

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ana Luiza Mendonça dos Santos

Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e habilidades sociais

RIBEIRÃO PRETO - SP

2022

ANA LUIZA MENDONÇA DOS SANTOS

Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e habilidades sociais

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciana Carla dos Santos Elias

RIBEIRÃO PRETO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Santos, Ana Luiza Mendonça dos

Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e habilidades sociais. Ribeirão Preto, 2022.

222 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Área de Concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Luciana Carla dos Santos Elias.

1. Habilidades sociais. 2. Adolescência. 3. Estressores escolares.
4. Desenvolvimento humano. 5. Inclusão escolar.

Nome: Santos, Ana Luiza Mendonça dos

Título: Adolescentes em Liberdade Assistida: vivências escolares e habilidades sociais

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências. Área de concentração: Psicologia em Saúde e Desenvolvimento.

Ribeirão Preto, 13 de junho de 2022.

Resultado: _____.

Banca Examinadora

Presidente da Banca – Profa. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias
Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Ana Maria Nunes El Achkar
Universidade Salgado de Oliveira

Prof. Dra. Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

À Deus, por toda escuta e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos meus pais, Marli e José, minhas preciosidades que foram o início de tudo e nunca me deixaram caminhar sozinha. Sem vocês eu não teria realizado tantos sonhos!

À André Luís Menegatti, por toda presença, todo amor, por todos os abraços. Por tantas vezes que segurou minha mão e me fez acreditar que tudo daria certo. (E deu!!)

À minha família, que sempre compreendeu minhas ausências e me apoiou em todos os sentidos.

Ao Instituto Limite na Medida, que abriu suas portas à pesquisa e possibilitou a realização deste trabalho.

À Jefferson Pavanin, por estar sempre disposto a me ajudar e por ser minha companhia enquanto eu aguardava os participantes da pesquisa.

Aos adolescentes que participaram, por terem compartilhado um pouquinho de suas trajetórias, me possibilitado tantas reflexões.

À Leandro Gabarra e Andreia Borges, por terem me ajudado com o início das entrevistas com os professores.

Aos demais professores, que compartilharam sua sabedoria, suas vivências e muito afeto a cada entrevista.

À minha orientadora, Luciana Carla, por ter topado este desafio desde a nossa primeira conversa, por todos os ensinamentos e cuidados, por ter acreditado em mim e ter enxergado recursos em meus momentos de maior fragilidade.

À André Vilela Komatsu, que me acompanhou desde a minha graduação, me incentivando, orientando, compartilhando muito conhecimento e me mostrando que eu posso ser sempre melhor.

À Ana Maria El Achkar, pelas orientações e sugestões tão valiosas que me permitiram aprimorar meu trabalho. Você fez muita diferença!

À Fernanda Freitas de Oliveira por toda a leveza de sua amizade, risos e conversas, essenciais para que eu continuasse. Não apenas hoje, mas desde nossa infância.

À Patrícia Oliveira de Lima Bento, por todo seu carinho, apoio, amizade e parceria em tantos momentos. Maravilhoso presente que o mestrado me trouxe!

À André de Castro Moricochi, pela amizade, cafês, banoffees e ligações no meio da noite para discutir delineamentos de pesquisa.

Às colegas do LAPEES, cuja parceria deixou essa jornada menos solitária.

À CAPES, pelo financiamento concedido para que a pesquisa fosse realizada.

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

Como estudiosa dos sistemas ecológicos, não poderia deixar de, nesse momento, olhar minha trajetória e experiências vivenciadas como disparadoras do meu interesse pelo tema que vos apresento e, antes disso, pela profissão que escolhi.

Quando criança passei por algumas situações que me fizeram questionar muito a “escolha” dos jovens de se aproximarem de ações e pares antissociais: desde colegas que brincavam de boneca comigo e passaram a participar de assaltos na vizinhança até a experiência de ter minha própria casa assaltada com todos nós dentro. Hoje percebo que não foram simples escolhas por parte deles, vejo o quanto a sociedade como um todo impacta nas trajetórias dessas pessoas e que, muitas vezes, parece o delito ser o único caminho que lhes resta.

Conforme estudava privilegiadamente a Psicologia e aprendia sobre as pessoas e as relações, surgiu a vontade de ouvir esses jovens e poder entregar a eles um pedacinho disso tudo que me foi proporcionado; de tentar fazer diferença, mesmo que pequena, na trajetória deles e de contribuir futuramente para que o ambiente (no caso, escolar) seja um pouquinho mais acolhedor e interessante.

Infelizmente, a imersão nos diferentes microssistemas que os adolescentes participam se faz difícil em um mestrado, optamos (eu e professora Luciana) pela inserção na instituição que os acolhe e proporciona o cumprimento das medidas socioeducativas e, a partir daí, colher os relatos sobre o ambiente escolar. Também pudemos dar espaço àqueles profissionais que estão implicados diretamente no ambiente escolar e vivenciam as estratégias e obstáculos para o ensino de adolescentes: os professores.

Nosso trabalho foi dividido, então, em cinco estudos menores que estão conectados entre si. O primeiro, intitulado *“Contribuições da literatura sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei”*, que abordou os resultados encontrados em revisão sistemática de literatura, explorando artigos atuais que versam sobre o tema.

O Estudo II, *“Caracterização de adolescentes em liberdade assistida: habilidades sociais, estressores escolares e monitoramento parental”* compilou os resultados e análises referentes aos instrumentos utilizados (e descritos ao longo do estudo) além da caracterização da amostra, em termos de estatísticas descritivas e de configuração familiar.

Complementando o segundo, seguimos com o Estudo III nomeado *“Vivenciando a escola: recursos e dificuldades de adolescentes em liberdade assistida”* que reuniu e analisou resultados qualitativos provenientes de entrevistas semiestruturadas realizadas com os

jovens.

Ao considerarmos nas vivências escolares dos adolescentes em liberdade assistida, não poderíamos deixar de incluir os professores, atores escolares que impactam diretamente no aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, o Estudo IV, cujo título é “*Professores de adolescentes em conflito com a lei: recursos, dificuldades e percepções*” foi desenvolvido a partir dos relatos dos educadores, resultantes das entrevistas semiestruturadas a eles aplicadas.

Por fim, o Estudo V, nomeado “*Fatores de proteção e de risco para adolescentes em liberdade assistida no contexto escolar: um estudo de triangulação*”, buscou por meio da triangulação dos dados coletados, olhar para o fenômeno que estudamos a partir de diferentes ângulos. Ao combinar os dados qualitativos e quantitativos e seus diferentes métodos de análise, buscamos enriquecer nosso entendimento acerca do fenômeno tão complexo que caracteriza a vivência escolar dos adolescentes em conflito com a lei, seus recursos e dificuldades.

Ouvir a quem tantos tentam calar, essa é a ideia.

RESUMO GERAL

Santos, A. L. M. (2020). *Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e habilidades sociais*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (TBDH) compreende o desenvolvimento como um processo biopsicossocial marcado por interações entre sistemas que estão conectados entre si, destacando a importância de fatores protetivos e o papel das inter-relações no desenvolvimento. Habilidades sociais e competência social são mecanismos de proteção reconhecidos, inclusive na prevenção de problemas comportamentais e no amparo às interações sociais; nesse cenário escola e família têm papel importante. O presente estudo teve como objetivo geral caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Já como objetivos específicos buscou-se realizar uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental; caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar; caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida; associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida. Participaram 24 adolescentes do sexo masculino, em liberdade assistida, com média de idade de 17 anos e 1 mês, matriculados ou evadidos de escolas públicas do interior paulista. O estudo contou também com a participação de dez professores que já lecionaram a adolescentes em liberdade assistida, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino, com média de idade de 43,6 anos e com uma média de tempo de trabalho de 13,9 anos. Os instrumentos utilizados foram: Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, Inventário de Estressores Escolares, o Questionário de Monitoramento Parental, entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados com os adolescentes em uma instituição que os acompanha no cumprimento da liberdade assistida. A coleta com os professores aconteceu de maneira presencial com dois participantes, na instituição em que trabalham; com os demais professores, a entrevista foi realizada de maneira remota, por vídeo chamada. Foram realizadas análises quantitativas por meio do *Software R* e qualitativas, por meio do R versão 3.6.1, *Software IRaMuTeq* Versão 0.7 alpha 2 e da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados encontrados estão apresentados em cinco estudos. O *Estudo I*, “Habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei: um estudo de revisão”, foi utilizado o protocolo PRISMA, considerando o contexto nacional e internacional nos últimos dez anos, tendo como bases de dados Scielo, Pepsic, Periódicos CAPES, Lilacs, APA PsycArticles, Eric, Scopus e Web of Science; seis artigos compuseram a amostra final. A revisão sinaliza uma escassez de trabalhos na área, sendo predominantemente quantitativos; ganhos dos menores em treinos de habilidades sociais e; variáveis como a escolaridade, envolvimento com drogas, crenças de autoeficácia, apoio social e a parentalidade como frequentes nesses estudos. O *Estudo II*, intitulado “Caracterização de adolescentes em liberdade assistida: habilidades sociais, estressores

escolares e monitoramento parental”, aponta que os adolescentes apresentam em média, boa frequência de habilidades sociais, destacando-se as subescalas empatia e autocontrole; sinalizam médio custo de resposta (ou ansiedade) na emissão de comportamentos em empatia, autocontrole, civilidade, assertividade e desenvoltura social; dificuldades de adaptação escolar, tendo em vista que a escola se mostrou como um fator pouco protetivo, expondo os adolescentes a situações de estresse escolar e de aborrecimentos cotidianos e; a importância da relação com a mãe no desenvolvimento. O *Estudo III*, “Vivenciando a escola: recursos e dificuldades de adolescentes em liberdade assistida”, sinalizou recursos e dificuldades importantes no processo de inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida; destacou-se como possíveis recursos ao desenvolvimento saudável e à inclusão escolar: o professor como suporte indispensável para aprendizagem e permanência na escola; interações positivas com os pares; utilização do esporte como possível recurso pedagógico e; melhorias no ambiente físico. O *Estudo IV*, que leva como título “Professores de adolescentes em conflito com a lei: recursos, dificuldades e percepções”, apontou recursos importantes para a aprendizagem e inclusão escolar do adolescente em liberdade assistida, como o vínculo entre professor e aluno, a aproximação do conteúdo apresentado ao contexto dos adolescentes, diálogo, recursos lúdicos e trabalhos em grupo; como dificuldades enfrentadas, os resultados apontam a ausência da família na escola, as lacunas de aprendizado e a não valorização da educação. Por fim, o *Estudo V*, “Fatores de proteção e de risco para adolescentes em liberdade assistida no contexto escolar: um estudo de triangulação” indicou associações significativas entre recursos como papel do professor na aprendizagem, motivação para ir à escola, atividades lúdicas e de integração social e; dificuldades tais quais na aprendizagem acadêmica, conflitos sociais e necessidade de melhorias no ambiente escolar apontadas pelos adolescentes com: a não exposição do aluno a situações estressoras nos domínios acadêmico e de adaptação ao novo contexto escolar; exposição a situação estressora referente ao domínio relações com iguais e; frequência na emissão de comportamentos habilidosos em empatia, autocontrole e assertividade. Frente aos resultados encontrados nesse trabalho, conclui-se que as vivências escolares dos adolescentes em liberdade assistida apresentam muitas dificuldades, que se configuram como fatores de risco ao desenvolvimento; mas mostram diversos recursos que podem atuar como proteção a esses adolescentes. Cabe à sociedade como um todo pensar em estratégias para que esses recursos sejam ampliados e/ou as dificuldades sejam diminuídas, ressaltando-se a importância do investimento em políticas públicas efetivas, que visem atendimento, apoio, intervenção e cuidado direcionado aos escolares. Ademais, tem-se como possibilidade, formações continuadas que tenham como foco o aprimoramento e expansão do repertório de habilidades sociais educativas de professores; ações preventivas indicadas aos adolescentes, como, por exemplo, treinamentos que potencializem suas habilidades sociais; além da contínua orientação à família, mostrando recursos que podem fortalecer os vínculos afetivos e o desenvolvimento. Diante disso, também cabe à escola, em seu papel de mediadora, acolher e dar suporte a esses alunos que são de inclusão social. Acrescenta-se que, ao poder público cabe a responsabilidade quanto ao fomento e implementação de efetivas políticas públicas voltadas ao atendimento, apoio, intervenção e cuidados dentro do microsistema escolar.

Palavras-chave: Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, adolescentes em conflito com a lei, habilidades sociais, inclusão escolar.

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2020). *Juveniles on probation: school experiences and social skills*. (Master's thesis). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development views the human development as a biopsychosocial process characterized by interactions between interconnected systems, highlighting the importance of protection factors and inter-relations for an adequate development. Social skills and social competence are well-known protection factors, also in terms of preventing behavioral problems and supporting social interactions. In this scenario, school and family play important roles. The present study had the general goal of characterizing the social skills and school experiences of juvenile offenders, as well as the parental monitoring received by such adolescents. Regarding the specific objectives, we aimed to conduct a systematic review of the literature on social skills and juvenile offenders on probation; to investigate associations between variables related to social skills, parental monitoring and school experiences; to characterize school experiences, resources, and difficulties reported by adolescents on probation with respect to the school inclusion process; to characterize the resources and difficulties reported by teachers regarding the teaching-learning process and the inclusion of adolescents on probation; and to associate quantitative and qualitative data on social skills, school stressors, perceived parental monitoring, and school experiences of juvenile offenders on probation. The participants are 24 male adolescents on probation, with an average age of 17 years and 1 month, enrolled in, or dropouts from public schools located in a city in the outskirts of the State of São Paulo; in addition to ten teachers, with average age of 43,6 years, and average work experience of 13,9 years. We used the following instruments: *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes*, *Inventário de Estressores Escolares*, *Questionário de Monitoramento Parental*, and semi-structured interviews with the adolescents. Data collection regarding the adolescents took place in an institution that supports juvenile offenders on probation. Data regarding the teachers took place in person with two participants, at the school in which they worked; with respect to the other teachers, we conducted the interview in online videoconferences. We used the R Software to perform the quantitative assessments, and R Software, *IRaMuTeq* (versão 0.7 alpha 2) and the *Discurso do Sujeito Coletivo* method to perform the qualitative assessments. The results are shown in five studies. The *Study I*, "Social skills of juveniles on probation: a systematic review" used the PRISMA protocol, considering the national and international publications within the last 10 years, resorting to the databases Scielo, Pepsic, Periódicos CAPES, Lilacs, APA PsycArticles, Eric, Scopus, and Web of Science. Six papers were included in the final sample. The review indicates scarcity of studies in this area (most of the existing studies and quantitative); the studies show benefits from social skills training; and, as frequently included variables, we observe school attainment, drug involvement, self-efficacy beliefs, social support and parenting. The *Study II*, "Characterizing juveniles on probation: social skills, school stressors and parental monitoring", indicates that the adolescents show, on average, good frequency of social skills, mainly in the subscales of empathy and self-control; they also show average response cost (or anxiety) in the emission of behaviors in empathy, self-control, civility, assertiveness, and social resourcefulness; difficulties in school adaptation, given that the school was not shown as a very protective factor, exposing the adolescents to situations of school stress and daily hassles; and the importance of the adolescents' relationship with their mothers. The *Study III*,

“Experiencing school: resources and difficulties of juveniles on probation”, pointed to important resources and difficulties in the process of school inclusion of adolescents on probation. As important resources for a healthy development and social inclusion, we can highlight the following: the role of the teacher in the learning process and student permanence, positive interactions with peers, use of sports as a viable pedagogical resource, and improvements to the physical environment. The *Study IV*, “Teachers of adolescents on probation: resources and difficulties”, indicated important resources with respect to learning and school inclusion of juvenile offenders on probation, such as the teacher-student bond, approximation of the subject matter to the students’ context, dialogue, ludic resources, and group activities. As for the difficulties, the results indicate lack of the family presence in the school, educational gaps, and under-appreciation of education. Finally, the *Study V*, “Protective and risk factors of juvenile offenders on probation in the school context: a triangulation study”, indicated significant associations between resources such as the role of the teacher in the learning process, motivation to go to school, ludic activities and social bonding activities, as well as difficulties such as academic learning difficulties, social conflicts, and the need for improvements in the school environment, with the following variables: non-exposure to stressful situations in the academic and new school adaptation domains, exposure to stressful situations regarding relationship with peers, and frequency in the emission of skilled behaviors in empathy, self-control, and assertiveness. Considering the results, we conclude that the school experiences of juvenile offenders on probation are characterized by several difficulties, which are risk factors to development of such adolescents. At the same time, however, their school experiences show several resources that could perform as protection factors. The society must develop strategies to broaden such resources and/or to reduce such difficulties. As possible strategies, we propose the offer of continuing training programs focused on enhancing and expanding the teachers’ repertoire of educational social skills; preventive actions aimed at the adolescents themselves, such as social skills training; and continuing guidance to the family, by showing resources that can strengthen the affective bonds and the development. The school, as a mediator, must embrace and support such social inclusion students. In addition, we emphasized the responsibility of public authorities regarding effective public policies aimed at promoting support, improvement and care in the school microsystem.

