J.M. (2018). Psychosocial well being of children and adolescents: intervention effect and impact evaluation. In J. C. Sarriera & L. M. Bedin (Eds.), *Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America. Evidence-based interventions* (pp. 193-216). Springer International Publishing.
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psico*, 43(2). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/11691>

- Schavarem, L. N. & Toni, C. G. S. (2019). A relação entre as práticas educativas parentais e a autoestima da criança. *Pensando Famílias*, 23(2), 147-161. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200012&lng=pt&tlng=pt
- Schmidt, B., Staudt, A. C. P., & Wagner, A. (2016). Intervenções para promoção de práticas parentais positivas: uma revisão integrativa. *Contextos Clínicos*, 9(1), 01-18. doi: 10.4013/ctc.2016.91.01
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2017). Possible mechanisms in a multicomponent email guided positive psychology intervention to improve mental well-being, anxiety and depression: A multiple mediation model. *Journal of Positive Psychology*, 14(2), 141-155. Doi: 10.1080/17439760.2017.1388430
- Schuler, E. & Dias, C. M. S. B. (2014). Avós que criam seus netos: Uma proposta de intervenção psicoeducativa. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 134-139. Recuperado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/509/504>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, Uk: Nfer-Nelson
- Selau, T., Silva, M. A. da, & Bandeira, D. R. (2020). Construção e evidências de validade de conteúdo da Escala de Funcionamento Adaptativo para Deficiência Intelectual (EFA-DI). *Avaliação Psicológica*, 19(3), 333-341. doi: 10.15689/ap.2020.1903.17952.11
- Shaughnessy, J. J, Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J.S. (2012). *Research methods in psychology*. 9thEd. New York: McGraw Hill.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1),107-20.
- Silva, J. (2009). *Parents Raising Safe Kids: ACT 8-Week Program for Parents*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 32(2), 187-198. doi: 10.14417/ap.746
- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C., & Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Revista Brasileira*

de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 22(3), 348-357. Doi: 10.7322/jhgd.46699

- Siqueira, A. C. (2009). *Criança, adolescentes e transições ecológicas: Instituições de abrigo e famílias como contexto de desenvolvimento*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15706/000689365.pdf?sequence=1>
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18, 71-80.
- Siqueira, A. C., Tubino, C. L., Schwarz, C., & Dell'Aglio, D. D. (2009). Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 176-190.
- Steels & Simpson, 2017 Steels, S. & Simpson, H. (2017). Perceptions of children in residential care homes: a critical review of the literature. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1704–1722. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx107>
- Teague, S., Youssef, G. J., Macdonald, J., Sciberras, E., Shatte, A., Fuller-Tyszkiewicz, M., ... Hutchinson, D. (2018). Retention strategies in longitudinal cohort studies: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 151. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fzk2w>
- Teixeira, C. F. (2009). *O tecer e o crescer - Fios e desafios: Construção identitária em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto. Porto, Portugal. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19344/4/corpo%20de%20texto.pdf>
- Tobin, G. A. & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48(4), 388–396. Doi: 10.1111/j.1365-2648.2004.03207.x
- Tristão, R. M., Neiva, E. R., Barnes, C. R., & Adamson-Macedo, E. (2015). Validação da escala percepção de autoeficácia da parentalidade materna em amostra brasileira. *Journal of Human Growth and Development*, 25(3), 277-286. doi: 10.7322/jhgd.96759
- Valentini, F., & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), e322225. doi: 10.1590/0102-3772e322225

