

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Economia

A INOVAÇÃO SOCIAL COMO CAMINHO PARA A AUTONOMIZAÇÃO DE JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes

Dissertação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo orientada pela Professora Doutora Jacqueline Ferreira Marques e pela Professora Doutora Maria Aurelina Machado de Oliveira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e à Faculdade de Economia.

Setembro de 2018



UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Aos jovens da Casa de Punaré.

Resumo

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa descritiva, amparada no paradigma interpretativo, realizada nos três abrigos institucionais que acolhem exclusivamente adolescentes no município de Teresina/PI (Brasil). Tendo como objeto o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a jovens de 15 a 17 anos de idade, partimos de duas questões principais: (1) qual é o perfil dos profissionais que realizam o acompanhamento de adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina? (2) Como o seu trabalho contribui para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nos jovens de 15 a 17 anos? Amparamo-nos técnica e teoricamente nas diretrizes e referências brasileiras para execução dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes; nos estudos de Noom, Deković e Meeus (2001, 1999) acerca da autonomia do adolescente e suas dimensões; nas contribuições de Van Breda (2015) sobre os processos sociais envolvidos na transição do abrigo para a vida adulta; e no conceito e processo de inovação social apresentados em *The Open Book of Social Innovation* (Murray, Caulier-grice, & Mulgan, 2010). Após a apresentação de experiências portuguesas de promoção da autonomização de jovens acolhidos descritas em artigos científicos, desenvolvemos o estudo empírico, dentro de um plano misto, com a integração de dados quantitativos e qualitativos, recolhidos através de questionários (18 participantes) e entrevistas semipadronizadas (7 participantes). Foram realizadas estatísticas descritivas, e análise lexical com o auxílio dos programas Excel e Iramuteq e as análises foram complementadas com Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Como resultado, traçamos um diagnóstico parcial do acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos nas unidades que acolhem exclusivamente adolescentes em Teresina. Esperamos que este trabalho, além de contribuir para o debate teórico sobre o tema, possa motivar a reflexão dos participantes sobre as suas práticas e inspirar o surgimento de respostas inovadoras direcionadas à autonomização e desenvolvimento de competências para a vida adulta de jovens acolhidos em Teresina.

PALAVRAS-CHAVE: inovação social, acolhimento institucional, adolescência, autonomia, competências de vida.

Abstract

This study presents the results of a descriptive research, supported by the interpretative paradigm. It was developed in three institutional care services of Teresina, a Brazilian city. The object of this investigation was the care for young people who are in transition to independent adulthood. The guiding questions were: (1) what is the profile of the professionals who offer the care for adolescents who live in institutional care services in Teresina? (2) How does this care contribute to the development of life skills in young people aged 15 to 17? The technical and theoretical basis of this research were the Brazilian guidelines and references for the implementation of child and youth care services; the studies of Noom, Deković and Meeus (2001, 1999) about the autonomy of adolescents; the contributions of Van Breda (2015) on the social processes involved in the journey out of care and towards independent living; and the definition and process of social innovation presented in The Open Book of Social Innovation (Murray, Caulier-grice, & Mulgan, 2010). It was presented here Portuguese experiences of promoting the autonomous adulthood in care adolescents described in scientific papers, and the result of our empirical study. The investigation was based on a mixed plan, with the integration of quantitative and qualitative data. The instruments of data collection were questionnaires (18 participants) and open semi-structured interviews (7 participants). Descriptive statistics and textual analyses were performed using the programs Excel and Iramuteq and the analyzes were complemented by Content Analysis (Bardin, 2009). As a result, we performed a partial diagnosis of care for young people transition to independent adulthood from the institutional care services for adolescents in Teresina. We hope that this research can contribute to the theoretical debate on this area and motivate the participants to reflect on their praxis. Besides that, we hope to inspire the emergence of innovative ideas that improve the development of life skills and help the transition to autonomous adulthood of young people in care services.

KEYWORDS: *social innovation, residential care, adolescence, autonomy, life skills.*

Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrônimos

- APADA** – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
- APDMF/CrescerSer** – Associação Portuguesa para os Direitos dos Menores e da Família
- ASAS** – Associação de Solidariedade e Ação Social de Santo Tirso
- B-On** – Biblioteca do Conhecimento *Online*
- CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPPA** – Casas de Acolhimento com Programas de Pré-Autonomia
- CAPS** – Centro de Atenção Psicossocial
- CASA** – Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF** – Constituição Federal
- CHD** – Classificação Hierárquica Descendente
- CMDCAT** – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CNAS** – Conselho Nacional de Assistência Social
- CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CRAS** – Centro de Referência da Assistência Social
- CREAS** – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- CRIA** – Centro de Reintegração Familiar e Incentivo à Adoção
- CRP** – Constituição da República Portuguesa
- CT** – Conselho Tutelar
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ESAAC** – Estrutura de Apoio e Acompanhamento
- FWF** – Fundação Wall Ferraz
- Iramuteq** – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
- LOAS** – Lei Orgânica da Assistência Social
- LPCJP** – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo
- LTE** – Lei Tutelar Educativa
- MCMV** – Programa Minha Casa, Minha Vida
- MDS** – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- MISIE** – Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo
- NOB/SUAS** – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

NOB-RH – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social

OT – Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes

OTM – Organização Tutelar de Menores

PAJE – Plataforma de Apoio a Jovens (ex)Acolhidos

PEPP – Proposta/Projeto Ético-Político-Pedagógico

PI – Piauí

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária

PPAF - Plano Personalizado de Atendimento ao Adolescente e à Família

RST – Reagrupamento de Segmentos de Texto

SAICA – Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes

SASC – Secretaria de Assistência Social

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEMCAD – Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente

SEMCASPI – Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas

SEMTCAS – Secretaria Municipal de Trabalho, Cidadania e Assistência Social

SGD – Sistema de Garantia de Direitos

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

ST – Segmento de Texto

SUS – Sistema Único de Saúde

TC – Termo de Confidencialidade

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UBS – Unidade Básica de Saúde

UC – Universidade de Coimbra

UCE – Unidade de Contexto Elementar

UCI – Unidade de Contexto Inicial

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

Lista de Quadros

QUADRO 1: Definições de Inovação Social Segundo Diferentes Autores.....	49
QUADRO 2: Processos de Trabalho.....	65
QUADRO 3: Mapa Conceitual.....	73
QUADRO 4: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Acolhimento.....	81
QUADRO 5: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Desenvolvimento de Competências de Vida.....	91
QUADRO 6: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Inovação.....	98

Lista de Figuras

FIGURA 1: Pirâmide da Subsidiariedade	33
FIGURA 2: <i>A model of the journey towards independent living</i>	47
FIGURA 3: Processo de Inovação Social.....	50
FIGURA 4: Fluxograma de Atendimento da Casa de Punaré.....	63
FIGURA 5: Organograma da CHD - <i>Corpus</i> Acolhimento.....	79
FIGURA 6: Organograma da CHD - <i>Corpus</i> Desenvolvimento de Competências de Vida..	91
FIGURA 7: Organograma da CHD – <i>Corpus</i> Inovação.....	98

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: Experiência Prévia.....	76
GRÁFICO 2: Autoavaliação sobre o Nível de Conhecimento.....	77
GRÁFICO 3: Autoavaliação sobre Habilidades.....	77
GRÁFICO 4: Atividades Realizadas.....	84
GRÁFICO 5: Competências que os Jovens Adquirem na Unidade.....	92

Índice

Resumo	V
Abstract.....	VII
Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrônimos	IX
Lista de Quadros	XI
Lista de Figuras	XIII
Lista de Gráficos.....	XV
Introdução.....	19
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	25
CAPÍTULO 1 – PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIVO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE ADOLESCENTES	27
1.1 Direitos e Proteção das Crianças e dos Adolescentes no Mundo Ocidental	27
1.2 Acolhimento Residencial de Jovens em Portugal	30
1.3 Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil.....	34
CAPÍTULO 2 – A INOVAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIZAÇÃO DE JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL	43
2.1 Autonomia na Adolescência e Vida Adulta Independente.....	43
2.2 Inovação Social nas Políticas Públicas.....	48
2.3 Autonomização de Jovens Acolhidos em Portugal	50
2.3.1 PAJE – Plataforma de Apoio a Jovens (ex)Acolhidos.....	51
2.3.2 Projet’Ar-te	52
2.3.3 Crescer para Ser: Caminho para a Autonomia.....	54
PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO.....	57
CAPÍTULO 3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS	59
3.1 Campo de Pesquisa – Casa de Punaré e Abrigos Masculino e Feminino	61
3.2 Participantes	66
3.3 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados.....	68
3.4 Processo de Tratamento e Análise de Dados.....	69
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
4.1 Perfil das Técnicas e dos Educadores.....	75
4.2 Acompanhamento Realizado aos Jovens Acolhidos	78
4.3 Promoção do Desenvolvimento de Competências para a Vida Adulta.....	90
4.4 Experiências Inovadoras em Teresina/PI	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES E ANEXOS	113
Apêndice A – Termo de Consentimento	115
Apêndice B – Termo de Confidencialidade	119
Apêndice C – Questionário	121
Apêndice D – Entrevista	127
Anexo A – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa	129

Introdução

A conclusão desta Dissertação coincide com o encerramento de um processo de dois anos de estudos no Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo (MISIE) da Universidade de Coimbra. Os conhecimentos aqui aplicados são fruto de partilhas, reflexões e contribuições trazidas em sala de aula, nomeadamente as disciplinas direcionadas às políticas sociais, ao empreendedorismo social e à intervenção social, através das quais surgiu nossa motivação para conhecer os Apartamentos de Autonomização em Portugal, uma resposta social análoga às Repúblicas¹ no Brasil.

Chamaram especialmente nossa atenção algumas experiências que apresentavam formas estruturadas e teoricamente embasadas de promoção da autonomização dos jovens. Posteriormente, através de trabalhos académicos no âmbito do MISIE pudemos visitar algumas organizações que realizam trabalhos semelhantes, mas com público diferente:

1) a Plataforma de Apoio a Jovens (Ex)Acolhidos – PAJE, cuja experiência é brevemente apresentada no Capítulo 2 e cujo foco inicial eram os jovens egressos do sistema de acolhimento (posteriormente, ampliou para jovens em autonomização ainda acolhidos e para cuidadores);

2) as experiências das Casas de Acolhimento com Programas de Pré-Autonomia (CAPPA) da Casa Pia de Lisboa, as quais têm se mostrado sustentáveis tanto financeira, como institucionalmente, além do grande potencial para disseminação de sua experiência;

3) e a experiência da Casa do Sol, da Associação de Solidariedade e Ação Social de Santo Tirso (ASAS), cuja proposta foi especialmente inspiradora do ponto de vista da governação em rede, com a participação ativa dos jovens na organização das rotinas e no planeamento da casa, além do envolvimento da/com a comunidade local.

As duas últimas experiências não são descritas neste estudo, mas contribuíram para a elaboração do projeto de investigação sobre o desenvolvimento de competências para a vida adulta em adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional e o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a esses jovens, no

¹ Serviço de acolhimento institucional para jovens egressos de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, visando a promoção de sua autonomia (CONANDA & CNAS, 2009).

município de Teresina, Piauí (PI), localizado no nordeste do Brasil².

A escolha do campo de investigação decorreu da vivência profissional da presente pesquisadora, no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Durante o período de um ano de acompanhamento a adolescentes em uma unidade de acolhimento institucional do município, percebemos que jovens que permaneceram acolhidos por mais de 2 anos demonstravam dificuldades no seu processo de transição para a vida adulta. Isso conduziu-nos a duas questões principais: (1) Qual é o perfil dos profissionais que realizam o acompanhamento de adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina? (2) Como o seu trabalho contribui para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nos jovens de 15 a 17 anos³?

Estudos apontam que os jovens que saem do sistema de acolhimento se tornam parte de um dos grupos mais vulneráveis e desfavorecidos da sociedade. A transição de um ambiente altamente estruturado para um mundo confuso e difícil é agravada por níveis educacionais tipicamente baixos, por dificuldades de aprendizagem, por competências de vida limitadas e por problemas de saúde, emocionais e comportamentais (Van Breda, 2015).

Apesar disso, há uma escassez de publicações e orientações técnicas sobre a transição de jovens do sistema de acolhimento para a vida independente quando se aproximam da idade adulta (Brandão, 2015; Dumaret, Donati, & Crost, 2011; Gaspar, Santos & Alcoforado, 2015; Sousa, 2015; Van Breda, 2015). Gaspar, Santos, e Alcoforado (2015) destacam que a escassa literatura contrasta com o crescente interesse sobre a autonomização e as transições vividas por ex-acolhidos. Van Breda (Van Breda, 2015), por sua vez, salienta que nos últimos anos esse se tornou um tema de interesse de pesquisa empírica considerável, no entanto, ainda há lacunas a serem preenchidas, como, por exemplo, estudos teóricos.

O abandono de crianças e adolescentes foi durante muito tempo uma prática comum na história da infância e esteve diretamente relacionado ao papel da família na sociedade. A nível internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança foi um marco na mudança dessa relação entre a criança e a família, ao destacar a importância da família para o pleno e harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança (Kreuz, 2011).

² Este trabalho foi escrito com base no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Nos casos em que é facultado utilizar duas formas de escrita, utilizamos as variantes brasileiras, em razão de não gerar conflito com os instrumentos utilizados durante a investigação, como, por exemplo, o questionário.

³ Esta faixa etária foi escolhida por ser aquela que o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) define como jovens.

Em Portugal, foi a partir das transformações políticas e sociais iniciadas em 25 de abril de 1974 que tiveram início as mudanças em relação aos direitos da família e das crianças (Pedroso & Branco, 2008). Nesse período, merecem destaque a Constituição da República Portuguesa de 1976 (CRP) que, nos artigos 69º e 70º, assegura às crianças e aos jovens o direito a especial proteção; e duas leis sobre a infância e juventude aprovadas pela Assembleia da República, em 1999: a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº 147/99, de 1 de setembro) e a Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99, de 14 de setembro).

No Brasil, o principal marco foi a Constituição Federal de 1988, nomeadamente o artigo 227, que enumera uma série de direitos, cuja aplicação é regulamentada pela Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Três anos depois, foi promulgada a Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993), que dispõe sobre a organização da Assistência Social no Brasil, marco importante para a concretização dos direitos da família, das crianças e dos adolescentes assegurados na Constituição Federal e no ECA.

Mas, apesar das conquistas alcançadas a partir do século XX, especialmente no que concerne ao direito de convivência familiar, ainda há muitas crianças em acolhimento residencial/institucional. Dentro dessa realidade, é comum encontrar jovens que viveram acolhidos por longos anos e, na iminência de completar a data limite de permanência, veem-se despreparados para a vida adulta e sem uma base de apoio externa à instituição para ampará-los nessa transição (Gaspar, 2014; Tomás et al., 2014; Tomás & Fernandes, 2011).

Como sugeriu nossa vivência profissional, a realidade em Teresina/PI não é diferente. De acordo com o Censo SUAS 2016 (MDS, 2017), a maioria dos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes do Piauí concentra-se em Teresina (08 unidades). Entre eles, 03 acolhem exclusivamente adolescentes de 12 a 17 anos (Casa de Punaré, Casa de Acolhimento Masculino e Casa de Acolhimento Feminino), os quais foram selecionados como campo de pesquisa. O público-alvo da investigação foi coordenadores, educadores e equipe técnica dessas unidades.

A partir de uma pesquisa descritiva, amparada no paradigma interpretativo, procuramos, em primeiro lugar, através de revisão de literatura, identificar estudos e experiências no Brasil e em Portugal de promoção da autonomização de jovens que se aproximavam do desligamento⁴ por completarem a maioridade. Entre as publicações

⁴ Desligamento é aqui compreendido como “a conclusão do atendimento/acompanhamento da criança e do adolescente de acordo com critérios técnicos, que leva ao retorno à família de origem, colocação em família

brasileiras, encontramos apenas estudos envolvendo jovens depois que saíram do acolhimento. Por esta razão, aqui contemplamos apenas as publicações relacionadas a experiências existentes em Portugal.

Em seguida, através da aplicação de questionários e entrevistas, foi possível caracterizar o perfil profissional dos educadores e técnicos de nível superior que realizam o acompanhamento de jovens em unidades de acolhimento institucional em Teresina-PI; e descrever como é realizado esse acompanhamento. O estudo teve também como propósito identificar estratégias individuais, coletivas e/ou institucionais de caráter inovador que contribuem para o processo de transição para a vida adulta de jovens de 15 a 17 anos em acolhimento institucional no município.

A investigação desenvolveu-se em um plano misto, com a integração de dados quantitativos e qualitativos. Os dados foram recolhidos através da aplicação de questionários e entrevistas semipadronizadas e, com o auxílio de softwares próprios (Excel e Iramuteq), realizamos estatísticas descritivas e análise lexical. As análises foram complementadas com a Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

Entre os princípios que orientam os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, está o respeito à sua autonomia, que deve ter por base a sua cultura de origem, os seus projetos de vida individuais e o seu desenvolvimento saudável, “inclusive após o desligamento e a entrada na vida adulta” (CONANDA & CNAS, 2009, p. 28). É, portanto, de suma importância que os profissionais que acompanham esses jovens sejam capacitados teórica e tecnicamente para desenvolver intervenções que contribuam para a sua autonomização e transição para a vida adulta.

Durante a realização da investigação, algumas limitações atrasaram a realização do estudo. A primeira foi a suspensão das atividades dos Abrigos Masculino e Feminino para realização de obras de melhoria da infraestrutura, o que nos levou a avaliar a continuidade da investigação. Até que, em meados de abril, fomos informadas sobre o retorno das atividades do Abrigo Masculino, e a possibilidade da assistente social do Abrigo Feminino participar da pesquisa. Outro desafio foi a submissão do projeto de investigação para avaliação ética através da Plataforma Brasil, condição requerida por um dos órgãos participantes para conceder a autorização para a realização da pesquisa. O processo de reformulação do projeto de investigação para adequá-lo aos critérios da Plataforma, bem como os procedimentos de

substituta ou encaminhamento a outro serviço de acolhimento que esse mostrar mais adequado para as necessidades da criança/adolescente (CONANDA & CNAS, 2009, p. 105).

formulação e obtenção de instrumentos e documentos a serem anexados, levaram a um atraso de três meses em relação à previsão inicial de início da investigação.

A Parte 1 deste trabalho apresenta o enquadramento teórico-conceitual que amparou a investigação empírica. O Capítulo 1 aborda o percurso histórico e normativo do acolhimento institucional de adolescentes, através da história da criança (e do adolescente) e da conquista do seu lugar como sujeito de direitos, a qual está intimamente ligada aos processos de institucionalização e de acolhimento. O Capítulo 2 traz o tema central deste estudo: a inovação social como caminho para a autonomização de jovens em acolhimento institucional. Além dos conceitos de autonomia e de inovação social, apresentamos experiências portuguesas (descritas em revistas científicas) direcionadas à autonomização de jovens acolhidos. Na Parte 2, descrevemos as opções metodológicas adotadas no estudo empírico (Capítulo 3) e os resultados e análises à luz dos fundamentos técnicos e teóricos que nos orientaram (Capítulo 4).

O perfil das equipes de referência dos serviços de acolhimento, e a metodologia de acompanhamento foram analisados com base nas diretrizes e referências da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS, NOB-RH (Ferreira, 2011) e das Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009). Quanto à autonomização, recorreremos aos estudos de Noom, Deković e Meeus (2001, 1999) acerca da autonomia do adolescente e suas dimensões; e de Van Breda (2015) sobre os processos sociais envolvidos na transição do abrigo para a vida adulta. E por fim, a inovação social nas políticas públicas é aqui discutida a partir do conceito apresentado em *The Open Book of Social Innovation* (Murray et al., 2010), e o processo de inovação social nele apresentado serve de base para a descrição de experiências (potencialmente) inovadoras em Portugal, inspirando as análises sobre a promoção do desenvolvimento de competências para a vida nos abrigos participantes da presente pesquisa.

Com os resultados desta pesquisa, pudemos traçar um diagnóstico parcial do acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos nas unidades que acolhem exclusivamente adolescentes em Teresina. Esperamos contribuir não apenas com o debate teórico sobre o tema, mas também motivar a reflexão dos participantes sobre as suas práticas e inspirar o surgimento de respostas inovadoras direcionadas à autonomização e desenvolvimento de competências para a vida adulta de jovens acolhidos em Teresina.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

CAPÍTULO 1 – PERCURSO HISTÓRICO E NORMATIVO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL DE ADOLESCENTES

Para melhor compreender as atuais experiências de acolhimento institucional⁵ de crianças e adolescentes no Brasil, é necessário analisar o lugar que estes sujeitos assumiram nas sociedades e nas leis ao longo da história do mundo ocidental. Embora hoje sejam reconhecidamente sujeitos de direitos, nem sempre foram assim tratados, e a família nem sempre foi considerada importante para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual da criança (Kreuz, 2011). Como destaca Sarmiento (2003), as crianças sempre existiram como seres biológicos, mas a infância é uma construção histórica que se mistura com a história da família.

1.1 Direitos e Proteção das Crianças e dos Adolescentes no Mundo Ocidental

Na Antiguidade, o chefe da família detinha o poder de vida e de morte sobre os seus membros (mulher, filhos, netos, noras etc.), considerados como sua propriedade. A família antiga, tanto entre os gregos como entre os romanos, era constituída como uma religião doméstica, unida pelo culto aos mesmos antepassados. Esse culto era considerado mais importante do que o vínculo de sangue. Por isso, o filho biológico somente era considerado membro da família depois de ser aceito pelo pai através de um ato religioso, tornando-se seu descendente. Da mesma forma, o filho adotivo era considerado verdadeiro filho quando adería ao mesmo culto doméstico. Enquanto o pai permanecesse vivo, os filhos integrados à família deveriam responder a ele enquanto autoridade, mesmo após atingirem a maioridade biológica, ou após casarem-se e terem seus próprios filhos. O chefe da família era também

⁵ Neste trabalho utiliza-se a expressão “acolhimento institucional” sempre que se tratar do caso brasileiro ou internacional e “acolhimento residencial” quando se tratar do caso português.

o chefe religioso, o sacerdote, herdeiro dos ritos religiosos.(Kreuz, 2011).

Kreuz (2011) destaca que esse modelo de família perdurou por vários séculos, até que alguns grupos familiares passaram a unir-se em culto comum a uma divindade superior à doméstica. Eram as cúrias ou fratrias, que, posteriormente, se tornariam as tribos, e estas transformar-se-iam em cidades. O modelo de família baseado na união consensual entre um homem e uma mulher surgiu somente na Idade Média.

Na idade medieval, as crianças, reconhecidas como seres biológicos de geração jovem, não tinham um estatuto social próprio, estavam sempre com as mulheres e faziam parte do seu universo, afastando-se somente quando eram capazes de trabalhar, ir para a guerra ou reproduzir-se (Sarmiento, 2003).

Como refere Ariès (1981), na Idade Média os tratados pseudocientíficos dividiam a vida em idades: infância, puerilidade, adolescência, juventude, senilidade e velhice. Até os sete anos de idade, considerava-se a primeira idade da vida humana, a infância. Não havia, contudo, uma diferença clara no modo de viver e no tratamento das crianças em relação aos adultos, tratavam-se de adultos em miniatura. Elas viviam com e como adultos em todos os espaços em que se encontravam, seja no lar, no trabalho ou na rua.

A partir do século XV, e de forma lenta, elas passaram a ser educadas em escolas, confiadas a ordens religiosas. No século XVII, a educação escolar tornou-se uma realidade mais concreta e a relação afetiva entre pais e filhos passou a ser mais percebida. O número de escolas e a distância entre elas, contudo, ainda contribuía para o afastamento das crianças das suas famílias, através do internamento⁶ para fins de estudos. Essa prática, aceitável nesse período, era comum entre as famílias mais abastadas (Kreuz, 2011).

A escola pública e a família tiveram papéis importantes no processo histórico de desenvolvimento da consciência social sobre a infância, que surgiu na Idade Moderna. A escola contribuiu através do distanciamento das crianças do mundo do trabalho, impondo um período prévio de aprendizagem. E a família passou a assumir o dever de proteger e estimular o desenvolvimento da criança. A criança é, então, separada do mundo dos adultos e a infância é institucionalizada, sofrendo constantes transformações ao longo da história, tanto no meio social, como no âmbito do direito internacional(Sarmiento, 2003, 2005).

A escola pública e a família tiveram papéis importantes no processo histórico de desenvolvimento da consciência social sobre a infância, que surgiu na Idade Moderna. A

⁶ Chamado de “internação” no Brasil.

escola contribuiu através do distanciamento das crianças do mundo do trabalho, impondo um período prévio de aprendizagem. A família passou a assumir o dever de proteger e estimular o desenvolvimento da criança, separando-a do mundo dos adultos. A infância foi, então, institucionalizada, sofrendo constantes transformações ao longo da história, tanto no meio social, como no âmbito do direito internacional (Sarmiento, 2003, 2005).

De acordo com Pedroso e Branco (2008), após a Segunda Guerra Mundial as relações familiares passaram a sofrer contínuas transformações no mundo ocidental. O modelo social e jurídico da família nuclear (pai, mãe e filhos), é uma herança do século XIX, baseada na cultura da família e do casamento, com normas rígidas sobre as funções da família e os papéis de cada um de seus membros, com uma nítida relação desigual entre homens e mulheres.

Foi no final do século XX, mais especificamente a partir da década de 1970, que a mulher passou a ser reconhecida de forma igualitária perante a sociedade e a lei. Esse novo estatuto da mulher refletiu-se em novos cenários de família, com uma crise do modelo nuclear, mantido por regras rígidas de divisão do trabalho e marcada por uma hierarquia entre o homem e a mulher, entre pais e filhos. Entre outras características, as famílias contemporâneas são agora caracterizadas pela igualdade e simetria dos papéis familiares, pela democracia nas decisões; pela centralidade afetiva das crianças; e pela responsabilização da esfera pública pela socialização e promoção dos direitos das crianças. As políticas públicas passam a assumir as crianças como prioridade, dá-se, portanto, primazia jurídica ao interesse superior da criança, com reflexo na publicação de convenções internacionais e leis, em cada Estado, de proteção e promoção dos direitos das crianças (Pedroso & Branco, 2008).

O primeiro documento internacional a tratar da proteção da infância foi a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia da Sociedade das Nações, em 1924. Posteriormente, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), adotada pelas Nações Unidas, trouxe às crianças o lugar de cidadãs, sujeitos de direitos e ao Estado a responsabilidade de zelar por seu bem-estar. Mas os direitos contemplados nessas declarações não são de cumprimento obrigatório. Foi apenas em 1989 que surgiu o primeiro instrumento de caráter vinculativo, a Convenção sobre os Direitos da Criança, que garante os direitos humanos às crianças e a obrigação dos Estados em assegurá-los, além de destacar o superior interesse das crianças e sua participação e escuta nos processos que lhe digam respeito (Digiácomo & Digiácomo, 2017; Tomás et al., 2014; Valente, 2013).

As normas internacionais tratam por criança toda a pessoa com idade inferior a 18

anos (Digiácomo & Digiácomo, 2017). Não há, portanto, uma diferenciação entre crianças e adolescentes. O meio científico, no entanto, reconhece que o período de desenvolvimento definido como “adolescência” tem características próprias. Mas, como afirma Medeiros (2013), dada a fragilidade desse conceito, ele é muitas vezes usado no plural, “adolescências”.

Essa fragilidade deve-se a diferentes fatores, a começar pelas mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo e o seu impacto sobre a vida dos adolescentes. Outro fator, é a heterogeneidade cultural, como é o exemplo de algumas culturas tradicionais em que a transição para a vida adulta é feita de forma ritualizada e bem definida, em oposição àquelas mais globalizadas em que a adolescência não tem um final bem definido, podendo prolongar-se no tempo. Esse prolongamento é outro fator que torna difícil uma definição do que seria a adolescência, e deve-se ao aumento do período escolar, associado à falta de emprego e à consequente permanência na casa dos pais. Além disso, ainda não há uma terminologia utilizada consensualmente entre as ciências. Enquanto a psicologia, por exemplo, utiliza o termo “adolescência, a sociologia refere-se a “juventude”. Por fim, considera-se a heterogeneidade comportamental, ou seja, cada adolescente, ou grupo de adolescentes assume diferentes comportamentos em cada contexto (familiar, escolar, social) (Medeiros, 2013).

1.2 Acolhimento Residencial de Jovens em Portugal

A evolução dos modelos de família e dos direitos da criança e do adolescente em Portugal tem acompanhado o panorama internacional, embora mais tardiamente. De acordo com Delgado (2010), o acolhimento sempre foi uma realidade na sociedade portuguesa, desde a roda dos expostos, destino de crianças órfãs e abandonadas.

Como refere Martins (2005), na Idade Média, as crianças viviam como adultos e aquelas consideradas como filhos ilegítimos, expostos, abandonados e marginalizados eram encaradas como um retrato da ausência de moral familiar, da irresponsabilidade e da desordem na vida quotidiana nas classes populares e operárias. Diante dessa realidade, e como alternativa ao infanticídio, surgiram em Portugal instituições de assistência, instituições educativas e movimentos de proteção, como as Misericórdias e, posteriormente,

hospícios, colégios, seminários, orfanatos, recolhimentos, asilos, creches, entre outros.

No século XVIII, a “‘imagem natural’ da infância” (p. 154) direciona o olhar para a criança, que passa a ser vista como núcleo da família burguesa, e voltam-se a ela as preocupações com a saúde, a instrução e a moral. Posteriormente, desenvolveu-se no século XIX no campo das ciências médicas, sociais e humanas, o Paradigma Ambientalista, partindo do pressuposto de que o ambiente exerce influência sobre o desenvolvimento humano. Tendo isto como base, os reformadores propuseram mudanças nas estruturas sociais, econômicas, jurídicas e educativas para fins de intervenção e prevenção de “desviação social” (p. 155). Procurava-se formar cidadãos úteis e/ou adaptados às estruturas sociais. Nesse panorama, contudo, a maioria das famílias portuguesas lutavam para sobreviver e a criança continuava a ser apenas mais um membro do agregado, vivendo em condições que chocavam os valores e ideias morais de família e de infância. Foram, então, as crianças das classes mais pobres o principal alvo da ação dos reformadores. Mas até o século XIX, não houve registros acerca do destino delas, em geral, abandonadas, marginalizadas e delinquentes (E. C. Martins, 2005).

No século XX, a institucionalização passa a ser a principal medida de proteção à infância, a exemplo do que acontece no contexto europeu. É quando surgem as casas de correção, os reformatórios e outras instituições de regime fechado (Delgado, 2010). O internamento, como medida de saneamento mais adequada e valorização do regime escolar disciplinar, foi resultado da primeira Lei da Infância, que surge em 27 de maio de 1911. Sob uma visão salvífica, esse diploma tinha a finalidade de proteger (dar carinho e conforto), regenerar, e de tornar úteis as crianças sob ação do Estado. Ainda na primeira metade do século XX, essa visão passa para um enquadramento tutelar com forte influência do ideário religioso e com a função de proteger e prevenir de comportamentos considerados desviantes e delinquentes (Mendes, 2015).

A eficácia reabilitadora dessa nova concepção de internamento é logo questionada e o afastamento da criança da sua família passa a ser visto como negativo. É quando surge a Organização Tutelar de Menores (OTM) – Decreto-Lei nº 44.288/1962, de 20 de abril. Mas as respostas alternativas que surgiram “não se constituíram como medidas suficientemente estruturadas e credíveis”. (Mendes, 2015, p. 199).

Paralelamente a isso, com a democratização do sistema político e da sociedade, iniciada a 25 de abril de 1974, a situação da família no país começa a transformar-se (Pedroso & Branco, 2008): em 1976, a nova Constituição da República Portuguesa (CRP), nos seus artigos 69º e 70º, assegura às crianças e jovens o direito à proteção especial pela sociedade

e pelo Estado; em 1998, é criada a Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco; e em 1999, duas leis sobre a infância e juventude são aprovadas pela Assembleia da República, a Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, (Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – LPCJP)⁷, e a Lei n.º 166/99, de 14 de setembro (Lei Tutelar Educativa – LTE).

As novas leis substituíram significativamente as práticas judiciais da OTM e consubstanciaram a ratificação do Estado português às Convenções Internacionais. A LPCJP, traz no seu texto a substituição do termo “menor” por “criança” e “jovem”, expressando a adequação à nova representação social da infância nas sociedades ocidentais (Carvalho, 2013).

O estatuto de “sujeitos com direitos” foi, então, gradualmente adquirido pelas crianças, com as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no século XX. Mas isso revelou-se essencialmente no campo dos princípios e discursos, já que as conquistas expressas nas normas nem sempre são efetivadas no quotidiano das crianças. Apesar disso, é indiscutível a maior atenção pública dada à infância, que ganhou espaço nas agendas políticas em Portugal e no mundo. O resultado foram políticas públicas e aumento nos orçamentos para rubricas direcionadas à infância e à família, mesmo que ainda em níveis considerados baixos (Tomás, 2012; Tomás et al., 2014; Tomás & Fernandes, 2011).

O sistema de promoção de direitos e proteção de crianças e jovens em perigo em Portugal é hoje composto por um conjunto de entidades – as públicas, as judiciais, as não judiciais, as sociais, as académicas e as da sociedade civil (Figura 1), que atuam em cooperação para assegurar a dignificação das crianças e dos jovens, enquanto sujeitos autónomos de plenos direitos (CNPCJR, n.d.; Instituto da Segurança Social, 2017).

Segundo dados do Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens (CASA), em 2016 havia em Portugal 310 Casas de Acolhimento para crianças e jovens em perigo, com medida de promoção e proteção: 303 casas de acolhimento generalista⁸ e 7 Casas de Acolhimento Residencial Especializado. Nesse ano, existiam 8.175

⁷ Atualmente está em vigor a 5ª versão da LPCJP. A última alteração foi dada pela Lei nº 26/2018, de 07 de julho.