Keywords: Bioecological Theory of Human Development; juvenile offenders on probation; social skills; school inclusion

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO I – HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO DE REVISÃO.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos artigos

ESTUDO II – CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: HABILIDADES SOCIAIS, ESTRESSORES ESCOLARES E MONITORAMENTO PARENTAL.

Figura 1 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Desempenho Acadêmico e número de participantes que foram expostos a cada situação.

Figura 2 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Relação Família-Escola e número de participantes que foram expostos a cada situação.

Figura 3 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Relação com Iguais e número de participantes que foram expostos a cada situação.

Figura 4 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Adaptação ao Novo Contexto Escolar e número de participantes que foram expostos a cada situação.

ESTUDO III – VIVENCIANDO A ESCOLA: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA

Figura 1 – Nuvem de palavras criada a partir das palavras que aparecem com maior frequência nas 24 entrevistas, sem stopwords.

Figura 2 – Nuvem de palavras criada a partir de sequências de duas palavras adjacentes (bigrams) e sem stopwords.

Figura 3 – Dendrograma que representa o agrupamento de palavras relacionadas umas às outras e que apareceram em conjunto nas 24 entrevistas.

Figura 4 – Análise de similitude apresentando a relação e o grau de conectividade entre os elementos encontrados nas 24 entrevistas.

ESTUDO IV – PROFESSORES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES.

Figura 1 – Nuvem de palavras criada a partir das palavras que aparecem com maior frequência nas 10 entrevistas

Figura 2 – Dendrograma que representa o agrupamento de palavras relacionadas umas às outras e que apareceram em conjunto nas 10 entrevistas

Figura 3 – Análise de similitude apresentando a relação e o grau de conectividade entre os elementos encontrados nas 10 entrevistas

ESTUDO V – RECURSOS E DIFICULDADES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE TRIANGULAÇÃO.

Figura 1 – Triangulação das entrevistas realizadas com os participantes e as variáveis referentes aos instrumentos IHSA, IEE, QMP, renda familiar, escolaridade do adolescente e dos responsáveis.

LISTA DE TABELAS

ESTUDO I – HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO DE REVISÃO.

Tabela 1 - Descrição dos artigos quanto aos autores, ano de publicação e país onde a pesquisa foi realizada, objetivos, participante, local onde foi feita a coleta de dados, variáveis consideradas nos estudos e instrumentos.

Tabela 2 – Resultados encontrados em artigos sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei

ESTUDO II – CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: HABILIDADES SOCIAIS, ESTRESSORES ESCOLARES E MONITORAMENTO PARENTAL.

Tabela 1 – Escolaridade dos participantes e número de evadidos por ano de ensino (n=24).

Tabela 2 – Número de adolescentes fora da escola e tempo de evasão escolar (n=24).

Tabela 3 – Escores em habilidades sociais avaliados pelo Inventário de Habilidade Sociais para Adolescentes (IHSA).

Tabela 4 – Comparações entre participantes e amostra de referência relativas às habilidades sociais, avaliadas pelo IHSA (frequência e dificuldade).

Tabela 5 – Caracterização da configuração familiar dos participantes e frequência.

Tabela 6 – Correlação de Pearson entre a frequência e dificuldade nas subclasses do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA).

ESTUDO III – VIVENCIANDO A ESCOLA: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA

Tabela 1 – Escolaridade dos participantes e número de evadidos por ano de ensino (n=24).

Tabela 2 – Número de adolescentes fora da escola e tempo de evasão escolar.

Tabela 3 – Ideias Centrais (IC), Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragem (sublinhado) encontradas nas 24 entrevistas.

ESTUDO IV – PROFESSORES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES.

Tabela 1 – Ideias Centrais (IC), Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragem (sublinhado) encontradas nas 10 entrevistas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO GERAL – BASES TEÓRICAS	5
2. JUSTIFICATIVA	11
3. OBJETIVOS	11
3.1 Objetivo geral	11
3.2 Objetivos específicos	12
4. MÉTODO	12
4.1 Aspectos Éticos	12
4.2 Local	13
4.3 Participantes	13
4.4 Instrumentos	14
4.5 Procedimentos de coleta de dados	18
4.6 Procedimento de análise de dados	19
5. RESULTADOS	22
5.1 ESTUDO I - HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO DE REVISÃO	24
Introdução	26
Objetivo	30
Método	30
Resultados	31
Discussão	42
Considerações finais	46
Referências	48
5.2 ESTUDO II – CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: HABILIDADES SOCIAIS, ESTRESSORES ESCOLARES E MONITORAMENTO PARENTAL	53
Introdução	55
Método	58
Resultados	62
Discussão	77
Considerações finais	82
Referências	84
5.3 ESTUDO III – VIVENCIANDO A ESCOLA: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA	89
Introdução	91
Método	93
Resultados	95

Discussão	104
Considerações finais	107
Referências	108
5.4 ESTUDO IV – PROFESSORES DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES.	111
Introdução	113
Método	119
Resultados	121
Discussão	135
Considerações Finais	139
Referências	141
5.5 ESTUDO V – RECURSOS E DIFICULDADES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA NA ESCOLA: UM ESTUDO DE TRIANGULAÇÃO.	147
Introdução	149
Método	153
Resultados	158
Discussão	162
Considerações Finais	166
Referências	167
6. DISCUSSÃO GERAL	173
Habilidades Sociais	173
Vivências escolares	176
Família e monitoramento parental	179
7. CONSIDERAÇÕES GERAIS	181
8. REFERÊNCIAS GERAIS	183
9. ANEXOS	191
10. APÊNDICES	194

1. INTRODUÇÃO GERAL – BASES TEÓRICAS

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano tem auxiliado pesquisadores na compreensão dos processos que envolvem tarefas do desenvolvimento, bem como na identificação dos fatores de risco e proteção envolvidos nesses processos. O desenvolvimento humano, a partir dessa teoria, é considerado um processo dinâmico, com mudanças, continuidades e em constante construção ao longo do tempo, envolvendo quatro componentes principais e a inter-relação entre eles: processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006; Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner, 2012).

O *processo* refere-se às mudanças, continuidades e processos particulares de interação entre o indivíduo, objetos, símbolos e o ambiente como um todo, denominados *processos proximais*, que operam ao longo do tempo e são considerados molas propulsoras do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Podem gerar dois tipos de efeitos: competência - desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade de conduzir os próprios comportamentos; ou disfunção - dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento (Morais & Koller, 2005). *Pessoa*, por sua vez, diz respeito às disposições ou características biopsicológicas de cada sujeito, formadas tanto constitucionalmente, quanto como resultado das interações com o ambiente; além de seus recursos e demandas (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006). De forma geral, as características de pessoa são atributos que facilitam ou dificultam o estabelecimento e o engajamento nas relações (nos processos proximais).

O contexto em que o indivíduo está inserido é o que permite interação entre as pessoas, não se limitando apenas um ambiente, tendo em vista que o ambiente é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 2012). Esses sistemas possuem uma organização particular, compreendidas como se fossem estruturas encaixadas, uma dentro da outra (Bronfenbrenner, 2012). O autor denomina as estruturas como: microssistema, em que a pessoa participa ativamente e é influenciada diretamente pelas interações (como por exemplo, a escola e família); mesossistema: relações entre microssistemas que o indivíduo participa, como relações entre família e a escola; exossistema que engloba as ligações e os processos que ocorrem em contextos que a pessoa em desenvolvimento não está implicada diretamente, mas os eventos que ali ocorrem influenciam os processos dentro do contexto imediato ao qual o indivíduo pertence, como por exemplo, a influência do trabalho dos pais na vida da criança e; macrossistema, caracterizado pelos

conjunto generalizado que engloba padrões culturais, ideológicos, de estrutura e organização sociais, é aquele no qual todos os demais sistemas estão inseridos. O tempo, por fim, é o período no qual os processos proximais acontecem, sendo individuais (interações que acontecem durante o adolecer, por exemplo) ou, ainda, a passagem do tempo histórica (como mudanças socioeconômicas) (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Em cada fase do desenvolvimento, o sujeito tem novas tarefas a serem cumpridas e que podem estar associadas tanto a potenciais fatores de risco, quanto a oportunidades de crescimento, sendo o meio social o principal responsável por definir essas tarefas ao estabelecer critérios de competência e, também, por prover o suporte para o seu cumprimento (Marturano & Elias, 2006). A literatura aponta também a importância dos indicadores de ajustamento, que se referem a critérios ou tarefas do desenvolvimento utilizados para avaliar o indivíduo em suas diversas competências (cognitivo, social, emocional, entre outras); as tarefas podem estar associadas tanto a potenciais fatores de risco, quanto a oportunidades de crescimento, sendo o meio social o principal responsável não só por definir essas tarefas ao estabelecer critérios de competência, mas também por prover o suporte para o seu cumprimento (Marturano & Elias, 2006; Wright, Masten & Narayan, 2013). Na adolescência (12 aos 18 anos), por exemplo, espera-se que os sujeitos estabeleçam e mantenham relacionamentos afetivos com parceiros, apresente desempenho escolar adequado e uma boa transição escolar entre as séries, que se afastem dos pais ou cuidadores e desenvolvam um senso de identidade (Marturano, 2008; Marturano, Trivellato-Ferreira & Gardinal, 2009; Trivellato & Marturano, 2008).

Os fatores de risco concernem às características individuais, de um grupo ou situações que predizem desfechos ou resultados negativos no desenvolvimento dos indivíduos (Webster-Stratton, 1998; Maia & Williams, 2005; Pesce, Assis, Santos, & Oliveira, 2004; Polleto & Koller, 2008; Wright et al. 2013). Fatores de proteção, a seu turno, são características individuais, contextuais ou de um grupo que predizem um desfecho positivo, especialmente em situações de adversidade (Wright et al., 2013).

Nesse cenário as habilidades sociais são sistematicamente reconhecidas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento infantil e como fator de proteção para o enfrentamento e minimização dos danos causados pelo estresse no cotidiano escolar (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2017), além de serem consideradas importantes para o ajustamento social e sucesso no ambiente escolar (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010).

Quando se fala, então, em um sujeito socialmente habilidoso, considera-se sua capacidade de expressar opiniões, desejos e sentimentos buscando resolver seus problemas imediatos, avaliando as consequências futuras de sua tomada de decisão no que diz respeito a

si e aos demais (Caballo, 2003). Del Prette e Del Prette (2009) acrescentam ainda que os comportamentos que caracterizam as habilidades sociais diante de uma demanda são aqueles que buscam minimizar as consequências negativas ou perdas para todos os atores de uma interação social. Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado (Falcone, 2002; Caballo, 2003; Murta, 2005). Entretanto, conforme destacam Del Prette e Del Prette (2009; 2017), a disponibilidade de um repertório de habilidades sociais é condição necessária, porém não suficiente para desempenhar de forma competente uma tarefa interpessoal.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005; 2017), as habilidades sociais contribuem para a competência social, sendo que esta última apresenta um sentido avaliativo, pois se refere aos efeitos do desempenho social nas situações vividas pelo indivíduo. Ademais, está relacionada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e na sua relação com as demais pessoas. A família, nesse tocante, na maioria das vezes, é a primeira instituição na qual a criança entra em contato com aprendizagens sociais por diferentes meios como observação dos comportamentos de seus familiares, regras e orientações estabelecidas pelos pais e consequências de seus comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2005; 2017).

Diferentes tipos de déficits em habilidades sociais podem emergir quando o ambiente familiar e/ou outros ambientes educativos se mostram inadequados ou quando restringem, de alguma forma, o desenvolvimento social do indivíduo; o reflexo dessa aprendizagem deficitária impacta seus relacionamentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). Desta forma, as dinâmicas interacionais do indivíduo serão prejudicadas e, conseqüentemente, haverá um rebaixamento da competência social se: *a)* o adolescente possui um repertório significativo de comportamentos e de habilidades sociais, mas não é capaz de acessá-los em diferentes contextos, *b)* se há pouco repertório apropriado às situações, ou ainda, *c)* se a coerência entre pensamentos e ações é pouco funcional (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005).

Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete classes de habilidades sociais, interdependentes e complementares, consideradas relevantes para o desenvolvimento interpessoal da criança: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e Habilidades Sociais acadêmicas. Para estes mesmos autores, a análise das Habilidades Sociais, em qualquer contexto, deveria considerar três dimensões: a dimensão pessoal, que se refere às características da pessoa; situacional, que diz respeito às demandas do contexto; e a cultural, que engloba

normas e valores importantes socialmente (Del Prette & Del Prette, 2017).

Pesquisadores da área das habilidades sociais (Caballo, 1996, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001, 2005) defendem que essas habilidades são aprendidas e que o seu desempenho varia em função de fatores ambientais, variáveis cognitivas, estágio do desenvolvimento e da interação, entre outros aspectos. Em termos desenvolvimentais, é esperado que o repertório de habilidades sociais se torne progressivamente mais elaborado ao longo da vida (Del Prette & Del Prette, 2005; Casali-Robalinho et al., 2017).

Bolsoni-Silva, Mariano, Loureiro e Bonaccorsi (2013) reiteram que os comportamentos dos indivíduos em desenvolvimento podem ser determinados por diversos fatores e dependem do contexto em que ocorrem. O ambiente escolar necessita mais investigação no que concerne práticas educativas, tendo em vista que estas podem promover repertórios de habilidades sociais (Bolsoni-Silva et al., 2013). As habilidades sociais educativas podem ser aplicadas às relações professor-aluno, além de outros contextos formais e informais, pois são entendidas como ações que visam à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem nos indivíduos (Del Prette & Del Prette, 2001). Essa definição considera o efeito que os comportamentos do agente educativo (professores, familiares, entre outros) produzem e as possíveis mudanças provocadas no repertório comportamental dos educandos (Del Prette & Del Prette, 2001).