- Wagner, A., Mosmann, C. P., Dell’Aglío, D. D., & Falcke, D. (2010). *Família e Internet: A era da informação e a vida cotidiana*. São Leopoldo: Sinodal.
- Weber, L. N. D. (2007). *Eduque com carinho: Equilíbrio entre amor e limites*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D. (2017). Relações entre práticas educativas parentais percebidas e a autoestima, sinais de depressão e o uso de substâncias por adolescentes. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 157-168. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.928>
- Weber, L. N. D., Biscaia, P., Pavei, C. A., & Galvão, A. (2002). *A relação entre o estilo parental e o stress infantil*. [Resumo]. In Conselho Regional de Psicologia do Paraná (Ed.), *Psicologia em Conexão: 40 anos de Profissão, X Encontro Paranaense de Psicologia*, Curitiba, PR: CRP – 08.
- Weber, L. N. D., Brandenburg, O. J., & Viezzer, A.P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *PSICO-USF*, 8(1), 71-79.
- Weber, L. N. D., Dias, A. Y. M. S., Gomes, L. C., & Pasqualotto, R. A. (2018). Práticas parentais percebidas, autoestima, otimismo e resiliência em futuros professores. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 193-202. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1188>
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(4), 323-332. doi: 10.1590/S0102-79722004000300005.
- Weber, L. N. D., Stasiack, G. R., & Brandenburg, O. J. (2003). Percepção da interação familiar e auto-estima de adolescentes. *Aletheia*, 17(18), 95-105.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(3), 283-302. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003_2
- Wendt, B. & Dell’Aglío, D. D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: Valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In: L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Eds.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Juruá.

- Wendt, B. & Dell’Aglío, D. D. (2020). A ‘feminização’ do cuidado nos contextos de acolhimento institucional In: C. M. C. Magalhães, L. I. C. Cavalcanti, A. M. J. Silva, & E. J. S. Cruz, *Aspectos peculiares do acolhimento institucional de crianças e adolescentes* (pp.149-160). Editora: Appris Editora
- Wendt, B., Silva, A. C. P da., Rodrigues, C. N., Dell'Aglio, D. D., Patias, N. D. (2021). Parentalidade positiva: Cartilha para educadores sociais: você sabe o que é? Santa Maria: UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/518/2020/05/Parentalidade-Positiva-Educadores-Sociais-Wendt-Silva-da-Rodrigues-DellAglío-e-Patias-2021.pdf>
- Wierenga, D., Engbers, L. H., Van Empelen, P., Duijts, S., Hildebrandt, V. H., & Van Mechelen, W. (2013). What is actually measured in process evaluations for worksite health promotion programs: a systematic review. *BMC public health*, 13, 1190. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-1190>
- Wright, J., Basco, M., & Thase, M. (2008). Aprendendo a Terapia Cognitivo-Comportamental: Um guia ilustrado. Porto Alegre: Artmed.
- Yamaoka, Y. & Bard, D. E. (2019). Positive parenting matters in the face of early adversity. *American Journal of Preventive Medicine*, 56(4), 530–539. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.11.018>
- Yates, B. T., & Marra, M. (2017). Introduction: Social Return On Investment (SROI). *Evaluation and Program Planning*, 64, 95–97. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.10.013
- 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: Casa do Psicólogo.

ANEXO A

Técnicas da semana

Técnica da semana - Encontro 2:

Anote três situações ocorridas na semana em que acredite que sua função como educador social foi essencial:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