⁸ O Relatório ainda faz referência à extinta nomenclatura e especifica: 122 Centros de Acolhimento Temporário (CAT) e 181 Lares de Infância e Juventude (LIJ). A partir da 3ª versão da LPCJP (alterada pela Lei nº 142/2015 de 8 de setembro), as respostas de acolhimento residencial passam a ser as **casas de acolhimento**, as quais podem se organizar por unidades especializadas: casas de acolhimento para resposta em situação de emergência, casas de acolhimento para resposta a problemáticas específicas e necessidades de intervenção educativa e terapêutica, e **apartamentos de autonomização** (art. 50º, n.1 e n.2). Além destas respostas, outras, nas áreas da saúde e educação especial, podem executar acolhimento residencial a crianças e jovens nos casos especificados no n. 3 do art. 50º.

crianças e jovens dos 0 aos 20 anos de idade em situação de acolhimento em Portugal. Entre estas 5.779 iniciaram o acolhimento antes de 2016. O Relatório aponta um decréscimo gradativo desse número ao longo dos últimos 11 anos. (Instituto da Segurança Social, 2017).

FIGURA 1: Pirâmide da Subsidiariedade



Fonte: CNPCJR, n.d.

Isso pode ser explicado por três fatores citados no documento: o predomínio da aplicação de medidas de promoção e proteção em meio natural de vida⁹; a eliminação de duplicações de registos no momento da recolha de dados para fundamentar o CASA, e a não caracterização de jovens com 21 anos ou mais que permanecem em acolhimento. Neste último caso, destaca-se que, embora não sejam caracterizados, a existência desses jovens não é ignorada. Um reflexo disso foi a aprovação da 3ª alteração à LPCJP, que garante a proteção até os 25 anos, quando solicitada pelo jovem (Instituto da Segurança Social, 2017).

O Relatório dá, ainda, destaque ao decréscimo que se inicia em 2009, após uma alteração legislativa (Instituto da Segurança Social, 2017). O CASA não especifica quais as alterações, mas pressupõe-se que se trata do Decreto-Lei n° 11/2008 do Ministério do

⁹ De acordo com o n. 3 do art. 3º da LPCJP, são medidas de promoção e proteção executadas no meio natural de vida: apoio junto aos pais; apoio junto de outro familiar; confiança a pessoa idônea; apoio para a autonomia de vida; e confiança a pessoa selecionada para adoção.

Trabalho e da Solidariedade Social, de 17 de janeiro, que trata do acolhimento familiar, revogando o Decreto-Lei nº 190/92, quase que integralmente; e do Decreto-Lei 12/2008, da mesma data, que estabelece o regime de execução das medidas promoção e proteção em meio natural de vida.

Nos Apartamentos de Autonomização, caracterizados como “pequenas unidades residenciais destinadas a jovens a partir dos 15 anos, cujo projeto de vida passa pela autonomização” (Instituto da Segurança Social, 2017, p. 26) foram identificados 63 jovens de 15 a 20 anos. Os apartamentos, de acordo com o n. 2, do art. 50º da LPCJP, são uma unidade especializada para apoio e autonomia dos jovens.

Em relação à faixa etária, a maior parte encontra-se entre 15 e 17 anos (35,6% - 2.914 jovens), mantendo-se a tendência de anos anteriores. Logo a seguir encontram-se os grupos respetivamente referentes aos escalões etários 12-14 anos (19,4% - 1.588) e 18-20 anos (14,4% - 1.174). Em uma análise comparativa entre os anos de 2006 e 2016, o Relatório aponta que os números de jovens com idades entre 15 e 20 anos, são, em geral, crescentes, principalmente entre aqueles que estão no limite da idade legal de proteção (18-20 anos).

No que toca aos projetos de vida¹⁰, em 2016, dos 7.412 projetos definidos, 2.690 foram de autonomização, o de maior percentual, correspondendo a 36,3% dos casos, à semelhança do que ocorreu em anos anteriores. (Instituto da Segurança Social, 2017). Isso, como refere Antunes et al. (2014), deve-se à falta de uma retaguarda familiar que possibilite o retorno desses jovens à sua família restrita ou alargada, e de não poderem integrar uma medida de adoção, devido à idade avançada.

1.3 Acolhimento Institucional de Adolescentes no Brasil

Após a colonização por parte de Portugal, a história da criança e da família no Brasil, desenvolveu-se à semelhança da realidade europeia, nomeadamente, a realidade portuguesa. No Brasil Colonial, muitas mulheres deixavam os seus filhos nas casas de

¹⁰ Projeto de vida é “entendido como um guia, uma referência para orientar a realidade pessoal de cada uma das crianças e jovens em acolhimento. Deve ser desenhado em função das suas necessidades, da idade, das características, respeitando também as respetivas histórias de vida e contextos” (Instituto da Segurança Social, 2017)

acolhimento, mantidas por ordens religiosas, por não possuírem meios de sustentá-los. Já no século XVII, além das casas de acolhimento, observou-se o abandono de crianças em tenra idade em depósitos de lixo, terrenos baldios ou praias, onde eram devoradas por cães e porcos. Foi, então, que comerciantes, ricos e autoridades começaram a oferecer condições para acolher essas crianças até que elas completassem 7 anos de idade. Incentivavam e pagavam a famílias criadeiras para fazer esse trabalho (Kreuz, 2011).

Foi somente no final do século XVII que o Estado passou a prestar assistência aos enjeitados e somente no século XVIII é que a assistência a crianças abandonadas se tornou uma prática regular. Nesse período, iniciaram os trabalhos de filantropia a crianças órfãs e abandonadas através dos hospitais de misericórdia, posteriormente chamados de Santas Casas de Misericórdia e, em 1726, foi criada em Salvador, a primeira Roda dos Expostos do Brasil, prática já adotada na Europa desde a Idade Média. Em seguida, a casa dos expostos foi implantada em outras regiões do país. Em 1775, um alvará régio determinou que crianças enjeitadas ou expostas de pais mortos estariam sujeitas aos juízes de órfãos, até que completassem 20 anos de idade. Podiam, assim, ser encaminhados para as casas de acolhida, onde permaneceriam até aos doze anos, e deveriam aprender algum ofício (Kreuz, 2011).

Após a proclamação da República, em 1889, foi instituído o Código Penal Republicano (1890), com base no qual, as crianças e adolescentes eram muitas vezes associados à prática da vadiagem e da delinquência. Cabia, então à polícia corrigir crianças em situação de rua, consideradas como problema de ordem policial. Nestas ocasiões, podiam ser encaminhadas a instituições filantrópicas ou abrigos (Kreuz, 2011).

Leis específicas com o objetivo de regular os direitos da criança surgem apenas no começo do século XX. O aumento do número de crianças no espaço da rua em busca de sobrevivência, através da mendicância, levou o Estado a intervir na perspectiva de “corrigir” esses “menores de rua”, criando mais internatos destinados a disciplinar, corrigir e inserir essas crianças/adolescentes no mercado de trabalho. É nesse cenário que surge o primeiro Código de Menores (Decreto 17.943-A de 1927), ou Código Mello Mattos, posteriormente substituído pelo novo Código de Menores, a Lei 6697/79 (González, 2016; Kreuz, 2011).

Ambos os Códigos baseavam-se na Doutrina da Situação Irregular, segundo a qual, toda a pessoa com menos de 18 anos em situação de abandono ou autoras de infração penal era considerada menor em situação irregular (González, 2016). “O Código era diretamente destinado aos expostos (menores de sete anos), abandonados (menores de 18 anos), vadios (meninos de rua), mendigos (meninos que pedem esmolas ou vendem coisas nas ruas) e libertinos (frequentadores de prostíbulos)” (Kreuz, 2011, pp. 16–17).

De acordo com o Código Mello Mattos, a assistência das crianças e adolescentes era responsabilidade das famílias e cabia ao Estado interferir quando elas não cumprissem o seu papel de forma adequada. A intervenção era feita através da internação em estabelecimento educacional. Esse sistema sofreu críticas devido à sua inoperância, às denúncias de maus tratos e más condições de vida, e à não distinção entre as diferentes faixas etárias e entre os jovens com experiências criminais e os abandonados (González, 2016; Kreuz, 2011).

Com a falência desta política, na década de 1970, é aprovado um novo Código de Menores (Lei 6697/1979). Este, contudo, surge para convalidar as práticas já existentes. São considerados em perigo ou perigosos as crianças e jovens abandonados, carentes, infratores, deficientes, doentes, ociosos, ou que apresentassem conduta antissocial, entre outros. O Juiz de Menor tinha o poder de destituir os seus pais do pátrio poder, decretando sentença de “situação irregular do menor”. Essas crianças e jovens eram, então, encaminhadas a instituições de acolhimento (González, 2016; Kreuz, 2011).

A década que se seguiu, reivindicações e luta pela redemocratização do país e pela garantia dos direitos sociais culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Constituição Cidadã (Oliveira, 2004). Envolvidas nessa mobilização e inspiradas na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, organizações que lutavam pela proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes, conquistaram a inclusão do artigo 227 na nova Constituição, incorporando os preceitos da Doutrina da Proteção Integral e estabelecendo como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar com prioridade absoluta a toda criança, adolescente e jovem¹¹ o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Digiácomo & Digiácomo, 2017; González, 2016, Kreuz, 2011).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), surge para substituir o Código de Menores e regulamentar os direitos e responsabilidades de crianças e adolescentes no Brasil, especialmente aqueles garantidos no artigo 227 da CF/88, contribuindo para consolidar o Direito da Criança e do Adolescente com uma ideologia própria, a partir da qual crianças e adolescentes passam a ser tratados como sujeitos de direitos e cidadãos plenos e não simples

¹¹ Com a Emenda Constitucional nº 65/2010, os jovens passaram também a ter direito à prioridade absoluta na defesa e promoção de seus direitos fundamentais por parte do Estado (Digiácomo & Digiácomo, 2017).

objetos de intervenção do Estado (Digiácomo & Digiácomo, 2017).

O ECA considera como crianças todas as pessoas de 0 a 11 anos e adolescentes aqueles de 12 a 17 anos. Excepcionalmente, contudo, suas garantias podem também ser aplicadas a jovens de até 21 anos de idade, como é o caso da adoção de jovens entre 18 e 21 anos que antes de completarem a maioridade civil se encontravam sob a guarda ou tutela dos pretendentes à adoção (Digiácomo & Digiácomo, 2017; González, 2016).

O art. 19 do Estatuto traz o direito das crianças e adolescentes a serem criados e educados *preferencialmente* no seio de sua família de origem. Para garantir isso, é dever do município implementar políticas públicas específicas que ofereçam orientação, apoio e eventual tratamento à criança/adolescente e sua família. Aqui, vale salientar que em 2016 o ECA sofreu uma alteração (Lei nº 13.257/2016), onde foi suprimida a parte final desse artigo, que dizia que o ambiente familiar deveria ser “livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes”.

Esta alteração foi importante para assegurar que o uso de álcool ou outras drogas por pais ou responsáveis não seja, por si só, motivo do afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar, devendo-se priorizar o acesso a políticas públicas que ajudem a família a superar essa questão. Mesmo em caso de confirmada violência intrafamiliar, deve ser assegurado o direito da criança ou adolescente de manter preservados os vínculos familiares, devendo o agressor ser afastado do lar, e não a vítima. Somente em caso excepcional, a criança/adolescente será colocada em família substituta¹² (Digiácomo & Digiácomo, 2017).

Sobre a política de atendimento, o ECA (art. 86º) prevê um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, no âmbito da União e dos entes Federativos (Estados, Municípios e Distrito Federal). Essa articulação é fundamental para garantir a proteção integral, por meio de protocolos de atendimento interinstitucional, fluxos e referências que possibilitem resposta rápida e eficaz a crianças e adolescentes em situação de ameaça ou violação de direitos e às suas famílias (Digiácomo & Digiácomo, 2017).

Entre as formas de atendimento previstas, está o acolhimento institucional que, considerando a peculiar condição de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, é caracterizada como medida protetiva, de caráter excepcional e provisório (art.101), aplicável como forma de transição para a colocação em família substituta (Digiácomo & Digiácomo, 2017; González, 2016).

¹² São consideradas famílias substitutas aquelas que obtêm a guarda, tutela ou adoção da criança/adolescente (ECA, art. 28)

Quando inseridos em programa de acolhimento institucional, ou familiar, deverão ter a sua situação reavaliada a cada seis meses, no máximo, a fim de que a autoridade judiciária decida sobre a possibilidade da sua reintegração familiar, ou colocação em família substituta (ECA, art. 19º, §1º). Nestes casos, enquanto a criança/adolescente permanece em acolhimento, a família deve ser acompanhada a fim de possibilitar uma futura reintegração familiar (Digiácomo & Digiácomo, 2017).

A Lei 12.010, de 3 de agosto de 2009, chamada Lei Nacional da Adoção, surgiu com o objetivo de encaminhar, o mais brevemente possível, crianças e adolescentes acolhidos, ao convívio de sua família natural, extensa ou substituta (KREUZ, 2011). A Lei dispõe sobre “o aperfeiçoamento da sistemática prevista para garantia do direito à convivência familiar a todas as crianças e adolescentes” (art. 1º). Além disso, a nova Norma trouxe alterações à redação do ECA, dando ênfase à prevalência da família na promoção de direitos e na proteção da criança e do adolescente.

Em caso de permanência no programa de acolhimento, esta, por seu caráter transitório, não deve ultrapassar o período de 2 anos, salvo comprovada necessidade, e desde que atenda ao superior interesse da criança/adolescente (ECA, art. 19º, §2º). No que tange ao objeto de estudo deste trabalho, o foco será direcionado ao acompanhamento de jovens a partir dos 15 anos de idade, cujo período de acolhimento já ultrapassou esse limite de dois anos.

As disposições do ECA envolvem as diferentes políticas públicas, com destaque especial à Assistência Social, a qual, ainda não havia sido regulamentada quando o Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado e começou a ser implementado. Como reflexo disso, hoje em dia, muitas entidades socioassistenciais que executam serviços e programas direcionados à infância e adolescência estão submetidas a uma dupla regulação: pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social no Brasil foi promulgada cinco anos após de Constituição de 1988 e regulamenta da Assistência Social como política pública, direito do cidadão e dever do Estado. A partir daí, muitos foram os avanços alcançados nos campos legislativo, institucional e político alcançados pela Assistência Social, com destaque à aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004, e da NOB-SUAS, Norma Operacional Básica de 2005 (D. Colin & Jaccoud, 2013).

A PNAS organizou a matriz de funcionamento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e trouxe a definição de Assistência Social, a sua função, o público, as ofertas e as situações a serem atendidas, além de definir a concepção que deve nortear os trabalhos nesta área. Os parâmetros para a operacionalização do SUAS em todo o território nacional foram trazidos logo depois, pela NOB-SUAS. Com a implementação do SUAS, as bases operativas da PNAS ampliaram-se efetivamente, fortalecendo o seu fundamento federativo e suas responsabilidades protetivas (Colin & Jaccoud, 2013; CONANDA & CNAS, 2009).

Em 2006 o CNAS e o CONANDA aprovaram o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, através da Resolução Conjunta N° 01, de 13 de dezembro de 2006. Entre as ações previstas no Plano está a regulamentação da organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da Assistência Social (CONANDA & CNAS, 2009)

Em 18 de junho de 2009, o CNAS e o CONANDA, através da Resolução Conjunta nº 1/2009, aprovaram o documento “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, com o objetivo de regulamentar a nível nacional, a organização e oferta de Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, no âmbito da política de Assistência Social (CONANDA & CNAS, 2009).

Além dos princípios elencados no art. 92º do ECA¹³, os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes devem orientar-se de acordo com os princípios descritos nas Orientações Técnicas, quais sejam: (1) excepcionalidade e (2) provisoriedade do afastamento do convívio familiar; (3) preservação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; (4) garantia de acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; (5) oferta de atendimento personalizado e individualizado; (6) garantia de liberdade de crença e religião; e (7) respeito à autonomia da criança, adolescente e jovem.

¹³ Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar ;
- II- integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de coeducação ;
- V - não-desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Considerando a excepcionalidade e provisoriedade do afastamento do convívio familiar, e a preservação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, o serviço de acolhimento, em atuação articulada com a rede de proteção, deve direcionar esforços para garantir que a criança/adolescente permaneça o menor tempo possível em acolhimento, viabilizando o seu retorno seguro à família de origem (nuclear ou alargada), ou substituta, preferivelmente em menos de dois anos (CONANDA & CNAS, 2009).

Quando, contudo, se verifica que a convivência familiar é difícil, como, por exemplo, no caso de adolescentes encaminhados para adoção, cujo perfil é de difícil colocação em família substituta, deve-se privilegiar o fortalecimento da autonomia e das redes sociais da criança/adolescente, enquanto se mantém a procura por uma família que o acolha, garantindo o seu direito a uma convivência familiar.

Para garantir o respeito e fortalecimento da autonomia, a criança e o adolescente devem ter a sua opinião ouvida e considerada sempre que se tratar de decisões relacionadas ao seu desenvolvimento e à sua trajetória de vida, e o ambiente de acolhimento deve ser organizado de modo a promover o desenvolvimento e aquisição de habilidades de acordo com sua faixa etária. Além disso,

Crianças e adolescentes devem ter a oportunidade de participar da organização do cotidiano do serviço de acolhimento, por meio do desenvolvimento de atividades como, por exemplo, a organização dos espaços de moradia, limpeza, programação das atividades recreativas, culturais e sociais. No caso de serviços de acolhimento institucional, esta participação pode ser viabilizada, inclusive, por meio da realização sistemática de assembleias, nas quais crianças e adolescentes possam se colocar de modo protagonista (CONANDA & CNAS, 2009, p. 29).

Na realidade específica do Piauí, até o final do século XX, as ações de proteção à criança e ao adolescente eram escassas e com os vieses da caridade e da higienização. Segundo Cardoso (2017), a primeira instituição de acolhimento de que se tem registro no estado foi o Estabelecimento Educandos dos Artífices do Piauí, que data ainda do século XIX, em 1847. No entanto, à semelhança do que ocorria em outros estados, nesta instituição eram praticados contra as crianças castigos físicos e morais, os quais, associados à estrutura precária e sem saneamento básico, levaram à suspensão dos seus serviços, seguida da sua extinção em 1873.

Foi somente após a publicação do ECA, em 1990, que surgiram iniciativas significativas, como a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina (CMDCAT), em 1991, a Secretaria Municipal da Criança e do Adolescente (SEMCAD), em 1992 (Ramos & Carvalho, 2008), ambos a nível municipal. Também em 1992 surgiu o Projeto Abrigo, que atualmente é executado pela Secretaria de

Assistência Social (SASC), através das Casas de Acolhimento Masculino e Feminino (PIAUÍ, 2014, 2016).

No ano 2000, com o objetivo de reduzir o número de crianças e adolescentes no espaço da rua, o poder público municipal, em parceria com organizações não-governamentais desenvolveu diversas estratégias de promoção dos direitos da criança e do adolescente, entre elas, a Casa de Punaré (Ramos & Carvalho, 2008). Estas três unidades de acolhimento institucional (Abrigo Masculino, Abrigo Feminino e Casa de Punaré) foram campo para a realização da investigação que resultou neste trabalho. Não são, no entanto, as únicas unidades que executam o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA) em Teresina.

De acordo com os Resultados Nacionais do Censo SUAS¹⁴, em 2016 havia 2.998 unidades de acolhimento destinadas a crianças e/ou adolescentes no Brasil, e 27 para jovens a partir de 18 anos egressos desses serviços de acolhimento. No Piauí, o número de instituições de acolhimento é significativamente inferior (14) e a maioria concentra-se na capital, onde há atualmente 10 unidades de acolhimento para crianças e adolescentes, sendo 8 caracterizadas como abrigos institucionais (Casa Reencontro, Lar da Criança Maria João de Deus, Casa Dom Barreto, Casa Savina Petrilli e Livre Ser, além das três já citadas). Ao todo, em 2016, estas unidades atenderam 56 adolescentes e jovens, sendo 20 deles com idade igual ou superior a 16 anos (MDS, 2017).

¹⁴ O Censo do Sistema Único de Assistência Social foi instituído pelo Decreto nº 7.334, de 19 de outubro de 2010 e tem por finalidade “coletar informações sobre os serviços, programas e projetos de assistência social” (art. 1º).

CAPÍTULO 2 – A INOVAÇÃO SOCIAL E A AUTONOMIZAÇÃO DE JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A *promoção de autonomia* em jovens acolhidos, ou *autonomização*, como define Brandão (2015, p. 10), consiste no desenvolvimento de estratégias direcionadas à “aprendizagem, desenvolvimento, ou ganho de capacidades que apoiem o jovem no processo de emancipação, de saída da instituição, ou de transição para uma vida independente”. De acordo com Gaspar (2014), as intervenções direcionadas ao processo de autonomização dentro das instituições são, muitas vezes, insuficientes para a preparação desses jovens para a vida adulta. Na prática, o autor constatou uma quase ausência de ações que possibilitassem aos mais velhos lidar com situações cotidianas, como fazer compras ou resolver assuntos burocráticos.

Com essa percepção, notamos importante a emergência e divulgação de experiências socialmente inovadoras, visando oferecer novas alternativas que atendam às necessidades desses jovens. Pensando o acolhimento residencial/institucional dentro do campo das políticas públicas, o debate teórico sobre inovação social e empreendedorismo social pode contribuir para a construção de conhecimento sobre limites e oportunidades de experiências transformadoras na contemporaneidade (Hulgård & Ferrarini, 2010).

2.1 Autonomia na Adolescência e Vida Adulta Independente

Para compreender melhor o processo de autonomização de jovens acolhidos, é preciso primeiramente conhecer o conceito de *autonomia*. Noom, Deković e Meeus (1999) destacam a importância da autonomia e do vínculo no ajustamento psicossocial durante a adolescência. Partem da ideia de que autonomia é a habilidade do sujeito de regular o seu próprio comportamento, enquanto que vínculo se refere à qualidade do relacionamento com outras pessoas significantes. Estes dois conceitos não devem ser considerados opostos, mas

convergentes, uma vez que as relações de apoio não inibem, mas facilitam o desenvolvimento da autonomia. E, no sentido inverso, a autonomia também facilita o relacionamento.

Como refere Reichert e Wagner (2007), a autonomização sofre influência de variáveis externas, como a estrutura familiar, a presença ou a ausência de controle e o ambiente emocional onde o sujeito está inserido; e de variáveis internas, como a autoestima, a percepção do ambiente, as relações com figuras de autoridade e o desejo de independência (ao mesmo tempo que querem preservar o seu vínculo com a família e a sociedade).

Embora o desenvolvimento da independência seja uma componente importante da autonomia, estes dois conceitos não podem ser confundidos. A independência refere-se à capacidade de agir por conta própria, à autossuficiência financeira e material e à independência de apoio institucional. A autonomia vai além disso e inclui também pensamentos, sentimentos e tomadas de decisões que envolvem outras pessoas, além do próprio indivíduo (Dumaret et al., 2011; Reichert & Wagner, 2007).

Diante das variadas perspectivas teóricas sobre autonomia encontradas na literatura, Noom, Deković, e Meeus (2001), em outro estudo, realizaram uma análise conceitual a partir de diferentes teorias e propuseram dimensões gerais sobre o conceito da autonomia na adolescência. No modelo proposto, a autonomia do adolescente constitui-se por três conjuntos de habilidades: autonomia atitudinal, autonomia emocional e autonomia funcional, que representam, respectivamente, aspectos cognitivos, afetivos e regulatórios do comportamento.

Na maioria das teorias analisadas¹⁵, os autores identificaram referências aos processos cognitivos envolvidos na avaliação de possibilidades e desejos, desenvolvimento de valores pessoais e definição de metas pessoais, ou seja, eles fazem referência à percepção dos adolescentes sobre o que fazer das suas vidas. Esta dimensão é a que Noom, Deković, e Meeus (2001) chamam de **autonomia atitudinal**. A autonomia atitudinal, portanto, corresponde à habilidade de listar um conjunto de possibilidades, decidir sobre a melhor opção a escolher. Ela é alcançada quando o adolescente consegue definir os seus próprios objetivos e, de um modo geral, refere-se à capacidade de pensar antes de agir.

¹⁵ A exemplo dos estudos de Bandura (1977) sobre as crenças nas capacidades de alguém; de Hoffman (1984) sobre independência atitudinal; de Markus e Wurf (1987) sobre definição de metas; de Dworkin (1988) sobre reflexão acerca de preferências, anseios e desejos; de Frank *et al.* (1988) sobre tomada de decisão; e de Allen *et al.* (1994) sobre objetivos pessoais.

Outra dimensão identificada nas teorias analisadas¹⁶ é a **autonomia emocional**, a qual apresenta tanto um conteúdo afetivo como relacional. Envolve o senso de independência emocional em relação aos pais e aos pares, os quais exercem pressão sobre o adolescente para que ele cumpra os seus desejos. Esta dimensão é alcançada quando o jovem se sente confiante em definir os seus próprios objetivos. Corresponde, portanto, a um sentimento geral de confiança e confiança nas próprias escolhas (Noom et al., 2001).

Por fim, a literatura analisada pelos autores¹⁷ indicou uma dimensão normativa, que envolve processos regulatórios, como a percepção de competência (dispor de diferentes estratégias para alcançar um objetivo) e a percepção de controle (habilidade de escolher uma estratégia específica, que seja suficientemente efetiva para gerar sucesso). Noom Deković, e Meeus (2001) chamaram esta dimensão de **autonomia funcional**. Um adolescente torna-se funcionalmente autônomo quando consegue definir o caminho para alcançar os seus objetivos.

Para Martins (2015), os jovens que passam por períodos prolongados em contextos de acolhimento podem viver de forma mais intensa e ambígua o estado de liminaridade do ser jovem na sua transição para a vida adulta. A autora, amparada em diversos estudos¹⁸, destaca que o prolongamento do processo de autonomização em jovens não submetidos a medida de acolhimento daria origem a uma moratória psicossocial, a “*adulícia emergente*” (p. 138), uma fase de transição entre a adolescência e o estado adulto. A necessidade dessa fase transitória imposta pelos complexos desafios das sociedades modernas, no entanto, não condiz com a realidade dos jovens em acolhimento, que, pelas disposições normativas, têm a sua autonomização atrelada à maioridade legal. O seu processo de transição é, então, menor e mais rápido, o que se contrapõe à sua falta de preparação para a vida independente.

Da mesma forma, Van Breda (2015) afirma que, para os jovens que viveram em acolhimento, a fase caracterizada por “sair de casa” é comprimida, levando-os a transitar para a vida adulta de forma instantânea. Isso ocorre devido aos laços familiares fragilizados e à necessidade de se tornarem rapidamente autossuficientes. Além disso, cresceram em um

¹⁶ Como os estudos de Douvan e Gold (1966) sobre autonomia; de Hoffman (1984) sobre independência emocional; de Steinberg e Silverberg (1986) sobre a resistência à pressão dos pares; de Frank *et al.* (1988) sobre “*self-other responsibility*”; e de Flammer (1991) sobre independência social.

¹⁷ Como os estudos de Hoffman (1984) sobre independência funcional; de Markus e Wurf (1987) sobre preparação cognitiva para a ação; e de Flammer (1991) sobre controle pessoal.

¹⁸ A exemplo de: Arnett (2007); Munson, Lee, Miller, Cole, e Nedelcu (2013); Daining e DePanfilis (2007); Kerman, Wildfire e Barth (2002); López, Santos, Bravo e Valle (2013); e Refaeli, Benbenishty e Eliel-Gev (2013).

ambiente altamente estruturado e por isso, não encararam as pressões da vida diária como outros jovens. O autor contrasta essa realidade com a escassez de estudos e inexistência de teorias que ajudem a explicar esse processo de transição.

Utilizando a metodologia *Grounded Theory*¹⁹, o autor realizou uma investigação a fim de identificar processos sociais que podem servir como base para uma teoria da transição de jovens do acolhimento para a vida adulta independente. Considerando o jovem “no meio” (Pensamento Ecológico), não buscou os fatores associados à transição bem-sucedida, mas os processos sociais nos quais os jovens se envolvem durante a transição, de modo a compreender como os jovens lidam com os desafios ou apesar dos desafios. A ênfase nos processos e não nos fatores está alinhada à Teoria da Resiliência, que enfatiza os processos ao longo do tempo, em invés das habilidades intrapessoais (Van Breda, 2015).

O autor definiu quatro processos sociais primários que descrevem as jornadas dos jovens egressos de serviços de acolhimento rumo a uma vida independente: (1) lutar pelo autêntico pertencimento; (2) criar uma rede social de apoio para atingir os seus objetivos; (3) ter responsividade contextual; e (4) construir autoconfiança esperançosa e tenaz.

O processo de lutar pelo autêntico pertencimento é ambivalente, caracterizado tanto pelo desejo de pertencer, como pelo medo da proximidade. O autor define o pertencimento como a experiência de estar genuinamente conectado com outros, através da aceitação incondicional, amor e apoio. Na sua pesquisa, a maioria dos participantes não conquistou relacionamentos de confiança e pertencimento e os que conquistaram, tiveram que lutar para mantê-los. É, portanto, um processo social de luta em que o egresso investe tempo e esforço em procurar ou criar relacionamentos que satisfaçam a sua necessidade de pertencimento (familiar ou amoroso). Muitos jovens crescem com um senso de pertencimento desenvolvido inadequadamente e tendem a buscar espaços que o substituem, como gangues, por exemplo. Esses espaços são considerados pseudo-pertencimento, daí a busca pelo pertencimento autêntico (Van Breda, 2015).

A capacidade dos jovens egressos em atrair pessoas de modo útil e solidário, contribuindo para o aumento de sua independência está relacionada com o processo de criar uma rede social de apoio para atingir objetivos. Não significa, contudo, possuir uma rede social de familiares e amigos com quem contar, mas saber a quem recorrer para alcançar os seus objetivos. A maioria dos egressos tem uma rede de relacionamentos formada por

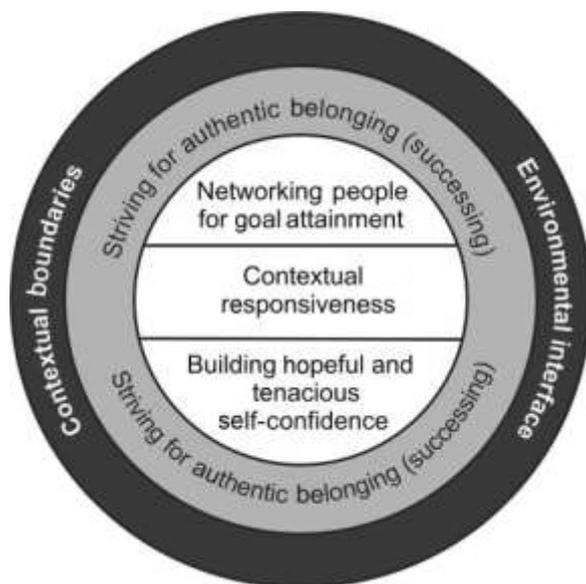
¹⁹ A partir da narrativa sobre a saída do acolhimento institucional de 9 jovens do sexo masculino que viveram por muitos anos na Girls & Boys Town (GBT), África do Sul.

pessoas categorizadas como “conhecidas”, ou seja, de laços fracos. Durante o período de acolhimento, aprendem habilidades sociais que provocam resultados positivos nos comportamentos dos outros, respostas acolhedoras, úteis e amistosas. Estas habilidades são generalizadas a outras situações e tornaram-se enraizadas e habituais (Van Breda, 2015).

A responsividade contextual é o processo em um determinado contexto que envolve a interação entre pessoas e o seu meio social, de modo a facilitar o bom ajuste na interface pessoa-contexto. Implica avaliar as oportunidades e ameaças no meio social e responder de modo construtivo e apropriado. Envolve dimensões cognitivas e comportamentais, ou seja, a resposta comportamental não é meramente intuitiva, mas reflexiva. Este processo é crucial, pois muitos dos jovens ainda vivem em meios sociais adversos, que, continuamente, ameaçam arrastá-los a uma vida de gangues, pobreza, drogas e violência (Van Breda, 2015).

Por fim, o processo de construir autoconfiança está relacionado às experiências de vida desafiadoras, através das quais eles procuram construir um senso duradouro de esperança e uma crença tenaz de que possuem a capacidade de superar as adversidades. Esta é uma habilidade aprendida, frequentemente, ao enfrentar adversidades ao longo do tempo (Van Breda, 2015). Esses processos são descritos graficamente pelo autor (Figura 2) e assentam dentro de limites contextuais e em uma interface com o meio social, o qual pode ser fonte tanto de constrangimentos, como de oportunidades. Nesse contexto, eles podem exercitar a resiliência. Os egressos empregam um número de habilidades sociais críticas que trabalham juntas, dentro dos limites do contexto social e na interface entre o jovem e seu meio (Van Breda, 2015).

FIGURA 2: *A model of the journey towards independent living*



Fonte: Van Breda, 2015

2.2 Inovação Social nas Políticas Públicas

Tradicionalmente, o conceito de inovação tem sido associado ao mercado, ideia comumente relacionada com o lucro e ganho econômico, tendo sido desenvolvido por Joseph Schumpeter. Na concepção schumpeteriana a inovação tem o poder da *destruição criativa*, ou seja, a abertura de novos mercados e o desenvolvimento organizacional revolucionam continuamente a estrutura econômica – destrói-se o antigo para abrir caminho para o novo (Bignetti, 2011; Murray et al., 2010; Swedberg, 2004).

Essa concepção, relacionada à inovação tecnológica, foi o foco da maior parte dos estudos acadêmicos desta área nos últimos quarenta anos. Mais recentemente, nota-se uma ampliação do conceito, abrangendo a inovação organizacional e administrativa, e a inovação de mercado, e já alcança outras disciplinas, com estudos relacionados a inovações em serviços, ou inovação e design estratégico, por exemplo. As pesquisas sobre inovação social são ainda mais recentes e começam a multiplicar-se ao redor do mundo, com o surgimento de projetos, programas e centros de investigação, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos, Canadá, e na Europa (Bignetti, 2011).