As habilidades sociais educativas de professores podem ser definidas como um conjunto de comportamentos que influenciam positivamente o desenvolvimento dos alunos e incluem a boa comunicação, estabelecimento de regras e limites, reconhecimento e expressão de afetos (Bolsoni-Silva, Marturano & Loureiro, 2018; Fonseca, Bolsoni-Silva & Ebner, 2021). Del Prette e Del Prette (2008) propuseram, ainda, quatro classes de habilidades sociais educativas: i) estabelecer contextos potencialmente educativos (como organizar materiais, mediar interações e arranjar o ambiente físico); ii) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais (por exemplo apresentar modelos e dicas, parafrasear e resumir os comportamentos emitidos); iii) estabelecer limites e disciplina (tais quais descrever/analisar comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociar regras, pedir mudança de comportamento) e; iv) monitorar positivamente (por exemplo solicitar informação, incentivar e demonstrar empatia). Do mesmo modo, Del Prette e Del Prette (2005) acrescentam que, para um bom desempenho das habilidades sociais educativas, é necessário que se utilize adequadamente alguns aspectos não-verbais, como gestos, expressões corporais e expressões faciais; além de componentes da paralinguagem, por exemplo o tom e volume da voz, fluência, clareza, ritmo e pausas durante a fala. Esses elementos não verbais e paralinguísticos podem alterar a efetividade das habilidades sociais educativas nas interações sociais.

No que se refere aos professores mais especificamente, a presença de habilidades sociais educativas pode facilitar a construção de uma relação com o aluno marcada não apenas pelo compartilhamento de conteúdos acadêmicos previstos, como também pelo diálogo, respeito e afeto (Dotterer & Lower, 2011; Machado, Yunes & Silva, 2014). Nessa direção, a literatura mostra que um repertório elaborado de habilidades sociais educativas de professores e o uso adequado das mesmas, facilitam o estabelecimento de relações interpessoais dentro do contexto escolar (Tucci, 2011; Soares, Rodrigues & Mourão, 2021).

No que diz respeito à aquisição de habilidades sociais e ao fornecimento de recursos para a superação de etapas do desenvolvimento, a escola se mostra pouco colaborativa quando se torna um ambiente de grande ocorrência de conflitos interpessoais, visto que integra pessoas e interesses distintos (Marturano & Elias, 2006; Greenberg et al., 2010; Chrispino, 2007). Poletto e Koller (2008) sinalizam, então, que a escola pode representar, assim como a família e os pares, fator de risco para o desenvolvimento saudável, dado que as características do contexto escolar podem afetar o progresso dos alunos, quer sociais ou pedagógicos, sabe-se que nem todos os alunos aprendem satisfatoriamente e/ou relatam a escola como um local de vivências positivas (Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009).

Le Blanc (2009; 2010) sinaliza a importância da escola na trajetória de adolescentes infratores. Segundo o autor, o desempenho e a vinculação com a escola são fatores influenciados diretamente tanto pela condição psicológica dos adolescentes quanto pela escolaridade dos pais, sendo que os resultados escolares, bem como o atraso escolar reduzem a capacidade de investimento, de apego e do empenho à instituição. Quando há o investimento na vida escolar percebe-se uma associação entre o tempo destinado aos estudos e o sentimento de competência. Por um lado, esse investimento reforça o engajamento do adolescente em atividades no contraturno da escola e é apoiado pelo desempenho e apego aos professores; por outro, ele oferece suporte para o empenho frente à educação, reduzindo a necessidades de constrangimentos externos na escola. Le Blanc (2003; 2010) argumenta que dificuldades no processo de escolarização e o fracasso escolar prejudicam tanto a vinculação, o apego, o empenho nas atividades propostas por esta instituição, quanto a receptividade e eficácia dos constrangimentos internos e externos, os quais seriam fatores capazes de prevenir a atividade divergente ou a não adaptação à escola. Nesse sentido, estudos apontam que vivências escolares negativas, baixo desempenho, sensação de fracasso e de falta de apoio, contribuem para a evasão escolar precoce e aproximação do adolescente à comportamentos de risco e conduta infracional (Janosz & Le Blanc, 1999; Le Blanc, 2003, 2010; Silva & Bazon, 2015).

A literatura voltada ao estudo da população de adolescentes em conflito com a lei (Le

Blanc, 2003; Moffitt, 1993; Le Blanc, 2010; Cook, Pflieger, Connell & Connell, 2015; Komatsu & Bazon, 2015) propõe que, para a maioria dos adolescentes, as condutas divergentes (desaprovadas socialmente) ou infracionais (desaprovadas pelo código criminal) podem ser consideradas comportamentos de experimentação do jovem que busca apropriação e exploração dos sistemas e instituições do qual faz parte. Os comportamentos divergentes ou infracionais, em geral tendem a cessar naturalmente na própria fase de adolescência (Moffitt, 1993; Le Blanc, 2003; 2010) e é parte da responsabilidade social com esses jovens, oferecer alguma medida que tenha como objetivo afastar o adolescente desses comportamentos de risco, fortalecendo os fatores de proteção disponíveis a esses indivíduos. Uma das opções que nossa sociedade oferece é a medida socioeducativa de liberdade assistida. A liberdade assistida é uma medida de responsabilização sem privação de liberdade aplicada ao adolescente (entre 12 e 18 anos) que pratica uma conduta delituosa. Diferencia-se das sanções previstas no Código Penal por ser uma medida socioeducativa pedagógica prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente ECA - SINASE (Brasil, 2012). A liberdade assistida é de cumprimento obrigatório, ou seja, judicialmente imposta ao adolescente quando se mostrar a escolha mais adequada para a reintegração do jovem na sociedade e tem como objetivos a redução da prática infracional pelo adolescente, restabelecer vínculos familiares, retorno e permanência na escola (Brasil, 2015).

Apesar do intuito de incentivar o retorno e permanência na escola, estudos apontam que muitas vezes a escola é vista de maneira ambígua por adolescentes em conflito com a lei, pois ao mesmo tempo em que se mostra um lugar de socialização, também é sinônimo de fracassos, repetências, evasões e um lugar marcado pela violência (Dias, 2013; Francisco & Murgo, 2017). Bazon, Silva e Ferrari (2013) destacam ainda dois padrões de trajetória escolar desses adolescentes, a primeira caracterizada por um início de escolarização e vivências escolares positivas que com o passar dos anos é seguida por experiências negativas; e a segunda, por ser majoritariamente ruim desde o início, ou seja, marcada por experiências negativas desde o começo. Rocha (2014) aponta que adolescentes autores de ato infracional são vistos de maneira estigmatizada, como estudantes que sempre apresentam baixo rendimento escolar e que desrespeitam as normas e regras estabelecidas pela instituição, além de provocarem conflitos, destruturação e tumulto dentro da escola, ameaçando, dessa forma, a ordem imposta pela instituição. Essa generalização de características atribuídas aos adolescentes fragiliza a percepção destes como cidadãos, com o direito de inclusão e permanência na escola. Posto que a inclusão educacional abarca a capacidade das escolas de educar independente da faixa etária, das condições pessoais, sociais e/ou culturais dos indivíduos, o ambiente escolar tem o dever de acolher, acomodar e oferecer educação a todos (Salamanca, 1994; Elias et al., 2020),

incluindo os indivíduos pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados, como é o caso dos adolescentes em conflito com a lei.

Tendo em vista o cenário acima descrito, o presente estudo teve como perguntas: “Como o adolescente em liberdade assistida vivencia a escola?”, “Apresenta habilidades sociais?”, “Caso apresente habilidades sociais, é competente ou não e porquê?”, “Qual o monitoramento parental recebido em sua percepção nesse momento de vida?”, “Como os professores lidam com a inclusão social desses alunos?”, e “Quais os recursos e dificuldades presentes no processo de inclusão social desses adolescentes na escola?”. A partir dessas perguntas foram elaborados objetivos que buscaram compreender variáveis, características e processos nesse contexto, levando em consideração a escassez de estudos sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei no Brasil, país que tem mais de 46 mil jovens nessa condição.

2. JUSTIFICATIVA

A caracterização, associação e compreensão de variáveis como habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental de adolescentes que se encontram em liberdade assistida, são de extrema relevância científica e social. Ao considerar o distanciamento entre o defendido direito a uma educação gratuita e de qualidade a toda população infanto-juvenil, integrada à comunidade, e o que é vivenciado cotidianamente por uma parcela desses jovens matriculados no ensino regular, esse estudo traz a possibilidade de compreensão das dificuldades que ocorrem a adolescentes nessa condição. Tendo compreensão de como essas variáveis se encontram e operam na trajetória desses adolescentes, espera-se contribuir socialmente para essa população e os atores envolvidos na educação formal dos mesmos, de forma que a escola possa constituir uma fonte de recursos de proteção ao desenvolvimento. Do ponto de vista científico espera-se, ainda, contribuir para a elaboração de programas preventivos indicados a adolescentes já em liberdade assistida, assim como para professores. Segundo Dias (2013) os adolescentes desenvolvem sua rede de pares fora da instituição e absorvem, prioritariamente, o conhecimento transmitido por essa rede externa, função que seria tradicionalmente atribuída à escola e à instituição familiar, o que pode contribuir positivamente ou não em seu desenvolvimento.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido

por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida.

3.2 Objetivos específicos

i) realizar uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei e quais variáveis estão sendo incluídas nos estudos sobre a temática.

ii) verificar possíveis associações entre as variáveis de habilidades sociais, estressores escolares e monitoramento parental;

iii) caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar.

iv) caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida.

v) associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida.

4. MÉTODO

Trata-se de um estudo com delineamento transversal, correlacional e descritivo, com método de pesquisa misto. Utilizou-se dados provenientes de fontes primárias e secundárias.

4.1 Procedimentos Éticos

Conforme recomenda a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução 16/00 do Conselho Federal de Psicologia, o projeto foi submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo e foi aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 15339719.0.0000.5407 (Anexo 1).

A participação dos adolescentes foi condicionada à concordância deste por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice A), junto à autorização dos pais ou responsáveis pelo adolescente, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Aos professores, foi apresentado um TCLE (Apêndices C e D). No que tange a riscos aos participantes acredita-se que sejam mínimos e estejam associados a desconforto afetivo. Contudo, a coleta foi realizada por psicóloga que possui experiência no trabalho com essa população e que ofereceu acolhimento necessário, indicando serviços gratuitos de psicologia e/ou interrompendo o processo quando julgou necessário ou se

sinalizado pelo participante.

Quanto aos benefícios, estes não foram imediatos à população alvo, mas posteriormente pode trazer benefícios não só aos participantes como a outros pertencentes à população estudada, além de trazer novos dados para a área de estudo. Informa-se que houve tentativas de contato com os adolescentes para a realização das devolutivas, porém sem êxito. Será agendada uma devolutiva aos profissionais da instituição que acolhe os adolescentes. Quanto aos professores, a devolutiva feita por videoconferência, com todo o grupo.

4.2 Local

O presente estudo foi realizado em uma cidade do interior paulista, com uma população estimada de 700.000 habitantes. O município apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,800. No ano de 2020, quando a coleta de dados com os adolescentes foi iniciada, a cidade contava com 192 escolas de ensino fundamental e 82 escolas de ensino médio. O corpo docente integrava 3.824 professores do ensino fundamental e 1.550 docentes no ensino médio.

A cidade contava com três unidades de atendimento que ofereciam a medida socioeducativa de liberdade assistida. O contato foi realizado com as três instituições, sendo que apenas uma aceitou participar da pesquisa. No ano em que a coleta foi realizada (2020), a instituição participante contava com cinco orientadores de medida socioeducativa de liberdade assistida, um coordenador, um gerente administrativo, um auxiliar administrativo, um auxiliar de serviços gerais e um motorista. Durante o mesmo ano, a instituição acompanhou 109 adolescentes (sendo 101 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), entre 14 e 21 anos, que cumpriam a medida socioeducativa de liberdade assistida. Em termos de infraestrutura, a instituição contava com sala destinada aos orientadores de medida, sala para a coordenação, salas para atendimento individualizado, sala de computação, sala para atividades profissionalizantes voltadas à barbearia, sanitários e cozinha.

Já em relação aos professores, a coleta ocorreu de maneira remota, via videoconferência, pois naquele ano as atividades presenciais nas escolas estavam suspensas em razão da pandemia causada pela Covid-19.

4.3 Participantes

Tratou-se de uma amostra de conveniência, composta por 24 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 anos e 17 anos e 11 meses (MD= 17 anos e 1 mês, DP=9 meses), matriculados ou evadidos de escolas públicas de uma cidade o interior paulista, sendo adolescentes judicializados, em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida

devido ao cometimento de atos infracionais. Todos os adolescentes frequentavam uma instituição sem fins lucrativos que atua e realiza, desde 2011, programas voltados a demandas sociais em uma cidade do interior paulista.

Em relação aos professores, foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística em bola de neve, devido à dificuldade de acesso e aceite desses participantes. A coleta foi realizada no ano de 2021 e, no total, participaram dez professores, sendo 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com média de idade de 43,6 anos (DP = 6,9) e com uma média de 13,9 anos (DP = 5,7) de tempo de trabalho. Os participantes eram responsáveis pelas disciplinas de: sociologia (n=1), educação física (n=2), história (n=1), inglês (n=2), português (n=1), química (n=1), matemática (n=1) e geografia (n=1). Dos professores, cinco lecionaram para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida dentro da rede pública de ensino (municipal e/ou estadual) além de uma escola social de ensino regular. Quatro deles tiveram contato com alunos em liberdade assistida apenas na escola social, enquanto uma professora trabalhou com esses adolescentes apenas na rede pública. Além da docência, quatro deles também trabalharam na gestão das escolas em que estavam inseridos.

Devido à dificuldade de contatar os docentes em meio a pandemia e frente à recusa destes em participar, não foi possível realizar as entrevistas com os professores indicados pelos adolescentes que fizeram parte desta pesquisa.

4.4 Instrumentos

Foram utilizados na coleta de dados o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA; Inventário de Estressores Escolares – IEE; Questionário de Monitoramento Parental – QMP; informações sobre renda e escolaridade dos responsáveis; entrevistas semiestruturadas para adolescentes e professores.

4.4.1 Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA

O IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009) é um formulário de auto-relato para adolescentes: permite avaliar o repertório de habilidades sociais de adolescentes em um conjunto de situações interpessoais cotidianas, em dois indicadores: a frequência e a dificuldade com que reagem às diferentes demandas de interação social. Segundo o instrumento quanto maiores os escores de frequência e menores os de dificuldade, mais elaborado é o repertório de habilidades sociais do respondente; inversamente, quanto menores os escores de frequência e maiores os de dificuldade, menos elaborado é o repertório do respondente.

O instrumento é composto por 38 itens que contemplam habilidades de relacionamento

com diferentes interlocutores (parceiro/a afetivo-sexual, pais e irmãos, colegas, amigos, pessoas de autoridade, desconhecidos ou não especificados) que são requeridas em contexto público (escola, trabalho, lazer, consumo), privado (familiar e íntimo) ou não especificado. Em cada item, o adolescente é solicitado a julgar (a) sua dificuldade em apresentar a reação indicada no item; e (b) a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo Likert, que varia de zero a quatro pontos, produzindo um escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produz escores em seis subescalas: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social.

Quanto às subescalas, a empatia corresponde às habilidades de identificar sentimentos e problemas do outro, expressar compreensão e apoio, pedir desculpas, negociar soluções em situação de conflito de interesses, preocupar-se com o bem-estar do outro, guardar segredos, elogiar e fazer amizades. Um exemplo de item em empatia é “Nos trabalhos de grupo, explico as tarefas aos colegas, quando necessário”.