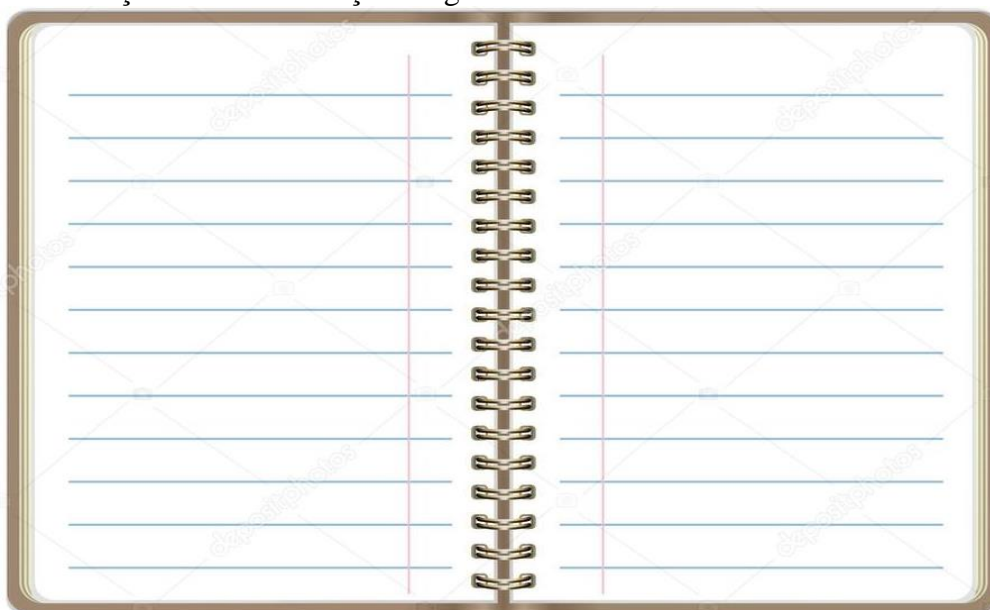
Técnica da semana – Encontro 3:

Pense e anote algum acontecimento da semana em que tenha conseguido implementar práticas educativas positivas (indutivas):

SITUAÇÃO	PRÁTICA POSITIVA USADA
1.	
2.	
3.	

Técnica da semana – Encontro 4:

Redação expressiva: Escreva, todos os dias da semana, durante alguns minutos, sobre suas emoções frente a situações negativas ocorridas na semana:



Técnica da semana – Encontro 5:

Dê *feedbacks* positivos para o maior número de pessoas que puder (elogios, sorrisos, afetividade) e reflita sobre a reação delas.

FEEDBACK POSITIVO DADO	REAÇÃO DA PESSOA
1.	
2.	
3.	

Técnica da semana – Encontro 6:

Listar situações da semana em que tenha utilizado estratégias positivas/construtivas de resolução de conflitos:

SITUAÇÃO/CONFLITO	ESTRATÉGIA USADA
1.	
2.	
3.	

Técnica da semana - Encontro 7:

Qual é a qualidade/força que hoje se destacou em mim? (paciência, alegria, disposição...). Anote uma qualidade/força para cada dia da semana.

DIA DA SEMANA	QUALIDADE/FORÇA
SEGUNDA-FEIRA	
TERÇA-FEIRA	
QUARTA-FEIRA	
QUINTA-FEIRA	
SEXTA-FEIRA	
SÁBADO	
DOMINGO	

ANEXO H

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Psicologia da UFRGS

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento, Implementação e avaliação do Programa Cuida: Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de Instituições de acolhimento

Pesquisador: Debora Dalbosco Dell Aglio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88023618.2.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.723.700

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa voltado ao desenvolvimento de um programa de práticas educativas em educadores sociais. O projeto prevê a participação de 330 pessoas que trabalhem há, pelo menos, seis meses na função de educador social em instituição de acolhimento de crianças e adolescentes. Os participantes serão distribuídos em 3 estudos, sendo 215 no primeiro, envolvendo a resposta a Instrumentos de avaliação, 15 no segundo, para avaliação de viabilidade do programa, e 100 no terceiro, em fases de resposta a Instrumentos e Intervenção mais resposta a Instrumentos.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é desenvolver, implementar e avaliar o Programa Cuida: Programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de Instituições de acolhimento. Os objetivos específicos são 1) Traduzir, adaptar e investigar as propriedades psicométricas da "Escala de Competências Parentais, Emocionais y Sociales"; 2) Desenvolver, implementar e avaliar um estudo de viabilidade a fim de verificar se a intervenção tem potencial para ser utilizada em um estudo de eficácia; 3) Avaliar critérios de efetividade, através da avaliação do processo de implementação do programa em categorias avaliadas pelos observadores e aspectos avaliados, quantitativamente e qualitativamente, pelos participantes; e 4) Avaliar critérios de eficácia do programa através da avaliação de resultados em T1 e T2 e se houve efeitos em longo prazo (T3