Na última década, a inovação social ganhou atenção especial, principalmente porque se percebeu a impossibilidade das estruturas e políticas existentes enfrentarem alguns dos problemas mais urgentes dos tempos atuais, como as mudanças climáticas, a epidemia global de doenças crônicas e as desigualdades sociais (Murray et al., 2010). Apesar disso, Bignetti (2011) afirma que, desde as primeiras definições, que datam de 1970, ainda não existe consenso acerca do conceito de inovação social e qual a sua abrangência. O autor apresenta um quadro evolutivo com algumas das definições que encontrou na literatura (Quadro 1).

No desenvolvimento do presente estudo, amparamo-nos na definição utilizada por Murray et al (2010), apresentada no *Open Book of Social Innovation*. Para estes autores, tratam-se de inovações que são sociais tanto nos meios, como nos fins e não possuem limites rígidos, podem acontecer no setor público, sem fins lucrativos, ou privado. Muitas das ações mais criativas, inclusive, acontecem nas fronteiras entre os setores e em variados campos, como: o comércio justo, ensino à distância, agricultura urbana, entre outros.

No campo das políticas públicas, a inovação social surge ante à necessidade de novas respostas que atendam aos critérios de universalização e qualidade no atendimento das demandas sociais, em meio à privatização de serviços decorrentes da crise financeira global não se mostra suficiente para tal (Hulgård & Ferrarini, 2010).

O debate teórico acumulado em torno da inovação social e do empreendedorismo social aportam importantes conteúdos e categorias de análise para a construção de conhecimento acerca dos limites e possibilidades das experimentações transformadoras da política pública na contemporaneidade. O tema é controverso e emergente, mas, inegavelmente, a política pública pode ser uma poderosa ferramenta para oportunizar o aumento da capacidade institucional de organizações da sociedade civil, para a expansão da autonomia das comunidades locais e para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável e inclusivo (Hulgård & Ferrarini, 2010, p. 263).

As autoras associam essa sustentabilidade ao uso de metodologias participativas, que propiciam à sociedade a vivência significativa de cidadania e a construção de um saber sobre si mesma. Ampliam sua capacidade de análise crítica sobre o seu contexto, a sua auto-organização, a sua autogestão e a busca permanente de novas soluções. Esse processo é comumente difícil e demorado, mas é mais efetivo, podendo gerar experiências significativas e organizações fortes, caracterizadas por uma estrutura organizacional horizontal, pautada em princípios de solidariedade e articuladora de saberes populares e científicos.

A participação é uma forma de alcançar também a autonomização de adolescentes em vivência de acolhimento (CONANDA & CNAS, 2009), de modo que pensar em experiências inovadoras como estratégias para a autonomização de jovens acolhidos alinha-se às bases do processo de inovação social e de efetivação das políticas públicas.

QUADRO 1: Definições de inovação social segundo diferentes autores

Autor	Conceito
Taylor (1970)	Formas aperfeiçoadas de ação, novas formas de fazer as coisas, novas invenções sociais.
Dagnino e Gomes (2000, <i>in</i> Dagnino <i>et al.</i> , 2004)	Conhecimento – intangível ou incorporado a pessoas ou equipamentos, tácito ou codificado – que tem por objetivo o aumento da efetividade dos processos, serviços e produtos relacionados à satisfação das necessidades sociais.
Cloutier (2003)	Uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro, para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades.
Standford Social Innovation Review (2003)	O processo de inventar, garantir apoio e implantar novas soluções para problemas e necessidades sociais.
Novy e Leubolt (2005)	A inovação social deriva principalmente de: satisfação de necessidades humanas básicas; aumento de participação política de grupos marginalizados; aumento na capacidade sociopolítica e no acesso a recursos necessários para reforçar direitos que conduzam à satisfação das necessidades humanas e à participação.
Rodrigues (2006)	Mudanças na forma como o indivíduo se reconhece no mundo e nas expectativas recíprocas entre pessoas, decorrentes de abordagens, práticas e intervenções.
Moulaert <i>et al.</i> (2007)	Ferramenta para uma visão alternativa do desenvolvimento urbano, focada na satisfação de necessidades humanas (e empowerment) através da inovação nas relações no seio da vizinhança e da governança comunitária.
Mulgan <i>et al.</i> (2007)	Novas ideias que funcionam na satisfação de objetivos sociais; atividades inovativas e serviços que são motivados pelo objetivo de satisfazer necessidades sociais e que são predominantemente desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais.
Phills <i>et al.</i> (2008)	O propósito de buscar uma nova solução para um problema social que é mais efetiva, eficiente, sustentável ou justa do que as soluções existentes e para a qual o valor criado atinge principalmente a sociedade como todo e não indivíduos em particular.
Pol e Ville (2009)	Nova ideia que tem o potencial de melhorar a qualidade ou a quantidade da vida.
Murray <i>et al.</i> (2010)	Novas ideias (produtos, serviços e modelos) que simultaneamente satisfazem necessidades sociais e criam novas relações ou colaborações sociais. Em outras palavras, são inovações que, ao mesmo tempo, são boas para a sociedade e aumentam a capacidade da sociedade de agir.

Fonte: Bignetti, 2011

2.3 Autonomização de Jovens Acolhidos em Portugal

Com o objetivo de identificar experiências (potencialmente) inovadoras de autonomização de jovens que passaram longos períodos de acolhimento residencial em Portugal, realizamos um levantamento de artigos científicos nas bases de dados digitais da Biblioteca do Conhecimento *Online* – B-on; e em todas as bases de dados disponíveis através da plataforma *Web of Science*, incluindo a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As palavras-chave utilizadas foram: “autonomização”, “autonomia”, “competências de vida”, “competências para a vida” e “acolhimento residencial” e “acolhimento institucional”.

A partir do levantamento, realizado no mês de fevereiro de 2018, encontramos 119 resultados nas bases B-on, *Web of Science* e Estudo Geral. Após triagem final e exclusão de registros duplicados, identificamos 4 artigos científicos, relacionados à execução de projetos de promoção da autonomia de jovens em acolhimento residencial: a Plataforma de Apoio a Jovens (ex)Acolhidos (Gaspar et al., 2017); o Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida/Projet’Ar-te (Santos, Pinheiro, Velho, & Palaio, 2017; Velho et al., 2016); e o projeto Crescer para ser: caminho para a autonomia (Antunes et al., 2014).

Organizamos as experiências descritas nos artigos com base nos estágios (não necessariamente sequenciais) descritos no processo da inovação social proposto em “*The Open Book of Social Innovation*” (Murray et al., 2010): (1) identificação dos problemas; (2) alternativas de solução; (3) experiências piloto; (4) sustentação; (5) expansão; e (6) mudança sistêmica (Figura 3).

FIGURA 3: Processo de Inovação Social



Fonte: Murray et al, 2010

O ponto de partida de uma inovação social é a identificação dos **problemas** (*prompts*) que se pretende solucionar. São questões que servem de **inspiração** para pessoas que querem transformar a vida de outras pessoas. Nesta fase, faz-se um **diagnóstico** da situação, para que suas causas sejam identificadas e não apenas seus sintomas (Murray et al., 2010). Os problemas são vistos com um olhar diferenciado, de incômodo e não de conformação, um olhar schumpeteriano, direcionado e motivado para a ação inovadora. As **alternativas** (*proposals*) de solução surgem, então, de **ideias** simples, influenciadas por conhecimentos básicos, ou podem nascer da partilha de ideias de um grupo de pessoas que buscam o mesmo objetivo.

Essas ideias são, então, testadas através de **experiências piloto** (*prototypes*). Estes testes podem ser realizados tanto através de um simples experimento, ou através de experiências formais mais controladas. Esta é uma fase importante, pois é através das interações, do teste e do erro que as alianças são fortalecidas e os conflitos solucionados resolvidos. É também através dos protótipos que são acordadas quais serão as medidas do sucesso (Murray et al., 2010).

Quando a ideia se torna uma prática diária, ela obteve **sustentação** (*sustaining*). Isso envolve ideias e identificação de fluxos de renda que garantem que ela se prolongue no tempo. O estágio de **expansão** (*scaling*), por sua vez, envolve estratégias de crescimento e **difusão** de uma inovação, desde a ampliação do rol de serviços prestados, até o crescimento organizacional através de *franchising*, por exemplo. Além disso, a concorrência ou a inspiração são importantes no processo de difusão da ideia (Murray et al., 2010).

A meta última da inovação social é a **mudança sistêmica** (*systemic change*), a qual, geralmente envolve a interação de muitos elementos: movimentos sociais, modelos de negócio, leis e regulamentações, modos de pensar e de agir, entre outros. Geralmente envolve transformações no mercado, no governo, na sociedade e na família por longos períodos de tempo (Murray et al., 2010).

2.3.1 PAJE – Plataforma de Apoio a Jovens (ex)Acolhidos

De acordo com (Gaspar et al., 2017) a Plataforma de Apoio a Jovens (ex)Acolhidos (PAJE) é um observatório através do qual é possível avaliar o perfil de saída de jovens do acolhimento residencial, e a sua integração familiar, social e profissional para intervir, com procedimentos adequados, na preparação de uma autonomização favorável.

a. Problemas e Alternativas

Inspirada na tese de doutoramento de João Pedro Gaspar (2014), e na sua experiência de 15 anos em casas de acolhimento para crianças e jovens em Portugal, a PAJE

surgiu como resposta a dois problemas: o despreparo de cuidadores das casas de acolhimento para auxiliar o jovem em sua autonomização; e a ausência de suporte institucional a esse jovem fora da casa.

b. Experiências piloto e expansão

Tendo partido de uma iniciativa individual de João Pedro Gaspar, direcionada apenas aos jovens (ex)acolhidos, evoluiu para associação sem fins lucrativos, com uma prática nova e criativa, em busca da transformação social na vida dos jovens atendidos e hoje em dia também tem como público-alvo, de acordo com Gaspar (2017), jovens acolhidos em pré-autonomia e cuidadores das casas de acolhimento.

c. Sustentação

As intervenções da PAJE amparam-se no conhecimento técnico-científico, nomeadamente, na Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner; na Teoria da Vinculação de Bowlby; e nos modelos de transições de Schlossberg, com uma prática caracterizada dentro do espectro da educação não formal (Gaspar et al., 2017).

A Plataforma, atua com uma equipe multidisciplinar de voluntários e tem como missão “ajudar os jovens que estão prestes a deixar as instituições de acolhimento, ou que já as abandonaram, na sua autonomização, zelando pela integração destes na sociedade como cidadãos funcionais.” (Gaspar et al., 2017, p. 190).

Consolida seu trabalho em três eixos de intervenção (Gaspar et al., 2017):

- Apoio (psicológico, jurídico, aconselhamento e outros) informal, visando evitar a exclusão, promover inclusão e transições favoráveis e colmatar a falta de amparo no período pós-acolhimento;
- Formação para pessoas ex-acolhidas, para acolhidos em pré-autonomia e para cuidadores e candidatos a cuidadores; e
- Valor Humano, através do desenvolvimento científico e da mobilização de voluntários.

2.3.2 Projet'Ar-te

a. Problemas e Alternativas

Partindo de um diagnóstico prévio, a casa de acolhimento Casa do Canto, ligada à Associação Portuguesa para os Direitos dos Menores e da Família (APDMF/CrescerSer), identificou as necessidades socioeducativas e psicossociais específicas das jovens lá acolhidas. Procurando atender a essas demandas, foi criado o Projet'Ar-te, que tem por objetivo promover a autonomia das jovens durante e após o acolhimento (Santos et al., 2017).

b. Sustentação

O Projet'Ar-te, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, desenvolve ações de forma articulada, sequencial e replicável, a partir de um em um modelo multinível, organizado em 2 eixos (Palaio et al., 2016; Santos et al., 2017; Velho et al., 2016):

1) Programa de Desenvolvimento de Competências para a vida:

Nível 1: Programa de Promoção da Regulação emocional, que tem por objetivo promover nas jovens a aprendizagem de estratégias de autorregulação adaptativas, a aceitação e a integração do seu acolhimento e da sua história de vida.

Este programa concretiza-se na possibilidade das jovens realizarem o Programa Gerar Percursos Sociais/GPS (Rijo et al., 2007), destinado à prevenção de comportamentos desviantes, podendo ser aplicado em diversos contextos, e/ou à reabilitação, no aumento da estabilidade emocional, comportamental e inserção social (Rijo & Sousa, 2004) ou o Grupo Artístico-G.ART (música e teatro), por se tratar de uma estratégia inclusiva adequada a jovens com dificuldades cognitivas (Velho et al., 2016, p. 1450).

Nível 2: Programa de Competências pessoais e sociais, desenvolvido através de ações relativas a relacionamento interpessoal, cuidados pessoais, gestão de domicílio, comportamentos de risco, gestão de recursos, formação cívica, serviços e comunidade, formação e trabalho e relação com a família.

2) Estrutura de Apoio e Acompanhamento (ESAAC)

Nível 3: Pós-acolhimento, desenvolvido através de um plano pós-acompanhamento elaborado em conjunto com um adulto de referência escolhido pela jovem ainda durante o período de acolhimento. As intervenções na ESAAC iniciam no momento em que a jovem é acolhida, através de atividades transversais (Palaio et al., 2016):

- 3 sessões de divulgação, uma em cada nível (divulgação da ESAAC no nível 1; testemunho de uma jovem da ESAAC no nível 2; e estudos de caso no nível 3);
- 1 sessão de formação e 1 sessão de recreação no nível 3;
- Apoio e acompanhamento individualizados durante o processo de finalização do acolhimento e após este.

c. Expansão e Impacto Social

Para a avaliação da sua eficácia do programa nos dois níveis de intervenção, foram utilizados instrumentos padronizados (como, por exemplo, o Inventário Umbrella, Escala de Autoestima de Toulouse no Eixo 1) antes e depois da intervenção e indicadores (como, por exemplo, número de contatos, tipos de apoios oferecidos, encaminhamentos e problemas apresentados no Eixo 2), entre outros (Palaio et al., 2016; Santos et al., 2017).

Com os resultados obtidos no Eixo 1, a equipe verificou melhorias significativas no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das jovens, além de aumento da autoestima e a diminuição de fatores de risco para a autonomia. No Eixo 2, os resultados apontaram um número crescente de adesões à Estrutura de Apoio e dados esperados em relação à taxa de adesão, aos apoios prestados e à satisfação das participantes. Atualmente, a experiência da Casa do Canto está sendo replicada em outras casas da APDMF/CrescerSer, que acolhem rapazes (Palaio et al., 2016; Santos et al., 2017; Velho et al., 2016).

2.3.3 Crescer para Ser: Caminho para a Autonomia.

Antunes, Russo e Cunha (2014) apresentam o projeto de intervenção “Crescer para Ser: Caminho para a Autonomia” que durou 12 meses em uma casa de acolhimento.

a. Problemas e Alternativas

A ideia do projeto nasceu da impossibilidade das jovens participantes retornarem para suas famílias de origem e da idade (mais de 15 anos) dificultar que fossem adotadas. Os projetos de vida das jovens era, portanto, de autonomização. O Projeto teve como objetivo geral dotar as jovens de conhecimentos que pudessem potencializar e promover a sua autonomia e independência, além de promover a aquisição de competências pessoais, sociais, funcionais e profissionais.

b. Sustentação

A intervenção partiu de uma avaliação de diagnóstico para conhecer as necessidades, interesses e expectativas das participantes. Com os resultados obtidos, as interventoras elaboraram e implementaram, em um processo colaborativo, um plano de atividades constituído por oito ateliês temáticos (Antunes et al., 2014):

1) Ateliê Comportamentos Pessoais e Sociais

Visava sensibilizar as jovens sobre as consequências de comportamentos de risco e promover a adoção de comportamentos saudáveis. Desenvolveu-se através de atividades de caráter socioeducativo, dentro das seguintes temáticas: gestão do tempo; álcool, tabaco e outras drogas; educação psicosssexual; supervisão dos espaços físicos; aspectos físicos das jovens; e limpeza e manutenção de espaços.

2) Ateliê Relações Interpessoais

Tinha por objetivos promover a aprendizagem e o desenvolvimento de uma comunicação eficaz; e desenvolver a capacidade de gerir as emoções para melhorar a qualidade dos relacionamentos. As atividades realizadas foram sessões informativas sobre negociação e estilo de conflitos; comunicação; resolução de problemas e tomada de decisão; mecanismo de *coping*; e assertividade.

3) Ateliê Acompanhamento ao Estudo

Foram realizadas atividades relacionadas à realização das tarefas escolares para casa, à preparação para os testes e à memorização do estudo. O objetivo era estimular o estudo e proporcionar métodos de estudo e acompanhamento individual às participantes.

4) Ateliê Gestão Doméstica

Desenvolvido através de sessões informativas, visava desenvolver o conhecimento sobre como elaborar um plano de pagamento de despesas habitacionais e efetuar o pagamento das mesmas; sobre o usar e poupar o dinheiro; e como procurar habitação.

5) Ateliê de Tratamento de Roupas

Realizou-se por meio de sessões informativas e práticas, com o objetivo de ensinar as jovens sobre os passos do tratamento de roupa e como executá-los; e também a identificar e distinguir os diferentes tipos de tecido; a ler as etiquetas informativas; a reconhecer os diferentes produtos de limpeza de roupa e a usá-los.

6) Ateliê de Cozinha e Alimentação

Foram realizadas sessões práticas sobre como pôr a mesa; higiene e segurança alimentar; organização da dispensa e da geladeira; ida ao supermercado e confecção de refeições. Os objetivos eram direcionados à promoção do conhecimento sobre a importância de uma alimentação saudável; a utilização de equipamentos de cozinha; como fazer uma lista de compras e adquirir produtos com qualidade; e como confeccionar refeições.

7) Ateliê de Manutenção e Oficinas

Atividades práticas com o objetivo de promover conhecimento prático sobre a manutenção da casa (como mudar uma lâmpada, apertar uma torneira, interpretar o quadro elétrico, entre outros) e sobre reciclagem, reutilização e reaproveitamento de materiais.

8) Ateliê de Inserção a Vida Ativa

Através de sessões práticas e informativas sobre autoconhecimento, mercado de trabalho e técnicas de procura ativa de emprego, as interventoras buscaram: informar sobre o mundo do trabalho (direitos e deveres, e meios e procuras de emprego e formação); e ensinar a elaborar uma carta de apresentação e currículo, e a como agir em uma entrevista de emprego.

Ao final, o projeto foi avaliado positivamente tanto pelas profissionais que acompanham as jovens, como por estas, notando-se, entretanto, a necessidade de sua continuidade, dada a complexidade que envolve o processo de autonomização de jovens acolhidas.

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Esta investigação teve como objeto o desenvolvimento de competências para a vida adulta em adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional e o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a esses jovens, no município de Teresina/PI. Partimos de duas questões principais: (1) Qual é o perfil dos profissionais que realizam o acompanhamento de adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina? (2) Como o seu trabalho contribui para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nos jovens de 15 a 17 anos?

O objetivo geral foi analisar o modo como esse o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior que atuam em serviços de acolhimento institucional para adolescentes em Teresina tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos inseridos nesses serviços. O estudo empírico foi estruturado a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar o perfil profissional dos profissionais que realizam o acompanhamento de jovens em unidades de acolhimento institucional em Teresina-PI;
- Descrever como é realizado o acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos em acolhimento institucional no município de Teresina/PI;
- Apontar estratégias individuais, coletivas e/ou institucionais de caráter inovador que contribuem para o processo de transição para a vida adulta de jovens de 15 a 17 anos em situação de acolhimento institucional no município.

Realizamos uma pesquisa descritiva, amparada no paradigma interpretativo, o qual é centrado na busca de significados, compreensão e ação, opondo-se ao paradigma positivista, focado na previsão, explicação e controle (Coutinho 2011). Optamos por um plano misto, com a integração de dados quantitativos e qualitativos.

A pesquisa foi realizada com coordenadores, técnicas de nível superior e educadores de unidades que executam o Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças

e Adolescentes (SAICA) em Teresina, capital do estado do Piauí, localizado na região nordeste do Brasil. Para a escolha das unidades, procuramos, através dos dados do Censo SUAS 2016 (MDS, 2017), identificar aquelas que acolhem exclusivamente jovens com idade de 15 a 17 anos. Entre as 8 unidades caracterizadas como abrigos institucionais para crianças e adolescentes em Teresina, em 2016, apenas 3 acolheram exclusivamente adolescentes: a Casa de Punaré, ligada à gestão municipal, e as Casas de Acolhimento Masculino e Feminino, pertencentes à gestão estadual.

Antes de iniciar a pesquisa, solicitamos a autorização dos órgãos participantes e da 1ª Vara da Infância e Juventude, e submetemos o projeto à Plataforma Brasil para apreciação por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 85529418.7.0000.5209) foi direcionado ao CEP da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que apresentou parecer favorável (Anexo A).

Procuramos obter a confiabilidade e validade através das seguintes estratégias (Coutinho, 2011; Richardson, 2011):

- Descrição minuciosa dos dados para garantir a transferibilidade. Para isso, usamos gravador e diário de campo;
- Triangulação metodológica – uso de diferentes métodos e técnicas (questionário, entrevistas);
- Estratégias de verificação, em busca da congruência de todo o trabalho, desde a elaboração do projeto de pesquisa até à redação final, através de uma atitude autocorretora da pesquisadora e supervisão de orientadora e coorientadora.

A participação nesta pesquisa pode gerar alguns riscos que foram cuidadosamente prevenidos: o risco de constrangimento por parte dos participantes e a possibilidade das suas respostas serem identificadas por pessoas que não estão diretamente ligadas à pesquisa, comprometendo o sigilo e o anonimato. Para prevenir estes riscos, todos os sujeitos foram convidados a participar de forma voluntária, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), e não foram obrigados a fornecer qualquer informação que considerassem muito pessoal ou constrangedora, tendo sido informados que poderiam desistir de participar a qualquer momento.

Como o grupo-alvo era pequeno, o risco de identificação dos participantes é maior. Por esta razão, neste trabalho tomamos algumas precauções para que não se comprometesse o anonimato: (I) por haver apenas dois coordenadores, a categoria “coordenador” foi aglutinada à categoria “técnico de nível superior”; (II) por haver predominantemente

mulheres entre as técnicas de nível superior, usamos sempre o feminino em referência a essa categoria, e masculino em referência aos educadores; (III) por haver apenas uma representante do Abrigo Feminino, referimo-nos a este e ao Masculino como uma só unidade; (IV) sempre que necessário, foram omitidas informações que pudessem identificar algum participante. Além disso, a pesquisadora assinou um Termo de Confidencialidade (Apêndice B), que foi entregue em cada unidade e informou a todos os participantes que podiam requerer uma cópia a qualquer momento. Também assumiu total responsabilidade pela guarda e sigilo dos dados recolhidos.

Os participantes não receberam nenhum benefício financeiro, ou qualquer outro benefício direto. De todo modo, este trabalho pode contribuir para que eles reflitam sobre a sua prática profissional e possam, no futuro, ter acesso aos resultados da pesquisa.

3.1 Campo de Pesquisa – Casa de Punaré e Abrigos Masculino e Feminino

A **Casa de Punaré**²⁰ foi criada após a realização de um mapeamento das regiões onde se concentravam adolescentes em situação de rua. Com o objetivo de oferecer retaguarda durante a retirada dos adolescentes do espaço da rua, surgiram a proposta de implantação da Casa, além de dois outros serviços, a Casa de Metara, com acolhimento diurno, e a Escola Nau Cidadã, voltada para a educação (TERESINA, 2010).

Implantado no ano 2000, o projeto Casa de Punaré tinha a proposta de oferecer acolhimento provisório, de caráter educativo a adolescentes do sexo masculino com laços familiares fragilizados e expostos a violência. O seu objetivo era restabelecer e fortalecer os vínculos familiares dos adolescentes acolhidos, bem como resgatar a sua cidadania, incentivando-os a frequentar a escola, a participar de cursos profissionalizantes, e ajudando-os a construir um projeto de vida.

Além disso, buscava restaurar a sua autoestima e identidade como pessoa, e ampliar suas habilidades, através de atividades lúdicas, pedagógicas, culturais e sociais. Com uma

²⁰ Punaré era como os índios chamavam o rio que banha todo o oeste do Piauí e que hoje recebe o nome de rio Parnaíba (TERESINA, 2010).

proposta pedagógica democrática, permitia que o adolescente participasse ativamente da sua construção e avaliasse o trabalho educativo realizado, que era direcionado a atividades da vida diária, pedagógicas formais e informais, esportivas e de lazer, culturais, religiosas, de relações humanas, além de reuniões em grupos, e iniciação profissional (Mota, 2009; Oliveira, 2004).

Em meados de 2002, a Casa fechou devido a conflitos entre os adolescentes e a comunidade onde estava localizada, no bairro Piçarreira. Em novembro de 2006 reabriu, no bairro Parque Alvorada, onde permanece desde então. Em 2014 passou por reforma, visando garantir a estrutura necessária ao serviço de acolhimento, tendo como foco principal o restabelecimento dos vínculos familiares dos acolhidos²¹(Cardoso, 2017; Teresina, 2010). Hoje, a Casa oferece acolhimento institucional, em conformidade com o ECA (art. 101, VII), buscando garantir o acesso à Proteção Social Especial integral excepcional e provisória a adolescentes em processo de rompimento dos vínculos familiares, expostos às mais diversas formas de violência e/ou em situação de rua (Teresina, 2010).

Dentro dos objetivos específicos elencados no Projeto Ético-Político-Pedagógico (PEPP), destacam-se ações relacionadas a: convivência e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; inserção da família em programas de inclusão produtiva; (re)inserção do adolescente na escola formal e em cursos profissionalizantes; articulação com a comunidade e serviços de saúde, educação, trabalho, lazer e Sistema de Garantia de Direitos (SGD); projeto de vida; e cidadania, nomeadamente o acesso a documentos pessoais e o conhecimento de seus direitos.

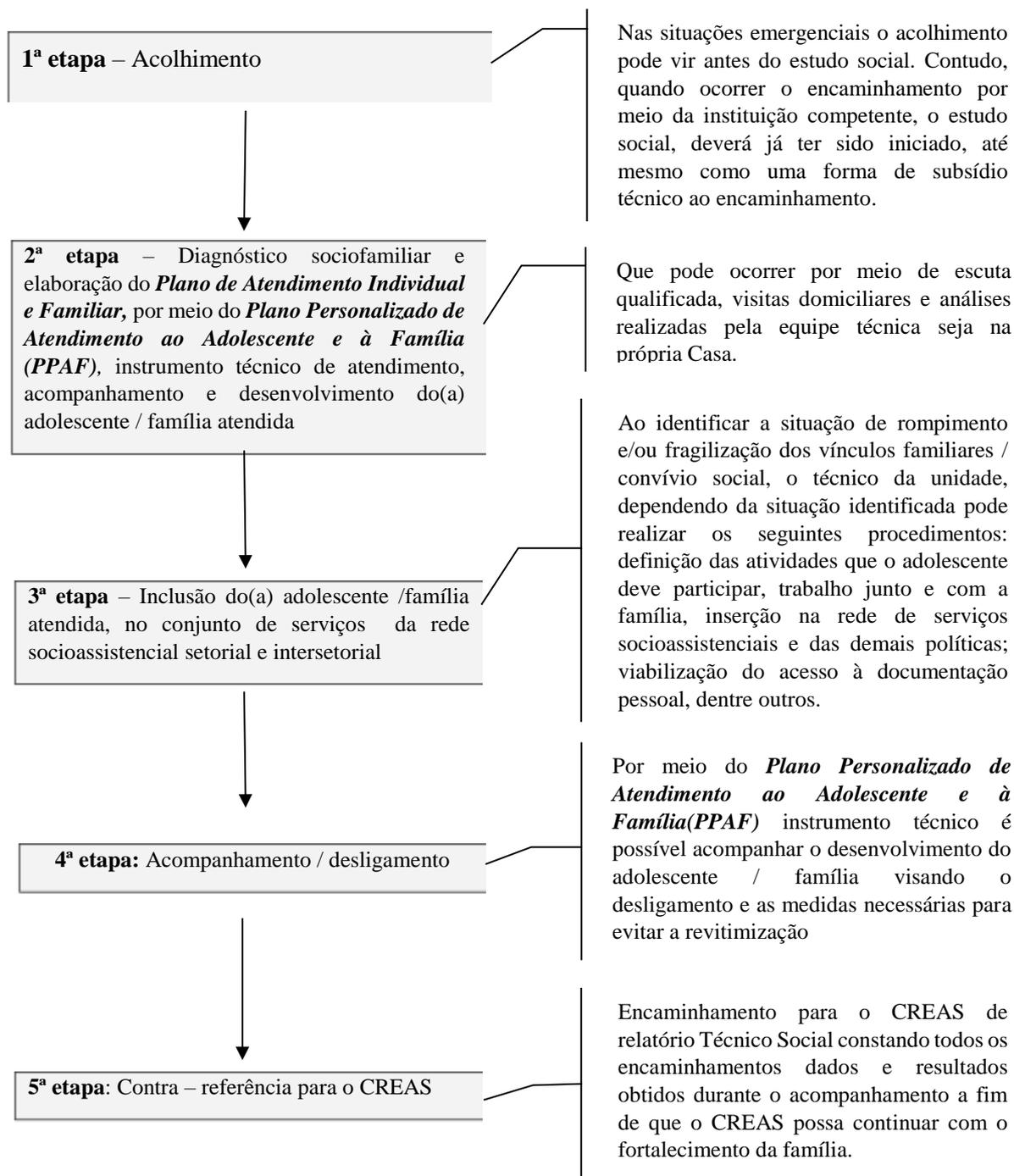
Sobre as **Casas de Acolhimento Masculino e Feminino**, comumente chamadas de Abrigo Masculino e Abrigo Feminino, não foram encontradas informações sobre o contexto das suas implantações. Relativamente ao Abrigo Feminino, Cardoso (2017) menciona a inexistência de documentos que comprovem a data da sua criação. Como destaca a autora, resgatar a história do acolhimento de crianças e adolescentes em Teresina é um grande desafio, considerando que a ausência de informações documentadas, arquivos e relatórios de valor histórico geram uma incompletude às análises históricas.

Sabe-se, porém, por informações contidas nos PEPP das duas unidades, que ambas têm as suas raízes em abril de 1992, com o Projeto Abrigo, atualmente executado pela Secretaria de Assistência Social (SASC). São unidades da Proteção Social Especial de Alta

²¹ No período em que foi realizada a coleta de dados desta pesquisa (abril e maio de 2018), a casa estava novamente em reforma e o serviço estava a funcionar, temporariamente no bairro Frei Serafim.

Complexidade, que oferecem serviço de acolhimento institucional, em caráter provisório e excepcional, a adolescentes com idade de 12 a 17 anos em situação de vulnerabilidade social,

FIGURA 4: Fluxograma de Atendimento da Casa de Punaré



Fonte: Teresina, 2010

em conformidade com os artigos 92, 93 e 94 do ECA. (PIAUI, 2014, 2016).

De acordo com o PEPP, o Abrigo Masculino, localizado no bairro Aeroporto, tem capacidade para acolher até 15 adolescentes do sexo masculino, o que é considerado um avanço, já que, anteriormente, a casa possuía capacidade máxima de 25 adolescentes, com

espaço físico e recursos insuficientes para atender às demandas do serviço. Tem por objetivo:

“prestar atendimento socioeducativo a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, situação de rua, abandono familiar, drogadição, conflito social, trabalho precoce, prostituição e diversas formas de violência, com vista a reconstrução de seu projeto de vida, dos vínculos familiares e sociais e a conquista de um maior grau de independência individual e social”²² (Piauí, 2016, p. 10).

O Abrigo Feminino localiza-se no bairro Saci e oferece serviço de acolhimento institucional, com capacidade para atender até 6 adolescentes do sexo feminino,

“em cumprimento de medida protetiva, em situação de abandono familiar, risco pessoal e social, conflito social, trabalho precoce, prostituição e diversas formas de violência, com vista à reconstrução de seu projeto de vida, dos vínculos familiares e sociais e a conquista de um maior grau de independência individual e social” (Piauí, 2014, p. 9).

Os Abrigos Masculino e Feminino possuem o mesmo rol de objetivos específicos, dentro dos quais destacam-se, além do acolhimento, ações relacionadas à prevenção do agravamento de situações de negligência, violência e rompimento de vínculos; à restauração dos vínculos familiares e comunitários; à convivência comunitária; ao acesso às políticas públicas e SGD; e à promoção de “aptidões, capacidade e oportunidades para que os adolescentes façam escolhas com autonomia” (Piauí, 2016, p. 10).

Os fluxos de serviços das três unidades são semelhantes, descritos em etapas, com apenas duas diferenças. A primeira, referente ao Plano de Atendimento Individual e Familiar que, no PEPP da Casa de Punaré e Abrigo Masculino recebe o nome de “Plano Personalizado de Atendimento ao Adolescente e à Família – PPAF”, e no Abrigo Feminino é chamado de Plano Individual de Atendimento – PIA. A segunda é relativa à quinta etapa, que é descrita apenas no PEPP da Casa de Punaré (Figura 4).

Esse fluxo é operacionalizado através de processos de trabalho que incluem a acolhida do adolescente; estudo social e diagnóstico sobre a situação que gerou o acolhimento; abertura e atualização de prontuários; elaboração, revisão e atualização contínua do PPAF; atendimentos individuais e em grupo aos adolescentes e a suas famílias; inserção dos adolescentes em atividades e serviços que garantam a restauração e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; inserção da família em atividades e serviços que garantam a superação da situação que gerou o acolhimento, entre outras. Um quadro resumo (Quadro 2) foi elaborado para melhor visualização de como essas atividades estão estruturadas nos PEPP das unidades.

²² Pressupõe-se que se trata de erro durante a digitação do documento, haja vista que o serviço oferecido é de “medida protetiva”, diferenciando-se da “medida socioeducativa”, a exemplo do que consta nos objetivos do Abrigo Feminino.