A subescala autocontrole diz respeito às habilidades que envolvem reagir com calma a situações aversivas em geral, tais como as que produzem sentimentos de frustração, desconforto, raiva, humilhação. Essas situações podem ser de críticas de pais e amigos, ofensas de vários tipos, gozações, derrotas em jogos, tentativas malsucedidas etc. Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente, pelo menos em termos de controle sobre os próprios sentimentos negativos. Um exemplo dessa subescala é “Reajo com calma quando as coisas não saem como eu gostaria”.

A subescala civilidade corresponde às habilidades tais como despedir-se, agradecer favores ou elogios, cumprimentar, elogiar, fazer pequenas gentilezas. Um escore dentro da média nessa subescala supõe conhecimento das normas culturais básicas de convivência social. O item “Ao sair de um local, eu me despeço das pessoas” é um exemplo dessa subescala.

A subescala assertividade abrange a capacidade de lidar com situações interpessoais que demandam a afirmação e defesa de direitos e autoestima, com risco potencial de reação indesejável por parte do interlocutor (possibilidade de rejeição, de réplica ou de oposição). Inclui as habilidades de recusar pedidos abusivos, e não abusivos, resistir à pressão de grupo, demonstrar desagrado, encerrar uma conversa, conversar com pessoas de autoridade. O item “Quando uma pessoa faz um pedido que eu acho abusivo (exagerado ou injusto), eu recuso” é um exemplo de assertividade.

A subescala abordagem afetiva abrange as habilidades de estabelecer contato e conversação para relações de amizade e entrar em grupos da escola ou do trabalho, bem como para relações de intimidade sexual e expressão de satisfação ou insatisfação a diferentes formas

de carinho. Como exemplo tem-se: “Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), eu lhe faço perguntas pessoais”.

Já a última subescala, desenvoltura social, contempla as habilidades requeridas em situações de exposição social e conversação, como apresentação de trabalhos em grupo, conversar sobre sexo com os pais, pedir informações, explicar tarefas a colegas, conversar com pessoas de autoridade. Essa subescala é exemplificada pelo item “Na escola ou em meu trabalho, faço apresentações orais em grupo quando solicitado”.

Os índices da consistência interna dos fatores, com base no coeficiente Alfa de Cronbach foram: escala global - frequência 0,896 e dificuldade 0,904; empatia – frequência 0,820 e dificuldade 0,866; autocontrole – frequência 0,728 e dificuldade – 0,753; civilidade – frequência 0,751 e dificuldade 0,836; assertividade – frequência 0,679 e dificuldade 0,720; abordagem afetiva- frequência 0,698 e dificuldade 0,676; desenvoltura social – frequência 0,615 e dificuldade 0,511).

4.4.2 Inventário de Estressores Escolares – IEE

O IEE (Trivellato-Ferreira, 2005; Marturano & Gardinal-Pizato, 2010) objetiva investigar situações perturbadoras ou episódios relacionados à vida escolar do jovem. Para isso, avalia situações que podem ocorrer em quatro domínios: desempenho escolar/acadêmico (7 itens, por exemplo: “Fui mal na prova”), relação família-escola (5 itens, por exemplo: “Meus pais foram conversar com a professora”), relacionamento com os pares (5 itens, “Um colega brigou comigo”) e outras demandas da vida escolar que não se referem ao desempenho acadêmico, mas sim à adaptação ao contexto escolar (13 itens, por exemplo: “A professora era muito brava”). O instrumento, portanto, contém 30 itens/situações que são apresentados individualmente ao participante que deverá responder se aquilo aconteceu ou não com ele durante o ano letivo que cursa, ou durante o último ano letivo cursado. Na avaliação das respostas atribui-se um valor a para cada situação ocorrida de acordo com o grau do efeito relatado, atribui-se 0 (zero) a situações que não perturbaram nada; 1 (um) quando a situação aborreceu só um pouco, 2 (dois) perturbou mais ou menos, 3 (três) perturbou muito.

Em estudo com 60 crianças, o IEE mostrou estabilidade satisfatória entre avaliações feitas com oito meses de intervalo ($r = 0,67, p < 0,0001$, coeficiente de correlação de Pearson). A consistência interna das escalas, avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi de 0,60 para o domínio do desempenho acadêmico, 0,64 para o da Relação Família-Escola, 0,73 para o do Relacionamento com os Iguais, 0,67 para o domínio da Adaptação a Demandas do Contexto Escolar e 0,84 para a escala geral.

4.4.3 Questionário de Monitoramento Parental - QMP

O QMP (Santos & Marturano, 1999) é composto por 28 questões fechadas, sendo 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pelo pai (por exemplo: “Seu pai incentiva você a ser independente?”), 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pela mãe (por exemplo: “Sua mãe ajuda você nos trabalhos escolares?”) e quatro ao tipo de monitoramento fornecido por ambos os genitores em outros contextos do cotidiano (por exemplo: “Você tem hora para chegar em casa durante a semana?”). Em cada item há três opções de respostas, *sim* (2 pontos), *não* (0 pontos) ou *às vezes* (1 ponto). São pontuados e somados separadamente os itens relacionados ao monitoramento do pai, da mãe e dos pais em conjunto. Essa somatória proporciona os escores relacionados ao monitoramento do pai (máximo de 24 pontos), da mãe (máximo de 24 pontos) e dos pais em conjunto (máximo de 8 pontos). O escore total de monitoramento parental é a soma dos escores de todos os itens. A consistência interna das escalas, avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi de 0,72 para o domínio total; 0,79 para pais e 0,70 para mães. Quanto maior a pontuação melhor o monitoramento recebido.

Em validação recente (Cassoni, Elias, Marturano & Fontaine, 2019) foi realizada a análise exploratória (AFE) e confirmatória (AFC) para avaliar o modelo estrutural do QMP. A AFE indicou os fatores: monitoramento do pai, monitoramento da mãe e monitoramento total, ou seja, retirou do instrumento a dimensão de monitoramento dos pais em conjunto. Tal modificação foi confirmada na AFC, com indicadores aceitáveis de consistência interna e estabilidade. A precisão foi aferida por meio do coeficiente alfa de Cronbach, da confiabilidade composta (CC) e da variância média extraída (VME). A consistência interna e a confiabilidade composta foram satisfatórias para monitoramento do pai (VME=0,28, CC=0,77, $\alpha=0,75$) e monitoramento total (CC=0,77, $\alpha=0,74$); e fracas para monitoramento da mãe (VME=0,24, CC=0,61, $\alpha=0,60$).

No presente estudo, as pontuações do QMP foram normalizadas em um escore de 0 a 100 para facilitar a apresentação e compreensão dos resultados.

4.4.4 Entrevistas semiestruturadas dirigida aos adolescentes

O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os adolescentes (Apêndice E), foi formulado levando em consideração a literatura da área (Le Blanc, 2003; 2010; Bronfenbrenner & Morris, 2006) que aponta para a importância de questões sobre as vivências e trajetórias que esses adolescentes tiveram nas escolas: abandono e reprovações, dificuldades acadêmicas, relação com os pares, relação com o ambiente e professores. Ademais,

o roteiro incluiu questões descritivas da amostra como idade, ano escolar que está cursando ou o último cursado e quando foi a última vez em que frequentou a escola, em casos de evasão.

4.4.5 Entrevistas semiestruturadas dirigida aos professores

O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os professores (Apêndice F), foi construído com base na literatura da área que aponta para a importância das percepções e crenças do professor sobre a relação professor-aluno (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Machado et al. (2014); Nunes & Moraes; 2019), levando em conta questões sobre a percepção do professor sobre esses alunos em sala de aula, em termos de frequência, comportamentos, relacionamentos com os pares; bem como questões referentes à atuação do profissional, em termos de desafios e recursos, diante da presença de alunos que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Ademais, o roteiro incluiu idade dos participantes, tempo de profissão e por qual(is) disciplina(s) eles eram responsáveis.

4.4.6 Renda e escolaridade dos responsáveis

As informações básicas acerca da renda e escolaridade de um responsável foram fornecidas pela instituição que acolhe os adolescentes. Para o presente estudo, considerou-se o membro da família que alcançou o nível mais alto de estudos.

4.5 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente entrou-se em contato com uma instituição que oferece medida socioeducativa de liberdade assistida na cidade do interior do estado de São Paulo (local da coleta de dados). Frente ao aceite realizado formalmente por documento, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, após a aprovação desse deu-se início ao contato com os adolescentes. Primeiramente a orientador(a) de medida socioeducativa responsável pelo caso, consultava se o adolescente gostaria de participar; frente ao aceite, o TCLE dirigido aos pais ou responsáveis era encaminhado aos mesmos pelo adolescente. Após concordância e assinatura do termo, era agendado dia e horário para contato com os adolescentes. No contato presencial com os adolescentes, inicialmente era apresentado o TALE, lido pela pesquisadora e acompanhado pelo adolescente. Na sequência era realizado um *rapport* inicial, uma entrevista e então a aplicação dos instrumentos (lido pela pesquisadora para garantir a compreensão das informações, visto que os participantes poderiam apresentar dificuldades em leitura e compreensão). A aplicação dos instrumentos com cada participante levou em média uma hora.

Dentre os 101 adolescentes do sexo masculino em cumprimento de medida socioeducativa, 28 deles estiveram presentes na instituição no mesmo momento em que a pesquisadora estava e todos foram convidados a participar da pesquisa. Destes, dois adolescentes recusaram a participação e outros dois não tiveram suas respostas incluídas na análise de dados por não estarem dentro da idade proposta pelos instrumentos. A pesquisadora optou por realizar a entrevista e não incluir as respostas no conjunto de dados analisados posteriormente com o intuito de evitar que estes dois adolescentes se sentissem inadequados ou excluídos frente aos demais. Portanto, utilizou-se os dados coletados com 24 adolescentes em liberdade assistida.

Em relação à coleta de dados com os professores, a pesquisadora entrou em contato com a direção de nove escolas públicas por telefone, naquele momento as atividades presenciais estavam suspensas devido à crise sanitária causada pelo coronavírus (Covid-19). Neste contato, os objetivos da pesquisa eram explicados e, em seguida, um convite escrito era enviado ao e-mail da instituição para que a direção encaminhasse aos professores. Apenas dois professores (que também trabalhavam na gestão da escola) aceitaram participar da pesquisa. Após a autorização da gestão escolar, foi combinado o dia e horário e a entrevista aconteceu em sala reservada dentro da instituição onde lecionavam. Os demais participantes foram recrutados a partir de indicações (amostra por bola de neve) e o contato era feito diretamente com o docente, sem mediação da escola. No contato com o professor, a pesquisadora explicava os objetivos da pesquisa e fazia o convite, frente ao aceite verbal era combinado o dia e horário para que a chamada de vídeo fosse realizada. Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, a pesquisadora exibia o TCLE (por meio de compartilhamento de tela) e a leitura era feita, seguida da verbalização do aceite para participar da pesquisa e da autorização para continuar a gravação. Após o término da atividade, o TCLE assinado pela pesquisadora responsável era encaminhado ao participante via e-mail. As entrevistas tinham duração média de 45 minutos.

4.6 Procedimento de análise de dados

Trata-se de um estudo com delineamento transversal, correlacional e descritivo, com método de pesquisa misto. Esse método de pesquisa se caracteriza pela combinação em um único estudo de técnicas, métodos, abordagens e linguagem quantitativas e qualitativas. O objetivo da utilização do método de pesquisa misto não é substituir métodos qualitativos ou quantitativos tradicionais, mas sim complementá-los (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Um dos propósitos da utilização de métodos mistos é a triangulação de dados. Por meio de uma análise integrativa rigorosa entre os dados de evidência textuais e os dados quantitativos, a triangulação procura convergências e confirmações de resultados provenientes de diferentes delineamentos

ou métodos no estudo de um mesmo fenômeno (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Castro, Kellinson, Boyd & Kopak, 2010).

4.6.1 Análise de dados quantitativos

Os dados obtidos com os instrumentos de avaliação do repertório comportamental dos adolescentes foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica e em seguida transpostos para planilhas e manipulados por meio do *Software R* (versão 3.6.1). Inicialmente, foram realizadas estatísticas descritivas para a amostra total como média, desvio padrão, mediana e levantamento de frequência quando pertinente. Antes de proceder às análises inferenciais, verificou-se a distribuição e averiguou-se que os dados possuem distribuição aproximadamente normal. A análise de normalidade foi feita por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, além da elaboração de gráficos de probabilidade *Quantile-quantile plot* (qq-plot) (Apêndice G).

As associações entre as variáveis foram obtidas através do coeficiente de correlação de *Pearson*, sendo consideradas, conforme sugerem Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009), como fracas quando atingem valores menores que 0,30, moderadas entre 0,30 e 0,69, e fortes acima de 0,70. O teste *t de student* foi utilizado para verificar se as médias amostrais são estatisticamente diferentes da média da amostra de referência. Devido ao tamanho amostral, para as análises de correlação e para as diferenças de médias foi adotado o Intervalo de Confiança de 95% ($p \leq 0,05$).

4.6.2 Análise dos dados qualitativos

Os resultados obtidos com as entrevistas foram transpostos para planilhas, a manipulação dos dados e análise qualitativa foi realizada por meio do *Software R* (versão 3.6.1) – pacotes *tidy text mining*, *rainette*, *quanteda*, *ggwordcloud*. O *Software R* disponibiliza algumas funcionalidades no que diz respeito ao tratamento de dados qualitativos, para este estudo, foram executadas: análises lexicais (nuvens de palavras), análise de similitude e agrupamentos (dendrogramas). O *Software Gephi* (versão 0.9.2) foi utilizado para o tratamento do gráfico de similitude a fim de melhorar a apresentação visual destes resultados.

Antes de realizar as análises de nuvens de palavras, foram retiradas do conjunto de textos construídos pelo pesquisador (*corpus textual*) as *stopwords*, que são palavras bastante comuns no vocabulário, mas que não carregam consigo significados importantes ao contexto (por exemplo: conectivos, artigos, pronomes, entre outros). Nas nuvens de palavras, cada palavra tem seu tamanho relacionado à relevância (em termos de frequência). Já as cores indicam

palavras que tiveram frequências próximas, mas não necessariamente referem-se ao mesmo assunto. É um método mais simples de análise que permite uma boa visualização de palavras chaves presentes no *corpus textual* (Salviati, 2017).

A análise de similitude evidencia a conexão entre palavras que aparecem em posição de destaque e destas com as demais, o que auxilia na identificação da estrutura de um *corpus textual*, mostrando também as particularidades ou aquilo que é comum entre as variáveis identificadas (Marchand & Ratinaud, 2012). O dendrograma, por sua vez, é construído levando em consideração a ocorrência conjunta entre as palavras (James, Witten, Hastie & Tibshirani 2013). Em linhas gerais, o método de Reinert para agrupamento hierárquico descendente busca encontrar grupos de palavras que tendem a ocorrer próximas umas às outras, ou seja, correlacionam-se entre si. Para cada grupo é apresentada uma nuvem de palavras, destacando as palavras mais frequentes e relevantes. A ordem das divisões indica a distância entre os grupos, em termos de ocorrência conjunta de suas palavras (Reinert, 1983). Os grupos (ou classes) que compuseram os dendrogramas presentes nesse estudo foram analisados e nomeados conforme a Análise de Conteúdo proposta por Minayo (2008).