Continuação do Parecer: 2.723.700

após três meses).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os/as pesquisadores/as declaram que não estão previstos riscos, pois a pesquisa não envolve questões potencialmente capazes de gerar desconforto mas, nos estudos II e III, conteúdos do Programa podem "mobilizar emocionalmente alguns participantes, exigindo que os pesquisadores façam os encaminhamentos necessários, como acompanhamento psicológico". Estão previstos benefícios diretos aos participantes dos grupos experimentais (Estudos I e II) como "a possibilidade de repensarem a sua prática e de melhorá-la a partir do desenvolvimento de novas habilidades, com os benefícios se estendem às crianças e aos adolescentes acolhidos que poderão contar com profissionais mais bem preparados para atendê-los".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É acrescentada aprovação do projeto pela Compesq Psicologia UFRGS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados termo de concordância institucional para as entidades de acolhimento, bem como 3 termos de consentimento livre e esclarecido, um para o estudo de tradução e validação do instrumento, e outros dois, respectivamente para as fases comparativa e experimental do estudo de aplicação do programa. Os termos estão de acordo com a regulamentação da pesquisa com participantes humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo exposto, o presente parecer é pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1101854.pdf	23/05/2018 12:00:20		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTeseAlterado.pdf	18/05/2018 18:40:39	BRUNA WENDT	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3alterado.pdf	18/05/2018 18:39:41	BRUNA WENDT	Acelto
TCLE / Termos de	TCLE2alterado.pdf	18/05/2018	BRUNA WENDT	Acelto

Continuação do Parecer: 2.723.700

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2alterado.pdf	18:39:21	BRUNA WENDT	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1alterado.pdf	18/05/2018 15:30:42	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	ParecerCompesq.pdf	18/04/2018 14:53:26	BRUNA WENDT	Acelto
Folha de Rosto	folhaderostodigpdf.pdf	06/04/2018 21:13:34	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	FichaAvaliacaoObservadores.pdf	28/03/2018 15:05:12	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	MedidaDescritivadeSeguimento.pdf	28/03/2018 15:03:57	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	EBET.pdf	28/03/2018 15:03:30	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	MedidaAvaliacaoPrograma.pdf	28/03/2018 15:03:03	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	EscalaRegulacaoEmocional.pdf	28/03/2018 15:01:15	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	QuestionarioSociodemografico.pdf	28/03/2018 15:00:44	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	EscalaAutoestimaRosenberg.pdf	28/03/2018 14:58:26	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	EscalaAssertividadeRathus.pdf	28/03/2018 14:58:02	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	IEP.pdf	28/03/2018 14:57:02	BRUNA WENDT	Acelto
Outros	EscalaCompetenciasParentales.pdf	28/03/2018 14:56:35	BRUNA WENDT	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 20 de Junho de 2018

Assinado por:

Clarissa Marcell Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600

Bairro: Santa Cecília

CEP: 90.035-003

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3308-5698

Fax: (51)3308-5698

E-mail: cep-psico@ufrgs.br

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Estudo de construção de escala

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é coordenada pela doutoranda Bruna Wendt, sob orientação da Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío. O objetivo é construir uma escala que nos auxiliará no desenvolvimento de um Programa em Práticas Educativas Positivas para Educadores Sociais de Instituições de Acolhimento.

Portanto, gostaríamos de contar com a sua participação para responder aos questionários sobre práticas educativas, regulação emocional, autoestima e assertividade. O preenchimento levará, aproximadamente, 40 minutos. Serão tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Informações sobre os instrumentos ou outros assuntos relacionados ao estudo poderão ser solicitados pelo participante. Os dados obtidos através desta pesquisa serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos.