QUADRO 2: Processos de Trabalho	
ABRIGOS MASCULINO E FEMININO	CASA DE PUNARÉ
<p>Eixo 1: Acolhimento e Diagnóstico Inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento do adolescente; • Realização de estudo social e diagnóstico inicial da situação, por profissional habilitado; • Observação e atendimento das necessidades e condições sociofamiliares de cuidado do usuário; • Elaboração do PPAF e assinatura de termo de admissão do usuário; • Atualização e acompanhamento sistemático do adolescente com os devidos registros no prontuário. <p>Eixo 2: Manutenção de Prontuários Individuais Atualizados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arquivo com os documentos do adolescente atendido, inclusive o PPAF. <p>Eixo 3: Adequação e Manutenção dos Espaços Físicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação do espaço às necessidades da faixa etária /ciclo de vida do adolescente; • Acessibilidade e segurança; • Higiene e limpeza do espaço físico. <p>Eixo 4: Desenvolvimento de Atividades Socioeducativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades sistemáticas de entretenimento e convívio; • Respeitando à concepção do serviço, a autonomia, interesses, aptidões e condições físicas, cognitivas e psicossociais dos adolescentes; • Desenvolvimento de oficinas socioeducativas com horários e planejamentos bem definidos; • Realização de acompanhamento escolar. <p>Eixo 5: Promoção da Saúde / Nutrição / Cuidados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferta de serviços de nutrição / saúde de forma permanente e continuada, em condições de higiene e com cardápio adequado; • Garantia das oportunidades de preservação da saúde física e mental do adolescente; • Provedimento das necessidades materiais, em quantidade e qualidade adequadas; <p>Eixo 6: Desenvolvimento de Atividades de Fortalecimento da Convivência Familiar e Comunitária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades sistemáticas e programadas com o adolescente visando a participação / convivência familiar e comunitária; • Encaminhamentos e articulação com a rede socioassistencial e outras políticas públicas; • Atividades sistemáticas com a família do adolescente diretamente na unidade e/ou por meio do atendimento na rede socioassistencial; • Desenvolvimento de oficinas socioeducativas com as famílias dos adolescentes atendidos. 	<p>Acolhimento inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assumir atitudes facilitadoras para a inclusão do usuário no local, como: <ul style="list-style-type: none"> • Tratá-lo pelo nome; • Transmitir segurança e apoio; • Não emitir juízo de valores ou comentários sobre; • Oferecer cuidados relativamente a alimentação, agasalho, higiene, medicação, entre outros; • Apresentá-lo aos demais adolescentes. <p>Fortalecimento da Convivência Familiar e Comunitária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação social e elaboração do (PPAF), com a participação da família; • Avaliação e adaptação contínua do PPAF, que deverá ser guardado junto ao prontuário do adolescente; • Elaboração de relatórios; • Realização de estudos de caso; • Entrevistas individuais e familiares; • Formação de grupos com famílias; • Visitas domiciliares; • Orientação individual, grupal e familiar; • Encaminhamento e acompanhamento da família na rede local, de acordo com as demandas identificadas. <p>Articulação Intersetorial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe a existência de uma rede que realize um trabalho de retaguarda e articulado entre as políticas de saúde, educação, geração de renda, esporte e lazer; • Encaminhamentos e articulação com órgãos e serviços que compõem a rede socioassistencial, de saúde, educação, habitação, entre outras; • Acompanhamento familiar e acesso das famílias a estas redes • Atendimento especializado e permanente da família, mesmo depois do desligamento do adolescente da instituição. <p>Desligamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação gradativa para o desligamento; • Organização de rotinas de atividades que oportunizem a restauração progressiva dos vínculos familiares; • Definição do plano de vida e do momento do desligamento do adolescente com base nos registros do prontuário; • Emissão de parecer técnico/ especializado; • Encaminhamento ao CREAS, para continuidade do trabalho com a família após o desligamento.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os coordenadores, educadores e equipe técnica da Casa de Punaré, do Abrigo Masculino e do Abrigo Feminino, tomando por base os dispostos na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social (NOB-RH) (Ferreira, 2011) e nas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009) sobre as equipes mínimas e de referência para os serviços de acolhimento institucional.

A NOB-RH, aprovada pela Resolução CNAS nº 269, de 13 de dezembro de 2006 apresenta as diretrizes para a gestão do trabalho no SUAS, incluindo a indicação das equipes de referência dos serviços de proteção social básica e especial (Ferreira, 2011). Para os abrigos institucionais, a Norma prevê uma equipe de referência para atendimento direto composta por:

- 1 coordenador, com formação de nível superior ou médio²³, para até 20 usuários acolhidos em, no máximo, 2 unidades;
- 1 cuidador, com formação de nível médio e qualificação específica, para até 10 usuários, por turno, ou 1 cuidador para cada 8 usuários, quando houver 1 usuário com demandas específicas, ou 1 cuidador para cada 6 usuários, quando houver 2 ou mais usuários com demandas específicas;
- 1 assistente social e 1 psicólogo vinculados ao órgão gestor, para atendimento psicossocial, a, no máximo, 20 usuários acolhidos em até duas unidades (Ferreira, 2011).

As Orientações Técnicas (CONANDA & CNAS, 2009), por sua vez, surgem em 2009 com parâmetros para a execução dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, e, no que tange aos recursos humanos, complementam o que estava previsto na Norma Operacional, com indicações específicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Como equipe mínima para os abrigos institucionais, as Orientações indicam:

- 1 coordenador para cada serviço, com formação mínima de nível superior e experiência em função congênere e experiência na área, além de amplo

²³ No Brasil, os anos escolares estão divididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental (com duração de 9 anos) e Ensino Médio (com duração de 3 anos). Em geral, espera-se que a criança seja inserida no Ensino Fundamental aos 6 anos e que o jovem conclua o Ensino Médio aos 17 anos. O Ensino Fundamental e o Ensino Médio fazem parte da escolarização obrigatória.

conhecimento sobre a rede de proteção à infância e juventude, de políticas públicas e da rede de serviços;

- 2 profissionais de nível superior para acompanhamento de até 20 crianças/adolescentes, com experiência no atendimento a crianças, adolescentes e famílias em situação de risco (além de psicólogo e assistente social previstos na NOB-RH, faz-se relevante a inclusão de profissionais com diferentes formações, compondo uma equipe interdisciplinar);
- 1 educador ou cuidador para até 10 usuários, por turno, com formação mínima de nível médio, capacitação específica, e desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. Assim como previsto na NOB-RH, esse número deve ser aumentado (ou o número de usuários deve ser diminuído), quando houver usuários que demandem atenção específica.

Adotamos como critérios de inclusão: (1) trabalhar em pelo menos uma das unidades selecionadas e (2) exercer qualquer uma dessas funções. Foram excluídos todos os profissionais que não trabalham diretamente com os adolescentes. Todos os participantes responderam aos questionários e as entrevistas foram realizadas com os coordenadores e técnicas de nível superior.

Não houve processo de amostragem, pois o grupo-alvo coincidiu com a população, considerando que apenas essas três unidades acolhem exclusivamente adolescentes. Com base nos dados do Censo SUAS (MDS, 2017), estimamos a participação de 20 sujeitos: 3 coordenadores, 12 educadores, e as 5 técnicas de nível superior. Participaram, contudo, 18 sujeitos: 2 coordenadores, 11 educadores e 5 técnicas de nível superior.

A redução desses números pode ser justificada por uma intervenção do Ministério Público que requereu melhorias nos abrigos, resultando no fechamento temporário das Casas de Acolhimento Masculino e Feminino e alterações na composição das equipes dos três abrigos. O Abrigo Feminino permaneceu fechado até o final da recolha de dados e, considerando os critérios de inclusão e exclusão, a única profissional que estava atuando era a assistente social. A coordenadora estava há pouco tempo na função e, por isso, não tinha experiência de acompanhamento às adolescentes. A Casa Abrigo Masculino voltara a funcionar 3 meses antes do início da recolha de dados e 4 de seus educadores eram recém-contratados, com menos de 15 dias de experiência, razão pela qual, não foram incluídos na pesquisa.

Entre os 18 participantes, 1 das técnicas de nível superior trabalha em duas unidades (Casa de Punaré e Abrigo Masculino), por isso, preencheu dois questionários e na entrevista

fez referência às duas casas; as 3 que trabalham no Abrigo Masculino, durante a reforma deste, trabalharam no Abrigo Feminino. Elas não preencheram o questionário sobre o Abrigo Feminino, mas durante as entrevistas contemplaram a experiência que lá tiveram.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Recolha de Dados

O contato com os órgãos participantes para pedir autorização para a realização da pesquisa foi realizado por meio de Ofício. Após autorização, foram realizados os contatos diretos com as unidades e com o grupo-alvo e, após apresentação pela pesquisadora do Termo de Confidencialidade – TC (Apêndice B) em cada unidade e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) por cada participante, iniciamos o processo de coleta de dados.

Os dados quantitativos coletados por meio de questionário (Apêndice C) foram comparados com o objetivo de (I) caracterizar o perfil dos profissionais que realizam o acompanhamento dos jovens acolhidos nas unidades participantes. Esses dados foram comparados com os dados qualitativos coletados pelas entrevistas semipadronizadas (Apêndice D), a fim de (II) descrever como é realizado o acompanhamento, e a promoção do desenvolvimento de competências para a vida adulta. Procuramos, ainda, através das entrevistas, (III) identificar estratégias inovadoras que contribuem para o processo de transição para a vida adulta de jovens de 15 a 17 anos em acolhimento institucional em Teresina.

Os questionários, segundo Gray (2016), correspondem a uma das ferramentas mais usadas na coleta de dados primários e podem ser utilizados sempre que forem adequados aos objetivos do estudo. Entre as situações em que o autor cita como adequadas, estão aquelas em que se precisa usar questões padronizadas, como é o caso desta investigação.

Antes da aplicação, além das instruções para preenchimento do questionário, foram apresentados os motivos pelos quais os participantes foram escolhidos (critérios de inclusão); os objetivos propostos; e as garantias de confidencialidade. O questionário foi composto por 43 perguntas, das quais, 13 foram direcionadas exclusivamente para participantes que exercem a função de coordenadores. A sua administração foi direta, ou seja, foram preenchidos pelos próprios participantes, e o tempo médio de preenchimento foi

de 24 minutos.

Após a aplicação dos questionários, os coordenadores e técnicas de nível superior foram convidados a participar da fase de entrevistas, realizadas nas próprias unidades. A entrevista é uma técnica que permite reconstruir a teoria subjetiva do entrevistado sobre o tema, ou seja, possibilita acessar a “reserva complexa de conhecimento sobre o tópico em estudo” (Flick, 2009, p. 149).

As entrevistas também foram precedidas da leitura de informações sobre o processo: os motivos pelos quais o participante foi escolhido (critérios de inclusão); os objetivos propostos; e as garantias de confidencialidade. A entrevista iniciava-se após o participante consentir que ela fosse gravada e transcrita integralmente. A gravação e a transcrição foram guardadas com apenas um número de identificação, a fim de garantir o anonimato e sigilo das informações.

As entrevistas foram conduzidas com o auxílio de um guia com 3 perguntas abertas diretas relacionadas aos indicadores qualitativos da pesquisa (Minayo, 2008). Outras perguntas surgiram no decorrer das entrevistas, visando complementar informações fornecidas pelos participantes, considerando sempre os objetivos propostos. As gravações foram transcritas integralmente e agrupadas para a constituição de um *corpus* textual. Durante todo o processo de coleta de dados a pesquisadora fez uso de caderno de campo para registro de impressões pessoais e dados não contemplados nos instrumentos.

3.4 Processo de Tratamento e Análise de Dados

Por se tratar de uma pesquisa mista (quantitativa e qualitativa), foram utilizadas metodologias diferenciadas para análise dos dados coletados. Para os dados quantitativos utilizamos o *software* Excel, que possibilitou a construção de planilhas, gráficos e quadros permitindo melhor organização e visualização dos dados obtidos e realização de estatísticas descritivas, como frequência simples e relativa, e média. Os resultados obtidos foram posteriormente comparados com os resultados das análises qualitativas.

Para análise dos dados qualitativos, as respostas transcritas de cada um dos três itens da entrevista foram agrupadas para a composição de três arquivos, cada um a constituir um *corpus* de análise, ou seja, um conjunto de textos que foi objeto de análise com o auxílio

do *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). As análises obtidas foram complementadas com o uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2009).

Os arquivos foram gravados no formato .txt, de modo a garantir sua compatibilidade com o programa. Cada *corpus*, portanto, é composto por 7 textos, que representam as respostas de cada participante, separadas por linhas de comando, de acordo com o seguinte padrão: **** *p_0 *c_0 *f_0, onde “p” representa “participante”, “c” representa a “casa” (Casa de Punaré, Abrigo Masculino, ou Abrigo Feminino), e “f” representa “função” (coordenador, educador ou técnica).

O número 0, aqui atribuído, foi substituído por números de identificação, os quais foram utilizados não apenas para os participantes, mas também para as variáveis “casa” e “função” a fim de evitar a identificação dos participantes. Por exemplo: p_1 representa o profissional 1, c_2 representa a casa 2, e f_3 representa a função 3. Considerando o baixo número de participantes e a facilidade de identificá-los através das suas respostas, nos exemplos apresentados no Capítulo IV foi suprimida a referência ao profissional, unidade e função relacionada à resposta em análise.

O Iramuteq é um *software* gratuito e licenciado por GNU GPL (v2), desenvolvido para viabilizar diferentes tipos de análise de dados textuais (análise lexical), como, por exemplo, estatística descritiva, análise de frequência simples (lexicografia básica), classificação hierárquica descendente e análise de similitude (Camargo & Justo, 2013; Lins, n.d.). Embora tenha sido desenvolvido com base no *software* Alceste, o Iramuteq utiliza vocabulário diferenciado por razões de propriedade intelectual.

Os textos²⁴ correspondem à unidade de contexto inicial (UCI) do Alceste; segmento de texto (ST) corresponde à unidade de contexto elementar (UCE); e reagrupamento de segmentos de texto (RST) corresponde à unidade de contexto. Os segmentos de texto são fragmentos do texto, em geral 3 linhas, dimensionadas pelo próprio *software* (Salviati, 2017).

Assim como o Alceste, o Iramuteq permite identificar o contexto em que aparecem palavras a serem analisadas. A partir de um processo de lematização, estes programas podem reduzir estas palavras a formas não flexionadas (lemas)²⁵, que, através de uma correlação

²⁴ Como dito anteriormente, cada texto refere-se à resposta de um participante a uma pergunta. Considerando a participação de 07 pessoas, cada *corpus* foi constituído por 07 textos.

²⁵ Os verbos são convertidos ao infinitivo, os substantivos e adjetivos, ao masculino e singular.

com os STs em que ocorrem, serão classificadas em um esquema hierárquico, pelo método de Reinert, permitindo-nos inferir o conteúdo do *corpus*, e compreender grupos de discursos e ideias (Lins, n.d.; Salviati, 2017). Para este trabalho, o programa foi configurado para lematizar apenas adjetivos, substantivos, verbos e formas não identificadas.

O método de Reinert propõe uma classificação hierárquica descendente segundo o método descrito por Reinert. Ele visa obter classes de segmentos de texto (ST) que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das ST das outras classes. Esta análise é baseada na proximidade léxica e na ideia que palavras usadas em contexto similar estão associadas ao mesmo mundo léxico e são parte de mundos mentais específicos ou sistemas de representação. Nessa análise, os segmentos de texto são classificados de acordo com seu respectivo vocabulário e o conjunto de termos é particionado de acordo com a frequência das raízes das palavras. O sistema procura obter classes formadas por palavras que são significativamente associadas com aquela classe (Salviati, 2017, p. 46).

Depois de obtidas as análises a partir do software, foi realizada a análise de conteúdo, que busca obter de forma sistemática e objetiva indicadores quantitativos ou qualitativos a partir do conteúdo do material analisado (Richardson, 2011). A análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) é realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos dados.

A pré-análise compreende a leitura flutuante do material, e posterior definição de quais documentos serão utilizados para constituição do *corpus*. Nesta investigação, optamos por utilizar os mesmos conjuntos de textos submetidos à análise lexical através do Iramuteq. A exploração do material corresponde à fase mais profunda, na qual são definidas as unidades de análise, as regras de contagem e a classificação das unidades de registro. Para esta etapa, utilizamos os resultados apresentados em Classificação Hierárquica Descendente pelo Iramuteq, e os parâmetros já descritos, considerando como unidades de registro os lemas.

Por fim, o tratamento dos dados refere-se à etapa em que os resultados são organizados de modo que sejam significativos e válidos, possibilitando a inferência e interpretação por parte do pesquisador. Nesta fase, foi necessária uma análise criteriosa por parte da pesquisadora, de modo a assegurar que as classes definidas pelo *software* pudessem representar de forma real o conteúdo das entrevistas. Assim, além de nomear as classes criadas de acordo com seu conteúdo, identificamos dentro de cada classe lemas cujo valor de qui-quadrado não fora significativo, mas que traziam relevância simbólica para a discussão.

De modo a manter a congruência com os objetivos do projeto, a análise dos dados teve por base um mapa conceitual, utilizado para a construção do questionário e do roteiro

de entrevista, partindo dos conceitos de: perfil profissional; acompanhamento; e competências para a vida adulta.

Os conceitos de “perfil profissional” e “acompanhamento” foram operacionalizados a partir das diretrizes e referências das Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009), as quais são descritas ao longo deste trabalho, nomeadamente, nos itens 1.3, 3.2 e 4.2. O conceito de “competências para a vida”, por sua vez, foi operacionalizado com base nos estudos de Noom, Deković e Meeus (2001, 1999) e de Van Breda (2015), apresentados no Capítulo 2. As dimensões e indicadores de análise que construímos são apresentadas no Quadro 3.

A partir dessa conceituação, pudemos definir as seguintes hipóteses que foram testadas durante a investigação:

- os profissionais que compõem as equipes mínimas dos abrigos institucionais para adolescente em Teresina/PI nem sempre apresentam o perfil definido nas Orientações Técnicas: pelo menos uma das unidades de acolhimento institucional em Teresina não possui educadores com formação mínima e/ou experiência prévia em atendimento a crianças e adolescentes;
- os profissionais que compõem as equipes mínimas dos abrigos institucionais para adolescente em Teresina/PI nem sempre participam de capacitação inicial e formação continuada: as atividades formativas oferecidas pelos órgãos gestores nem sempre são direcionadas especificamente à função que os profissionais exercem, ou para o acolhimento institucional; os profissionais nem sempre buscam, por iniciativa própria, aperfeiçoamento.
- As condições e metodologias utilizadas para o acompanhamento de adolescentes em situação de acolhimento institucional em Teresina nem sempre contribuem para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nesses adolescentes: as condições de trabalho nem sempre são adequadas; algumas das tarefas executadas pelos educadores não são cumpridas de acordo com as Orientações Técnicas; a quantidade de profissionais nas unidades de acolhimento nem sempre é suficiente para oferecer aos adolescentes em transição para a vida adulta um acompanhamento individualizado;
- Não existe nas unidades de acolhimento de adolescentes um plano para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos.

QUADRO 3: Mapa Conceitual			
CONCEITO/ DIMENSÃO	COMPONENTE	INDICADORES	
Perfil Profissional	Experiência	— Experiência prévia na Assistência Social; experiência prévia em função congênere; experiência prévia em serviço de acolhimento	
	Qualificação Técnica	Formação	Formação mínima; formação complementar na área; formação complementar em área afim; educação permanente; treinamento prévio
		Conhecimento	Legislação pertinente a crianças e adolescentes; rede de proteção à criança e ao adolescente; desenvolvimento infanto-juvenil serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.
		Habilidades	Articulação com a rede de assistência social; articulação com a rede intersetorial; mediação de conflitos; promoção do desenvolvimento de competências para a vida adulta nos adolescentes.
Acompanhamento	Tarefas realizadas	Intersetorialidade e interdisciplinaridade	Encaminhamentos; estudos de caso; reuniões técnicas internas; reuniões técnicas externas
		Atenção ao adolescente e família	Escuta qualificada ao novo acolhido; apresentação das normas da casa ao novo acolhido; apresentação formal do novo acolhido aos outros adolescentes; apresentação da casa e dos adolescentes à família do novo acolhido; mediação de conflitos; realização de atividade em grupo; atendimentos individuais; acompanhamento escolar; mediação do processo de aproximação e fortalecimento ou construção de vínculo com a família de origem ou adotiva; preparação do adolescente para desligamento.
		Articulação com a comunidade	Participação dos adolescentes em eventos na comunidade; participação da comunidade em eventos na casa; participação da comunidade nas rotinas da casa.
	Condições de trabalho	Capacidade de atendimento	Número de adolescentes por profissional; carga-horária.
		Acesso a recursos	Celular institucional; recursos financeiros; materiais esportivos e/ou de lazer; medicamentos; recursos técnicos especializados; carro institucional.
		Supervisão/ Apoio	Supervisão externa; supervisão interna
	Competências para a vida	Autonomia emocional	Pertencimento a um grupo social (laços fortes)
Rede de apoio (laços frágeis)			Constituição de um grupo de pessoas a quem recorrer em caso de necessidade.
Autonomia atitudinal		Autoconfiança	Formação de valores pessoais; definição de metas pessoais; resposta comportamental reflexiva (pensar antes de agir).
Autonomia funcional		Responsividade contextual	Escolha de estratégias para alcance de objetivos.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Perfil das Técnicas e dos Educadores

Participaram da investigação 7 mulheres (1 coordenadora, 1 educadora e 5 técnicas de nível superior²⁶), com idade média de 49 anos, e 11 homens (1 coordenador e 10 educadores), com idade média de 39 anos. Na Casa de Punaré, a idade média foi de 41 anos, enquanto que nos Abrigos Masculino e Feminino foi de 49 anos. A idade média geral foi de 43 anos, sendo a menor 24 e a maior 59 anos, ambos educadores.

Embora todos os participantes tenham informado escolaridade compatível com a função que exercem, em relação à formação complementar, a maioria registrou não tinham qualquer outra formação que considerassem importante informar e aqueles que informaram alguma, em sua maioria, não estava relacionada à proteção da criança e do adolescente.

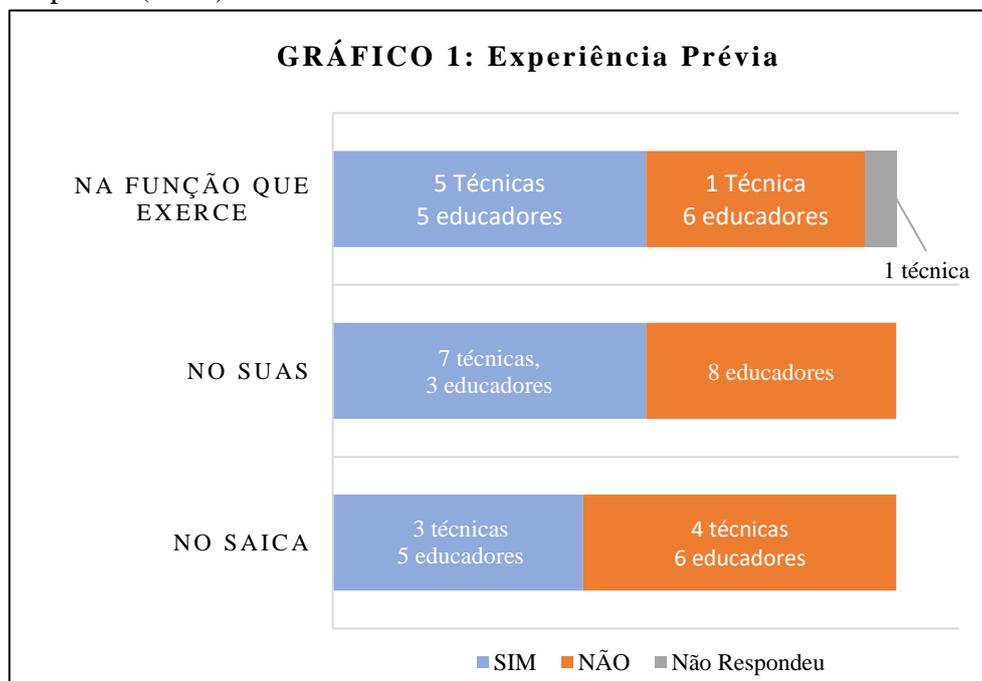
Entre as 5 técnicas, três eram assistentes sociais, uma era psicóloga e uma era pedagoga. Cada uma das três unidades contava com uma assistente social em um turno de trabalho (manhã ou tarde). Além desta função, a equipe do Abrigo Masculino era integrada por uma psicóloga (manhã) e uma pedagoga (tarde), esta última, também trabalhava na Casa de Punaré (tarde). Os dois coordenadores participantes informaram ter escolaridade de nível superior completo em Gestão Empresarial ou em Psicologia. Entre os educadores, a maioria (n=6) informou possuir o Ensino Médio Completo; 1 informou ter o Médio Incompleto; 2 informaram possuir o Ensino Superior Incompleto; e 2 informaram ter superior completo (Pedagogia ou Serviço Social).

Quanto a possuir outras formações que consideravam importante informar, 6 dos participantes responderam que sim e especificaram: pós-graduação em Pedagogia Escolar;

²⁶ Para melhor fluxo de leitura, as técnicas de nível superior serão referidas como “equipe técnica” ou apenas “técnicas”.

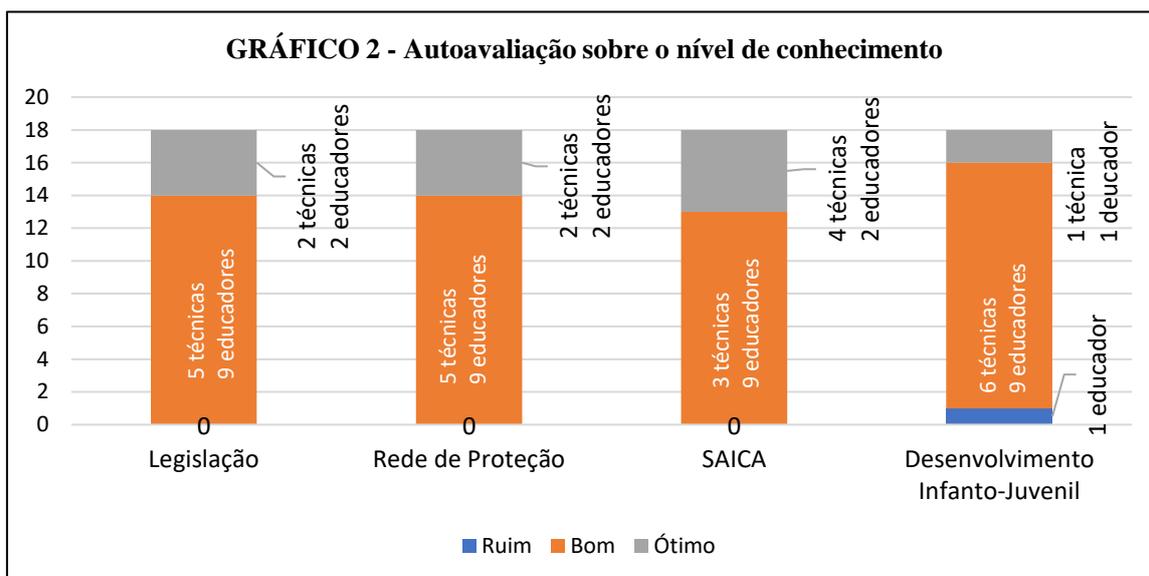
pós-graduação em Recursos Humanos e Qualidade Total; Gerenciamento de Cidades (Controle Social); pós-graduação em Psicologia Jurídica; Licenciatura em História; Artes; ou curso “na área de proteção” (não especificado). Responderam que “não” 9 pessoas e 3 não responderam. Quanto a ter participado de alguma formação antes de assumir a função, 10 responderam que “não”, 7 responderam que “sim” e uma pessoa não respondeu.

Relativamente à experiência prévia, a maioria dos participantes respondeu que já trabalhou anteriormente na função que hoje exerce (n=10) e em algum serviço da Assistência Social (n=10). Destacamos, no entanto, que, em ambos os casos, os educadores, na sua maioria informou não ter experiência prévia, como é possível observar no Gráfico 1. Quanto ao Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, a maioria informou não ter tido experiência prévia (n=10).

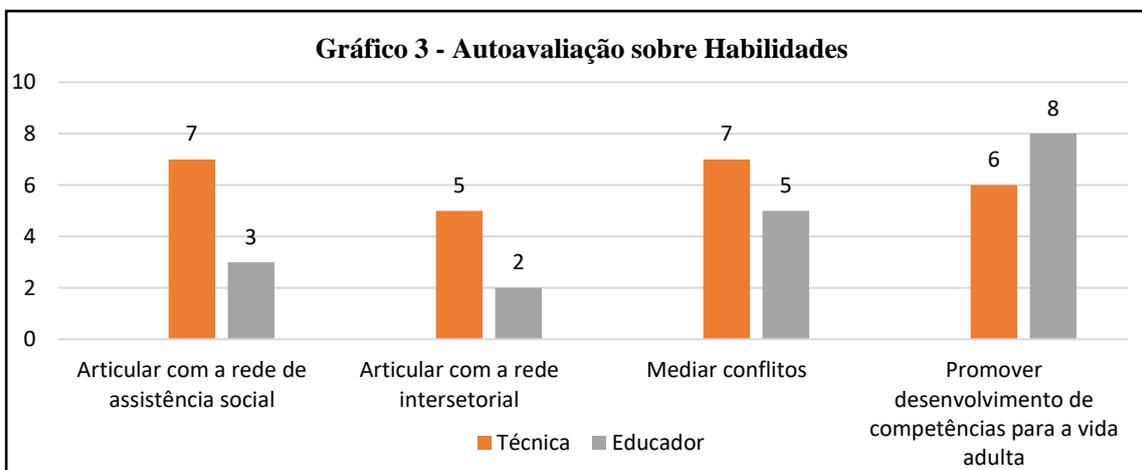


Buscamos identificar como os participantes avaliam o seu nível de conhecimento (péssimo, ruim, bom e ótimo) nas seguintes áreas, todas relacionadas a crianças e adolescentes: legislação; rede de proteção; serviços de acolhimento; e desenvolvimento infanto-juvenil. Todos os participantes julgaram o seu nível de conhecimento como bom ou ótimo, à exceção de um educador que considera o seu nível de conhecimento sobre desenvolvimento infanto-juvenil ruim (Gráfico 2).

Por fim, apresentamos quatro habilidades (articulação com a rede socioassistencial; articulação com a rede intersetorial; mediação de conflitos; e promoção do desenvolvimento de competências para a vida adulta em adolescentes) para que os participantes apontassem aquelas que julgam ter.



Como indicado no Gráfico 3, as habilidades menos apontadas foram as de articulação com as redes intersetorial (n=7) e de assistência social (n=10). Já a habilidade de promover o desenvolvimento de competências foi a mais apontada nas duas categorias, apenas 1 técnica e 3 educadores não consideram tê-la.



4.2 Acompanhamento Realizado aos Jovens Acolhidos

Nesta sessão, procuramos apresentar as estratégias de acompanhamento aos jovens acolhidos, à luz das Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA & CNAS, 2009) e das Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento (MDS, 2018). Não se pretende realizar uma análise exaustiva, mas direcionada aos principais aspectos identificados através da análise textual apresentada logo a seguir.

Consideramos como *acompanhamento*, o conjunto de intervenções desenvolvidas sistematicamente pela equipe multiprofissional, incluindo técnicas e educadores, direcionadas aos adolescentes de modo individualizado, grupal ou familiar com base nas Orientações Técnicas (OT), oferecendo ao adolescente

um ambiente e cuidados facilitadores do desenvolvimento, de modo a favorecer, dentre outros aspectos: i. Seu desenvolvimento integral; ii. A superação de vivências de separação e violência; iii. A apropriação e ressignificação de sua história de vida; e iv. O fortalecimento da cidadania, autonomia e a inserção social. Em consonância com diretrizes nacionais e internacionais de cuidados a crianças e adolescentes em serviços de acolhimento, as orientações abordadas neste capítulo visam contribuir para a melhoria dos atendimentos prestados nestes serviços (CONANDA & CNAS, 2009, p. 31).