Com a finalidade de complementar e interpretar os resultados obtidos com o *Software R*, utilizou-se do método de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre & Lefèvre, 2005), pois este versa sobre a presença do pensamento generalizado em cada um dos indivíduos que utilizam das Representações Sociais em suas interações e que um conjunto de discursos pode, da mesma forma, revelar o pensamento ou Representações Sociais de um grupo. (Lefèvre & Lefèvre, 2005). A técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005) é pautada em alguns princípios de organização e tabulação de dados qualitativos textuais que permitem elaborar Discursos do Sujeito Coletivo. O DSC é uma síntese do discurso coletivo apresentado em primeira pessoa do singular e composto por: Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC). As ECH são aqueles trechos ou transcrições literais de respostas consideradas pelo pesquisador como o conteúdo essencial (ou conteúdo chave) das representações. As IC, por sua vez, são nomes ou expressões sintéticas (formuladas pelo pesquisador) que descrevem precisamente o sentido apresentado pela junção de ECHs. A AC refere-se a expressões de teorias, de crenças, ou de valores enunciados pelo autor do discurso, sendo que podem ou não aparecer nas entrevistas e, conseqüentemente, nos DSC. Após o destaque das ECHs de cada entrevista, ou seja, dos trechos e falas que melhor representavam o conteúdo, foram criadas categorias por meio de fórmulas (ou expressões) sintéticas que abarcaram a soma desses sentidos e conteúdos, as ICs. Por fim, alocou-se as ECHs de cada entrevista em sua respectiva IC, sublinhando as ACs presentes e deu-se a construção dos DSC que são apresentadas no Estudo III e IV.

4.6.3 Triangulação de dados

Os dados obtidos com os instrumentos aplicados nos adolescentes foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica e em seguida transpostos para planilhas e analisados estatisticamente por meio do *Software R* (versão 3.6.1). Estas variáveis foram transformadas em categóricas e adicionadas ao *corpus textual* (conjunto de todas as entrevistas realizadas com os adolescentes) por meio de codificação. Em seguida, realizou-se a análise por agrupamento hierárquico descendente (resultando em um dendrograma) por meio do *Software IRaMuTeq* (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – versão 0.7 alpha 2). Trata-se de um *software* gratuito de fonte aberta, criado em 2009 por Pierre Ratinaud e adaptado posteriormente (2011-2013) da língua francesa para o a língua portuguesa. O *IRaMuTeq* utiliza o ambiente estatístico do *software R* e o mesmo algoritmo do *software Alceste* para realizar análises estatísticas de textos.

O dendrograma é construído levando em consideração a ocorrência conjunta entre as palavras (James et al., 2013). O método de Reinert para o agrupamento hierárquico descendente foi utilizado, buscando encontrar grupos (ou classes) de palavras que tendem a ocorrer próximas umas às outras, ou seja, correlacionam-se entre si. A ordem das divisões indica a distância entre os grupos, em termos de ocorrência conjunta de suas palavras (Reinert, 1983). Os grupos que compuseram os dendrogramas presentes nesse estudo foram analisados e nomeados conforme a Análise de Conteúdo proposta por Minayo (2008).

Na triangulação de dados, foram consideradas correlações significativas entre a lista de palavras (reduzidas pela raiz lexical) e a lista de variáveis, aquelas que apresentaram $p < 0,05$ e $\chi^2 > 3,80$ em cada classe, conforme proposto por Salviati (2017). O *corpus textual* é considerado adequado para análise quando apresenta índice de retenção igual ou superior a 75% (Salviati, 2017).

5. RESULTADOS

Os resultados obtidos serão apresentados em cinco estudos que estão descritos a seguir:

- **Estudo I:** Habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei: um estudo de revisão.
- **Estudo II:** Caracterização de adolescentes em liberdade assistida: habilidades sociais, estressores escolares e monitoramento parental. (objetivo geral do estudo maior e específico *ii*).
- **Estudo III:** Vivenciando a escola: recursos e dificuldades de adolescentes em liberdade

assistida (objetivo específico *iii*).

- **Estudo IV:** Professores de adolescentes em conflito com a lei: recursos, dificuldades e percepções (objetivo específico *iv*).
- **Estudo V:** Fatores de proteção e de risco para adolescentes em liberdade assistida no contexto escolar: um estudo de triangulação (objetivo específico *v*).

5.1 ESTUDO I - HABILIDADES SOCIAIS DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI: UM ESTUDO DE REVISÃO.

RESUMO

Santos, A. L. M. (2022). *Habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei: um estudo de revisão*. (Dissertação de mestrado – Estudo I). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Habilidades sociais podem atuar como fator de proteção no desenvolvimento, sendo essencial caracterizá-las e potencializá-las em adolescentes em conflito com a lei. Objetivou-se realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei. A revisão se baseou no modelo *Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analysis* (PRISMA), considerando o contexto nacional e internacional nos últimos dez anos; as bases de dados utilizadas foram Scielo, Pepsic, Periódicos CAPES, Lilacs, APA PsycArticles, Eric, Scopus e Web of Science. Seis artigos compuseram a amostra final, segundo critérios de elegibilidade. Os estudos apontam repertório de habilidades sociais em adolescentes em conflito com a lei; caracterização de outras variáveis além das habilidades sociais como escolaridade, envolvimento com drogas, crenças de autoeficácia, apoio social e parentalidade. Conclui-se pela necessidade de estudos que enfoquem classes de habilidades sociais, na avaliação destas na trajetória de desenvolvimento e na competência social.

Palavras-chave: adolescente em conflito com a lei; habilidades sociais; fator de proteção; medidas socioeducativas; revisão sistemática

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2022). *Social skills of juveniles on probation: a systematic review*. (Master's thesis – Study I) Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

Given that social skills can be a protective factor in development process, it is important to characterize and promote such skills among juvenile offenders. We aimed to perform a systematic review of the scientific literature regarding the social skills of juvenile offenders. The review was based on the Preferred Reporting Items for Systematics Review and Meta-Analy (PRISMA), considering national and international publications within the last ten years; using the databases Scielo, Pepsic, Periódicos CAPES, Lilacs, APA PsycArticles, Eric, Scopus, and Web of Science. Based on the eligibility criteria, six papers were included in the final sample. The studies indicate the presence of social skills repertoire in juvenile offenders, and characterize other variables beyond social skills, such as education attainment, involvement with drugs, self-efficacy beliefs, social support and parenting. The results show the necessity of studies focusing on classes of social skills, on the evaluation of such skills over the development trajectory, and on social competence.

Keywords: juvenile offenders; social skills; protective factors; probation; systematic review

Introdução

O desenvolvimento humano

A partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, compreende-se o desenvolvimento como um processo dinâmico, com mudanças, continuidades e em constante construção ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 2012). Tal base teórica tem amparado estudiosos na compreensão dos processos que envolvem tarefas do desenvolvimento, além de auxiliar na identificação dos fatores de risco e proteção envolvidos nesses processos. Sendo considerados como propulsores do desenvolvimento os denominados processos proximais, que operam ao longo do tempo e são caracterizados pelas interações que o indivíduo estabelece com os pares, objetos, símbolos e o ambiente como um todo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 2012).

Quando se fala em desenvolvimento, a literatura aponta também a importância dos indicadores de ajustamento, que se referem a critérios ou tarefas do desenvolvimento utilizados para avaliar o indivíduo em suas diversas competências (cognitivo, social, emocional, entre outras (Libório, Castro & Coelho, 2010). Na adolescência (12 aos 18 anos), por exemplo, espera-se que os sujeitos estabeleçam e mantenham relacionamentos afetivos com parceiros, apresente desempenho escolar adequado e uma boa transição escolar entre as séries, que se afastem dos pais ou cuidadores e desenvolvam um senso de identidade (Marturano, 2008; Marturano et al, 2009; Trivellato & Marturano, 2008). O indivíduo que vive a fase da adolescência é visto como um sujeito ativo que é, ao mesmo tempo produto e produtor do seu próprio desenvolvimento (Santos & Böing, 2018).

O meio social é responsável por definir as tarefas do desenvolvimento, estabelecendo critérios de competência, além de fornecer o suporte necessário para seu cumprimento (Dessen & Polonia, 2007; Marturano & Elias, 2006). Tais tarefas podem, então, estar associadas tanto a potenciais fatores de risco, quanto a fatores de proteção (Dessen & Polonia, 2007; Marturano & Elias, 2006; Wright et al., 2013). Nesse tocante, os fatores de proteção são características (do indivíduo, contexto ou grupo) que predizem um resultado positivo, principalmente frente a situações adversas (Wright et al., 2013). Os fatores de risco, por sua vez, dizem respeito a situações que tem previsto resultados (ou desfechos) negativos para o desenvolvimento dos indivíduos (Wright et al., 2013).

Habilidades sociais

Os processos proximais, considerados essenciais ao desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006), podem implicar tanto no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e capacidade de gerenciar comportamentos; quanto na dificuldade em superar obstáculos e em manter o controle das respostas frente a determinados contextos (Morais & Koller, 2005). Em diversos contextos (como por exemplo no cotidiano escolar, familiar e nas relações com os pares), as habilidades sociais são reconhecidas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento infantil e, além disso, para que o indivíduo enfrente ou minimize os danos causados pelo estresse cotidiano (Poletto & Koller, 2008; Casali-Robalinho et al., 2017; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009). As habilidades sociais também são importantes para o ajustamento social e sucesso nesses ambientes (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010).

Quando se fala, então, em um sujeito socialmente habilidoso, considera-se sua capacidade de expressar opiniões, desejos e sentimentos buscando resolver seus problemas imediatos, avaliando as consequências futuras de sua tomada de decisão no que diz respeito a si e aos demais (Caballo, 2003). Del Prette e Del Prette (2009), acrescentam ainda que os comportamentos que caracterizam as habilidades sociais diante de uma demanda são aqueles que buscam minimizar as consequências negativas ou perdas para todos os atores daquela interação social. Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado (Falcone, 2002; Caballo, 2003; Murta, 2005). Portanto, um comportamento visto como apropriado em uma situação pode ser considerado inadequado em outra. (Caballo, 2003).

Del Prette e Del Prette (2005) propõem um sistema de sete subclasses de habilidades sociais, interdependentes e complementares, consideradas relevantes para o desenvolvimento interpessoal dos indivíduos: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas. Para estes mesmos autores, a análise das habilidades sociais, em qualquer contexto, deveria considerar três dimensões: a dimensão pessoal, que se refere às características da pessoa; situacional, que diz respeito às demandas do contexto; e a cultural, que engloba normas e valores importantes socialmente (Del Prette & Del Prette, 2017).

Apresentar um repertório de habilidades sociais, contudo, é condição necessária, porém insuficiente para caracterizar o desempenho uma tarefa social como competente socialmente (Del Prette & Del Prette 2009; 2017). Del Prette & Del Prette (2010) destacam que os dois termos não devem ser compreendidos enquanto sinônimos, mas que há dependência de um para

a definição do outro. As habilidades sociais contribuem para a competência social, sendo que esta última apresenta um sentido avaliativo, pois refere-se aos efeitos do desempenho social nas situações e interações vividas pelo indivíduo de maneira bem-sucedida; não deixando de lado os critérios de funcionalidade culturalmente estabelecidos (Del Prette & Del Prette, 2005; Elliott & Gresham, 2008; Gresham, 2009). Portanto, a competência social está atrelada à capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando consequências positivas para o indivíduo e na sua relação com as demais pessoas. A família, nesse tocante, na maioria das vezes, é a primeira instituição na qual a criança entra em contato com aprendizagens sociais por diferentes meios como observação dos comportamentos de seus familiares, regras e orientações estabelecidas pelos pais e consequências de seus comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2005). Em relação à avaliação da competência social, três critérios têm sido ressaltados: a consequência que sucede o comportamento emitido para se alcançar um objetivo (por exemplo pedir um favor e ser atendido ou; expressar desagrado quanto à atitude de outra pessoa, fazendo com que ela pare de emitir aquele determinado comportamento); a aprovação social (que pode ser verbalizada) e; manter relacionamentos ou melhorar a qualidade deles (a reciprocidade e equilíbrio e respeito nas trocas interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005).

Por outro lado, diferentes tipos de déficits em habilidades sociais podem emergir quando os ambientes educativos em que o indivíduo está inserido (família, escola, igreja, pares sociais, por exemplo) se mostram inadequados (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). Tais contextos, quando restringem de alguma forma o desenvolvimento social do indivíduo, refletem uma aprendizagem deficitária que impacta negativamente em seus relacionamentos sociais e desenvolvimento pessoal (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). Desta forma, frente a prejuízo nas dinâmicas interacionais do indivíduo, haverá um rebaixamento da competência social caso ele possua um repertório significativo de comportamentos e de habilidades sociais, mas não é capaz de acessá-los em diferentes contextos; se há pouco repertório apropriado às situações, ou ainda; se a coerência entre pensamentos e comportamentos não atendem a critérios funcionais (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005).

Adolescentes em conflito com a lei

O estigma que envolve o adolescente em conflito com a lei pode, muitas vezes, dificultar a percepção deste como um ser humano em desenvolvimento e sujeito de direitos (Santos & Böing, 2018). Estudiosos da área propõem que para a maioria desses adolescentes, essas condutas - sejam elas desaprovadas socialmente (divergentes) ou desaprovadas pelo código

criminal (infracionais) - podem ser consideradas comportamentos de experimentação do jovem que busca apropriação e exploração dos sistemas e instituições do qual faz parte (Le Blanc, 2003; Moffitt, 1993; Le Blanc, 2010; Cook et al., 2015; Komatsu & Bazon, 2015). Os comportamentos divergentes ou infracionais, em geral, podem cessar naturalmente na própria fase de adolescência (Moffitt, 1993; Le Blanc, 2003; 2010).

Entende-se que faz parte da responsabilidade social com adolescentes em conflito com a lei, oferecer alguma medida que tenha como objetivo afastá-los de comportamentos de risco, fortalecendo os fatores de proteção disponíveis a esses indivíduos, ao mesmo tempo em que responsabiliza o adolescente pelos atos, sem ignorar a garantia de seus direitos e proteção ao desenvolvimento. Nesta perspectiva, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) foi essencial ao trazer a proteção integral a crianças e adolescentes, “considerados como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta.” (ECA, 2021, p.9). Em sintonia com os princípios do ECA, as modificações dispostas pela Lei do sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE - Lei nº 12.594/ 2012) preconiza algumas medidas de responsabilização ao adolescente (entre 12 e 18 anos), que possuem caráter socioeducativo e pedagógico. Essas medidas introduzidas pela SINASE propõem ações que: a) responsabilizem o adolescente frente às consequências do ato infracional, incentivando-o a reparar os danos; b) busquem integrar o adolescente, respeitando seus direitos individuais e sociais, por meio de um plano individual de atendimento; c) reflitam a desaprovação da conduta infracional, com a efetivação das sanções aplicadas judicialmente, sendo o parâmetro máximo a privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei. Se faz necessário aos Planos de Atendimento Socioeducativo, atuar junto aos adolescentes buscando articular ações em educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte; em qualquer uma das seis medidas socioeducativas descritas pelo ECA, a saber: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

As vivências durante o período imposto pelas medidas socioeducativas fará parte das experiências pelas quais passam os adolescentes e que impactam em seus processos de desenvolvimento – cognitivo, emocional, social e biológico – de modo significativo, tendo em vista que todas as mudanças que ocorrem durante o adolescer são vivenciadas de maneira intensa (Costa & Assis, 2006; Santos & Böing, 2018) e com resultados que podem perdurar ao longo do tempo.