Não estão previstos riscos aos participantes desta pesquisa, pois ela não envolve questões potencialmente capazes de gerar desconforto. Porém, na eventualidade de detectarmos sinais de risco físico ou psicológico nos participantes do estudo, será oferecido o encaminhamento necessário. Compreende-se que, ao preencher os questionários, você estará contribuindo com a possibilidade de avaliar e qualificar as práticas de cuidado oferecidas nas instituições de acolhimento. Haverá uma devolução dos resultados finais do estudo, de forma coletiva.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones (51) 33085253 (NEPA/UFRGS) e (51) 999075653 (Bruna). Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br

Autorização: Eu _____ (nome do participante) fui informado dos objetivos e da justificativa dessa pesquisa, bem como dos riscos

previstos, benefícios esperados e da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento do processo sem prejuízo algum. Ao assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos.

Este documento é emitido em duas vias, uma delas permanecerá com você e a outra será mantida pelos(a) pesquisadores(a).

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora do NEPA/UFRGS Data __/__/__

ANEXO J

Questionário Sociodemográfico

Desenvolvimento, Implementação e Avaliação do Programa Cuida: Programa em Práticas Educativas para Educadores Sociais de Instituições de Acolhimento

- 1) Sexo: ()Feminino ()Masculino
- 2) Idade: _____
- 3) Situação conjugal: () Solteiro(a) () Casado(a)
() Divorciado(a) () Viúvo(a) () Outro: _____
- 5) Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____
- 6) Escolaridade: () Ensino Médio Completo
() Ensino Superior Incompleto
() Ensino Superior Completo Qual? _____
() Pós-Graduação Qual? _____
- 7) Há quanto tempo você trabalha como educador social? _____ anos
- 8) Quantas horas por semana você trabalha na instituição? _____ horas
- 9) Qual é sua situação funcional? () Concursado () Contratado () Temporário
() Voluntário () Outro: _____
- 10) No momento, você exerce outra atividade profissional? () Não
() Sim Qual? _____
- 11) Nos últimos cinco anos, você fez algum curso de formação/capacitação relacionado à função de educador social?
() Não () Sim Quais? 1) _____
2) _____
3) _____

ANEXO K

Ficha de Avaliação do Desempenho do moderador – Observadores (Adaptado de Durgante, 2016)

Nome do Observador: _____

Data: _____

Sessão número: 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8()

Tema da sessão: _____

Nº de participantes presentes na sessão: _____

Nº de participantes esperados na sessão: _____

INSTRUÇÕES:

Abaixo estão descritos procedimentos previstos a serem realizados nas sessões do Programa Cuida. Avalie com sinceridade o quanto o(a) moderador(a) realizou os procedimentos. Não é necessário que o(a) moderador(a) tenha dito exatamente as mesmas palavras. Avalie se as atividades foram conduzidas conforme esperado.

	Não fez	Fez pouco	Fez de modo quase completo	Fez completamente	Não se aplica
O(a) moderador(a)....					
<u>(Procedimentos feitos somente na Sessão 1)</u>					
Apresentou-se ao grupo	()	()	()	()	()
Deu as boas-vindas aos participantes	()	()	()	()	()
Apresentou os(as) observadores(as) das sessões aos participantes	()	()	()	()	()
Pediu para que os participantes se apresentem	()	()	()	()	()
Fez uma breve exposição sobre o Programa Cuida: falou sobre os objetivos e temáticas a serem trabalhadas no programa	()	()	()	()	()
Perguntou como chegaram até o programa (incluindo como foi a jornada até a sala)	()	()	()	()	()
Perguntou sobre o que esperam do programa	()	()	()	()	()
Falou sobre as normas de funcionamento do programa: periodicidade e duração de cada encontro	()	()	()	()	()
Falou sobre a importância da assiduidade e participação em todas as sessões do programa	()	()	()	()	()
Falou sobre pontualidade e tempo de tolerância de espera para o começo de cada sessão	()	()	()	()	()
Falou sobre o compromisso de cada um em participar das atividades propostas na sessão e também aplicar a técnicas da semana	()	()	()	()	()
Falou sobre o respeito aos membros do grupo e seus pontos de vista, e sigilo sobre as informações trazidas em grupo	()	()	()	()	()
<u>(Procedimentos feitos em TODAS as sessões do programa)</u>					
O(a) moderador(a)....					
<u>Habilidades sociais do(a) moderador(a)</u>					
Iniciou a sessão recebendo os participantes com empatia e cordialidade	()	()	()	()	()
Verificou o humor dos participantes perguntando sobre como foi a semana, e se houve algum acontecimento	()	()	()	()	()