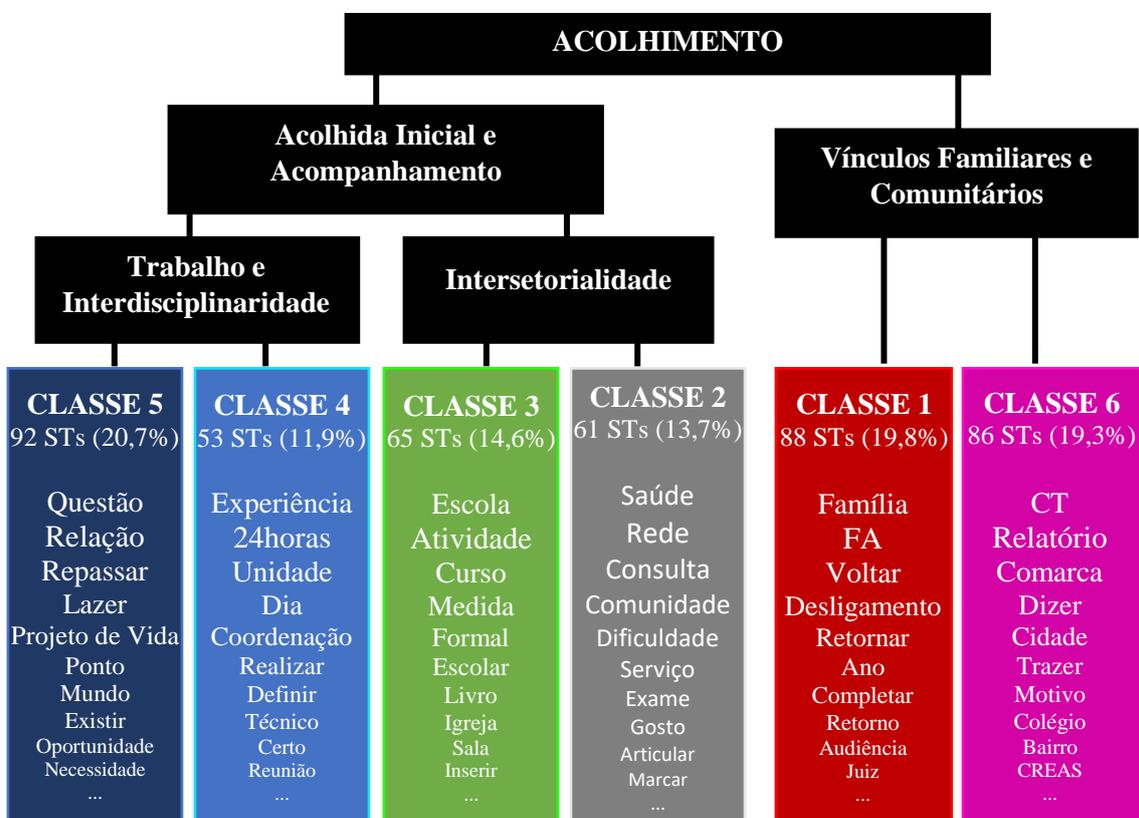
Estas ações devem amparar-se nos princípios da excepcionalidade e provisoriedade do afastamento do convívio familiar; da preservação e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; na garantia do acesso e respeito à diversidade e não-discriminação; no atendimento personalizado e individualizado; na liberdade de crença e religião; e no respeito à autonomia (CONANDA & CNAS, 2009).

Cada *corpus*, cujas análises são aqui apresentadas, foi constituído pelas respostas dos sete participantes das entrevistas às perguntas realizadas durante as entrevistas. O *corpus* 1, **Acolhimento**, refere-se à pergunta “Considerando os adolescentes de 15, 16 e 17 anos, você pode descrever como é realizado o acompanhamento dentro da casa, desde sua entrada até seu processo de saída?”. O Iramuteq dividiu o *corpus* em 500 segmentos de texto (ST), dos quais, 445 foram classificados (89%). Emergiram 17.584 ocorrências de palavras e 1.570 lemas, que foram agrupados em seis classes através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), como representado no organograma abaixo (Figura 5).

Dentro do tema **Acolhida Inicial e Acompanhamento** está a classe 5 (Rotina e condições de trabalho), agrupada à classe 4 (Processos de Trabalho), cujo conteúdo está relacionado à acolhida dos adolescentes quando chegam à Casa e o acompanhamento durante sua permanência. Ambas as classes estão relacionadas ao subtema **Trabalho e**

Interdisciplinaridade, que, por sua vez, está agrupado ao subtema **Intersectorialidade**, do qual partem as Classe 3 – Articulação com a Escola e Comunidade, e Classe 2 – Articulação com a Rede de Saúde.

FIGURA 5 - Organograma da CHD - *Corpus Acolhimento*



O segundo tema que surgiu a partir da CHD foi **Vínculos Familiares e Comunitários**, agrupando a classe 6 (Afastamento do Convívio familiar, preservação e fortalecimento de Vínculos), e a classe 1 ((Re)inserção Familiar e Comunitária). Os valores de frequência e qui-quadrado das palavras mais associadas a cada classe podem ser vistos no Quadro 4.

a. Acolhida Inicial e Acompanhamento

Da análise de conteúdo sobre os segmentos de texto característicos da **Classe 5** identificamos falas relacionadas às **rotinas e condições de trabalho**. Além das palavras/lemas expressos na Figura 5, identificamos palavras relevantes do ponto de vista simbólico, como sigilo, recurso, roupa, escala, desgaste equipe, qualificação, capacitação, entre outras.

“Questão”, e “relação” são as palavras de maiores valores de qui-quadrado e estão associados a segmentos que, geralmente, expressam opiniões negativas acerca de temas relacionados à rotina de trabalho, às condições de trabalho, ao perfil dos profissionais (educadores), ao projeto de vida dos adolescentes, e à articulação com outros serviços e com

a comunidade, entre outros. Há ainda referência às “questões” trabalhadas nas rodas de conversa.

Quanto ao perfil profissional dos educadores, as falas expressam opiniões relacionadas à falta de qualificação para o serviço de acolhimento institucional para adolescentes. Mesmo quando possuem experiência na área, é mencionado que esta se refere a medidas socioeducativas. Além disso, afirmam sobre a falta de oportunidades e de incentivos para a qualificação profissional.

As condições de trabalho são mencionadas algumas vezes como “boas”, mas há também referência à falta de recursos para suprir necessidades dos jovens, como roupas e calçados, por exemplo; à baixa remuneração, principalmente de técnicos de nível superior e coordenação; e à escala ou horário de trabalho, que são considerados inadequados, pois os educadores fazem escalas de plantão de 24 horas, o que é considerado desgastante. Além disso, é dito que a coordenação e a equipe técnica trabalham apenas nos dias úteis, comprometendo o acompanhamento aos finais de semana.

Entre as falas relacionadas a esta classe, destacam-se os seguintes exemplos:

EXEMPLO 1: Porque, pra mim, isso é um absurdo, né? Como é que eu faço um relatório, aí eu tenho que levar lá pra sede, um relatório que, qualquer pessoa que chegar lá vai ler. E eu sou muito assim...: cadê minha ética, né? A questão de ética, como é que vai ficar isso aí? A questão do sigilo... porque com adolescente, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, você tem que ter esse sigilo.

EXEMPLO 2: Nunca chega recurso financeiro, então não tem como a gente fazer, a não ser bancando do próprio bolso e nem sempre a gente tem isso. E a gente sente a necessidade dos meninos. Já aconteceu de que o menino pra participar de um seminário, uma coisa assim, ele disse ‘não vou porque não tenho uma roupa’. Então, é muito difícil. Apesar de que a gente solicita, e tal, fica sempre aquela questão da licitação, esbarra em algumas burocracias da própria Secretaria. Então isso tem dificultado demais pra que a gente tenha um sucesso até mais rápido na evolução do trabalho com esses adolescentes.

EXEMPLO 3: nessa questão de articular com a comunidade, articular com a rede de serviço, é uma questão administrativa que não depende só do técnico. É um trabalho que é feito em conjunto. É uma equipe que tem que tentar discutir essas necessidades, redirecionar as que não estão dando certo, ver o porquê e estar todo mundo em consonância com todas as situações que acontecem na casa. Não existe essa provocação. Existem adolescentes confinados dentro de uma instituição, de todos os exemplos, ne, eles confinados aqui e todo mundo na sua zona de conforto. Aqui [...] não tem uma alternativa de lazer. A articulação de lazer que eles têm é com o CRIA que leva os meninos pra, sistematicamente, final de mês, um passeio pra banho de piscina.

EXEMPLO 4: O que a gente ainda não avançou, que eu considero que a gente precisa melhorar é na, como eu estava falando, no PIA, de realmente executar o PIA como tem que ser feito, adolescente participando, a conversa entre equipe e o restante da unidade. Pra mim, eu tenho a visão de que educador é técnico tanto quanto o profissional de nível superior, porque ele tem informações privilegiadas. Na maioria das vezes, eles têm informações que a equipe técnica não tem [...] E aí, sempre tem aquela coisa: a equipe técnica tem uma visão e educador tem outra, é como se nunca conseguissem se unir. Aí, é um ou outro consegue estreitar um pouquinho a relação, mas a gente precisa avançar nesse ponto. A outra questão é de trabalhar o que, teoricamente seria o projeto de vida do adolescente.

QUADRO 4: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Acolhimento																	
CLASSE 1			CLASSE 2			CLASSE 3			CLASSE 4			CLASSE 5			CLASSE 6		
(Re)inserção Familiar e Comunitária			Articulação com a Rede de Saúde			Articulação com a Escola e Comunidade			Processos de Trabalho			Rotina e Condições de Trabalho			Afastamento do Convívio Familiar, preservação e fortalecimento de Vínculos		
Lema	%	X ²	Lema	%	X ²	Lema	%	X ²	Lema	%	X ²	Lema	%	X ²	Lema	%	X ²
Família	82,0	104,5	Saúde	91,7	63,4	Escola	50	56,6	Horário	76,9	53,9	Questão	50	26,9	Conselho Tutelar	94,1	63,4
Família Acolhedora	93,7	57,2	Rede	100	44,8	Atividade	50	37	Educador	40,8	43,8	Relação	60,9	23,9	Relatório	12,8	36,6
Voltar	83,3	47,8	Consulta	88,9	43,9	Curso	61,1	32,5	Temática	100	37,4	Repassar	87,5	22,2	Comarca	100	26,7
Desligamento	84,6	35,5	Comunidade	63,2	41,0	Medida	100	29,6	Acolhimento	66,7	35,2	Lazer	80	21,9	Dizer	66,7	27
Retornar	90	31,8	Dificuldade	54,2	35,1	Formal	100	29,6	Plantão	100	29,8	Projeto de Vida	100	19,4	Cidade	100	25,39
Ano		31,6	Serviço	62,5	33,4	Escolar	85,7	28,8	Acreditar	100	29,8	Ponto	100	19,4	Trazer	75	24,52
Completar	100	24,7	Exame	75	25,9	Livro	100	23,6	Forma	53,3	25,4	Mundo	100	19,4	Motivo	100	21,1
Retorno	80	23,4	Gosto	83,3	24,9	Igreja	83,5	17,7	Acolher	53,8	22,4	Existir	61,1	10,7	Colégio	100	21,1
Audiência	66,7	21,5	Articular	80	18,8	Sala	83,3	23	Equipe Técnica	50	20,0	Oportunidade	85,7	18,3	Bairro	100	21,1
Juiz	12,6	21,3	Marcar	80	18,8	Inserir	53,3	18,3	Experiência	62,5	19,9	Necessidade	47,2	16,8	CREAS	77,8	20,3

Segundo Salviati (2017, p. 52):

% - Representa a porcentagem de segmentos de texto que contém a palavra e aparecem na classe.

X² (qui-quadrado): “Exprime a força de ligação entre a forma e a classe”

Notamos, ainda, através do conteúdo da **Classe 4 – Processos de Trabalho**, que esse o Estudo Diagnóstico Pós-Acolhimento previsto nas Orientações Técnicas é muitas vezes confundido com o Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de planejamento que orienta e sistematiza o trabalho a ser desenvolvido com cada adolescente acolhido e sua família durante o acolhimento e após o desligamento²⁷.

O PIA faz parte da primeira etapa de elaboração é o Estudo da Situação, que deve ter como ponto de partida o diagnóstico, além de outros documentos (MDS, 2018), mas não deve substituí-lo. O Estudo da Situação acontece simultaneamente à acolhida inicial do adolescente e atendimento de suas demandas emergenciais e urgentes. As ações previstas no PIA devem ser executadas de modo interdisciplinar pelo serviço de acolhimento, em articulação com outros serviços, projetos e programas da rede local e devem visar a reintegração à família de origem, ou integração em família substituta (CONANDA & CNAS, 2009; MDS, 2018).

Notamos, no entanto, uma fragilidade em relação à articulação interna da equipe do Abrigo Masculino. Essa articulação é geralmente referida como reuniões mensais (uso do termo “sentar”/“a equipe precisa sentar”), das quais apenas as técnicas participam e ainda enfrenta a dificuldade de compatibilidade de horários entre a equipe da manhã e a equipe da tarde. Na Casa de Punaré, as reuniões são participadas pela equipe técnica e pelos educadores.

As reuniões específicas de preparação das rodas de conversa ocorrem entre a pedagoga e os educadores para definição das temáticas e estratégias. No Abrigo Masculino, as rodas de conversa são realizadas pela pedagoga juntamente com assistente social, com temas definidos de acordo com a necessidade (Ex.: sexualidade, respeito, cidadania). Os adolescentes não participam das reuniões, mas são ouvidos posteriormente, sobre o que foi definido. Em nenhuma das unidades há participação da comunidade, nem articulação com outros serviços da rede local no planejamento.

Percebemos, ainda: que os processos de trabalho são frequentemente associados ao verbo “tentar” ou “melhorar” (tentar fazer o PIA acontecer, tentar discutir, tentar acertar); não são realizados estudos de caso; e algumas decisões importantes são tomadas exclusivamente pela coordenação, como o desligamento de alguns adolescentes.

²⁷ O PIA pode ser compreendido de forma análoga ao que em Portugal se chama de “Projeto de Vida”.

São alguns exemplos de falas que expressam o conteúdo desta classe:

EXEMPLO 1: Quem acolhe, normalmente, são... se é no horário que a gente está aqui [...] a gente já faz [...] Se não, é o educador de plantão. Ele normalmente faz [...] principalmente se é o conselho tutelar que vai trazer o menino, só traz à tarde mesmo, aí é o educador que faz. Ele preenche lá aquela... tem um instrumental que ele preenche.

EXEMPLO 2: Então, dia-a-dia, em cada plantão, de manhã, quando o adolescente acorda, é pra tomar banho, fazer a questão da higienização pessoal e logo após do lanche, que é o café, ele vai pra sala de atividade pedagógica. Lá, ele vai fazer tarefa da escola. Se ele não tiver a tarefa da escola, ele vai ler o livro, pra ampliação dos conhecimentos, ele vai desenvolver alguma atividade por escrito lá. Ele tem mais ou menos uma hora pra fazer isso aí. O restante do horário ele tem livre pra ver TV, ou qualquer outra coisa. À tarde, acontece o momento das temáticas. Então, toda tarde, depois do almoço e do repouso, eles vão pra sala e aí o educador desenvolve com eles a temática que tá sendo trabalhada.

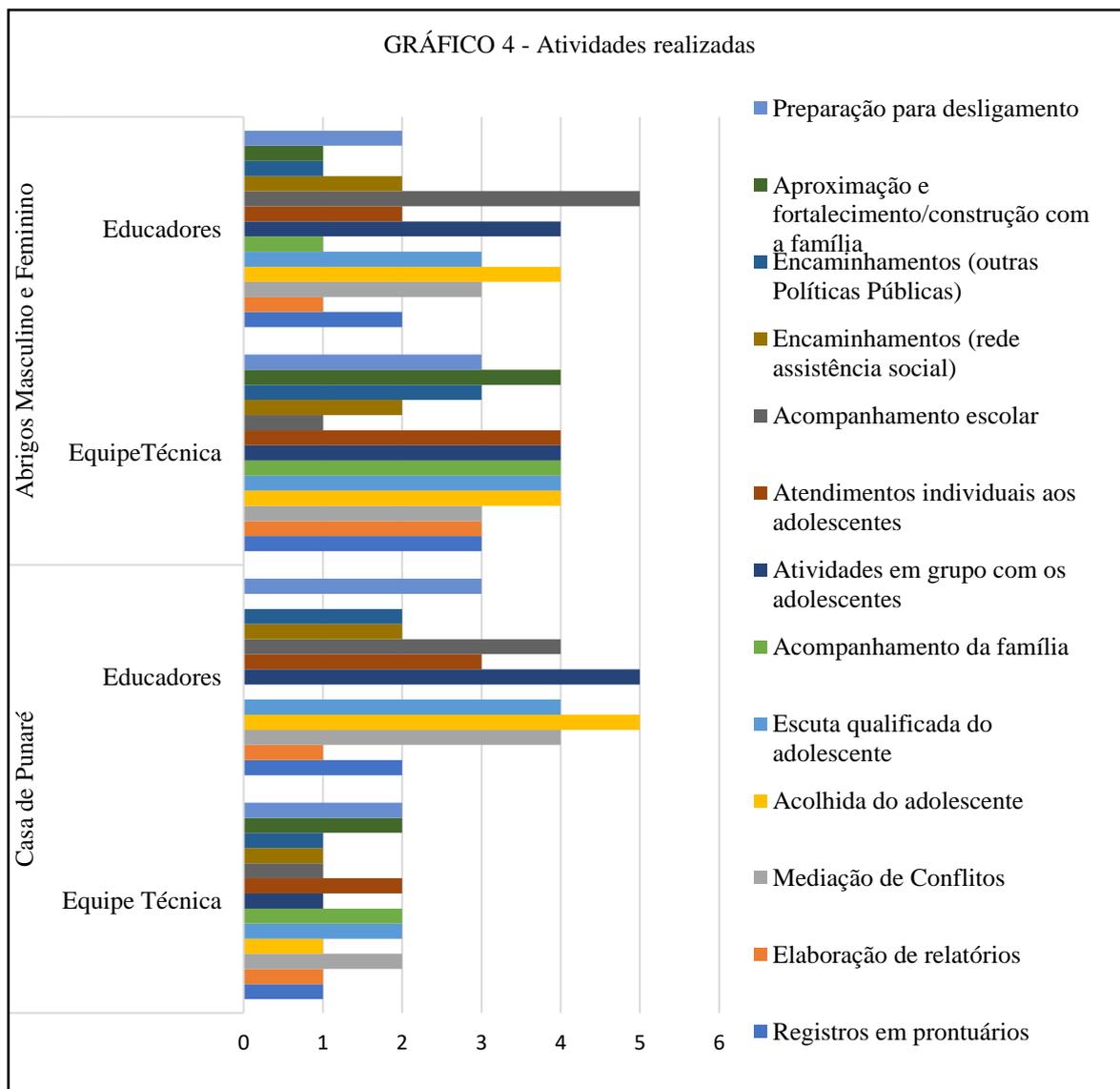
EXEMPLO 3: Quando elas adentram aqui na unidade, tem o acolhimento pela educadora que fica 24 horas, que é plantão de [...], a dupla de 4 plantões de educadoras de 24 horas por 72. E assim, no final de semana... nós trabalhamos, a equipe técnica, de segunda a sexta e elas, 24 horas. Então, quando elas chegam de madrugada, dependendo do horário, tem a acolhida por parte das educadoras. Quando estamos aqui, durante o dia-a-dia, a gente faz também a acolhida, o atendimento, preenchemos uma ficha individual, né? O PIA de cada adolescente, onde ela vai relatar a história de vida, um pouco da história de vida.

EXEMPLO 4: Porque ele tinha um interesse maior: era o tráfico e outras coisas que ele queria, era o mundo do crime, era o que tava focado. Então, no momento que ele percebeu que ele teve atenção da equipe, percebeu que alguém se importava com ele, que ele teve essa atenção que ele necessitava, e que ele começou a suprir essa necessidade, ele mudou completamente, então, isso é uma experiência pra gente: é focar a questão afetiva. É muito importante que a gente trabalhe focada nisso, nessa necessidade, nesse afeto, nessa atenção, de saber que tá tendo, que alguém se importa com ele. Eu acho que todas essas instituições de acolhimento devem ter isso, só que a maioria das pessoas que trabalham, elas não acreditam nessa mudança. Não acreditam, acham que já tá perdido, que não tem mais jeito e tanto faz. A minha angústia é exatamente essa. Eu não sei se é porque eu faço isso porque eu gosto, é uma área que eu gosto, trabalho porque eu gosto, né? E tem resultado. Mas os resultados são esses, tá entendendo? É você fazer com... acreditar no que você faz. E eu acredito.

Percebemos que os órgãos que encaminham o adolescente à medida de acolhimento não realizam o Diagnóstico Prévio, e que as equipes dos abrigos não realizam o Diagnóstico Pós-Acolhimento, limitando-se ao PIA. Além disso, a articulação com outros serviços mostrou-se deficiente. Em nenhuma das unidades os encaminhamentos estão entre as atividades predominantes da equipe técnica (Gráfico 4). Além disso, durante as entrevistas notamos que as parcerias existentes referem-se ao acesso a lazer e serviços básicos, como banhos de piscina (CRIA²⁸), psicoterapia (APADA²⁹), e palestras/rodas de conversa realizadas por profissionais de serviços de saúde.

²⁸ Centro de Reintegração Familiar e Incentivo à Adoção – organização não governamental.

²⁹ Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos.



Essa articulação, no entanto, deve acontecer em todo o processo e iniciar ainda antes do acolhimento, através do Estudo Diagnóstico, que deve ser elaborado com base na escuta de todos os envolvidos, inclusive o próprio adolescente, pessoas da comunidade que possuem vínculos significativos com a família e profissionais que já estejam ou estiveram prestando atendimento à família. Essa escuta é importante para que se identifique pessoas com vínculo afetivo com o adolescente que possam se responsabilizar pelo seu cuidado. Da mesma forma, para a elaboração do PIA, devem ser ouvidos o adolescente, sua família, educadores e pessoas com vínculo significativo com o adolescente. Assim como se deve considerar as discussões com as equipes da Justiça da Infância e da Juventude, do CREAS e de outros serviços e programas da rede mais (CONANDA & CNAS, 2009; MDS, 2018).

A articulação intersetorial é importante para garantir que as ações do SAICA sejam amparadas no princípio da incompletude institucional, e não sejam ofertados dentro do abrigo atividades que sejam da competência de outros serviços. O adolescente tem direito a acessar os equipamentos comunitários e da rede de serviços local (CONANDA & CNAS, 2009). Percebemos, entretanto, que as “articulações” são comumente associadas a encaminhamentos para as redes de educação de saúde e outros setores, como profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Sem que haja, contudo, ações conjuntas e diálogo entre todos os profissionais envolvidos, ou mesmo a participação do adolescente e de sua família nas decisões tomadas.

Com relação à educação, articulação é descrita, principalmente através da visita da pedagoga à escola para realizar a matrícula dos adolescentes e conversar com professores, além da participação dos adolescentes nas atividades esportivas da escola. O acompanhamento escolar, além da pedagoga, é realizado pelos educadores, que diariamente fazem atividades pedagógicas (tarefa da escola, ou leitura de um livro e atividade escrita) em uma sala específica para estas atividades. Além disso, para aqueles que não sabem ler e escrever, são realizadas atividades de alfabetização, em contraponto ao princípio da incompletude institucional. No Masculino, uma educadora faz atividade de reforço escolar, de acordo com o nível de cada adolescente. As atividades desenvolvidas na unidade são caracterizadas como educação informal, a qual deve ser articulada com a educação formal (escola).

Além disso, as participantes do Abrigo Masculino relatam não haver muita articulação com a comunidade e, quando acontece, é através do CRIA, dos Centros de Convivência e de visitas de grupos religiosos à unidade. Na Casa de Punaré, há o relato de boa articulação com a comunidade onde está inserida a sede que hoje está em reforma. Mas na comunidade de onde o abrigo funciona provisoriamente, essa articulação é precária.

Alguns trechos das entrevistas relacionados à Classe 3 – Articulação com a Escola e Comunidade, e com a Classe 2 – Articulação com a Rede de Saúde seguem abaixo:

EXEMPLO 1: Quando eles estão na escola, eles ficam com essa professora pela manhã, fazendo as atividades da escola. Quando não estudam, porque às vezes eles vão fazer um tratamento na Fazenda Paz, aí não matricula na escola, porque é rápido que eles vão ficar aqui, só enquanto fazem os exames. Aí, a professora faz a atividade de acordo com o nível deles [...] A primeira coisa que a gente faz é matricular na escola [...] E as parcerias que a gente busca, é... tipo, agora a gente tá procurando na Fundação Walll Ferraz cursos pra eles fazerem, fora a escola. Antigamente eles iam muito pro Lions, só que [...] tem mais esses cursos que possa oferecer pra eles. Mas eles, basicamente é isso, é escola, tem a professora que fica aqui fazendo atividade no contraturno, aí tem os atendimentos com a psicóloga., quando precisa de uma coisa mais, psicólogo clínico [é] nos hospitais, né?

Psiquiatra, geralmente eles precisam ir pro CAPS pra fazer um tratamento. E, quando precisa de médico, é nos médicos da comunidade, dentista,...

EXEMPLO 2: Aí, já vou começar PIA, vou começar a partir daí, e já ver se precisa tomar as providências necessárias de imediato: se precisa transferir de escola; se precisa fazer a visita de imediato, visita à família; se tem problema de saúde, preparar logo os encaminhamentos, porque às vezes tem problema mental, psicológico, alguma coisa, que a gente precisa providenciar logo [...] E aí a gente tem logo a visão do que... a visão individualizada do adolescente para ver quais são as providências necessárias de imediato A escola, isso aí é comum a todos, e vai pro Serviço de Convivência. No momento aqui nós temos dois que não estão na escola. Um porque está esperando uma cirurgia e logo após a cirurgia já vai embora porque já vai fazer dezoito anos. Mas ele está sendo alfabetizado aqui, porque ele chegou analfabeto, né? [...] E tem um outro que não tá na escola porque é ameaçado de morte, ele foi encaminhado pela juíza, foi determinado o encaminhamento dele pra Fazenda da Paz, porque é usuário de droga. E também, como ele é ameaçado, não pode ir pra qualquer lugar, por conta do risco que ele tá correndo. E as escola que tem aqui perto, além de não ter a série dele, porque ele estuda o EJA e não tem em toda escola, na proximidade não tem e nós estamos sem carro, tem que levar ele pra outro bairro... A escola que ele frequentava que era lá no Mocambinho e não tem como ele ir por conta das ameaças que ele tem, né? E ele... as escolas daqui, mesmo que tivesse a série dele, não tem como ele ir porque tem desafetos dele, aí ele não tem coragem de ir. Então, por conta disso, ele também tá fazendo atividades pedagógicas aqui mesmo.

EXEMPLO 3: Na unidade, o que é ofertado é o atendimento psicológico, que é mais a nível de escuta do que atendimento clínico; o atendimento da pedagoga e da professora, que é no âmbito da escolarização, da educação; e assistente social. Os outros serviços, de saúde, tratamentos médicos, terapias, tratamento clínico, ambulatorial é feito na rede de atendimento, tanto estadual, como municipal, também vai variar muito. Outros: cursos profissionalizantes, atividades físicas, às vezes eles gostam muito de jogo de futebol, então tem uma escolinha que um educador específico costuma levar. Tem passeios aos finais de semana... isso não é definido, vamos dizer, se é todo..., é um único lugar..., não, a gente sempre procura variar: Parque da Cidadania, Zoobotânico, Potycabana, Shopping..., tem o passeio da ADUFPI que é proporcionado pelo CRIA... Eles têm essa... agora a gente tá com esse grupo da Igreja Universal que faz um trabalho e eles estão aceitando muito bem. Então, aos finais de semana, sempre tem uma atividade religiosa, ou vão para o centro espírita, ou vão pra igreja universal, isso depende muito da escolha deles, da opção que eles fazem.

EXEMPLO 4: Procuo ver se ele tem documentação, o que que tá faltando, né? Pra gente poder conseguir: certidão de nascimento... Nós estamos com um adolescente que ele está sem documento aqui. A gente acionou o cartório da Comarca dele, o cartório mandou uma negativa pra gente, que não tem. Então a gente tenta também com a Juíza, pra ver se a gente consegue uma determinação judicial para que a escola receba esse adolescente, mesmo sem documento. E recebe, muitas vezes a contragosto, mas recebe, porque se o adolescente ficar na Instituição sem estudar, a gente não vai colher nada, assim, positivo, né? É meu pensamento. Ele tem que tá matriculado na escola formal.

EXEMPLO 5: E final de semana, tem uma igreja aqui próximo, a gente autoriza quem gosta..., ou, se não, tem muitas que são de outra religião, são evangélicas, e aí tem o pessoal da igreja que levam elas, elas frequentam. A gente sempre procura ter esse contato com a comunidade. Problema de saúde, a gente já encaminha pro Posto aqui próximo, pra fazer todos aqueles exames de praxe: sorologia, HIV, hepatite, quando é o caso, quando é a necessidade. E muitas já chegam com algum problema de saúde e a gente já encaminha.

EXEMPLO 6: Pra marcar uma consulta pra um adolescente é a maior burocracia [...] ele vai fazer tratamento na Casa do Oleiro, tem que fazer vários exames... Tava marcado pra hoje de manhã uma consulta com ele. Deixei tudo anotadinho, os exames que tinha que fazer, os documentos e aí, chega hoje, não dá porque não

tinha gasolina no carro. Aí, isso dificulta muito. Não tem gasolina no carro, eles não podem ir a um passeio..., Aí tem que escolher: o educador liga, ou ele vai pra escola ou pra consulta. É claro que é a escola, mas é claro que atrapalha. Já vai demorar mais pra ele começar a fazer o tratamento.

EXEMPLO 7: O interesse, assim, é mínimo com relação à escola, mas até que aqui a gente tá batendo muito em cima disso aí e deu uma melhorada. Assim, porque eles sabem que tudo vai pro relatório...[Interrupção - telefone]. E aí, atualmente eles estão bem esforçados pra ir. A pedagoga também tá fazendo um acompanhamento com eles, tá ensinando também, tá indo nas escolas... Porque a gente vai pra fazer a matrícula, eu fui junto com a pedagoga também, até pra ver quais são as escolas, pra conversar também com os professores de lá, os diretores... E a gente tá fazendo também esse acompanhamento. Teve um que queria desistir. Eu disse no atendimento aqui: 'Não, cê não vai desistir! Cê vai e a gente vai saber o que tá acontecendo'. A pedagoga foi lá fazer uma visita e viu que ele tem muita dificuldade de aprendizagem, mas ele não desistiu, né? Ele tá continuando.

b. Vínculos Familiares e Comunitários

De acordo com as Orientações Técnicas, a medida de afastamento familiar só deve ser aplicada por autoridade competente, com base em recomendação técnica baseada em um Estudo Diagnóstico. Esse estudo deve ser elaborado pela equipe interprofissional da Justiça da Infância e da Juventude, em articulação com outros serviços que estejam acompanhando o adolescente e sua família, como os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Unidade Básica de Saúde (UBS), Conselho Tutelar, escola e outros. O diagnóstico prévio é dispensável apenas em situações emergenciais ou urgentes que requerem o acolhimento imediato do adolescente. Neste caso, o Estudo Diagnóstico Pós-Acolhimento deve ser realizado dentro de um prazo de 20 dias após o início do acolhimento (CONANDA & CNAS, 2009; MDS, 2018).

Percebemos, no entanto, que o maior constrangimento em relação ao acompanhamento do adolescente está na não realização do Diagnóstico Prévio (ou deste não ser levado ao conhecimento da equipe do abrigo), ocasionando na aplicação da medida de acolhimento indevidamente e elaboração de um PIA que não contempla adequadamente as reais necessidades do adolescente e de sua família.

Com relação ao afastamento do convívio familiar, preservação e fortalecimento de vínculos (Classe 6), predominam as seguintes falas:

EXEMPLO 1: Ele é acolhido primeiramente pela equipe de educadores, que recebe esse adolescente e encaminha pra equipe técnica. Geralmente tem um técnico pela manhã e tarde, a gente faz essa primeira abordagem. A gente recebe o adolescente juntamente com o conselho tutelar, porque a gente precisa falar com os conselheiros para saber qual foi o motivo, né, desse rompimento familiar, se ele não está mais na cidade dele, no núcleo familiar, e saber também se a documentação que o Conselho tá trazendo, se essa documentação é correta. E muitas vezes, tem Comarca que, além do Conselho Tutelar, vem também um representante do CREAS, do CRAS, mas a maioria, Conselho Tutelar. É muito difícil o adolescente vir, que não seja um Conselheiro vindo com ele. Agora, o que acontece muitas vezes, é que falta muitos documentos ainda. Não traz a certidão de nascimento, ou então não traz uma declaração da escola, um histórico escolar,

né? E muitas vezes não traz um relatório social da equipe do CRAS, ou equipe do CREAS. Porque tem comarca que não tem CREAS, mas o CRAS, tem.

EXEMPLO 2: Quando a gente desligava antes, eles ficavam indo final de semana, aí a gente chamava a família, na segunda-feira, conversava: e como foi lá? O que que não deu certo? E tentando ver o que não deu certo, pra eles poderem voltar a ter uma convivência boa. Às vezes, a gente chamava só a família, às vezes ia na casa, fazer a visita. Aí agora, que eles são de interior, é que tem que ser só com a visita aqui quando a família vem. Porque pra gente é mais complicado. A família lá e a gente aqui. Aí a gente sempre fica ligando pro Conselho Tutelar da cidade: e aí, o que que tá sendo feito aí? Porque a gente tá fazendo assim... Aí, quando eles vêm fazer a visita, é que a gente conversa pra saber como é que tá sendo, quando é que vai poder receber... e sempre ligando por telefone.

EXEMPLO 3: E aí, conforme a situação, a gente procura ver a questão familiar, se a família reside aqui, ou se mora no interior; procura o contato telefônico, quem tiver responsável por esta adolescente, saber o que realmente aconteceu, por que elas estão aqui, se não tem condições de retornar para a família...

EXEMPLO 4: A gente sempre busca algum contato de alguma pessoa de referência, mesmo que o adolescente não tenha família. Às vezes é um vizinho, é, por exemplo, uma senhora, como o caso do [...], a gente não consegue contato com a família dele, mas a gente consegue contato com uma senhora que guarda os documentos dele e que ele tem referência. Ele pode andar, andar, andar, mas ele sempre vai procurar aquela mulher, então, nosso contato é com ela. A gente já teve um adolescente aqui, que ele não tinha também contato com a família, tinha morado com os avós paternos, o pai era falecido, os avós não tinham nenhuma condição, pelo estado de saúde deles, mas ele tinha contato com uma pessoa [...] Então, assim, nossa referência era sempre essa pessoa. Mesmo que o adolescente não tenha, a gente sempre busca, porque, justamente no momento de saída, e se for pra fazer um trabalho de acompanhamento, essa pessoa é que vai ser a referência. Então, a gente, a nossa preocupação sempre é essa, de ter alguém de referência, alguma pessoa de identificação daquele adolescente.

Com relação à **(re)inserção familiar e comunitária (Classe 1)**, percebemos que os profissionais trabalham na busca da reinserção familiar (família de origem ou extensa) e quando esta não reúne condições de garantir o cuidado, a proteção, ou sustento do adolescente, buscam a inserção em família substituta, principalmente através do serviço Família Acolhedora, em consonância com o que está previsto nas Orientações Técnicas.