Portanto, é essencial que os adolescentes em conflito com a lei não sejam tratados como sinônimos dos atos infracionais que cometeram, mas sim como pessoas em processo de

desenvolvimento. O estigma do “menor infrator” que o adolescente carrega consigo, pode, muitas vezes, prejudicar a funcionalidade das medidas socioeducativas (Santos & Böing, 2018), bem como desmotivar a emissão de comportamentos habilidosos e o desempenhar de maneira competente as tarefas sociais. O caráter dinâmico e em constante construção do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 2012), além das oportunidades e experiências que as medidas socioeducativas possibilitam ao adolescente em conflito com a lei, tornam evidentes as contribuições que o campo teórico-prático das habilidades sociais pode proporcionar.

Objetivo

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei.

Método

Foi realizada uma revisão sistemática com base nas orientações das diretrizes do protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA). As perguntas norteadoras foram: O que tem sido publicado na literatura científica nacional e internacional a respeito das habilidades sociais em adolescentes em conflito com a lei? Os adolescentes têm apresentado maior repertório em quais habilidades sociais? Em quais habilidades sociais o repertório tem se apresentado deficitário? A que variáveis as habilidades sociais tem se correlacionado? De que maneira as habilidades sociais impactam na trajetória de vida dos adolescentes em conflito com a lei?

Crêterios de Elegibilidade

Como critérios de inclusão estabeleceu-se artigos científicos indexados nas bases de dados que relatassem estudos empíricos sobre as habilidades sociais em adolescentes em conflito com a lei (caracteriza o e/ou interven o); estivessem dentro do período estabelecido dos últimos dez anos (2011-2021); artigos revisados por pares; com texto completo disponível e de acesso gratuito e; nos idiomas português, inglês e espanhol.

Os critérios de exclusão, por sua vez, foram artigos cujo foco não correspondesse   questão da pesquisa; artigos com acesso restrito; artigos publicados fora do período estabelecido; artigos em outros idiomas que não português, inglês e espanhol; livros, teses e disserta es; revisões de literatura.

Estratégias de Busca

Foram utilizadas as seguintes bases de dados: Scielo, Pepsic, Portal de Periódicos da CAPES, Lilacs, APA PsycArticles, Eric, Scopus, Web of Science. Nas bases de dados Lilacs, Scielo, Pepsic e nos Periódicos Capes, foram empregados os descritores: “adolescente* em conflito com a lei”, “adolescente* infrator*”, “delinquência juvenil” e “habilidades sociais”. Faz-se relevante salientar que a escolha dos três primeiros descritores foi feita com base na literatura latino-americana, em que são empregados com significados semelhantes os termos: delinquência juvenil, adolescente em conflito com a lei e adolescente infrator (Silva & Bazon, 2015). Já nas bases APA PsycArticles, Eric, Scopus, Web of Science foram utilizados os descritores “*young offenders*” “*juvenile offenders*”, “*juvenile delinquency*” e “*social skills*”. Durante a realização das buscas em todas as bases, utilizou-se o operador booleano *or* para descritores com uma mesma variação e *and* entre descritores diferentes; os diferentes descritores foram colocados entre aspas a fim de recuperar a expressão exata, enquanto o asterisco foi utilizado para abarcar a raiz da palavra junto a qualquer terminação (por exemplo, singular e plural).

Seleção e análise dos estudos

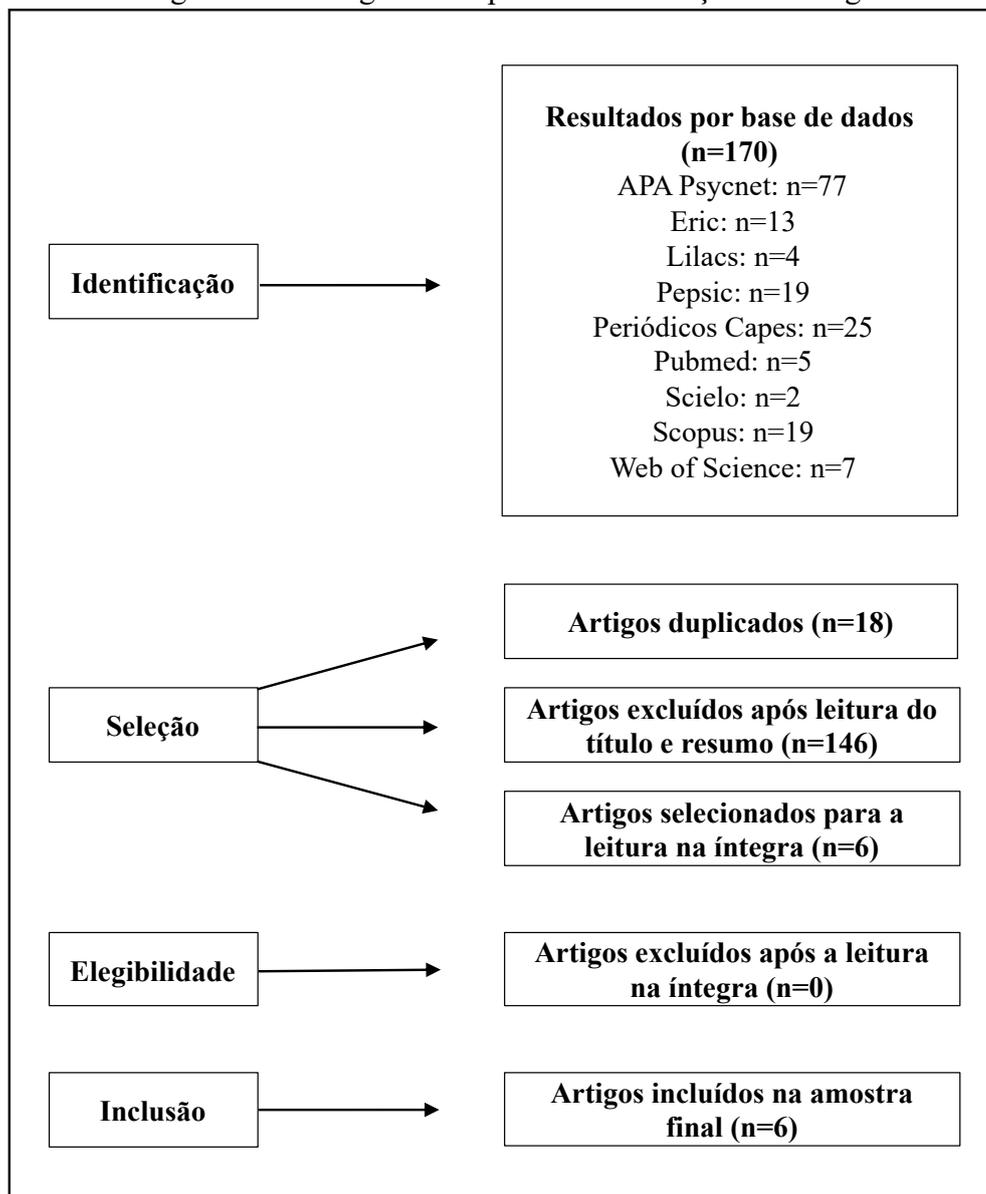
Os resultados encontrados após a busca nas bases de dados, foram exportados para o software Mendeley, um gerenciador de referências gratuito que auxilia na organização, agrupamento e leitura dos artigos científicos. Primeiramente, foi feita a leitura o título e resumo de todos os artigos encontrados, excluindo aqueles que não atendiam aos critérios de inclusão, exportando os demais para o gerenciador Mendeley. Essa seleção foi realizada por dois autores de forma independente, que ao compararem os resultados entraram em consenso quanto aos artigos a serem incluídos (94,7% de acordo). Na sequência os artigos foram lidos na íntegra e novos artigos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade. Por fim, os artigos incluídos na amostra final foram lidos novamente na íntegra, buscando extrair os dados necessários para escrita da revisão.

Resultados

Os resultados dessa revisão sistemática foram compilados em uma figura e duas tabelas e se apresentam na seguinte ordem: 1) fluxograma (Figura 1) descrevendo o percurso utilizado para a seleção e números de artigos selecionados ou excluídos em cada etapa; 2) a Tabela 1 contém informações sobre os autores, ano de publicação, país em que a pesquisa selecionada foi

realizada, objetivos, participantes, local em que aconteceu a coleta de dados, variáveis avaliadas e instrumentos utilizados para a coleta de dados; 3) por fim, a Tabela 2 que informa, novamente os autores e ano de publicação dos artigos, bem como os principais resultados encontrados pelos pesquisadores.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos artigos



Fonte: Elaboração própria.

Inicialmente, o levantamento nos bancos de dados identificou 170 artigos, sendo que, destes, 18 foram excluídos por serem estudos repetidos. Após a leitura do título e do resumo, foram descartados mais 146 artigos. Estes foram excluídos, pois abordavam habilidades sociais de adolescentes em geral, tinham como participantes adultos em conflito com a lei, apresentavam artigos de revisão de literatura, não faziam menção a habilidades sociais ou

incluíam apenas outras habilidades (cognitivas, por exemplo). Na sequência, os seis artigos restantes foram lidos integralmente e incluídos na amostra final por se mostrarem pertinentes aos critérios previamente estabelecidos. A seguir, a Tabela 1 apresenta descrição dos artigos selecionados quanto aos autores, ano de publicação, país em que a pesquisa foi realizada, objetivos, participante, local onde foi feita a coleta de dados, variáveis consideradas nos estudos e instrumentos.

Tabela 1 - Descrição dos artigos quanto aos autores, ano de publicação e país onde a pesquisa foi realizada, objetivos, participante, local onde foi feita a coleta de dados, variáveis consideradas nos estudos e instrumentos.

Autores/ ano/país	Objetivos Participantes Local da coleta de dados	Variáveis consideradas	Instrumentos
Amaral, Pinto e Medeiros (2015/Brasil)	<p>Analisar as habilidades sociais de adolescentes autores de ato infracional.</p> <p>Participaram 203 adolescentes do sexo masculino, com média de idade de 16,5 anos. Do total, 51 adolescentes haviam cometido ato infracional (grupo caso), enquanto 152 não apresentavam histórico infracional e estavam regularmente matriculados em escolas públicas (grupo controle).</p> <p>Os adolescentes foram recrutados em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), na cidade de Quixeramobim – Ceará; não fica claro no estudo se a coleta de dados aconteceu nas dependências do CREAS.</p>	Escolaridade do adolescente, escolaridade do responsável, renda familiar, reincidência, envolvimento com drogas e habilidades sociais.	Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette); Questionário semiestruturado.
Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2016/Países Baixos)	<p>Examinar a eficácia de um treinamento de habilidades sociais denominado Tools4u (caracterizado por ser individualizado, fora do ambiente de internação) para jovens infratores dos Países Baixos e; realizar testes utilizando como moderadores idade, sexo, etnia e risco de reincidência.</p> <p>Participaram 223 adolescentes (159 do sexo masculino e 54 do sexo feminino), com idade média de 15,71 anos. Destes adolescentes, 115 fizeram parte do grupo de tratamento, que recebeu um treinamento de habilidades sociais (Tools4u). Os 108 participantes do grupo controle receberam o tratamento usual para adolescentes em conflito com a lei. Participou também um responsável por adolescente.</p> <p>Os adolescentes foram recrutados em instituições que acolhem os jovens (Youth Care Facilities), nos Países Baixos</p>	Habilidades sociais relacionadas à delinquência (impulsividade, resolução de problemas sociais, tomada de perspectiva social, falta de raciocínio crítico), habilidades relacionadas às tarefas do desenvolvimento, habilidades parentais positivas, sexo, etnia e risco de reincidência.	Antisocial Process Screening Device; Versão reduzida da Utrechtse Coping Lijst; Versão reduzida do Social Information Processing and Emotional Response Questionnaire (SIP-AEQ); Basic Empathy Scale (BES); How I Think Questionnaire (HIT); Self-perception profile for adolescents (Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten, - CBSA); Abbreviated Scale for Parenting Behavior (Verkorte Schaal Opvoedersgedrag, - VSOG).

[Continua]

[Continuação]

Autores/ ano/país	Objetivos Participantes Local da coleta de dados	Variáveis consideradas	Instrumentos
Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2018/ Países Baixos)	<p>O objetivo foi examinar o papel da motivação para o tratamento como preditor e moderador da eficácia de um treinamento de habilidades sociais para jovens infratores, chamado Tools4U.</p> <p>Participaram 223 adolescentes (159 do sexo masculino e 54 do sexo feminino), com idade média de 15,71 anos. Destes adolescentes, 115 fizeram parte do grupo de tratamento, que recebeu um treinamento de habilidades sociais (Tools4u). Os 108 participantes do grupo controle receberam o tratamento usual para adolescentes em conflito com a lei. Participou também um responsável por adolescente.</p> <p>Os adolescentes foram recrutados em instituições que acolhem os jovens (Youth Care Facilities), nos Países Baixos.</p>	<p>Habilidades sociais relacionadas à delinquência (impulsividade, resolução de problemas sociais, tomada de perspectiva social, falta de raciocínio crítico), habilidades relacionadas às tarefas do desenvolvimento, habilidades parentais positivas.</p>	<p>Motivation for Treatment Questionnaire; Impulsivity, subscale of the Antisocial Process Screening Device (APSD); Versão reduzida da Utrechtse Coping Lijst (UCL); Versão reduzida do Social Information Processing and Emotional Response Questionnaire (SIP-AEQ); Basic Empathy Scale (BES); Self-perception profile for adolescents (Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten, CBSA); How I Think Questionnaire (HIT); Versão abreviada da Scale for Parenting Behavior (Verkorte Schaal Opvoedersgedrag - VSOG).</p>
Visioli, Campos, Komatsu e Bazon (2018/Brasil)	<p>Geral: caracterizar o repertório de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei.</p> <p>Específicos: (a) descrever as características da amostra como um todo, no tocante a diferentes classes de habilidade sociais, escolarização e variáveis da trajetória delituosa; (b) descrever a percentagem de adolescentes apresentando repertório deficitário e repertório satisfatório de habilidades sociais; (c) caracterizar e verificar as diferenças entre os grupos de adolescentes com repertório de habilidades sociais deficitário e com repertório satisfatório em termos de escolaridade, de variáveis descritivas da trajetória delituosa, assim como de contexto de recrutamento; (d) verificar as associações entre habilidades sociais e escolaridade e entre habilidades sociais e variáveis descritivas da trajetória delituosa.</p> <p>Participaram 52 adolescentes em conflito com a lei, do sexo masculino, com idades entre 12 e 17 anos (M= 16,1 anos).</p> <p>Do total, 29 adolescentes foram recrutados em um programa de medida de Liberdade Assistida (LA). Os outros 23 adolescentes foram recrutados no contexto do Núcleo de Atendimento Integrado (NAI), junto ao serviço de atendimento inicial mantido pela prefeitura</p>	<p>Habilidades sociais; escolarização; e variáveis da trajetória delituosa (boletins de ocorrência e medidas socioeducativas anteriores).</p>	<p>Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette); Prontuários dos adolescentes.</p>

[Continua]

[Conclusão]

Autores/ ano/país	Objetivos Participantes Local da coleta de dados	Variáveis consideradas	Instrumentos
Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2019/Países Baixos)	<p>Examinar os efeitos a longo prazo de um treinamento de habilidades sociais na reincidência de jovens infratores e; determinar se os efeitos diferem por características de idade, gênero, etnia e de histórico de delitos.</p> <p>Participaram 223 adolescentes (159 do sexo masculino e 54 do sexo feminino), com idade média de 15,71 anos. Destes adolescentes, 115 fizeram parte do grupo de tratamento, que recebeu um treinamento de habilidades sociais (Tools4u). Os 108 participantes do grupo controle receberam o tratamento usual para adolescentes em conflito com a lei.</p> <p>Os adolescentes foram recrutados em instituições que acolhem os jovens (Youth Care Facilities), nos Países Baixos.</p>	<p>Habilidades sociais relacionadas à delinquência (impulsividade, resolução de problemas sociais, tomada de perspectiva social, falta de raciocínio crítico), histórico de delitos, idade, gênero e etnia.</p>	<p>Foram utilizados os dados oficiais de reincidência do Serviço de Informação Judiciária dos Países Baixos (JustID).</p>
Rocha, Leme e Fernandes (2021/Brasil)	<p>Avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais e de vida (PHSV) no repertório de habilidades sociais, na percepção de apoio social e nas crenças de autoeficácia de adolescentes em medida socioeducativa de semiliberdade.</p> <p>Participaram sete adolescentes do sexo masculino, com idade entre 14 e 17 anos (M= 15,17 anos, DP = 0,90), que estavam cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade.</p> <p>A coleta aconteceu no Rio de Janeiro, em uma instituição onde os adolescentes cumprem a medida socioeducativa.</p>	<p>Habilidades sociais; apoio social; crenças de autoeficácia, idade; sexo; ano escolar; histórico de reprovação; cor; tempo de medida socioeducativa; motivo da restrição de liberdade</p>	<p>Questionário com informações demográficas; Versão Breve do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA- Del-Prette); Escala de Percepção de Apoio Social (EPAS) – versão reduzida; Escala de Autoeficácia Generalizada (EAG).</p>

Fonte: Amaral et al. (2015); Van der Stowe et al. (2016); Stowe et al. (2018); Visioli et al. (2018); Stowe et al. (2019); Rocha et al. (2021).