significativo desde a última sessão					
Acolheu (escutou e encaminhou) as demandas do grupo	()	()	()	()	()
Promoveu espaço para trocas e interações entre os participantes (dinâmicas, debates, etc.)	()	()	()	()	()
Usou diferentes estilos de comunicação verbal e não-verbal para se fazer entender	()	()	()	()	()
<u>Integridade/fidelidade do(a) moderador(a)</u>	Não fez	Fez pouco	Fez de modo quase completo	Fez completamente	Não se aplica
Apresentou o propósito da sessão atual	()	()	()	()	()
Conduziu o momento de exposição psicoeducativa sobre o tema da sessão	()	()	()	()	()
Fez questionamentos para que os participantes se pronunciassem de forma espontânea	()	()	()	()	()
Promoveu a(s) dinâmica(s) de grupo e/ou a(s) técnicas cognitivo-comportamentais na sessão	()	()	()	()	()
Abriu espaço para comentários sobre as dinâmicas e técnicas (como se sentiram durante e após) e esclarecimento de dúvidas	()	()	()	()	()
Apresentou a tarefa da semana (para ser aplicada em casa ao longo da semana)	()	()	()	()	()
Retomou os temas abordados na sessão e fez encerramento	()	()	()	()	()

1. Avaliação descritiva:

- Houve algum tema/assunto trazido em grupo que não estava previsto no roteiro do programa e teve impacto importante no grupo?
- Técnica da semana: fizeram? Quanto fizeram?
- Qualidade das interações em grupo;
- Registro de trechos de falas relevantes;
- Outras observações importantes (pontualidade; saída de participantes);

ANEXO L

**Ficha de Avaliação de Satisfação com o Programa, Clareza e Compreensão,
Generalização - Participantes** (Adaptado de Durgante, 2016)

	SATISFAÇÃO COM O PROGRAMA	Insatisfeito	Regular	Satisfeito	Muito Satisfeito
1	Em geral, como se sentiu durante o programa?				
2	Qual a sua satisfação global com o programa?				
3	Qual a sua avaliação do coordenador do grupo?				
4	Qual a sua satisfação com as aprendizagens no programa?				
5	Qual a sua satisfação com o tempo de duração das sessões?				
6	Qual a sua satisfação com o horário das sessões?				
	CLAREZA E COMPREENSÃO	Nada	Muito Pouco	Bastante	Quase tudo
7	Foi fácil assistir a todas as sessões do programa?				
8	Entendeu os conteúdos abordados durante as sessões?				
	GENERALIZAÇÃO	Nada	Muito Pouco	Bastante	Quase tudo
9	Quanto você aplicou na vida cotidiana os conteúdos abordados no programa?				

Se possível, dê exemplo(s) de situações em que você usou algum dos conteúdos abordados no programa:

Como você tem percebido as suas práticas educativas, com relação a lidar com dificuldades e resolver conflitos na instituição de acolhimento, depois de participar do programa?

Você notou alguma diferença nas suas práticas educativas por ter participado do programa?

O programa ajudou a você perceber mais as necessidades ou dificuldades dos outros?

Por favor, inclua comentários e sugestões que você gostaria de fazer para melhorar o programa:

ANEXO M

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Experimental (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é coordenada pela doutoranda Bruna Wendt, sob orientação da Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío. O objetivo é o de desenvolver, implementar e avaliar um programa de práticas educativas positivas direcionado a educadores sociais de instituições de acolhimento.