Relatam, contudo que nem sempre conseguem essa inserção, ou ocorre o retorno do adolescente à casa de acolhimento, dificuldade que atribuem à resistência das famílias em acolher essa faixa etária, principalmente adolescentes do sexo masculino. Quando a (re)inserção familiar não é possível, buscam alternativas de moradia para o adolescente quando completar a maioridade. Não há, contudo, em Teresina o serviço de República, caracterizado como acolhimento institucional para jovens egressos de serviços de acolhimento, visando à promoção de sua autonomia (CONANDA & CNAS, 2009). Desta forma, a única estratégia que recorrem é o programa de habitação Minha Casa, Minha Vida (MCMV), do governo federal.

Entre as falas relacionadas a esta classe, destacam-se:

EXEMPLO 1: O desligamento acontece através da juíza, né? A gente marca a audiência, quando a gente tem a questão da família presente, o retorno, a família aceita que elas retornem pra família; ou quando tem alguma outra família, que a gente chama Família Acolhedora, que a gente trabalha com o CRIA, que trabalha essa área aí de Família Acolhedora. Aí o desligamento é feito através de audiência, a gente já marca audiência com a juíza e... elas só saem daqui através do desligamento da juíza. Ou, muito o que acontecia era a evasão delas [...] Nem todas retornam pra família, muitas vão pra Família Acolhedora e muitas evadem, saem daqui antes de completar os 18 anos. Muitas, antes de completar os 18 anos. São poucas vezes que saem assim, quando saem assim, através do juizado, é pra alguma outra família. E é raro elas retornarem pra família mesmo, família natural.

EXEMPLO 2: Eles são informados de tudo o que acontece em relação a eles. O que acontece, o que vai acontecer, eles são informados. Tipo, se vai ser... vai ter alguma audiência que a gente vai buscar a transferência deles, eles são informados. Se vai ser desligado, eles são informados. Mesmo porque desligamento acontece pela primeira Vara, né? Pela juíza. [...] A gente tem que entrar logo em contato com a família, pra criar as condições logo... Quando a gente vai pedir o desligamento de um adolescente, a gente já tem que tá com tudo prontinho, dizendo por que é... explicando tudo pra poder... a juíza chega lá e diz: "ah, você viu como é a casa? Tem condição dele voltar pra casa? Como são os pais?" [...] Tem que tá tudo resolvido, fazer visitas e articular com os pais, com as pessoas que vão recebê-los... Agora a gente teve dois desligamentos pra retorno pra família e teve um pra guarda provisória, posterior adoção.

EXEMPLO 3: Infelizmente o desligamento, ele, vamos dizer assim, não tem uma precisão, uma padronização, porque o adolescente evade, o adolescente passa 15 dias, o outro passa 5 anos, então, assim, isso varia muito. Eu vou falar do desligamento daquele adolescente que já tá há um bom período e que a gente consegue uma intervenção maior. Já teve caso de adolescente aqui, por exemplo, de não ter família alguma e a gente pedir prorrogação do prazo dele, da maioridade, pra juíza, ela conceder e a gente ter um tempinho, um pouquinho mais, questão de três, quatro meses, só pra organizar essa ida dele [...] Um caso de sucesso que a gente teve. Quando eu digo caso de sucesso, no sentido dele conseguir sair com tudo organizado [...] Um educador se disponibilizou a alugar um quarto da casa dele pra ele, ele saiu daqui empregado, ele participou de entrevista de seleção, passou, então ele saiu daqui com emprego, orientado até mesmo de pegar o ônibus na cidade, porque ele não sabia. Orientado a fazer serviços bancários, que ele também não sabia, então, eu mesmo me disponibilizei a ir na agência, explicar pra ele, ensinar a manusear um caixa eletrônico, levar até... pra saber o que era uma poupança, o que era uma conta, como é que ele ia manusear bancos [...] Ele saiu da escola regular e foi pro supletivo pra poder conciliar com a jornada de trabalho dele na época. Então, esse adolescente foi um adolescente que saiu, vamos dizer, amparado em todos os sentidos, em tudo o que a gente conseguiu. Ele estava inserido no cadastro habitacional, mas não foi em tempo hábil, então, acabou a gente tendo essa alternativa, o educador se prontificou, um educador com quem ele se relacionava muito bem, se apresentou na audiência de desligamento dele e ficou formalizado que ele ia ficar sob a responsabilidade dele, apesar dele já ter 18 anos, já. Então é um caso que, vamos dizer, ele saiu com tudo organizado, mas isso não é a regra.

4.3 Promoção do Desenvolvimento de Competências para a Vida Adulta

Com o objetivo de analisar o modo como o acompanhamento realizado pelos educadores e técnicas tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17, procuramos saber, primeiramente, através dos questionários, se os participantes lembravam de algum jovem de 18 anos ou mais que conseguiu sair da unidade de acolhimento para viver de forma autônoma e independente. Na Casa de Punaré, as 3 técnicas e 3 educadores responderam que sim. Apenas 2 educadores responderam que não. Nos Abrigos Masculino e Feminino, 3 técnicas e 4 educadores responderam que sim, enquanto que 2 técnicas e 1 educador responderam que não. Um educador não respondeu.

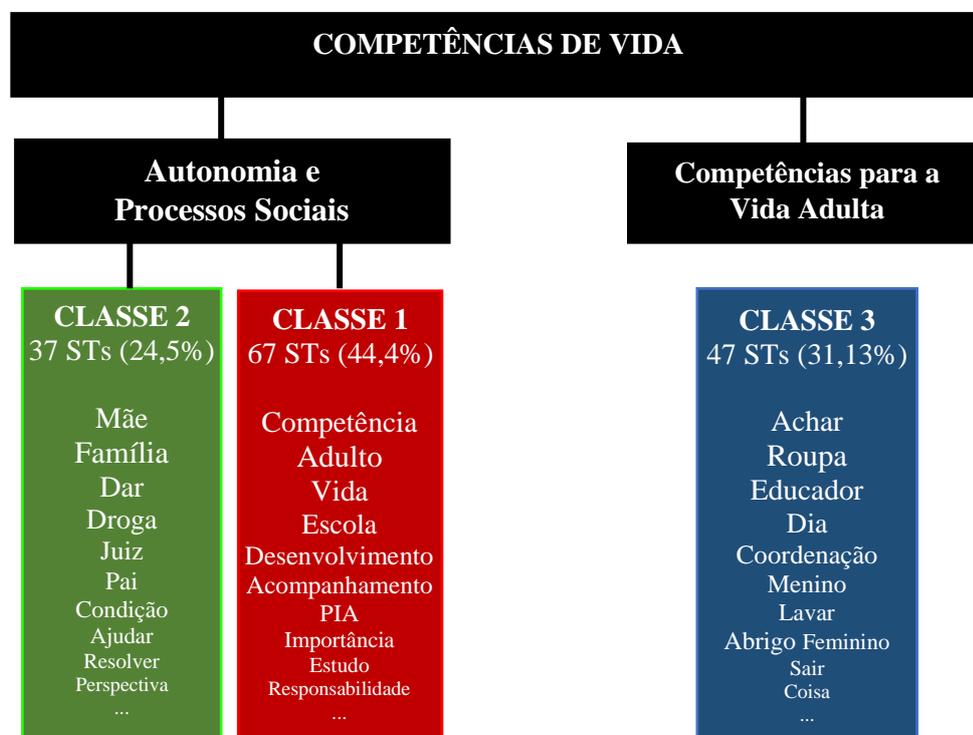
O questionário também apresentou a pergunta “A partir de que idade você acha que eles podem viver de forma autônoma e independente?”. As respostas variaram, desde idades fechadas, até estimativas e condicionantes:

- 16 anos – 1 educador da Casa de Punaré;
- 18 anos – 2 educadores da Casa de Punaré, 3 educadores do Abrigo Masculino e 1 técnica do Abrigo Masculino/Feminino;
- 20 anos – 2 educadores da Casa de Punaré e 1 técnica do Abrigo Masculino/Feminino;
- “Depende da formação de cada adolescente” – educador do Abrigo Masculino
- “A partir do momento que o adolescente tenha independência financeira” – Técnica do Abrigo Masculino/Feminino
- “Somente quando adquirir maturidade” – Técnica do Abrigo Masculino/Feminino
- “18 anos, desde que tudo seja favorável” – técnica da Casa de Punaré;
- “Já tivemos casos de adolescente que estava pronto aos 14 anos. De modo geral, aos 18 anos” – técnica da Casa de Punaré
- “Acho que a partir dos 20 anos. Mas isso varia de cada indivíduo” – educador do Abrigo Masculino
- “Relativo. Geralmente aos 18 anos” – Técnica do Abrigo Masculino/Feminino;
- 1 participante não respondeu.

A partir das entrevistas, o *corpus* 2, **Desenvolvimento de Competências de Vida**, referente à pergunta “Na sua opinião, de que forma esse acompanhamento contribui para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nesses jovens?”, pôde contribuir com

essa reflexão. O Iramuteq dividiu o *corpus* 2 em 183 STs, dos quais, 151 foram classificados (82,51%). Foram identificadas 6.450 ocorrências de palavras e 890 lemas, agrupados em três classes através da Classificação Hierárquica Descendente (Figura 6).

FIGURA 6: Organograma -da CHD – Corpus Desenvolvimento de Competências de Vida



A ramificação com maior número de STs é a que denominamos **Autonomia e Processos Sociais**, cujas palavras que melhor lhe representam, de acordo com os valores de frequência e qui-quadrado nas classes associadas podem ser vistos no Quadro 5.

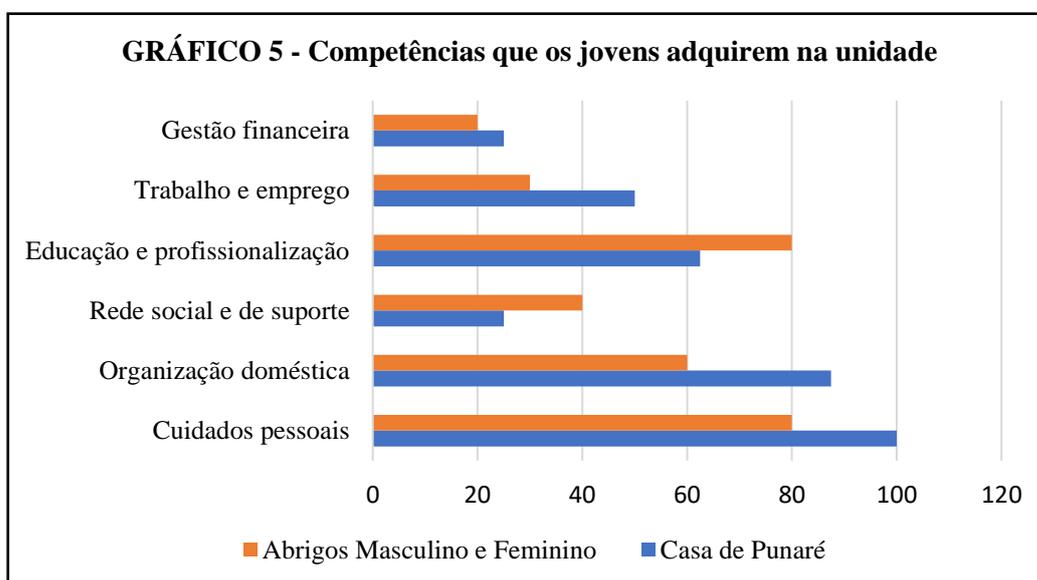
QUADRO 5: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Desenvolvimento de Competências de Vida								
CLASSE 1			CLASSE 2			CLASSE 3		
Autonomia Atitudinal e Funcional			Autonomia Emocional			Desenvolvimento de Competências		
Lema	%	X2	Lema	%	X2	Lema	%	X2
Competência	100	12,35	Mãe	84,62	27,79	Achar	80	18,56
Adulto	100	16,34	Família	72,22	25,16	Roupa	100	16,24
Vida	75	13,06	Dar	75	24,67	Educador	72,22	16,1
Escola	85,71	10,69	Droga	100	22,62	Dia	88,89	14,9
Desenvolvimento	100	9,2	Juiz	100	15,93	Coordenação	100	13,83
Acompanhamento	90	9,03	Pai	100	15,93	Menino	80	11,93
PIA	100	7,83	Condição	85,71	14,87	Menina	100	11,44
Importância	100	7,83	Ajudar	62,5	13,97	Lavar	100	11,44
Estudo	88,89	7,68	Resolver	100	12,66	Abrigo Feminino	85,71	10,2
Responsabilidade	100	6,48	Perspectiva	100	12,66	Sair	85,71	10,2

Segundo Salviati (2017, p. 52):
 % - Representa a porcentagem de segmentos de texto que contém a palavra e aparecem na classe.
 X2 (qui-quadrado): “Exprime a força de ligação entre a forma e a classe”

Da análise de conteúdo sobre os segmentos de texto característicos deste grupo,

identificamos falas relacionadas a:

- **fatores de risco e vulnerabilidade** que conduziram os jovens ao acolhimento, como por exemplo, experiências traumáticas, uso de drogas por parte do próprio adolescente, ou por um de seus genitores, prática de ato infracional, ou pai cumprindo pena de privação de liberdade;
- **vivência do adolescente no acolhimento**, principalmente ao chegar, com alusões a comportamentos (considerados de rebeldia, ou revolta), o relacionamento com os profissionais (coordenação, equipe técnica e educadores), e a participação da família na vida do adolescente enquanto (com maior referência à figura materna);
- **perspectiva de futuro**, fazendo-se alusão, principalmente, à possibilidade de construir um projeto de vida direcionado à educação, profissionalização e inserção no mercado de trabalho, além da possibilidade de o jovem poder ajudar a família no futuro. Através do Gráfico 5, é possível perceber que em todas as unidades a profissionalização teve um alto índice percentual de resposta (entre 60% e 80%);
- e **fatores de transformação/mudança de vida**, onde se percebeu a ênfase na importância de orientar e conversar com o adolescente, e da integração da equipe, e na necessidade de o adolescente querer mudar.



A **Classe 2, Autonomia Emocional**, tem por base a dimensão homônima proposta por Noom et al., (2001). Relaciona-se a conteúdos afetivos e relacionais presentes nos adolescentes e associamos aos processos 1 e 2 definidos por Van Breda (2015), relacionados ao autêntico pertencimento e à constituição de uma rede de apoio. Considerando os dados do questionário (Gráfico 5), a competência relacionada à constituição de uma rede de apoio apresenta baixo índice de resposta em todas as unidades (menos de 50%). Isso significa que

a maioria dos participantes não acredita que o acompanhamento favorece o desenvolvimento dessa competência. A classe apresenta discursos concernentes à trajetória de vida dos adolescentes, com referência às experiências passadas que o conduziram ao acolhimento, a vivência no abrigo, participação da família e perspectivas de futuro, como pode ser visto através das seguintes falas:

EXEMPLO 1: Muitas vezes, [...] são pais que tão presos, mães que são usuárias de drogas, que não têm condição de dar essa condição pro adolescente. Nós estamos trabalhando nessa perspectiva desse eu dele, pra ele ter essa compreensão dele nesse mundo, no ser no mundo, no ser de direito, e que ele possa buscar esse direito, e de que forma ele vai buscar.

EXEMPLO 2: Muitos não têm assim... são mais velhos, precisa incentivar mais. Eles não têm nem perspectiva de projeto de vida. Outros têm projeto de vida pra eles que não são muito animadores [...] Nós temos o [nome do adolescente], que tá aqui e agora vai fazer 18 anos. Ele é um caso muito animador, porque quando ele chegou aqui, ele era muito... ele tinha uma perspectiva de vida muito diferente do que ele tem agora. Ele já estava com 17 anos e ele tinha... a visão que ele tinha... na realidade ele veio de Picos e o juiz mandou ele de lá pra cá pra vir pra uma comunidade terapêutica, porque ele era... dava muito trabalho lá por conta do uso de drogas. E daí, quando ele chegou aqui ele começou a ser trabalhado, porque aí tinha a pedagoga que ajudou muito também nisso. Aí, a gente começou a trabalhar isso aí, porque ele chegou aqui muito rebelde, queria fugir, porque não ia aceitar que a juíza resolvesse a vida dele [...] conversei com a mãe dele, entrei em contato com a mãe dele, a gente fez um esforço enorme pra poder vir aqui, ela veio duas vezes. E aí, a mãe dele muito esperançosa, com esperança dele dar um rumo diferente pra vida dele, porque ele causava muito problema pra ela.

EXEMPLO 3: Porque a maioria que é encaminhado, tem a questão do uso de droga, aí, quando vem a abstinência, dificilmente você consegue... se você não tem atrativos, você não consegue segurar por muito tempo. Então, a demanda é muito rotativa.

EXEMPLO 4: [...] e quem foi pro enterro [do adolescente que evadiu] fui eu, o motorista e uma cozinheira que ele chamava de mãe. Então, assim, a mãe mesmo biológica chegou a ser informada, chegou a ser convidada a ir e ela disse que não queria nem saber onde ele ia ser enterrado, então, não tinha ninguém da família. Então, esse era um adolescente.... e foi na mesma época desse outro caso que eu citei, que era caso de sucesso. Então, assim, foram duas realidades opostas e que poderia ter tido o mesmo fim, mas não teve [...] E tinha gente que nem sabia, tinha gente na unidade que desconhecia essa relação [da cozinheira com o adolescente]. E aí, assim, quando a gente fala nesse sentido de que todo mundo pode dar sua contribuição, principalmente pra esse desligamento, preparando ele realmente pra vida, como a gente diz: ah, o adolescente vivia lá fora [antes do acolhimento]. Viviam, mas ele vivia em outras condições, que não são as condições ideais que a gente deseja pra ele, e que muitas vezes ele reconhece como positiva.

EXEMPLO 5: São várias estratégias que a gente tenta utilizar. Complexas, mas a gente tenta na medida do possível. Uma delas é mostrar a realidade do próprio adolescente, porque cada um de nós tem uma história, cada um de nós tem uma família. Por que que a família de fulano deu certo e a minha não deu? Por que que o adolescente que tem a minha idade está cursando tal série e eu estou fazendo tal série? Então são realidades que a gente compara e mostra quanto tempo foi perdido, mas que isso pode ser superado. Ainda há tempo. Então são esse tipo de estratégia, mostrar que eles são importantes e que se fazem mais importantes ainda se eles se dedicarem a ter um ideal na vida. Então essa é uma das estratégias. Outra estratégia é mostrar pra eles que muitos são revoltados com a família, então não entende o porquê da família tratar eles daquela forma, então a gente passa a trabalhar pra que eles tenham esse entendimento. Porque a família está tratando

daquela forma, porque talvez no passado foi tratada assim, ou não teve oportunidade de ter educação que ele vai ter e que ele pode se interessar que além de ajudar a si mesmo, vai conseguir ajudar a própria família.

EXEMPLO 6: Então, assim, eles começam a ter uma percepção melhor da questão de como será esse futuro, né? Ter alguma coisa pra que eles possam ajudar a família, que eles possam ter uma renda... Então, isso não é fácil, é com muito tempo. não dá pra ser em um mês, dois meses, isso aí já tá com mais tempo, né? [...] Na audiência mesmo, a juíza perguntar: "Tem condição do [?] voltar pra família?" Não tem. Porque não adianta você dizer que um adolescente voltar, com um mês que tá aqui. A gente sabe que não tem. Ele só não tá usando drogas porque tá aqui dentro, talvez não esteja cometendo ato infracional porque tá aqui dentro...

EXEMPLO 7: A gente tem uma reunião uma vez, mais ou menos uma vez por mês, com os técnicos, que aí a gente discute, vê o que cada um pode fazer, pra ajudar nisso [no projeto de vida], aí sempre cada um fica responsável: eu, procurar curso pra fulano, fulano, fulano...A outra, procurar pra outros... e aí, a gente vai conseguindo

A **Classe 1, Autonomia Atitudinal e Funcional**, também tem por base as dimensões propostas por Noom et al. (2001). Relaciona-se ao desenvolvimento de valores pessoais, avaliação de possibilidades e desejos, e a definição de metas (autonomia atitudinal); além da percepção de competências específicas e de controle para definir quais estratégias utilizar no alcance dos objetivos (autonomia funcional). Associamos aos processos 3 e 4 definidos por Van Breda (2015), relacionados à responsividade contextual e à autoconfiança tenaz e esperançosa.

Apresenta palavras mais associadas às evocações sobre os fatores que podem levar o adolescente a uma transformação de vida. Fazem alusão à necessidade de todos do abrigo de envolverem nesse processo, principalmente através da orientação sobre a importância dos estudos, da profissionalização e do trabalho, e de uma integração e articulação interna entre todos os profissionais, incluindo aqueles que não estão diretamente ligados ao acompanhamento dos adolescentes. Há ainda frequentes referências ao próprio adolescente, que deve se envolver no processo e desejar a mudança.

Esta classe representa 44,37% do *corpus*. É importante, no entanto, destacar que os lemas com maiores valores de qui-quadrado são “competência”, “adulto” e “vida”, os quais apareceram frequentemente no início de cada resposta, quando os entrevistados faziam referência à expressão “competências para a vida adulta”, presente na pergunta motivadora. Exemplos de falas referentes a esta classe são:

EXEMPLO 1: Esse acompanhamento ajuda muito. Ele é mais significativo quando ele... quando a família ajuda. Quando não existe a família, a contrapartida da família, é mais complicado [...] A gente busca trabalhar pra dar um rumo diferente pra vida deles. Alguns casos a gente consegue [...] aqui nós temos eu, tem os educadores, né? Eles também se desdobram nessa [nesse trabalho]... Também depende muito do retorno do adolescente, do interesse que eles têm com os técnicos.

EXEMPLO 2: Nessa situação, especificamente, a gente vê a necessidade da integração da equipe, por exemplo, quem é que vai ensinar o adolescente a pegar um ônibus, a saber como é o transporte público? É o educador [...] Então, assim, é por isso que eu digo, o educador é privilegiado em muitos aspectos, e é rechaçado, muitas vezes não é escutado, não é compreendido [...]Jele é quem acompanha a escola, é quem tá no final de semana, que tá assistindo um programa e que escutou uma música [com o adolescente], e o adolescente lembra de tal coisa, e começa a falar da vida dele... que muitas vezes no atendimento técnico ele não fala, ele tem a dificuldade pra falar. Então, assim, eu acredito que essa junção da equipe, e a questão da valorização, de que realmente cada pessoa tem a sua importância.

EXEMPLO 3: Eu acho assim, o adolescente de abrigo, ele é muito fragilizado, então assim, com a orientação da equipe interdisciplinar, ele consegue ter uma maturidade, saber realmente o que ele tá fazendo, [...] dentro da unidade a gente tenta moldar esse adolescente pra que ele se adeque a ter um outro tipo de vida. A gente sempre tá falando em projeto de vida, né? O que ele quer pro futuro dele.

EXEMPLO 4: A gente, através... a gente conversa muito, ne, através dos acompanhamentos, do momento da equipe com elas, orientando, como é que tá lá fora, orientando a questão do mercado de trabalho, as oportunidades que surgem... Agora, como eu te falei, muitas delas levam em consideração e muitas não querem saber. Evadem daqui, e tudo o que se conversou, se orientou, que foi confirmado entre elas, que ia fazer isso..., vai por água abaixo, infelizmente [...] nós temos o nosso plano de atendimento, aquela entrevista, que a gente vai colhendo os dados pessoais, a rotina, histórico de vida [não é o PIA]. Na realidade, o PIA mesmo a gente preenche quando é na época das audiências concentradas, que são realizadas de seis em seis meses, que é cobrado pela juíza. Na teoria [ele ajuda a direcionar para o desenvolvimento de competências para a vida adulta], mas infelizmente, no dia_a_dia, a prática, não obedece a contento o que é trabalhado no PIA. O projeto [de vida] é esse, a gente sempre nas orientações, reforçando a questão da importância do estudo, que o estudo é tudo na vida delas, sempre a gente bate nessa tecla, que sem estudo elas não vão para lugar nenhum, porque do estudo depende curso profissionalizante, elas têm que estar na escola... Então, a gente debate, debate, rebate sempre essa questão do estudo, da escola, de estar frequentando, e orientando como é que tá o mundo lá fora. E elas sabem, porque elas têm uma vivência de rua e sabem como é a situação lá fora.

EXEMPLO 5: Essa época da adolescência é meio complicado... eles já vêm de uma família... de vínculos que foram rompidos, de vários problemas que eles já passaram... Porque se eles já chegam aqui, é porque eles já passaram por muita coisa pra chegar no abrigo, né? E aí, a gente vai... tem que ter muita paciência com eles. Eles, às vezes, eles não querem arrumar a cama deles, às vezes não querem ir pra escola, mas aí, a gente sempre tá conversando, tentando entender, e sempre mostrando pra eles que eles podem falar, que eles sempre podem dialogar e dizer: “tia, eu não quero ir porque aconteceu isso, isso e isso...” [...] eu sempre mostro pra eles que conversando a gente se entende.

A **Classe 3**, que chamamos de **Competências para a Vida Adulta**, consideramos, aqui, o conceito apresentado por Dias (2009 apud Dias, 2014, p. 81), segundo a qual, competência é “a capacidade pessoal de articular/relacionar diferentes saberes/conhecimentos, atitudes e valores para agir de forma eficaz em um determinado tipo de situação”. Para Danish (1997), o sucesso na escola, na vida profissional, na comunidade e até em casa, depende do que o autor chama de *competências de vida*, o que utilizamos como sinônimo de “competências para a vida adulta”.

Da análise de conteúdo sobre os STs associados, identificamos falas relacionadas a

atividades desenvolvidas com os adolescentes a fim de promover o desenvolvimento de competências específicas. Entre as competências, foram citadas: lavar a própria roupa, organização e limpeza da casa, organização de objetos pessoais, fazer compras, gestão de dinheiro, pegar ônibus, organização do tempo e trabalho. São exemplos:

EXEMPLO 1: Tem uma pessoa aqui que faz, a limpeza da casa toda. Muitas vezes eles ajudam porque eles querem mesmo. Querem ajudar a pessoa da limpeza, aí vai e ajuda... varrer a área... eles têm uma área que eles jogam bola. Tem educador que bota pra jogar, tem outros que não, mas tem uma área que eles jogam bola. Eles sabem que no final de semana eles têm os passeios, né? É planejado os passeios e geralmente a gente vê como é que foi o comportamento na semana, porque assim, se for pra todos, é assim, aquele que ficou, saiu daqui, ou tentou fugir, ou brigou demais, então... aí os educadores falam geralmente pra coordenadora como é que tá, ela vê durante a semana também, a psicóloga vê muito essa questão também, quem é que pode ir pro passeio. E eles sabem disso aí, né? [...] Tem passeio no zoológico, parque da cidadania [...], assistir filme no shopping [...] acho que a funcionária conseguiu, umas vagas lá pra assistir no cinema de lá [...]. Assim, as funcionárias daqui, elas sempre tentam... eu noto que também elas querem conseguir alguma coisa pra eles. E não é obrigado ser só os técnicos, né?

EXEMPLO 2: No Feminino, com as meninas, tem a aptidão, afinidade... Tinha menina lá que a gente conseguiu colocar em empresas, tipo...dezembro, papai noel, a gente conseguiu colocar a adolescente lá pra fazer... tipo uma experiência, né? Ficou lá, dois, três meses, depois saiu. Não passou muito tempo, né? Nós tínhamos uma parceria muito boa com a Casa de Zabelê, os cursos, tem menina lá que estava há mais de um ano na Zabelê [...]. Só que assim: tem que ver que tem meninas que aceita, né? Porque tem questão de horário, tem que cumprir o horário direitinho, tem que ir com a farda. Tinha uma lá que sempre tava cumprindo, até porque tinha uma bolsa, é um valor bem pequenininho, sabe? Eu acho engraçado porque ela juntava o valor pra comprar uma coisa melhor, né?

EXEMPLO 3: Nós fizemos aniversário das meninas, elas escolheram presente no shopping, foram comprar presente, tudo com a educadoras... dava dinheiro pra educadora e ela ia com elas [...]. É assim, lá quem recebe [o dinheiro] é a secretária. Ela é bem responsável mesmo. ela recebia e perguntava o que que a adolescente estava precisando, o que podia comprar. Também não podia ser qualquer coisa [...] uma roupa, um calçado, alguma coisa pro cabelo, porque elas eram muito vaidosas, né? Elas iam junto com a educadora mas a coordenadora geralmente estava sabendo, né?

EXEMPLO 4: Eles têm que arrumar a cama deles, eles têm que arrumar o quarto deles, porque a gente mostra que aqui é a casa deles... Limpar, às vezes não querem varrer, mas eles têm que varrer, limpar o banheiro, lavar a roupa deles, cuidar das coisas que são deles. E, a escola não, a escola eles ainda não podem ir só, tem que ir acompanhado de um... a escola, sempre a gente procura por perto, mas sempre o carro do abrigo vai deixar, o carro vai pegar...

EXEMPLO 5: É o educador que mostra onde é a parada, que um sentido vai, e o outro vem, existe os ônibus que circulam a cidade toda, andar com o adolescente no ônibus... é o educador. Por exemplo, um caso de adolescente com autismo, tem um educador que... nunca esqueço disso: no caso, ele não usa o sanitário corretamente, o educador, a gente pensando nas estratégias que poderia adotar com ele, aí a gente pensou em utilizar o pinico, piquinho. E o educador se disponibilizou a utilizar o pinico, ele, pra mostrar pro adolescente.

Houve também uma frequente associação ao educador, seja em discursos relacionados à sua importância por estar mais presente nessas atividades, seja em discursos questionando o seu modo de trabalho. Isso pode ser observado através dos exemplos abaixo:

EXEMPLO 1: Assim, eles fazem a organização entre aspas, porque tem dias que eles não querem fazer, aí vai depender mesmo do educador. Tem educador que a gente nota que organiza melhor os meninos. Outros, que eles acham que não tem que obedecer. Então, eles lavam as roupas deles... na máquina e o tanque [...]. E aí, assim, muitas vezes eles brigam por causa do espaço, né? Tem dia que não querem fazer [...], que naquele dia não quer, tão com preguiça... é assim. Geralmente o educador diz que vai registrar no livro [quando eles não querem fazer]. É atribuição deles [lavar roupa]. Muitas vezes deixa de um dia pro outro, né? E aí eles não querem também que a coordenadora saiba, e eles terminam fazendo.

[...]

Eles têm um horário, né? O horário que tem que acordar... eles acordam cedo. Nunca acordam tarde, assim, muito difícil. Sabem que tem o café da manhã [...]. Antes nem tinha refeitório aqui, não tinha mesa, assim, direitinho... Agora já tem. refeitório, todo reformado. Eles comiam, assim, nessas mesas que têm aqui, no pé da TV, mas não tinha aquela mesa apropriada, com as cadeirinhas, agora já tem, né? Uma mesa no refeitório, tudo direitinho. Sabem que tem que ser no refeitório, estão acostumados já. O acesso na cozinha, não é pra tá entrando, até por causa de utensílios que tem na cozinha, né? O perigo também. Fica trancado. Muitas vezes pode ter uma briga, a gente não sabe o que que pode acontecer, né? Eles pegarem uma faca...

EXEMPLO 2: A liberdade que elas tinham com as educadoras é maior do que aqui, aqui eu acho os meninos muito presos. Lá elas iam pra atividade de lazer no Parentão, no Saci, elas iam pro comércio do Parque Piauí, iam pro shopping com as educadoras. Eu acho que elas tinham mais tempo lá. E aqui, os meninos que estão aqui hoje são meninos que não tem nem dois meses, então, não adquiriram essa confiança ainda com os educadores [...], aqui, eles têm essa... aqui é muita mentalidade de medida socioeducativa. E lá não, a gente conseguia...

EXEMPLO 3: As atividades [propostas no PIA]... infelizmente assim, ainda são muito poucas as atividades que desenvolvidas aqui, porque se não forem os técnicos... os educadores... era pra fazerem alguma atividade com eles. Os educadores não fazem. Eles acham assim, que tem que ficar mesmo só, tipo carcereiro, ali só por perto. [...] na Casa de Punaré os educadores fazem atividade com os adolescentes. Aqui eu não vejo isso, né?

EXEMPLO 4: O educador é privilegiado em muitos aspectos, e é rechaçado, que muitas vezes não é escutado, que não é compreendido, porque ele tem um outro olhar. “Ele tem o olhar da punição, e a equipe técnica, da compreensão” – e muitas vezes não é. “É o educador que muitas vezes quebra as regras da unidade” – isso muitas vezes é o olhar da equipe técnica, e que não é [a realidade].

4.4 Experiências Inovadoras em Teresina/PI

Por fim, buscamos, através das entrevistas, identificar em Teresina/PI estratégias individuais, coletivas e/ou institucionais de caráter inovador que contribuem para o processo de transição para a vida adulta de jovens de 15 a 17 anos em acolhimento institucional. O *corpus* 3, **Experiências Inovadoras**, refere-se, portanto, à pergunta “Quais estratégias/experiências inovadoras direcionadas a auxiliar jovens acolhidos em seu

processo de transição para a vida adulta você já executou, conheceu ou ouviu falar?”. Este foi o menor *corpus* constituído, com 139 STs, dos quais, 98 foram classificados (70,5%). Houve 4.810 ocorrências de palavras e 787 lemas, agrupados em três classes através da CHD, como representado na Figura 7.

FIGURA 7: Organograma da CHD – *Corpus* Inovação



Os valores de frequência e qui-quadrado das palavras mais associadas a cada classe podem ser vistos no Quadro 6.