Nota-se, a partir da Tabela 1, que as pesquisas são recentes, foram publicadas nos últimos seis anos. Dentre as seis pesquisas incluídas, três foram executadas no Brasil e por diferentes autores. As três pesquisas internacionais, por sua vez, apresentam autores em comum, como Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams, sendo todas realizadas nos Países Baixos. Faz-se importante acrescentar que o delineamento das pesquisas difere entre si. Amaral Pinto e Medeiros (2015) trazem um estudo transversal, caso-controle, descritivo e analítico; enquanto Visioli, Campos, Komatsu e Bazon (2018) apresentam um estudo do tipo transversal, com delineamento descritivo, comparativo e correlacional. Rocha, Leme e Fernandes (2021) apresentam uma intervenção caracterizada como um estudo piloto, com delineamento de avaliação composto por pré-teste e pós-teste. Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2016) também descrevem seu estudo como de moderação e uma avaliação de eficácia da intervenção composta por pré-teste e pós-teste. Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2019) realizaram um estudo longitudinal do tipo follow-up e de moderação. Por fim, Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2018) é um estudo de predição e moderação, utilizando pareamento por escore de propensão.

Observa-se a partir dos objetivos apresentados na Tabela 1 que Van der Stowe et al. (2016) e Rocha, Leme e Fernandes (2021) buscaram analisar em suas pesquisas os efeitos de programas de habilidades sociais voltados para adolescentes em conflito com a lei. Amaral et al. (2015) e Visioli et al. (2018) tiveram como objetivo em comum correlacionar as habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei com outras variáveis de interesse como a escolaridade dos adolescentes (Amaral et al., 2015; Visioli et al., 2018), variáveis descritivas da trajetória delituosa (Visioli et al. 2018), envolvimento com drogas (Amaral et al., 2015), dentre outras.

Os resultados apresentados na Tabela 1, indicam que as pesquisas de Amaral et al. (2015), Visioli et al. (2018) e Rocha et al. (2021) tiveram como participantes adolescentes do sexo masculino recrutados em instituições que acolhem os adolescentes, como por exemplo o CREAS, NAI e instituições que oferecem a medida socioeducativa. Nota-se também a proximidade entre as médias de idade de cada amostra: 16,1 anos (Amaral et al., 2015); 16,5 anos (Visioli et al.; 2018) e 15,17 anos (Rocha et al. 2021). As pesquisas realizadas por Van der Stowe et al. (2016; 2018; 2019) utilizaram os mesmos participantes, sendo 159 do sexo masculino e 54 do sexo feminino, totalizando 223 adolescentes com idade média de 15,71 anos.

Com exceção do estudo de Rocha et al. (2021), os demais estudos realizam comparação entre grupos. Amaral et al. (2015) tem como integrantes do primeiro grupo adolescentes em conflito com a lei, que cometeram atos infracionais (grupo caso), enquanto o segundo é

composto por adolescentes regularmente matriculados em escolas públicas e que não apresentavam conduta delituosa (grupo controle). Visioli et al. (2018) buscaram diferenças entre o grupo adolescentes em conflito com a lei que apresentaram repertório de habilidades sociais deficitário com aqueles que apresentaram repertório de habilidades sociais satisfatório. Três estudos (Van der Stowe et al., 2016; 2018; 2019) comparam um grupo de adolescentes em conflito com a lei que recebeu um treinamento de habilidades sociais, denominado Tools4u, com o grupo que recebeu o tratamento usual oferecido para os adolescentes.

Em relação às variáveis consideradas, habilidades sociais foram vistas como a variável comum a todos os estudos. Amaral et al. (2015), Visioli et al. (2018) e Rocha et al. (2021) consideram o constructo de habilidades sociais como proposto por Del Prette e Del Prette (2005, 2009, 2017): um conjunto de comportamentos sociais que, diante de determinada cultura, são valorizados e possuem alta probabilidade de proporcionar resultados positivos ao indivíduo, seu grupo ou comunidade. As pesquisas de Van der Stowe et al. (2016; 2018; 2019) não apresentam uma definição clara de habilidades sociais. Os autores citam que os treinamentos geralmente são direcionados a habilidades sociais de interação social, comportamentos pró-sociais e habilidades cognitivas. Ademais, consideram exemplos de habilidades sociais relacionadas à delinquência juvenil a impulsividade, a resolução de problemas sociais (confrontar e buscar apoio social) e a tomada de perspectiva social (atribuir ao outro intenção hostil e apresentar empatia cognitiva).

Em relação às demais variáveis, destacam-se a escolaridade do adolescente foi considerada em três pesquisas, a primeira é a de Amaral et al. (2015), que apresentou a evasão ou não do estudante e até qual nível de ensino eles estudaram. A segunda, de Visioli et al. (2018), trouxe a série escolar e a existência ou não de atraso escolar. A terceira pesquisa, de Rocha et al. (2021) incluiu o ano escolar e o histórico de reprovações. Além disso, Rocha et al. incluíram variáveis como apoio social; crenças de autoeficácia e motivo da restrição de liberdade (medida de semiliberdade). Já o histórico de delitos, considerado variável referente à trajetória delituosa, foi analisada em duas pesquisas: na de Visioli et al. (2018) e na de Van der Stowe et al. (2019). Habilidades relacionadas às tarefas do desenvolvimento e habilidades parentais positivas foram incluídas em dois estudos: Van der Stowe et al., 2016 e Van der Stowe et al., 2018.

Em relação aos instrumentos de avaliação de habilidades sociais, Amaral et al. (2015), Visioli et al. (2018) e Rocha et al. (2021) o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del-Prette), que subdivide, ainda, os resultados de habilidades sociais em seis subescalas: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura

social. Nos estudos de Stowe et al. (2016; 2018; 2019) observou-se o uso de Antisocial Process Screening Device; versão reduzida da Utrechtse Coping Lijst; versão reduzida do Social Information Processing and Emotional Response Questionnaire (SIP-AEQ); Basic Empathy Scale (BES); How I Think Questionnaire (HIT); Self-perception profile for adolescents, todas as versões adaptadas e validadas ao contexto cultural dos autores.

Na sequência, a Tabela 2 reúne os principais resultados encontrados nos artigos, bem como o nome dos autores, ano de publicação e país onde a coleta de dados foi realizada.

Tabela 2 – Resultados encontrados em artigos sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei, autores, ano de publicação e país onde a coleta foi realizada.

Autores/ ano/país	Resultados
Amaral, Pinto e Medeiros (2015/Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> • Em relação à escolaridade, 74% dos adolescentes que cometeram atos infracionais apresentavam apenas ensino fundamental e 64,6% não estavam estudando no momento da pesquisa. Os adolescentes pertencentes ao grupo controle estavam todos no ensino médio. • Os grupos não apresentaram diferenças significativas em relação ao perfil de renda familiar, variando de um a dois salários mínimos. • 72% dos responsáveis foram identificados como analfabetos. O ato infracional foi associado de maneira significativa e positiva à escolaridade do responsável. • 82% dos adolescentes que cometeram atos infracionais se envolveram com drogas. O ato infracional foi associado de maneira significativa e positiva ao envolvimento com drogas (uso, abuso e/ou tráfico). • O cometimento de ato infracional correlacionou-se com com a dificuldade ou ansiedade na emissão de comportamentos socialmente habilidosos nas subescalas autocontrole, assertividade e no total de habilidades sociais.
Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2016/Países Baixos)	<ul style="list-style-type: none"> • O treinamento de habilidades sociais (Tools4U) foi mais eficaz do que o treinamento usual na redução da impulsividade, em tomada de perspectiva social e na promoção do raciocínio crítico. • Em relação à tomada de perspectiva social, efeitos positivos foram encontrados apenas no que se refere à atribuição de intenção hostil ao outro. • Os jovens que receberam o treinamento Tools4U mostraram maior raciocínio crítico. • Após Tools4U, os jovens relataram significativamente menor aceitação social e diminuição da autoestima quando comparados aos jovens que receberam o treinamento usual. • O efeito moderador que se destacou foi o gênero nas habilidades parentais. Apenas pais de meninas relataram maior parentalidade positiva.
Van der Stowe, Asscher, Hoeve, Van der Laan e Stams (2018/Países Baixos)	<ul style="list-style-type: none"> • A motivação para o tratamento correlacionou-se negativamente à falta de raciocínio crítico (egocentrismo, culpabilização do outro, minimização ou rotulagem inadequada, assunção do pior). • A motivação para o tratamento correlacionou-se positivamente à busca de apoio social, empatia cognitiva, aceitação social, comportamento adequado, autoestima e parentalidade positiva. • Motivação para o tratamento apresentou efeito moderador em relação ao confronto. • Motivação para o tratamento foi preditora do comportamento de buscar apoio social, de empatia cognitiva, de atribuir intenção hostil ao comportamento do outro e do egocentrismo.
Visioli, Campos, Komatsu e Bazon (2018/ Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes apresentaram bom repertório de habilidades sociais e baixo custo de resposta, no que se refere às subclasses empatia, autocontrole e abordagem afetiva e ao escore total do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) • Apresentaram repertório médio inferior e baixo custo de respostas para as habilidades civilidade, assertividade e desenvoltura social. • Apenas 8,5% dos participantes apresentaram repertório deficitário de habilidades sociais. Estes apresentaram uma média de 2,3 boletins de ocorrência registrados e média de 1,3 medidas socioeducativas recebidas anteriormente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dos adolescentes, 61,5% apresentaram repertório satisfatório de habilidades sociais. A média de boletins de ocorrência registrados foi 2,8 e média de 1,7 medidas socioeducativas recebidas anteriormente. • A maioria dos adolescentes (84,4%) apresentou atraso escolar de pelo menos dois anos e 82% estava entre o 5º ano e 9º ano do ensino fundamental. • O repertório de habilidades sociais nos adolescentes investigados não se apresenta associado à escolaridade e nem às variáveis da trajetória delituosa. • O estudo não identificou diferenças significativas entre as proporções de adolescentes com repertório deficitário e repertório satisfatório provenientes dos diferentes contextos de recrutamento. • Os resultados apontaram que a proporção de adolescentes com repertório de habilidades sociais deficitário não apresentou diferenças significativas em relação à proporção de adolescentes com repertório de habilidades sociais satisfatório em atraso escolar.
<hr/> Van der Stowe, Asscher, Hove, Van der Laan e Stams (2019/Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> • O Tools4U não mostrou diferenças na eficácia quando comparado ao tratamento usual na prevenção da reincidência geral, nem na frequência ou gravidade da reincidência aos 6 meses, 12 meses e 1,46 anos. • Não foram encontrados efeitos moderadores para idade, sexo, etnia, delitos violentos ou delitos frequentes.
<hr/> Rocha, Leme e Fernandes (2021/Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> • Os resultados indicaram que todos os participantes obtiveram mudanças confiáveis (positivas ou negativas) após a intervenção, em pelo menos uma variável avaliada. • A maioria dos adolescentes obteve mudanças confiáveis positivas no total das habilidades sociais. • Os resultados indicaram o programa de habilidades sociais e de vida (PHSV) favoreceu mudanças positivas em relação às habilidades sociais de assertividade e abordagem afetiva • O fator que menos obteve mudança confiável positiva foi o autocontrole. • Após a intervenção, três adolescentes apresentaram mudança confiável positiva, ao menos, em um dos fatores da escala de percepção de apoio social. • Um adolescente apresentou mudança confiável negativa na percepção de apoio social dos professores. • Em relação às crenças de autoeficácia, somente um adolescente apresentou uma mudança confiável positiva após a intervenção. • Não foi constatada significância clínica nas variáveis que apresentaram mudança confiável após a intervenção. <hr/>

Fonte: Amaral et al. (2015); Van der Stowe et al. (2016); Van der Stowe et al. (2018); Visioli et al. (2018); Van der Stowe et al. (2019); Rocha et al. (2021).

Destaca-se, em relação aos resultados encontrados, que todas as intervenções realizadas apontaram ganhos por parte dos participantes. Rocha et al. (2021) e Van der Stowe et al. (2016) encontraram resultados positivos no que diz respeito à aquisição de habilidades sociais. Rocha et al. (2021) apontaram mudanças positivas em relação às habilidades sociais de assertividade e abordagem afetiva após o PHSV e que a intervenção resultou em mudanças positivas em fatores de percepção de apoio social. Por fim, Van der Stowe et al. (2016) concluíram que o treinamento de habilidades sociais Tools4u mostrou maior eficácia que o tratamento usual para a impulsividade, tomada de perspectiva social e raciocínio crítico.

Quanto à caracterização da amostra, destaca-se que três dos artigos (Amaral et al., 2015; Visioli et al., 2016; Rocha et al., 2021) apontaram o atraso escolar dos adolescentes em conflito com a lei e a concentração destes no ensino fundamental. O estudo de Amaral et al. (2015) indicaram o uso de drogas por mais da metade dos adolescentes que se envolveram em atos infracionais e; uma renda familiar média entre um e dois salários-mínimos. A descrição das habilidades sociais dos adolescentes, foi apresentada no artigo de Visioli et al. (2016), indicando um repertório satisfatório para a maioria dos adolescentes; os autores também pontuaram que, em média, os adolescentes possuíam pelo menos dois boletins de ocorrência anteriores.