Portanto, gostaríamos de contar com a sua participação nos oito encontros do programa os quais visam a estimular o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, autoestima e assertividade, estratégias de comunicação e de resolução de conflitos. Os encontros ocorrerão semanalmente nas dependências da instituição de acolhimento e terão a duração aproximada de 2 horas cada. Ao final, os participantes ganharão certificado. No início e no final do programa e após três meses de sua finalização serão aplicados questionários a fim de avaliar a qualidade e efetividade da intervenção.

Serão tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo poderão ser solicitados. Os dados obtidos através desta pesquisa serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos.

Não estão previstos riscos aos participantes desta pesquisa, pois ela não envolve questões potencialmente capazes de gerar desconforto. Porém, na eventualidade de detectarmos sinais de risco físico ou psicológico nos participantes do estudo, será oferecido o encaminhamento necessário. Estão previstos alguns benefícios diretos aos participantes como a possibilidade de repensar a sua prática e de melhorá-la a partir do desenvolvimento de novas habilidades. Compreende-se que os benefícios se estendem às crianças e aos adolescentes acolhidos que poderão contar com profissionais mais bem preparados para atendê-los. Haverá uma devolução dos resultados finais do estudo, de forma coletiva.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones (51) 33085253 (NEPA/UFRGS) e (51) 999075653 (Bruna). Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br

Autorização: Eu _____ (nome do participante) fui informado dos objetivos e da justificativa dessa pesquisa, bem como dos riscos previstos, benefícios esperados e da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento do processo sem prejuízo algum. Ao assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos.

Este documento é emitido em duas vias, uma delas permanecerá com você e a outra será mantida pelos(a) pesquisadores(a).

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora do NEPA/UFRGS Data __/__/__

ANEXO N

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Controle (TCLE)

Prezado(a) Senhor(a),

Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é coordenada pela doutoranda Bruna Wendt, sob orientação da Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglío. O objetivo é o de desenvolver, implementar e avaliar um programa de práticas educativas positivas direcionado a educadores sociais de instituições de acolhimento. O programa visa a estimular o desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, autoestima e assertividade, estratégias de comunicação e de resolução de conflitos.

Portanto, gostaríamos de contar com a sua participação para compor, inicialmente, o Grupo Controle e a responder os questionários de avaliação em três momentos: após a assinatura deste termo, após 8 semanas e após 3 meses. Ao final, você será convidado a participar da intervenção.

Serão tomados todos os cuidados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações. Sua participação no estudo é voluntária e poderá ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados ao estudo poderão ser solicitados. Os dados obtidos através desta pesquisa serão guardados no Instituto de Psicologia da UFRGS e destruídos após o período de cinco anos.

Não estão previstos riscos aos participantes desta pesquisa, pois ela não envolve questões potencialmente capazes de gerar desconforto. Porém, na eventualidade de detectarmos sinais de risco físico ou psicológico nos participantes do estudo, será oferecido o encaminhamento necessário. Caso você aceite participar do Grupo Controle, estará contribuindo para o avanço das pesquisas sobre recursos psicológicos que ajudam na promoção de práticas educativas positivas junto a educadores sociais. Os resultados serão divulgados em artigos e congressos científicos e é esperado que auxiliem nas práticas de cuidado relacionadas ao contexto do acolhimento institucional e na implementação de políticas públicas futuras de treinamento e capacitação.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através dos telefones (51) 33085253

(NEPA/UFRGS) e (51) 999075653 (Bruna). Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br

Autorização: Eu _____ (nome do participante) fui informado dos objetivos e da justificativa dessa pesquisa, bem como dos riscos previstos, benefícios esperados e da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento do processo sem prejuízo algum. Ao assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos.

Este documento é emitido em duas vias, uma delas permanecerá com você e a outra será mantida pelos(a) pesquisadores(a).

Assinatura do participante Data __/__/__

Assinatura da Pesquisadora do NEPA/UFRGS Data __/__/__