QUADRO 6: Classes e Palavras Associadas – <i>Corpus</i> Inovação								
CLASSE 1			CLASSE 2			CLASSE 3		
Problemas			Trabalho e Empregabilidade			Educação e Profissionalização		
Lema	%	X2	Lema	%	X2	Lema	%	X2
Família	75	13,89	Identificar	88,89	16,72	Oficina	100	26,78
Saber	100	13,75	Mundo	100	12,54	Projeto	83,33	16,9
Querer	78,57	10,9	Tentar	100	9,92	Escola	100	16,29
Situação	88,89	10,48	Perceber	100	9,92	Equipe	88,89	15,02
Acolher	100	10,09	Entrar	100	9,92	Coordenação	100	11,39
Abrigo	81,82	9,67	Trabalho	64,29	9,44	Exemplo	85,71	10,2
Casa	81,82	9,67	Chegar	83,33	8,86	Como	72,73	9,68
Adolescente	57,89	9,56	Importante	75	8,62	Ala	100	9,01
Não	56,41	8,49	Trabalhar	54,55	8,48	Jardinagem	100	9,01
Encaminhar	100	8,32	Processo	100	7,36	Executar	100	9,01

Segundo Salviati (2017, p. 52):
 % - Representa a porcentagem de segmentos de texto que contém a palavra e aparecem na classe.
 X2 (qui-quadrado): “Exprime a força de ligação entre a forma e a classe”

Notamos que este *corpus* foi o que apresentou menor relação com a pergunta que o constituiu. Isso deveu-se às respostas negativas dos participantes sobre conhecer alguma

experiência inovadora direcionada à transição de adolescentes acolhidos para a vida adulta, como é possível perceber a partir das seguintes respostas:

EXEMPLO 1: Quando completa 18 anos? Inovadora não sei, mas... Raramente a gente recebe caso assim, né? A gente não recebe muito meninos que estão prestes a fazer 18 anos, como é o caso do [nome do adolescente]. Porque não tem demanda.

EXEMPLO 2: Não, pra ser sincera, não, a gente até que lá no Feminino, a gente... com a questão de curso, né, a gente tava tentando, mas não teve progresso, não teve uma evolução... [...] como eu tenho pouco... a [nome da profissional] pode ser que tenha mais alguma experiência, tem muito mais tempo, mas eu só tenho três anos, então eu não tenho, assim, projeto que eu saiba, positivo, ainda não. Pode ser que mais na frente ainda tenha.

EXEMPLO 3: Não. Até porque, aqui mesmo, tá difícil, pelas condições de trabalho, as oportunidades... é como eu disse, a maioria dos que nós atendemos tem envolvimento com droga, né? O que a gente sabe, [...] a gente acha que tem é os encaminhamentos pras comunidades terapêuticas, coisa que eles não permanecem por muito tempo. E aí, a gente não tem esse acompanhamento depois que o adolescente sai daqui.

Houve, contudo, o relato de uma experiência desenvolvida com jovens que cometeram ato infracional e cumpriam medida socioeducativa de internação:

Eu vou dizer que sim [...] uma trajetória, mas não foi em situação... adolescente em situação de proteção, foi em medidas socioeducativas. Eu coordenei um projeto e lá, apesar de eu também estar lá na coordenação, mas eu executava, botava a mão na massa, vamos dizer assim, e muito do projeto eram as minhas ideias. Então, de alguma forma, mesmo que eu não estivesse executando mesmo, muita coisa... era sob minha supervisão e lá a gente fazia estudo de caso, a gente chegou a fazer experiências para o PIA realmente acontecer, como ele deve ser. Foram poucas experiências, mas teve. Mas o projeto em si era o quê? O foco inicial era dependência química. Mas a gente tinha a oficina de profissionalização, e a oficina pra dependência química, mas que trabalhava todos os aspectos, trabalhava a questão da droga, mas trabalhava as relações, trabalhava família, trabalhava projeto de vida... E, concomitante, a gente tinha uma equipe que desenvolvia esses trabalhos, a equipe de monitores, que fazia as oficinas. A gente tinha as oficinas de jardinagem e paisagismo, oficina de informática, mecânica de motos e tecelagem. E tinha as artesãs, que elas trabalhavam com... eram trabalhos manuais, então mudava, podia ser, por exemplo, de material de limpeza, detergente e sabão, no outro mês era oficina de produção de camiseta... enfim, então, variava muito. E aí, a gente tinha a equipe de psicólogo e assistente social, exclusiva desse projeto [Rompendo Paradigmas] e um assessor jurídico.

Diante do desconhecimento sobre experiências inovadoras, os participantes desenvolveram as suas respostas dentro de dois campos de ideias, os quais estão associados aos subtemas **Problemas** e **Propostas**. Da análise de conteúdo sobre os STs da classe 1, identificamos falas relacionadas a fatores que dificultam ou impedem que seja trabalhada a transição do jovem para a vida adulta dentro do abrigo: encaminhamentos indevidos; evasões; vínculo rompido com a família; a ausência ou ineficácia do acompanhamento da família; a inexistência de políticas públicas municipais e estaduais direcionadas a egressos dos serviços de acolhimento; o pouco tempo que o adolescente passa na unidade; entre outros. São falas que exemplificam:

EXEMPLO 1: Então, quase 100% das evasões dos adolescentes desta unidade é relacionada a esses fatores aí: dependente químico, ameaçado de morte e os que são infratores.

EXEMPLO 2: É porque, assim, nós temos aí um entendimento da parte, principalmente de algumas autoridades, que encaminham adolescentes para a unidade de acolhimento, onde na verdade era até desnecessário, às vezes, bastava uma triagem junto à família, que quase sempre tem alguém da família que quer acolher aquele adolescente. Mas não, eles usam como primeira, sendo a última medida. A última medida é de acolhimento, de abrigamento, então, eles usam como sendo a primeira. Em vez de fazer essa triagem junto à família, evitar que o adolescente passasse por esse momento impactante, às vezes do acolhimento, não, encaminha direto, pra fugir, inclusive da realidade e colocar tudo na mão do abrigo, pra fazer todo um trabalho. Então, o que que acontece? Ao ser acolhido, identificado o diagnóstico da situação, não há necessidade do adolescente às vezes passar uns tempos na unidade, então, por esse motivo, é desligado [...]. O abrigo às vezes oferece uma qualidade de vida melhor que a própria casa. Temos que ter esse cuidado, porque mais cedo ou mais tarde, a realidade é que eles voltem para a família. Temos que trabalhar a família e trabalhar eles, para que eles entendam isso.

EXEMPLO 3: Não há continuidade, por conta delas. A maioria que vem pra cá, não querem estar aqui. Se acham... se sentem... porque algumas estudam, algumas não, têm dificuldade, não querem estudar. E a gente sempre procurando alguma forma. E elas sempre estão aqui, mas sabendo, na cabeça delas, que estão aqui, querem retornar pra família, ou voltar pra situação em que elas viviam. Preferem estar na rua se prostituindo do que estar aqui dentro, tendo alimentação, tendo educação... Na realidade, elas não gostam de estar aqui. A maioria está aqui, mas naquela loucura de voltar, de retornar pra família e muitos a família não quer mais, a própria família coloca aqui. Quando evadem daqui, vão pra rua, se juntam com a turma da rua e aí algumas... que a gente fica sabendo depois, consegue encontrar alguém que dá a mão pra elas, dão oportunidade, muitas também são exploradas sexualmente lá fora. Então, são casos e casos que a gente tem conhecimento, porque muitas a gente nem tem mais conhecimento.

EXEMPLO 4: Mas acho que o maior problema está nas condições que são dadas para trabalhar a família, porque um adolescente que completa 18 anos na unidade, ele precisa ser desligado, porque a gente atente de 12 a 18 anos. A família vem sendo trabalhada, mas a estrutura familiar, quando não existe essa estrutura familiar adequada para o adolescente retornar, é um trabalho que temos que ter dobrado, porque se fizemos o desligamento, e eu digo, a juíza, e esse adolescente volta pra essa família, que não foi dado o suporte necessário pra que essa família realmente acolha seu filho, e continue com harmonia, não tem sucesso. Ele retorna pro espaço da rua e com uma situação mais agravante, adulto. Ele vai ter conflito dentro da família, porque a família não conseguiu, vamos dizer assim, ser trabalhada como o adolescente foi, continua-se o conflito, continua as questões de negligência, inclusive do próprio estado, talvez até do município, de outras políticas, para aquela família, o adolescente já adulto retorna para o espaço da rua [...]. Ele não tem a mesma proteção, a mesma atenção pelos profissionais que teria enquanto era adolescente, e aí ele passa a ser uma outra demanda [...] Já se pensa na questão da república, que seria uma alternativa importante no caso de adolescente que não teve como voltar pra família e completou 18 anos, mas nós não temos ainda. E aí, a única alternativa que sobra é ele ir para a família

O subtema Propostas está dividido em duas classes, a classe 2, **Trabalho e Empregabilidade**, e a classe 3, **Educação e Profissionalização**. Na classe Trabalho e Empregabilidade foram identificados discursos relacionados à importância da inserção do jovem no mundo do trabalho durante a sua transição para a vida adulta; além de falas

relacionadas ao trabalho dos profissionais, notoriamente sobre a importância da equipe ser composta por pessoas que se identificam com o serviço, e que não desistem ante os desafios, como pode ser visto a seguir:

EXEMPLO 1: Então, só chegaram dois adolescentes a... que completaram dezoito anos na casa, né? E os demais, com dezessete anos, nós trabalhamos já com a perspectiva de entrar na vida adulta e já pensando no mundo do trabalho, de como fazer, como se comportar, mediante a isso.

EXEMPLO 2: Tentava com essa adolescente que já ia fazer 18 anos... Foi bom porque ela conseguiu, além de conseguir a Família Acolhedora, [...] nós tentamos [...] empresas assim pra trabalhar, aí ela me disse que conseguiu numa farmácia como atendente. Eu fiquei super feliz, né? Porque é... foi uma adolescente que eu fiquei o tempo todo tentando [...]. E aí,... tem a questão do preconceito também, né? E aí, nesse, depois que ela fez 18 anos, que ela saiu do abrigo, ela disse que ela tá numa farmácia como atendente.

EXEMPLO 3: É importante, em primeiro lugar que a equipe esteja coesa, focando tudo com o mesmo objetivo. Uma equipe que deva estar aqui e realmente se identifique com a causa, não só estar por estar, cumprindo uma tabela ou plantão. Não consegue render. Você precisa gostar do que faz. Isso é para qualquer profissão do mundo [...]. Nem sempre os profissionais vão pra uma profissão que se identificam, mas quando chega lá percebe que aquela missão é dele. Às vezes, você vai pra uma profissão que você desiste. Muitos profissionais desistem. Mas às vezes você vai pra uma que você vai com uma missão, porque Deus quer que você vá praquela missão, e lá, você se identifica com ela lá. Se você não conseguir se identificar, mas cedo e mais tarde você sai. No primeiro conflito...

EXEMPLO 4: Assim, a gente tem vontade, a gente tem maior vontade, é uma área que eu gosto, que eu me identifico. Muita gente não gosta, de trabalhar com adolescente, principalmente adolescente que tem problema com relação a uso de drogas e ato infracional, mas eu me identifico, sempre me respeitaram, né? [...] a gente não tem também apoio nenhum, mas a gente faz aquilo que pode, dentro dos limites que a gente tem.

Na **Classe 3, Educação e Profissionalização**, estão verbalizadas questões relacionadas a ações direcionadas à inserção dos jovens na escola ou em cursos profissionalizantes, além de propostas do que pode ser feito para melhor auxiliar o adolescente na transição para a vida adulta, além de uma referência à questão da moradia, e uma referência à autonomia para deslocarem-se até a escola sozinhos, como pode ser visto pelos exemplos abaixo:

EXEMPLO 1: A gente tem uma grande dificuldade de encaminhar esses meninos também, que já tem a idade, [...] Uma coisa que ajuda muito é o programa Jovem Aprendiz, que... mas o nosso grande problema é que esses meninos nunca correspondem série-idade, não existe essa correspondência. E o programa Jovem Aprendiz tem algumas exigências. Eles têm que estar no 9º ano, ter a partir de 14 anos pra ser inserido no Programa, mas tem que estar no 9º ano, tem as exigências da escolaridade e nossos jovens não atendem muito isso não. Aí a gente tem que buscar cursos como na [Fundação] Wall Ferraz, que qualifica eles e não tem tanta exigência assim, cursos profissionalizante, pra poder eles qualificarem, pra poder ter emprego [...]. O [nome de um adolescente que evadiu] fez cursos e se qualificou mesmo antes da idade dele. Agora, o [nome do adolescente] estava naquele curso de serigrafia lá na Casa de Zabelê e ele acabou de desistir. E era um curso com duração de dois anos, que a gente [...] ficar com ele por dois anos pra fazer o curso, e sair qualificado, ele já estava na idade de fazer os 18 anos. Mas ele resolveu fazer a vida dele... segundo consta...

EXEMPLO 2: E foi trabalhado na perspectiva dele autoassumir-se. E conseguimos, pelo projeto Minha Casa, Minha Vida, uma casa pra ele, como ele tinha benefício, ele foi sendo trabalhado por psicólogo... toda a equipe, pra que ele assumisse a sua vida sozinho.

EXEMPLO 3: Não é nem projeto isso, mas por exemplo, eles irem... eu acho que eles já são capazes hoje de pegar um ônibus e ir só pra escola, que tem que dar o voto de confiança. E aqui não, o carro tem que pegar, o carro tem que deixar...

É importante, contudo, destacar que esta classe se compõe, predominantemente, de segmentos de textos relacionados ao relato de um único projeto (já citado anteriormente), que foi desenvolvido com jovens em cumprimento de medidas socioeducativas:

EXEMPLO: Mas foi muito mais complicado a gente trabalhar a equipe pra receber a ideia desse projeto e aceitar, do que os próprios adolescentes. Vou falar, por exemplo, [...] a oficina de mecânica de moto [...] a gente fez a adaptação de uma sala, que tinha uma abertura pra dentro da unidade, a gente colocou pra fora da unidade o acesso, e a gente trabalhava como se fosse uma oficina de moto mesmo. Tinha as aulas teóricas e as aulas práticas, dia sim, dia não. E tinha painel de ferramentas, tinha tudo. E, em todo o tempo do projeto, nenhuma ferramenta sumiu da oficina, nenhuma. Terminou o projeto, o painel estava completo [...], assim, isso mostra que pode sim! [...] A oficina de jardinagem, do mesmo jeito. A gente trabalhava com todas as ferramentas de jardinagem e nunca tivemos nenhuma intercorrência durante as atividades. Nenhum, nenhuma. E aí, o resultado [...] A gente tinha o quê, um ambiente totalmente árido, de não conseguir intervir, da gente não conseguir ir nos alojamentos, ir nas alas, então... ir pra ala era quase que pedir pra ter uma rebelião e ser colocado como refém. Nós terminamos o projeto fazendo rodas de conversa dentro das alas. Sentados, coordenação, equipe técnica, educador, e adolescentes juntos, sentados dentro das alas. Eu cheguei a participar, por exemplo, de capina do campo de futebol. Adolescente manuseando a cortadeira. [...] E aí, esse adolescente, vou contar a história dele. Ele era um adolescente que era líder da ala [...] e ele comandava. Comandava em todos os sentidos. Ele que dizia quem ia pra escola, quem ia ter quentinha, quem podia ir pra ligação do telefone, quem ia lavar a ala, quem ia lavar as roupas dele, quem podia assistir televisão, tudo precisava do aval dele [...] Ele saiu da unidade, a gente ainda estava lá, ele terminou indo pra escola, ele não sabia, ele mal escrevia o nome dele, [...] e ele terminou indo pra escola, fazendo a oficina de jardinagem... [...] depois de um tempo, um dia eu tava trabalhando, à tarde, e o educador foi dizer que ele tava chamando, [...] Quando eu chego, ele diz assim, ele segurando a enxada, ele disse assim: “olha aí! Tudo o que a senhora queria ver, né?”. Então, assim, ele sabia que... tudo bem, não era o que ele queria, era o que eu queria, mas ele sabia que aquilo era bom e ele sabia das minhas intenções com ele, do que a gente tava construindo juntos. Então, assim, ele saía da unidade, como eu tô dizendo: fazendo..., indo pra escola todos os dias, fazendo essa oficina, pegando na enxada, [...]ele não lavava sequer a roupa dele, ne, então, fazer com que ele pegasse na enxada era, assim, em outros tempos era quase impossível. Então, assim, ele saiu, voltou pra casa, depois a gente soube que ele constituiu família, enfim, não acompanhei muito tempo depois ele, ne, não tava na unidade, mas foi um caso que, pra mim, foi reflexo muito dos resultados que a gente teve na unidade.

É nítida a falta de conexão entre a pergunta norteadora e as respostas dos entrevistados. Dos sete entrevistados, seis responderam desconhecer alguma experiência inovadora e desenvolveram suas respostas em outras direções, seja para justificar o motivo de inexistência de qualquer projeto direcionado a auxiliar os jovens em sua transição para a vida adulta. Apenas uma participante relatou experiência considerada inovadora, mas

direcionada a jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Esta experiência, no entanto, não se mostrou sustentável do ponto de vista institucional, visto que, ao perguntar o motivo da não continuidade, a participante respondeu: “por mudança de governo”.

É importante destacar, no entanto, que tais respostas não implicam na inexistência de ações inovadoras ou **potencialmente** inovadoras. Como afirmou uma das participantes, é possível que já tenha sido desenvolvida alguma ação que elas desconhecem. Neste caso, uma possível experiência que tenha sido extinta antes de completar todo o ciclo da inovação. Outra possibilidade, é a existência de possíveis inovações sociais que não são reconhecidas como tais, como pode ser o caso de alguns projetos citados, como a Casa de Zabelê e o CRIA. Para chegar a esta conclusão, entretanto, estudos específicos seriam necessários, visando a confirmar se estas experiências se caracterizam como empreendedorismo/inovação social.

Outro ponto a destacar, é o potencial inovador de práticas que foram descritas por uma das participantes, sobre as rodas de conversa, as quais, segundo os relatos, estão direcionadas à promoção da autonomia dos jovens. Faz-se necessário, no entanto, que estas ideias sejam melhor estruturadas e estejam direcionadas a concretização de ideias novas e criativas para a mudança da atual realidade dos jovens acompanhados, incluindo a participação destes no processo de planejamento. Percebe-se, porém, que a ideia já busca ser replicada, tendo sido implantada na Casa de Punaré e agora há a proposta de incluí-la no Abrigo Masculino.

Outro fator que não podemos deixar de considerar é a nítida dificuldade de sustentabilidade de qualquer projeto nas três Casa, considerando a escassez de recursos materiais e financeiros, a falta de investimento em recursos humanos através de formações contínuas, e a verticalidade das tomadas de decisão, sem assegurar, inclusive, a participação dos jovens, de suas famílias e da comunidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados aqui apresentados podem servir como um diagnóstico parcial sobre o acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos nas três unidades que executam o serviço de acolhimento institucional exclusivamente para adolescentes em Teresina/PI. Foi possível identificar o perfil dos educadores e técnicas de nível superior (incluindo nesta categoria um coordenador e uma coordenadora), e as principais características do acompanhamento realizado, com especial atenção às estratégias para promover o desenvolvimento de competências para a vida adulta nos adolescentes atendidos.

Notamos, contudo, a necessidade de um estudo mais aprofundado, que inclua a participação dos adolescentes, das suas famílias, dos demais profissionais e da comunidade local. É importante que sejam abordados, entre outros, aspectos relacionados a gestão, governança, qualidade e manutenção dos serviços, de modo a complementar os dados aqui apresentados.

Sobre o perfil dos profissionais, os dados obtidos sugerem a confirmação da hipótese inicial de que estes nem sempre apresentam o perfil definido nas Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes e na Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS. Além disso, a maioria não passou por capacitação inicial e não há incentivo nem investimento por parte da gestão para que haja formação continuada. Esse fato vai de encontro com a autoavaliação positiva dos profissionais acerca do seu nível de conhecimento nas áreas da legislação sobre os direitos da criança e do adolescente, da rede de proteção, do SAICA e do desenvolvimento infantil.

É importante que a experiência atual dos participantes seja complementada com uma política de educação permanente, para que os velhos saberes, nascidos de suas vivências práticas, possam abrir espaço para a construção de novos saberes. Esse investimento no capital humano irá assegurar a melhoria da qualidade do acompanhamento aos adolescentes e às suas famílias.

No que se refere a esse acompanhamento, os dados sugerem que não foi confirmada a hipótese de que nem sempre a quantidade de profissionais nas unidades é suficiente para oferecer aos adolescentes um acompanhamento individualizado (embora falte psicólogo na Casa de Punaré). Em compensação confirmaram-se as hipóteses de que as condições de

trabalho nem sempre são adequadas e de que algumas das tarefas executadas não são cumpridas de acordo com as orientações técnicas. O exemplo mais enfático é a relativa privação de liberdade a que são submetidos os adolescentes, em uma nítida incompreensão por parte dos profissionais acerca da diferença entre uma medida protetiva e uma medida socioeducativa.

Neste caso, mais uma vez se percebe a necessidade de aperfeiçoamento da equipe, o que, no entanto, não é suficiente para a execução de um serviço de qualidade. Faz-se imperativo também o investimento material e financeiro. As especificidades do acolhimento institucional, o qual deve se assemelhar a uma residência, exige que os profissionais, os adolescentes e as suas famílias tenham acesso, respectivamente: a recursos que possibilitem a efetivação do trabalho social essencial ao serviço, o desenvolvimento saudável e a superação das situações que geraram o afastamento familiar.

Destacamos, ainda, no tocante ao acompanhamento, a falta de espaços para a escuta e a participação do adolescente nas questões a ele relativas e relativas ao planejamento e organização da casa/serviço. Durante as entrevistas, percebemos uma distorção acerca do que seja essa escuta, confundida com “orientação” e com a simples comunicação *a posteriori* da decisão já tomada. É fundamental a sua inserção em reuniões de avaliação e planejamento do serviço, pois, além de possibilitar o exercício de seu protagonismo, essencial para a vida adulta, irá ampliar sua adesão às atividades propostas. Da mesma forma, a participação da comunidade local (representada pela rede intersetorial de serviços, entidades, mercado e famílias) poderá contribuir para a redução do preconceito contra esses jovens e sua verdadeira inclusão social.

Outro constrangimento identificado foi na articulação tanto interna como externa. É notória a relação que se faz dessa articulação com os encaminhamentos formais a outros serviços. Não há estratégias estruturadas nas unidades participantes relacionadas a práticas intersetoriais e interdisciplinares. Destacamos, no entanto, as exceções das rodas de conversa desenvolvidas na Casa de Punaré, as quais envolvem ação conjunta da pedagoga e dos educadores; e da articulação entre assistente social e pedagoga no Abrigo Masculino, que inclui, além da execução das rodas de conversa, visitas institucionais e familiares.

Estas ações, entretanto, não são suficientes. É importante lembrar que a interdisciplinaridade e a incompletude institucional são importantes para que o adolescente seja visto a partir de sua complexidade, compondo e sendo composto por um conjunto de sistemas, como o social, o biológico, o educacional, o profissional, entre outros. Aqui destacamos o quanto essa complexidade mostrou-se ignorada, principalmente através de

discursos que relacionavam de forma linear a promoção de competências para a vida adulta a questões relacionadas a moradia, escolarização ou profissionalização.

Entre os sistemas negligenciados, apontamos o social. Os processos sociais necessários durante a transição para a independente vida fora do abrigo são severamente prejudicados dentro da realidade local. Os relatos indicam histórias de vida favoráveis ao desenvolvimento de pseudo-pertencimento, pouca responsividade contextual, carência de redes de apoio, além de baixa-autoestima. Um dos fatores que contribui para essa problemática são as frequentes transferências entre abrigos, impedindo o adolescente de estabelecer vínculos fortes com pessoas de referência dentro dos abrigos. Outro fator importante de ser considerado, embora não tenha sido citado por nenhuma das participantes durante as entrevistas, refere-se à separação das casas por faixa etária e gênero. Esse grau de especificidade ocasiona a separação de grupos de irmãos, contribuindo para o rompimento dos vínculos familiares.

Perceber o adolescente em sua complexidade implica em ir além de intervenções simplistas e tradicionais, requer criatividade e ousadia. No caso específico de jovens em acolhimento institucional sem perspectiva de (re)integração familiar, para promover a autonomização de forma inovadora, além das questões já apontadas, é preciso que ele seja visto no centro de uma rede macro formada por outras redes (família, amigos, serviços, mercado, trabalho, escola,...) que possibilitem seu desenvolvimento a nível atitudinal, emocional e funcional.

As experiências de Portugal descritas no item 2.3 inspiram a criação de projetos que atendam às necessidades específicas dos jovens acolhidos em Teresina. Com este trabalho, sugerimos que uma demanda urgente (*prompt*) hoje é a autonomização e uma alternativa (*proposal*) é a implementação de um projeto de desenvolvimento de competências que contemplem as três dimensões da autonomia do adolescente. Enfatizamos, contudo, que antes é necessário a realização de processos de avaliação participativos que complementem este estudo, para que se possa obter um diagnóstico final da realidade desses jovens, além de possibilitar a construção de indicadores que permitam, no futuro avaliar o impacto do projeto.

De toda forma, esperamos que este trabalho, além de contribuir para o debate teórico sobre o tema, possa motivar a reflexão dos participantes sobre as suas práticas e inspirar o surgimento de respostas inovadoras direcionadas à autonomização e desenvolvimento de competências para a vida adulta de jovens acolhidos em Teresina/PI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, M. da C. P., Russo, S. L. T. F., & Cunha, S. R. F. da. (2014). Crescer para ser: caminho para a autonomia. *Revista de Ciências Da Educação*, 01(30), 35–50.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2nd ed.). Rio de Janeiro: LTC Editora.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (Edição rev). Lisboa: Edições 70.
- Bignetti, L. P. (2011). As inovações sociais: uma incursão por ideias, tendências e focos de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos*, 47(1), 3–14. <https://doi.org/10.4013/csu.2011.47.1.01>
- Brandão, J. I. E. (2015). *Eficácia de Intervenções de Carreira para a Autonomização de Jovens Institucionalizados*. Universidade do Minho, Braga.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Cardoso, A. V. M. (2017). *O Processo de Trabalho do Serviço Social nas Instituições de Acolhimento para Crianças e Adolescentes em Situação de Risco Social em Teresina (PI)*. Universidade Federal do Piauí.
- Carvalho, M. J. L. de. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNPCJR. (n.d.). Guia de Orientações para os Profissionais da Acção Social na Abordagem de Situações de Perigo.
- Colin, D., & Jaccoud, L. (2013). Assistência Social e Construção do SUAS -balanço e perspectivas: O percurso da Assistência Social como política de direitos e a trajetória necessária. In *olin, D. R. A., Crus, J. F. da, Tapajós, L. M. de S., Albuquerque, S. A. Coletânea de Artigos Comemorativos dos 20 anos da Lei Orgânica de Assistência Social*. (pp. 42–65). Brasília: MDS.
- CONANDA, & CNAS. (2009). Orientações Técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS.
- Constituição da República Portuguesa, Pub. L. No. Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10 (1976). Portugal.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Danish, S. J. (1997). Going for the Goal. In *Albee, George W; Gullotta, Thomas P. Primary prevention works*. Thousand Oaks : Sage.
- Decreto-Lei 12/2008. Promoção e proteção das crianças e jovens em meio natural de vida, Pub. L. No. Diário da República n.º 12/2008, Série I de 2008-01-17 Consolidado (2008). Portugal. Retrieved from www.dre.pt
- Decreto-Lei nº 11/2008 do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Regime de Execução do Acolhimento Familiar, Pub. L. No. Diário da República n.º 12/2008, Série I de 2008-01-17 (2008). Portugal. Retrieved from www.dre.pt
- Delgado, P. (2010). A reforma do acolhimento familiar de crianças : conteúdo , alcance e fins do novo regime jurídico, *XLV*(196), 555–580.
- Dias, M. I. P. S. (2014). Promover competências em contexto educativo: estudo de três propostas de intervenção. *Educação Por Escrito*, 5(1), 80–97.
- Digiácomo, M. J., & Digiácomo, I. A. (2017). *Estatuto da Criança e do Adolescente: anotado e interpretado*. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná. Retrieved from http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_annotado_2017_7ed_fempar.pdf
- Dumaret, A., Donati, P., & Crost, M. (2011). After a Long-Term Placement : Investigating Educational Achievement , Behaviour , and Transition to Independent Living. *Children & Society*, 25, 215–227.
- Ferreira, S. da S. (2011). *NOB RH/SUAS: Anotada e Comentada*. Brasília, DF: MDS; SNAS.

- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3rd ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, J. P. M. (2014). *Os desafios da autonomização: estudo compreensivo dos processos de transição para diferentes contextos de vida, na perspectiva de adultos jovens e jovens adultos ex-institucionalizados*. Universidade de Coimbra.
- _____. (2017). Plataforma PAJE – Apoio a Jovens (Ex)acolhidos. Porto.
- Gaspar, J. P. M., Santos, E. J. R., & Alcoforado, J. L. M. (2015). Desafios da autonomização: estudo das transições segundo jovens adultos ex-institucionalizados. *Psicologia Clínica*, 27(1), 59–81.
- Gaspar, M. F. M., Gaspar, J. P. M., & Elias, A. (2017). Desafios de Autonomização com Jovens (E)Acolhidos. *Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 8, 187–203.
- González, R. S. (2016). Estatuto da Criança e do Adolescente. In *Fernandes, R.M. C.; Hellmann, A. (orgs.). Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil* (pp. 104–107). Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Gray, D. E. (2016). *Pesquisa no mundo real*. Penso Editora.
- Hulgård, L., & Ferrarini, A. V. (2010). Inovação social: rumo a uma mudança experimental na política pública? *Ciências Sociais Unissinos*, 46(3), 256–263.
- Instituto da Segurança Social, I. P. (2017). *CASA 2016 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.
- Kreuz, S. L. (2011). *Da convivência familiar da criança e do adolescente na perspectiva do acolhimento institucional: princípios constitucionais, direitos fundamentais e alternativas*. Curitiba: UFPR.
- Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm
- Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude eo Sistema Nacional de Juventude-SINAJUVE. (2013). Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm
- Lei nº 147/99, de 1 de setembro - Lei de proteção de crianças e jovens em perigo., Pub. L. No. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A de 1999-09-01 (1999). Portugal. Retrieved from www.dre.pt
- Lei nº 166/99, de 14 de setembro - Lei tutelar educativa, Pub. L. No. Diário da República n.º 215/1999, Série I-A de 1999-09-14 (1999). Portugal. Retrieved from www.dre.pt
- Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências (1993). Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm
- Lins, C. de F. M. (n.d.). Apostila de Iramuteq. Universidade de Fortaleza.
- Martins, E. C. (2005). O retrato histórico-educativo da criança abandonada: Monarquia Constitucional e 1ª República. In *Fernandes, Rogério ; Vidigal, Luis (Coords.) - Infância et puerita : introdução à história da infância em Portugal* (pp. 151–167). Escola Superior de Educação de Santarém. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.11/1253>
- Martins, P. C. (2015). Depois do entretanto: o acolhimento institucional como lugar de passagem de trajetórias de vida complexas. *Centro de Estudos Judiciários. Intervenção Em Sede de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens*, 129–151.
- MDS. (2018). Orientações Técnicas para Elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento.
- MDSA. (2017). Censo SUAS 2016 - Unidades de Acolhimento. Brasília. Retrieved from https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/Censo_SUAS_2016/CensoSUAS2016_Acolhimento.zip
- Medeiros, T. (2013). O conceito de adolescência revisitado. In *Medeiros, T. (Coord.). Adolescência. Desafio e Riscos* (pp. 27–46). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Mendes, M. B. (2015). O acolhimento institucional - Que respostas em Portugal? *Centro de Estudos Judiciários. Intervenção Em Sede de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens*, 197–213.
- Minayo, M. C. de S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (11.ed.).

- São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec.
- Mota, M. M. (2009). A Relação de Parceria entre a Ação Social Arquidiocesana (ASA) E o Poder Público Municipal de Teresina na Execução da Política de Assistência Social: A Experiência do Projeto Casa de Zabelê. Teresina.
- Murray, R., Caulier-grice, J., & Mulgan, G. (2010). The open book of social innovations. Social innovator series: ways to design, develop and grow social innovations. *The Young Foundation*, 30(8), 224. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.0030166>
- Noom, M. J., Deković, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577–595. <https://doi.org/10.1023/A:1010400721676>
- _____. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22(6), 771–783. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0269>
- Oliveira, M. A. de. (2004). *A atuação do Executivo e do Conselho de Direito na Construção da Política de Atendimento à Criança e ao Adolescente no Município de Teresina-PI*. Universidade Federal do Piauí.
- Palaio, C., Pinheiro, M. do R., Velho, C., Santos, L., Santos, S., & Lopes, L. (2016). O desafio da estrutura de apoio e acompanhamento. Uma resposta institucional a jovens durante e após o acolhimento. In *Atas do XIII Congresso SPCE* (pp. 1702–1713). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Pedroso, J., & Branco, P. (2008). Mudam-se os tempos , muda-se a família . As mutações do acesso ao direito e à justiça de família e das crianças em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 53–83. <https://doi.org/10.4000/rccs.619>
- Piauí. (2014). Proposta ético-político pedagógica: Abrigo Feminino de Teresina. Teresina: Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania - SASC.
- _____. (2016). Proposta ético-político pedagógica: Abrigo Masculino de Teresina. Teresina: Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania - SASC.
- Ramos, A. F., & Carvalho, M. V. C. de. (2008). *Vida e Morte do Educador Social de Rua – reflexões sobre uma identidade em movimento*. (No. ano 13, n. 19). *Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI*. Teresina.
- Reichert, C. B., & Wagner, A. (2007). Autonomia na adolescência e sua relação com os estilos parentais. *Psico-USF*, 38(3), 292–299.
- Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Salviati, M. E. (2017). Manual do Aplicativo Iramuteq.
- Santos, L., Pinheiro, M. do R., Velho, C., & Palaio, C. (2017). A avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências para a vida junto de adolescentes em acolhimento residencial. *Revista Psicologia*, 31(2), 176–179.
- Sarmento, J. M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *Crianças e Míudos : Perspectivas Sociopedagógicas Da Infância e Educação*, 1–22. Retrieved from http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- _____. (2005). Gerações e Alteridade. Interrogações a Partir da Sociologia da Infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313716003.pdf>
- Sousa, R. E. P. De. (2015). *Desenvolvimento de competências de vida e os processos de autonomização em Lares de Infância e Juventude*. Universidade de Coimbra.
- Swedberg, R. (2004). Social entrepreneurship : the view of the young Schumpeter. *Entrepreneurship as Social Change: A Third New Movements in Entrepreneurship Book*, 21–34.
- Teresina. (2010). Serviço de Acolhimento Institucional do Município de Teresina - PI. Projeto ético-político pedagógico: Casa de Punaré. Teresina: SEMTCAS.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança ? *Da Investigação Às Práticas*, II(2012), 118–129.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). Direitos da Criança em Portugal: os desassossegos dos riscos na/da Infância. *IV Encontro Maus-Tratos, Negligência e Risco Na Infância e Na Adolescência*.

- Tomás, C., Malheiro, M., Costa, A., Rodrigues, L., Luís, E., & Gonçalves, S. (2014). Direitos da criança, autonomia e bem-estar das crianças e jovens em acolhimento institucional: relato de experiências no LIJ Oficina de S. José (Braga). In *Fundação Calouste Gulbenkian Desenvolvimento Humano. Direitos da criança. Experiências de quatro instituições de acolhimento de jovens*. (pp. 22–37). FCG. Retrieved from <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Valente, J. (2013). *Família Acolhedora. As relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento*. São Paulo: Paulus.
- Van Breda, A. D. (2015). Journey towards independent living : a grounded theory investigation of leaving the care of Girls & Boys Town, South Africa. *Journal of Youth Studies*, 18(3), 322–337. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.963534>
- Velho, C., Pinheiro, M. do R., Palaio, C., Santos, L., Santos, S., & Lopes, L. (2016). PROJET'ARTE – Desafios para a mudança no sistema de acolhimento: resultados do programa de desenvolvimento de competências para a vida. In *Atas do XIII Congresso SPCE* (pp. 1449–1459). Escola Superior de Educação de Viseu.

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice A – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título do projeto: O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta.

Instituição: Universidade de Coimbra – UC.

Pesquisadora responsável: Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes

Orientadora: Dra. Jacqueline Marques Ferreira

Coorientadora: Dra. Maria Aurelina Machado de Oliveira

Meios de Contato: (86) xxxx-xxxx; chantalnunes@student.fpce.uc.pt

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa e precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e peça ao responsável pelo estudo esclarecimentos sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar participar, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa tem por objetivo central analisar o modo como o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior que atuam em serviços de acolhimento institucional para adolescentes em Teresina tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos inseridos nesses serviços. Será desenvolvida por Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes, aluna do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, da Universidade de Coimbra (Portugal), sob orientação da Dra Jacqueline Marques e coorientação da Dra Maria Aurelina Machado de Oliveira.

Você está sendo convidado a participar porque exerce a função de **coordenador*** em uma unidade que executa o serviço de acolhimento institucional para adolescentes em Teresina. Sua participação é muito importante e totalmente voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você não será penalizado caso decida não participar da pesquisa ou, tendo aceitado, desista desta.

Você não receberá nenhum benefício financeiro, ou qualquer outro benefício direto. Mas, por existirem poucos estudos sobre este tema no Brasil, esta pesquisa poderá, no futuro, contribuir para sua prática profissional, através de uma análise sobre como o acompanhamento realizado de adolescentes em acolhimento institucional em Teresina tem contribuído para que eles desenvolvam competências para uma vida adulta autônoma e independente.

A participação na pesquisa pode gerar alguns riscos que serão cuidadosamente prevenidos: o risco de constrangimento e a possibilidade de suas respostas serem identificadas por pessoas que não estão diretamente ligadas à pesquisa, comprometendo o sigilo e o anonimato. Para prevenir estes riscos, você está sendo convidado a participar de forma voluntária, mediante assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e não será obrigado a fornecer qualquer informação que considere muito pessoal, constrangedora, ou que comprometa seu anonimato. Além disso, você terá liberdade para desistir de participar em qualquer momento.

Caso deseje participar, você responderá a um questionário (1ª fase), que contempla 43 questões abertas e fechadas sobre (I) suas características pessoais e profissionais, (II) a unidade e o serviço de acolhimento institucional para adolescentes onde você trabalha; e (III) o desenvolvimento de competências para a vida adulta em adolescentes. O tempo médio de preenchimento do questionário varia entre 20 e 30 minutos.

Você também poderá ser convidado(a) a participar de uma entrevista semipadronizada (2ª fase), que contará com um roteiro com três perguntas abertas e duração média de 1 (uma) hora. A entrevista será gravada em áudio. O uso do gravador é importante para garantir a confiabilidade e validade da pesquisa, evitando que suas respostas sejam distorcidas por uma interpretação errônea.

Página 1 de 3

Rubrica do Pesquisador

Rubrica do Participante

Em qualquer etapa da pesquisa, ou posteriormente, você poderá ter acesso à responsável pela obter esclarecimentos sobre eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Suas respostas serão registradas para posterior análise, mas somente a pesquisadora, a orientadora e a coorientadora poderão ter acesso a essas informações e os seus dados serão mantidos em confidencialidade, permitindo o sigilo e o anonimato de sua participação. Adotaremos ainda, para sua privacidade e preservação de identidade, uma identificação por numeral arábico crescente, respeitando a ordem em que sua participação será realizada, o qual será registrado nos instrumentos de coleta de dados (questionário e roteiro de entrevista).

Na primeira fase da pesquisa, você receberá junto com o questionário, uma ficha de identificação que servirá para controle da pesquisadora sobre a coleta de dados, e para contato futuro com você, caso preencha os requisitos para participar da segunda fase da pesquisa. Para garantir o anonimato e sigilo de suas respostas, a folha de identificação e o questionário serão guardados separadamente.

Caso você concorde em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. Você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo/fase do estudo, sem a possibilidade de existir quaisquer prejuízos à sua pessoa.

Todos os instrumentos de coleta de dados impressos e preenchidos serão guardados em envelopes que serão lacrados após a conclusão do estudo. As fichas de identificação dos participantes serão guardadas em um envelope separado dos demais instrumentos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais. Somente a pesquisadora responsável, a orientadora e a coorientadora poderão ter acesso a esse material, que será mantido sob a guarda da pesquisadora responsável por pelo menos 5 anos.

Os resultados desta pesquisa serão publicados em uma Dissertação de conclusão do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo da Universidade de Coimbra e poderão ser divulgados em palestras, relatórios, e artigos científicos.

Observações Complementares:

Em caso de Dúvidas sobre a ética da pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética que emitiu parecer sobre esta pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Nome do Comitê: 5209 - Universidade Estadual Do Piauí - UESPI

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335 - Centro/Sul. Teresina/PI. CEP: 64.001-280

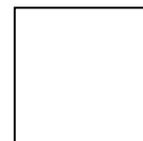
Telefone: (86)3221-6658 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta*. Fui suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o referido estudo. Eu tive a oportunidade de retirar dúvidas com a pesquisadora, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram nítidos para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade, de esclarecimentos permanentes, como também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de benefício que eu possa ter adquirido.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____



Digitais, caso não assine.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa *O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta*, e o aceite do sujeito em participar

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome _____

RG _____ Assinatura: _____

DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da pesquisadora responsável

* Este é o modelo básico do TCLE utilizado, tendo sido adaptado de acordo com a função exercida pelo participante.

Apêndice B – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta.

Pesquisadora responsável: Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes

Instituição: Universidade de Coimbra – UC.

Telefone para contato: (89) xxxxx-xxxx

Locais da coleta de dados: Casa de Punaré.

Eu, Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes, pesquisadora responsável pela presente pesquisa comprometo-me a preservar a privacidade e confidencialidade para proteger a imagem dos participantes cujos dados serão coletados através de questionários e entrevistas. Participarão coordenadores, educadores/cuidadores, e equipe técnica de nível superior da Casa de Punaré, unidade que executa serviço de acolhimento institucional para adolescentes, vinculada à Secretaria de Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas (SEMCASPI). Os dados dos questionários serão analisados estatisticamente com o auxílio do IBM SPSS, enquanto que os dados das entrevistas serão tratados por Análise de Conteúdo de Bardin, com o auxílio do software IRAMUTEQ.

Durante o processo de coleta de dados, comprometo-me a respeitar as normas internas da SEMCASPI e da Casa de Punaré e também a honrar com o Código de Ética Profissional do Psicólogo e com as normas estabelecidas na Resolução CNS nº 466/12, em especial, no que se refere à privacidade e confidencialidade como proteção à imagem do participante.

Assumo responsabilidade pela guarda e uso das informações obtidas e concordo, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão guardadas por um período mínimo de 5 anos, sob minha responsabilidade. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Ângela Pereira da Silva Chantal Nunes
CPF: xxx.xxx.xxx-xx

O ACOMPANHAMENTO REALIZADO POR EDUCADORES E TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR A DOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM TERESINA, E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA

QUESTIONÁRIO

INSTRUÇÕES:

O questionário está composto por 43 questões e tem um tempo de preenchimento estimado em 30 minutos. Para preenche-lo:

1. Leia atentamente cada pergunta e, em caso de dúvida, peça ajuda à pesquisadora;
2. Não existem respostas certas ou erradas, por isso, responda de acordo com sua opinião, escolhendo a opção que melhor representa sua opinião/resposta;
3. Forneça apenas UMA resposta para cada questão, EXCETO, quando há orientação em contrário;
4. Se não tiver certeza sobre alguma resposta, escolha a opção que considerar mais correta, mas não deixe questões sem respostas, ou com múltiplas respostas.

CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1	Qual sua idade na data de hoje? _____ anos
2	Qual o seu sexo? <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Feminino
3	Qual sua identidade de gênero? <input type="radio"/> Masculina <input type="radio"/> Feminina
4	Qual a sua escolaridade? <input type="radio"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="radio"/> Ensino Fundamental Completo <input type="radio"/> Ensino Médio Incompleto <input type="radio"/> Ensino Médio Completo <input type="radio"/> Ensino Superior Incompleto <input type="radio"/> Ensino Superior Completo em: _____
5	Há outra formação que acha importante informar (cursos técnicos, pós-graduações, etc.)? <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim. Qual? _____
6	Em qual unidade onde você trabalha? (escolha apenas uma opção. Caso trabalhe em mais de uma unidade, informe à pesquisadora) <input type="radio"/> Casa de Punaré <input type="radio"/> Abrigo Feminino <input type="radio"/> Abrigo Masculino
7	Qual a sua carga-horária nessa unidade? _____
8	Antes de trabalhar nessa unidade, você já tinha experiência de trabalho na Assistência Social? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
9	Antes de trabalhar nessa unidade, você já tinha experiência em Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
10	Qual função você exerce nessa unidade? (Admite-se mais de uma resposta) <input type="radio"/> Coordenador(a) <input type="radio"/> Educador(a) <input type="radio"/> Cuidador(a) <input type="radio"/> Técnico de Nível Superior
11	Antes de trabalhar nessa unidade, você já tinha experiência nessa função? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
12	Qual o seu turno de trabalho? (Admite-se mais de uma resposta) <input type="radio"/> Matutino <input type="radio"/> Vespertino <input type="radio"/> Noturno
13	Quantas pessoas você acompanha diretamente na unidade? _____
14	Entre elas, quantas são jovens de 15, 16 ou 17 anos? _____
15	Quando foi admitido nessa unidade, participou de alguma formação prévia? <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
16	Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a legislação pertinente a crianças e adolescentes? <input type="radio"/> Péssimo <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Ótimo
17	Como você avalia seu nível de conhecimento sobre a rede de proteção à criança e ao adolescente em Teresina? <input type="radio"/> Péssimo <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Ótimo
18	Como você avalia seu nível de conhecimento sobre os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes? <input type="radio"/> Péssimo <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Ótimo
19	Como você avalia seu nível de conhecimento sobre o desenvolvimento infanto-juvenil? <input type="radio"/> Péssimo <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Bom <input type="radio"/> Ótimo

O ACOMPANHAMENTO REALIZADO POR EDUCADORES E TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR A ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM TERESINA, E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA

20	Entre as atividades/recursos abaixo, de quais você participa ou tem acesso na unidade onde trabalha? (Admite-se mais de uma resposta)		
	<input type="checkbox"/> Reuniões/assembleias sobre as rotinas e normas da casa <input type="checkbox"/> Reuniões técnicas internas para discussão e planejamento das ações <input type="checkbox"/> Reuniões técnicas externas <input type="checkbox"/> Reuniões de estudo de caso <input type="checkbox"/> Supervisão interna por técnico de nível superior <input type="checkbox"/> Supervisão externa por técnico de nível superior	<input type="checkbox"/> Avaliação contínua <input type="checkbox"/> Cursos de aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Celular institucional <input type="checkbox"/> Medicamentos <input type="checkbox"/> Recursos financeiros para compra de insumos em caráter de urgência; <input type="checkbox"/> Recursos financeiros para contratação de serviços em caráter de urgência; <input type="checkbox"/> Carro institucional	
21	Considerando seu nível de autonomia dentro da unidade, você pode: (Admite-se mais de uma resposta)		
	<input type="checkbox"/> Alterar ou fugir das rotinas da casa, quando houver necessidade, sem autorização superior <input type="checkbox"/> Propor mudanças nas normas da casa <input type="checkbox"/> Autorizar saídas de adolescentes da casa durante o dia <input type="checkbox"/> Autorizar saídas de adolescentes da casa durante a noite <input type="checkbox"/> Autorizar que adolescentes façam viagens acompanhados de um adulto de confiança	<input type="checkbox"/> Autorizar que os adolescentes durmam na casa de familiares ou outras pessoas sob a supervisão de um adulto de confiança <input type="checkbox"/> Contratar serviços em caráter de urgência <input type="checkbox"/> Comprar insumos em caráter de urgência <input type="checkbox"/> Acessar o regimento interno da unidade sempre que desejar; <input type="checkbox"/> Acessar ao Projeto Político-Pedagógico da unidade sempre que desejar	
22	Entre as atividades abaixo, quais você executa na unidade onde trabalha? (Admite-se mais de uma resposta)?		
	<input type="checkbox"/> Registros nos prontuários dos adolescentes <input type="checkbox"/> Elaboração de relatórios técnicos <input type="checkbox"/> Mediação de Conflitos <input type="checkbox"/> Acolhida quando o adolescente chega à casa <input type="checkbox"/> Escuta qualificada do adolescente <input type="checkbox"/> Acompanhamento da família <input type="checkbox"/> Atividades em grupo com os adolescentes <input type="checkbox"/> Atendimentos individuais aos adolescentes <input type="checkbox"/> Acompanhamento escolar	<input type="checkbox"/> Encaminhamentos para outros serviços da rede de assistência social <input type="checkbox"/> Encaminhamentos para serviços de outras Políticas Públicas <input type="checkbox"/> Mediação do processo de aproximação e fortalecimento ou construção de vínculo do adolescente com a família de origem ou adotiva <input type="checkbox"/> Preparação do adolescente para desligamento	
23	Entre as habilidades abaixo, quais você considera ter?		
	<input type="checkbox"/> Habilidade de articulação com a rede de assistência social <input type="checkbox"/> Habilidade de articulação com a rede de intersetorial	<input type="checkbox"/> Habilidade de mediar conflitos <input type="checkbox"/> Habilidade de promover o desenvolvimento de competências para a vida adulta nos adolescentes	
CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE E DO SAICA ONDE TRABALHA			
(A ser respondido somente por coordenadores)			
24	A unidade onde você trabalha acolhe: (admite-se mais de uma resposta)		
	<input type="checkbox"/> Crianças	<input type="checkbox"/> Adolescentes	<input type="checkbox"/> Jovens de 18 anos ou mais
25	A unidade acolhe pessoas com 18 anos ou mais porque:		
	<input type="checkbox"/> Aguarda(m) medida judicial de desligamento; <input type="checkbox"/> Apresenta(m) alguma condição física ou mental que impede ou dificulta sua vida autônoma e/ou independente; <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Não se aplica (marque esta opção se a unidade NÃO acolher jovens de 18 anos ou mais)		
26	Essa unidade acolhe pessoas:		
	<input type="checkbox"/> do gênero masculino	<input type="checkbox"/> do gênero feminino	<input type="checkbox"/> de ambos os gêneros
27	Os técnicos de nível superior dessa unidade são pessoas:		
	<input type="checkbox"/> do gênero masculino	<input type="checkbox"/> do gênero feminino	<input type="checkbox"/> de ambos os gêneros

O ACOMPANHAMENTO REALIZADO POR EDUCADORES E TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR A JOVENS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM TERESINA, E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA

28	Os educadores, cuidadores e auxiliares de cuidadores dessa unidade são pessoas: O do gênero masculino O do gênero feminino O de ambos os gêneros																				
30	Qual a carga-horária dos técnicos de nível superior? _____																				
31	Quantas pessoas cada educador/cuidador acompanha nessa unidade? _____																				
32	Qual a carga-horária dos educadores/cuidadores? _____																				
33	Quantos auxiliares de cuidadores trabalham nessa unidade? _____																				
34	Qual a carga-horária dos auxiliares de cuidadores? _____																				
35	Quantas pessoas estão acolhidas hoje nessa unidade onde você trabalha? _____																				
36	Quantas são jovens de 15, 16 ou 17 anos? _____																				
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA																					
37	Em todo o seu tempo de trabalho em serviços de acolhimento institucional para adolescentes, você acompanhou algum jovem de 15, 16 ou 17 anos? O Não O Sim. Quantos? _____																				
38	Em todo o seu tempo de trabalho em serviços de acolhimento institucional para adolescentes, você lembra de algum jovem de 18 anos ou mais que conseguiu sair da unidade de acolhimento para viver de forma autônoma e independente? O Não O Sim. Quantos? _____																				
39	Na sua opinião, o acompanhamento realizado aos adolescentes proporciona o desenvolvimento de competências em qual(is) destas áreas? (Admite-se mais de uma resposta) <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>O cuidados pessoais</td> <td>O educação e profissionalização</td> </tr> <tr> <td>O organização doméstica</td> <td>O trabalho e emprego</td> </tr> <tr> <td>O rede social e de suporte</td> <td>O gestão financeira</td> </tr> </table>	O cuidados pessoais	O educação e profissionalização	O organização doméstica	O trabalho e emprego	O rede social e de suporte	O gestão financeira														
O cuidados pessoais	O educação e profissionalização																				
O organização doméstica	O trabalho e emprego																				
O rede social e de suporte	O gestão financeira																				
40	Na unidade onde você trabalha, quais das condições abaixo favorecem um acompanhamento direcionado ao desenvolvimento da autonomia e competências para a vida adulta dos adolescentes? (Admite-se mais de uma resposta) <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>O Recursos materiais</td> <td>O Recursos financeiros</td> <td>O Relações humanas</td> </tr> <tr> <td>O Infraestrutura da casa</td> <td colspan="2">O Nenhuma das alternativas.</td> </tr> </table>	O Recursos materiais	O Recursos financeiros	O Relações humanas	O Infraestrutura da casa	O Nenhuma das alternativas.															
O Recursos materiais	O Recursos financeiros	O Relações humanas																			
O Infraestrutura da casa	O Nenhuma das alternativas.																				
41	Na sua opinião, aos 18 anos os jovens acompanhados estarão preparados para uma vida independente fora da unidade de acolhimento? O Não O Sim																				
42	A partir de que idade você acha que eles podem viver de forma autônoma e independente? _____																				
43	Entre as atividades/recursos abaixo, a quais têm acesso os adolescentes acolhidos na unidade onde você trabalha (Admite-se mais de uma resposta)? <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>O Visitas da família na unidade</td> <td>O Tempo livre</td> </tr> <tr> <td>O Visitas à família de origem</td> <td>O Viagens</td> </tr> <tr> <td>O Visitas à família afetiva</td> <td>O Acompanhamento pedagógico</td> </tr> <tr> <td>O Visitas a amigos</td> <td>O Acompanhamento psicológico</td> </tr> <tr> <td>O Festas em casas de amigos/vizinhos</td> <td>O Acompanhamento por assistente social</td> </tr> <tr> <td>O Eventos de lazer e cultura na comunidade</td> <td>O Orientações sobre nutrição e saúde pessoal</td> </tr> <tr> <td>O Participação em grupos artísticos e culturais</td> <td>O Orientações sobre higiene pessoal</td> </tr> <tr> <td>O Participação política na comunidade (reuniões de associações de moradores, representação em movimentos jovens, etc.)</td> <td>O Orientações sobre consumo de álcool, tabaco e outras drogas</td> </tr> <tr> <td>O Saídas durante o dia com amigos</td> <td>O Educação sexual</td> </tr> <tr> <td>O Saídas durante a noite com amigos</td> <td></td> </tr> </table>	O Visitas da família na unidade	O Tempo livre	O Visitas à família de origem	O Viagens	O Visitas à família afetiva	O Acompanhamento pedagógico	O Visitas a amigos	O Acompanhamento psicológico	O Festas em casas de amigos/vizinhos	O Acompanhamento por assistente social	O Eventos de lazer e cultura na comunidade	O Orientações sobre nutrição e saúde pessoal	O Participação em grupos artísticos e culturais	O Orientações sobre higiene pessoal	O Participação política na comunidade (reuniões de associações de moradores, representação em movimentos jovens, etc.)	O Orientações sobre consumo de álcool, tabaco e outras drogas	O Saídas durante o dia com amigos	O Educação sexual	O Saídas durante a noite com amigos	
O Visitas da família na unidade	O Tempo livre																				
O Visitas à família de origem	O Viagens																				
O Visitas à família afetiva	O Acompanhamento pedagógico																				
O Visitas a amigos	O Acompanhamento psicológico																				
O Festas em casas de amigos/vizinhos	O Acompanhamento por assistente social																				
O Eventos de lazer e cultura na comunidade	O Orientações sobre nutrição e saúde pessoal																				
O Participação em grupos artísticos e culturais	O Orientações sobre higiene pessoal																				
O Participação política na comunidade (reuniões de associações de moradores, representação em movimentos jovens, etc.)	O Orientações sobre consumo de álcool, tabaco e outras drogas																				
O Saídas durante o dia com amigos	O Educação sexual																				
O Saídas durante a noite com amigos																					

O ACOMPANHAMENTO REALIZADO POR EDUCADORES E TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR A ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM TERESINA, E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA

<input type="checkbox"/> Celular institucional	<input type="checkbox"/> Construção de projeto de vida
<input type="checkbox"/> Celular pessoal	<input type="checkbox"/> Cursos profissionalizantes
<input type="checkbox"/> Reuniões/assembleias sobre as rotinas e normas da casa	<input type="checkbox"/> Orientações sobre procura e candidatura a empregos
<input type="checkbox"/> Orientações sobre elaboração de currículo	<input type="checkbox"/> Organização do tempo (estudo, lazer, trabalho, afazeres domésticos)
<input type="checkbox"/> Orientação sobre entrevistas de emprego	<input type="checkbox"/> Cozinhar
<input type="checkbox"/> Experiência de trabalho/estágios	<input type="checkbox"/> Limpeza e organização da casa
<input type="checkbox"/> Compras de supermercado	<input type="checkbox"/> Lavar, passar e guardar a roupa
<input type="checkbox"/> Compras de roupas e outros bens pessoais	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Organização de orçamento pessoal	

Chegamos ao final do questionário. Agradeço o tempo que você me disponibilizou!

Data: ____ / ____ / ____ **Duração do questionário:** _____

Apêndice D – Entrevista

O ACOMPANHAMENTO REALIZADO POR EDUCADORES E TÉCNICOS DE NÍVEL SUPERIOR A ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL EM TERESINA, E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA ADULTA

GUIA DE ENTREVISTA

Nº _____ Data: ____/____

Você irá participar desta entrevista porque consentiu em participar da pesquisa "O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes em acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta", realizada por Ângela Chantal, aluna da Universidade de Coimbra, Portugal. Você foi escolhido para participar desta fase da pesquisa porque exerce a função de coordenador(a) e/ou técnico(a) de nível superior em uma unidade de Teresina(PI) que executa o serviço de acolhimento institucional para adolescentes. Não participarão desta fase pessoas que não trabalham diretamente com os adolescentes, ou que não exerçam função de coordenador ou de técnico de nível superior.

A entrevista tem por objetivo (I) descrever como é realizado o acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos em situação de acolhimento institucional no município de Teresina/PI, e (II) apontar estratégias individuais, coletivas e/ou institucionais de caráter inovador que contribuem para o processo de transição para a vida adulta desses, além de auxiliar no alcance do objetivo geral da pesquisa, (III) analisar o modo como o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta desses jovens .

A análise dos dados obtidos servirá de base para redação de uma Dissertação no âmbito do Mestrado em Intervenção Social, Inovação e Empreendedorismo, sob orientação da Dra Jacqueline Marques, professora da Universidade de Coimbra e coorientação da Dra Maria Aurelina Machado de Oliveira, professora da Universidade Federal do Piauí.

Peço autorização para que esta entrevista seja gravada, a fim de possibilitar a sua transcrição minuciosa que servirá para a construção de um *corpus* textual necessário para a análise qualitativa das informações coletadas. Para garantir o anonimato e sigilo de suas respostas, a gravação e a transcrição desta entrevista será guardada com apenas um número de identificação e somente a equipe de pesquisa (pesquisadora, orientadora e coorientadora) poderão ter acesso às respostas.

Não existem respostas certas ou erradas, o importante é que você possa exprimir sua opinião e falar sobre sua experiência. Caso sinta-se constrangido ou desconfortável, pode informar à pesquisadora. Da mesma forma, pode interromper a entrevista a qualquer momento para pedir esclarecimentos, ou fazer alguma crítica.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

1. Considerando os adolescentes de 15, 16 e 17 anos, você pode descrever como é realizado o acompanhamento dentro da casa deste sua entrada até seu processo de saída da casa?

Tópicos – "contemplam a abrangência da informação desejada" (Minayo, 2008, p. 189)³⁰:

- Interdisciplinaridade e Intersetorialidade;
- Articulação com a comunidade;
- Condições de trabalho;
- Preparação para desligamento.

2. Na sua opinião, de que forma esse acompanhamento contribui para o desenvolvimento de competências para a vida adulta nesses jovens?

Tópicos:

- Autonomia do jovem;
- Projeto de Vida;
- Estratégias e recursos para o desenvolvimento de competências;
- Competências desenvolvidas.

3. Quais estratégias/experiências inovadoras direcionadas a auxiliar jovens acolhidos em seu processo de transição para a vida adulta você já executou, conheceu ou ouviu falar?

Tópicos:

- Em Teresina;
- Em outros municípios;
- Recursos necessários;
- Obstáculos.

Chegamos ao final da entrevista. Agradeço o tempo que você me disponibilizou!

Duração da entrevista: _____

³⁰ Minayo, Maria Cecília de Souza. 2008. "O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde". 11.ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec.

Anexo A – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, Piauí, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta.

Pesquisador: ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85529418.7.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade de Coimbra

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.809.732

Apresentação do Projeto:

Propõe-se uma pesquisa aplicada, amparada no paradigma interpretativo, sobre o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior a adolescentes inseridos em serviços de acolhimento institucional em Teresina, e o desenvolvimento de competências para a vida adulta. A operacionalização da pesquisa desenvolver-se-á dentro de um plano misto, com a integração de informações de natureza quantitativa e qualitativa. A coleta de dados será através da aplicação de questionários, análise documental e entrevistas semipadronizadas. Os dados qualitativos e quantitativos serão coletados continuamente e ao final serão tratados com o auxílio de softwares próprios, para realizar estatísticas descritivas, inferenciais e textuais. Espera-se obter dados que possibilitem analisar o modo como o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos inseridos nesses serviços.

Critério de Inclusão:

• Para a aplicação dos questionários e entrevistas, considerar-se-ão todos os profissionais que trabalham em pelo menos uma unidade que acolhe adolescentes em Teresina e exercem qualquer uma das seguintes funções: dirigente/coordenador, educador/cuidador, e/ou técnico de nível

Endereço: Rua Otávio Bilac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-280

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: com/tedeetic@uespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.609.732

superior;

• Para a análise documental, considerar-se-á todos os documentos das unidades de acolhimento selecionadas que forneçam dados quantitativos e qualitativos sobre o acompanhamento dos adolescentes, o perfil dos profissionais e o planejamento técnico da unidade.

Critério de Exclusão:

• Para a análise documental, serão excluídos os documentos com dados inconsistentes (incoerentes), incompletos ou confusos;- Para a aplicação dos questionários e entrevistas, serão excluídos todos os profissionais que não trabalham diretamente com adolescentes em unidades de acolhimento institucional de Teresina.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o modo como o acompanhamento realizado por educadores e técnicos de nível superior que atuam em serviços de acolhimento institucional para adolescentes em Teresina (PI) tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos inseridos nesses serviços.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar estudos e experiências no Brasil e no Mundo de promoção da autonomização de jovens que passaram por um longo período de acolhimento institucional;
- 2) Caracterizar o perfil profissional dos profissionais que realizam o acompanhamento de jovens em unidades de acolhimento institucional em Teresina-PI;
- 3) Descrever como é realizado o acompanhamento de jovens de 15 a 17 anos em situação de acolhimento institucional no município de Teresina/PI;
- 4) Apontar estratégias individuais, coletivas e/ou institucionais de caráter inovador que contribuem para o processo de transição para a vida adulta de jovens de 15 a 17 anos em situação de acolhimento institucional no município de Teresina/PI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A participação na pesquisa pode gerar alguns o risco de constrangimento e a possibilidade das respostas dos participantes serem identificadas por pessoas que não estão diretamente ligadas à pesquisa, comprometendo o sigilo e o anonimato. Para prevenir estes riscos, todos participantes

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.609.732

serão convidados a participar de forma voluntária, mediante assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e não serão obrigados a fornecer qualquer informação que considerem muito pessoal, constrangedora, ou que comprometa seu anonimato, e poderão desistir de participar em qualquer momento. Além disso, a pesquisadora assinará termo de confidencialidade a ser entregue em cada unidade e informará a todos os participantes que eles podem requerer uma cópia a qualquer momento. Também assumirá total responsabilidade pela guarda e sigilo dos dados coletados e evitará ao máximo, e sempre que possível, durante a escrita da dissertação, a utilização de informações que possam facilitar a identificação de qualquer participante.

Benefícios:

Os participantes não receberão nenhum benefício financeiro, ou qualquer outro benefício direto. Mas, por existirem poucos estudos sobre o processo de transição para a vida adulta dos jovens de 15 a 17 anos em acolhimento institucional no Brasil e, em especial, em Teresina/PI, esta pesquisa irá contribuir para o debate teórico nos campos da educação, do desenvolvimento juvenil e da assistência social, e poderá motivar novas pesquisas sobre esse tema. No campo prático, este trabalho poderá contribuir para que os participantes da pesquisa reflitam sobre sua prática profissional e poderão, no futuro, ter acesso aos resultados da pesquisa, que propõe analisar o modo como o acompanhamento realizado por eles tem contribuído para o desenvolvimento de competências para a vida adulta em jovens de 15 a 17 anos inseridos nesses serviços.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para o desenvolvimento de políticas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;
- Declaração das Instituições e Infra-estrutura em papel timbrado das mesmas, carimbadas, datadas e assinadas;
- Projeto de pesquisa na íntegra;
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);
- Termo de Consentimento da Utilização de Dados (TCUD);

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticuespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.609.732

- Série de outros documentos sobre o Mestrado e a confluência da pesquisa.

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Apresentar/Enviar o RELATÓRIO FINAL no prazo de até 30 dias após o encerramento do cronograma previsto para a execução do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1058475.pdf	09/03/2018 10:28:30		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisadoras.pdf	09/03/2018 10:24:44	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.pdf	07/03/2018 22:37:24	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	TCUD_Abrigo_Feminino.docx	07/03/2018 17:59:58	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	TCUD_Abrigo_Masculino.docx	07/03/2018 17:59:37	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	TCUD_Punare.docx	07/03/2018 17:59:08	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	GRELHA_PARA_ANALISE_DOCUMENTAL.pdf	07/03/2018 17:54:48	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-260
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.609.732

Outros	GRELHA_PARA_ANALISE_DOCUMENTEN TAL.pdf	07/03/2018 17:54:48	NUNES	Aceito
Outros	Oficio_para_Juiza.pdf	05/03/2018 21:07:04	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Oficio_SEMCASPI.pdf	05/03/2018 21:08:35	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Oficio_para_SASC.pdf	05/03/2018 21:08:02	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_Abrigo_Femin o.doc	05/03/2018 21:04:21	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_Abrigo_Masc ulino.doc	05/03/2018 21:03:38	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Termo_Confidencialidade_Punare.doc	05/03/2018 21:02:46	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	05/03/2018 20:51:26	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	05/03/2018 20:50:04	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/03/2018 20:44:40	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	05/03/2018 19:27:01	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	05/03/2018 19:26:29	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	Acreditacao_MISIE_A3ES.pdf	05/03/2018 19:24:34	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Tecnicos.pdf	05/03/2018 19:18:29	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Educadores.pdf	05/03/2018 19:18:12	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Coordenador.pdf	05/03/2018 19:17:37	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticasuespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.609.732

Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenador.pdf	05/03/2018 19:17:37	NUNES	Aceito
Outros	Regulamento_CEP_Universidade_de_Coimbra.pdf	05/03/2018 19:15:05	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	05/03/2018 17:24:54	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	CertificadoUC.pdf	05/03/2018 17:23:08	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	AutorizacaoSEMCASPI.pdf	05/03/2018 17:21:37	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	AutorizacaoSASC.pdf	01/03/2018 14:01:11	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito
Outros	AutorizacaoJuiza.pdf	01/03/2018 14:00:36	ANGELA PEREIRA DA SILVA CHANTAL NUNES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 19 de Abril de 2018

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