Quanto às correlações, apenas dois estudos relataram associações significativas. Os resultados de Amaral et al. (2015) revelaram que o ato infracional estabeleceu correlação significativa positiva com o envolvimento com drogas e com a dificuldade na emissão de comportamentos habilidosos em autocontrole, assertividade e no total de habilidades sociais. O trabalho de Van der Stowe et al. (2018) mostrou que a motivação para o tratamento se correlacionou negativamente à falta de raciocínio crítico e positivamente à busca por apoio social, empatia cognitiva, aceitação social, comportamento adequado, autoestima e parentalidade positiva.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei. Para tanto foi realizada uma busca em diversas bases de dados restringindo os resultados para os últimos 10 anos. Nas bases de dados Lilacs, Scielo, Pepsic e nos Periódicos Capes, foram empregados os descritores: “adolescente* em conflito com a lei”, “adolescente* infratore*”, “delinquência juvenil” e “habilidades sociais”. Nas bases APA PsycArticles, Eric,

Scopus, Web of Science, os descritores utilizados foram “*young offender**” “*juvenile offender**”, “*juvenile delinquency*” e “*social skills*”. Obteve-se para a amostra final um total de seis artigos, considerando como critérios de inclusão artigos científicos indexados nas bases de dados que relatassem estudos empíricos sobre as habilidades sociais em adolescentes em conflito com a lei (caracterização e/ou intervenção); estivessem dentro do período estabelecido dos últimos dez anos (2011-2021); artigos revisados por pares; com texto completo disponível e de acesso gratuito e; nos idiomas português, inglês e espanhol.

O primeiro ponto a ser destacado é que todos os estudos utilizaram metodologia quantitativa, com diferentes delineamentos de pesquisa e procedimentos de análise de dados. Identificou-se três estudos com recorte transversal e três estudos longitudinais. Segundo Cozby (2003), estudos transversais são frequentemente utilizados em pesquisas e são caracterizados por terem as variáveis medidas ou coletadas em um único momento. Esse delineamento, segundo o autor, tem algumas vantagens como a rapidez para obter resultados e um menor custo quando comparado aos longitudinais. Sampieri, Collado e Lucio (2013) apontam também que em estudos transversais não é necessário esperar por um desfecho, pois a descrição e a análise da incidência das variáveis são feitas em um momento determinado. Além disso, os autores salientam não há perdas de participantes ao longo do estudo. Como desvantagens, aponta-se que ao utilizar o desenho de pesquisa transversal, o pesquisador não consegue determinar uma sequência de eventos e o estabelecimento de relações de causa e efeito são dificultadas (Sampieri et al., 2013).

Estudos longitudinais, a seu turno, pressupõem que a coleta de dados seja feita em diferentes momentos (Sampieri et al., 2013), ou seja, que o mesmo grupo de indivíduos seja observado em diferentes épocas (Cozby, 2003). Esse delineamento tem como vantagem analisar se os dados apresentaram mudanças ao longo do tempo, além de permitir inferências sobre tais mudanças, sobre as causas e efeitos das variáveis estudadas (Sampieri et al., 2013). Como desvantagens, tem-se o maior custo (financeiro e de tempo) para a realização de pesquisas longitudinais, além da possibilidade de perdas (desistência) de participantes a partir do segundo momento de coleta de dados (Sampieri et al., 2013; Cozby, 2003).

Quanto à caracterização do repertório de habilidades sociais e suas relações com outras variáveis, os resultados apontaram que três dos artigos (Amaral et al., 2015; Visioli et al., 2016; Rocha et al., 2021) descrevem a escolaridade do adolescente na caracterização das amostras, destacando-se o atraso escolar dos adolescentes em conflito

com a lei e a concentração dos adolescentes no ensino fundamental. Poletto e Koller (2008) pontuam que a escola pode representar, assim como a família e os pares, fator de risco para o desenvolvimento saudável, dado que as características do contexto escolar podem afetar o progresso dos alunos, quer sociais ou pedagógicos. Além disso, esses dados corroboram com estudos apontam que vivências escolares negativas, baixo desempenho, sensação de fracasso e de falta de apoio, contribuem para a evasão escolar precoce e aproximação do adolescente à comportamentos de risco e conduta infracional (Janosz & Le Blanc, 1999; Le Blanc, 2003, 2010; Silva & Bazon, 2015).

Quanto aos estudos correlacionais, estes apresentam como potencialidade o estabelecimento de relações entre duas ou mais categorias, conceitos ou variáveis; atentando-se ao fato de que nem toda correlação implica causalidade (Sampieri et al., 2013). Quanto às correlações, apenas dois estudos relataram associações significativas. Os resultados de Amaral et al. (2015) revelaram que o ato infracional estabeleceu correlação significativa positiva com o envolvimento com drogas e com a dificuldade na emissão de comportamentos habilidosos em autocontrole, assertividade e no total de habilidades sociais. Estes achados revelam a exposição do adolescente em conflito com a lei a diferentes fatores de risco (atos infracionais, drogas e baixo repertório de habilidades sociais) que podem levar a desfechos ou resultados negativos no desenvolvimento dos indivíduos (Wright et al., 2013). O trabalho de Van der Stowe et al. (2018) mostrou que a motivação para o tratamento se correlacionou negativamente à falta de raciocínio crítico e positivamente à busca por apoio social, empatia cognitiva, aceitação social, comportamento adequado, autoestima e parentalidade positiva. Finalmente, a parentalidade positiva, recurso de proteção ao desenvolvimento, foi observada como associada positivamente com a motivação para o tratamento no estudo de Van der Stowe et al. (2018). Resultados como os apontados por Van der Stowe et al. (2018) são importantes pois a família, na maioria das vezes, é a primeira instituição na qual a criança entra em contato com aprendizagens sociais por diferentes meios como observação dos comportamentos de seus familiares, regras e orientações estabelecidas pelos pais e consequências de seus comportamentos (Del Prette & Del Prette, 2005). Portanto, pode atuar como fator de proteção quando possibilita relações proximais positivas ao desenvolvimento, quando promove o aprendizado (Casali-Robalinho et al., 2015) e quando oferece o suporte diante de conflitos, de novas demandas, e para a resolução de problemas cotidianos (Dessen & Polonia, 2007).

Observou-se, ainda, estudos de intervenção, com avaliação composta por pré-teste e pós-teste; estudos com esse delineamento trazem conhecimentos importantes ao calcular um índice de mudança após uma intervenção (Cozby, 2003). E estudos de intervenção utilizando escore de propensão, possibilitam analisar a efetividade da intervenção através da comparação de amostras pareadas (grupo controle e grupo tratamento), retirando dos resultados o que pode ser atribuído a outras variáveis que não a intervenção (Rubin, 2001). Os estudos de intervenção realizados por Van der Stowe et al. (2016) e Rocha et al. (2021) apontaram que essa população se beneficia de receberem apoio para o desenvolvimento de habilidades sociais, o que se torna um recurso importante no desenvolvimento atuando como fator de proteção (Poletto & Koller, 2008; Casali-Robalinho et al., 2017; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009). As habilidades sociais expressas a partir de uma demanda são caracterizadas por comportamentos que visam a minimização de perdas ou consequências negativas para quem integra uma dada interação social (Del Prette & Del Prette, 2009). Portanto, intervenções que possibilitem ganhos em habilidades sociais deficitárias, promovem recursos importantes para o ajustamento social e sucesso nesses ambientes (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010).

Segundo Maruschi, Estevão e Bazon (2014), a exposição dos adolescentes aos diversos fatores de risco que sustentam o comportamento antissocial, podem influenciar nas trajetórias de desenvolvimento da conduta infracional. Nesse tocante, Amaral et al. (2015) evidenciam que mais de 80% dos participantes do estudo se envolveram com drogas, sendo mais uma situação vista como um fator de risco que podem levar a desfechos ou resultados negativos no desenvolvimento dos adolescentes (Wright et al., 2013). Esses achados reforçam que, embora as habilidades sociais sejam importantes, pois levam a comportamentos mais assertivos, empáticos, de desenvoltura social, civilidade, dentre outros que favorecem o ajustamento à vida em sociedade, são necessários mecanismos de proteção social (políticas públicas) que sirvam como fatores de proteção a essa população, potencializando o uso de habilidades sociais e conseqüentemente apresentando competência social. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), competência social refere-se aos efeitos do desempenho social nas situações e interações vividas pelo indivíduo de maneira bem-sucedida, ou seja, significa utilizar as habilidades sociais para gerar conseqüências positivas para o indivíduo e na sua relação com as demais pessoas.

Quanto aos participantes, pontua-se que nos três estudos realizados no contexto brasileiro (Amaral, 2015; Visioli et al. 2018; Rocha et al. 2021) os participantes eram apenas do sexo masculino. As pesquisas internacionais incluíram adolescentes de ambos os sexos. Contudo, o gênero foi considerado na análise de apenas um dos três estudos (Stowe et al., 2019). A literatura, nesse tocante, aponta diferenças nas trajetórias delituosas de meninos e meninas, denotando a importância de considerar o gênero na hora das análises (Morris, 1964; Landsheer & Van Dijkum, 2005; Koon-Magnin, Langhinrichsen-Rohling & Arata, 2016).

Não foram encontradas pesquisas que utilizaram metodologia qualitativa que, segundo Minayo (2001), são importantes por corresponderem a um aprofundamento das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas, sendo, portanto, abordagem bastante contextualizada. Tampouco foi encontrada metodologia mista, que se distingue pela combinação em um único estudo de técnicas, métodos, abordagens e linguagem quantitativas e qualitativas (Castro et al. 2010). O objetivo da utilização do método de pesquisa misto não é substituir métodos qualitativos ou quantitativos tradicionais, mas sim complementá-los (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) e guiar o pesquisador frente à complexidade dos assuntos estudados (Castro, Abs & Sarriera, 2011).

Considerações finais

O objetivo proposto de realizar uma revisão sistemática acerca das habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei mostrou-se relevante científica e socialmente, dado que trouxe informações sobre a escassez de estudos na área e no Brasil, país que tem mais de 46 mil jovens nessa condição.

A revisão traz contribuições no tocante aos ganhos que intervenção com essa população pode gerar seja para os próprios adolescentes, seja para a sociedade. Partindo da perspectiva do desenvolvimento humano, sendo potencializado por fatores de proteção que atual em processos sobre fatores de risco, devemos pensar o quanto que nossa sociedade marcada pela desigualdade social vem possibilitando fatores de proteção a esses adolescentes.

Conclui-se acerca da necessidade da produção de novos estudos que busquem compreender as características e particularidades das habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei do sexo masculino e feminino; que considerem metodologias qualitativas ou mistas; bem como de pesquisas que tenham como objetivo a repercussão

das habilidades sociais (e de programas de treinamento) na trajetória de adolescentes brasileiros.

Referências

- Alves, M. T. G.; & Soares, J. F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública, Campinas*, 15 (1), 1-30.
- Amaral, M. P. D., Pinto, F. M. J., & Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010) Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas Psicologia*. 18(1),123-36.
- Brasil. (2012). SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil. (1990). SINASE. Lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. (Ed. Kindle). São Paulo: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Castro, T. G.; Abs, D. & Sarriera, J. C. (2011) Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*. 31(4), 814-825.
- Castro, F.G.; Kellison, J. G.; Boyd, S. J. & Kopak, A. (2010). A Methodology for Conducting Integrative Mixed Methods Research and Data Analyses. *J Mix Methods Res*. 4(4):342-360.
- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M., & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 95-106.

- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre escolar de criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Tese de doutorado não publicada). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo.
- Costa, C. R. B. S. F. & Assis, S. G. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18(3), 74-81.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.113-141). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Eds.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2010). Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, 1(2), 104-115. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482010000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2177-3548.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A.; & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Classwide intervention program: Teachers's guide*. Minneapolis: Pearson.
- Falcone, E. O. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento* (pp. 91-104). Santo André, SP: ESETEC.
- Gresham, F. M. (2009). Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. Em A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Psicologia das habilidades sociais*:

Diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Vozes.

Haddad N. (2004). Metodologia de estudos em ciências da saúde. Sao Paulo: Roca.

Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 431–403.

Johnson, R. B.; & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Komatsu, A. V.; Bazon, M. R. (2015) Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2),725-735

Koon-Magnin, Bowers, Langhinrichsen-Rohling & Catalina Arata (2016) Social Learning, Self-Control, Gender, and Variety of Violent Delinquency, *Deviant Behavior*, 37(7), 824-836.

Landsheer, J. A. & van Dijkum, C. (2005). Male and female delinquency trajectories from pre through middle adolescence and their continuation in late adolescence. *Adolescence*, 40(160), 729–748.

Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. IN I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (p. 31-80). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Le Blanc, M. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de laconduite déviante. *Criminologie*, 43(2), 401-428.

Libório, R. M. C., Castro, B. M., & Coêlho, A. E. L. (2011). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: Conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller & M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do Risco à Proteção* (pp. 89-116). 2a Ed. Itatiba: Casa do Psicólogo.

Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque desenvolvimento. *Psicologia e estudo*, 13(1), 79-87.

Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Silveiras, E. F. M. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, 75-90.

Marturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. C.; Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.

Maruschi, M. C., Estevão, R. & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99.

- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Morais, N. A. & Koller, S. H. (2005). Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In S.H. Koller (Org). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416.
- Rocha, C., Leme, V., & Fernandes, L. (2021). Programa de Habilidades Sociais e de Vida com Adolescentes em Semiliberdade. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 4-21.
- Santos, M. C. & Böing, E. (2018). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 93-109.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, M. P. B. (2006). Metodologia de Pesquisa. 5 ed. Porto Alegre: Penso.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278–287.
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*. 42 (3), 549-558.
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2016). Social skills training for juvenile delinquents: Post-treatment changes. *Journal of Experimental Criminology*, 12, 515-536.
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2018). The Influence of Treatment Motivation on Outcomes of Social Skills Training for Juvenile Delinquents. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(1), 108–128
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2019). Follow-up of a social skills training (SST) for juvenile delinquents: effects on reoffending. *Journal of Experimental Criminology*, 15, 243–252.
- Visioli, M. M. M. R.; Campos, J.; Komatsu, A. V. & Bazon, M. R. (2018). Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 118-140.

Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA.

5.2 ESTUDO II – CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: HABILIDADES SOCIAIS, ESTRESSORES ESCOLARES E MONITORAMENTO PARENTAL.

RESUMO

Santos, A. L. M. (2022). *Caracterização de adolescentes em liberdade assistida: habilidades sociais, estressores escolares e monitoramento parental*. (Dissertação de mestrado – Estudo II). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A escola é um ambiente desafiador ao adolescente e pode tanto promover relações interpessoais, habilidades e competências sociais; quanto ser geradora de estresse - fator de risco ao desenvolvimento. O monitoramento realizado pela família também pode se configurar como fator de proteção ou risco. Este estudo objetivou caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida e; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental. Participaram 24 adolescentes do sexo masculino, em liberdade assistida, com idade média de 17 anos e 1 mês, matriculados ou evadidos de escolas públicas em uma cidade do interior paulista. Utilizou-se os instrumentos: *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes*, *Inventário de Estressores Escolares*, *Questionário de Monitoramento Parental*. Os dados, coletados em uma instituição que acompanha adolescentes em liberdade assistida, foram analisados utilizando o Software R. Quanto às habilidades sociais, os resultados apontam, em média, boa frequência, destacando-se as subescalas empatia e autocontrole. Ademais, médio custo de resposta na emissão de comportamentos em empatia, autocontrole, civilidade, assertividade e desenvoltura social. A escola mostrou-se um ambiente que gera aborrecimentos a estes adolescentes, especialmente relativos ao fracasso escolar. Evidencia-se a importância da relação com a mãe para o desenvolvimento. Adolescentes em liberdade assistida apresentam bom desempenho em algumas classes de habilidades sociais, mas não conseguem ser competentes, apontando necessidade de intervenção junto aos mesmos e a seus educadores. Além da contínua orientação à família, fortalecendo os vínculos afetivos e o desenvolvimento.

Palavras-chave: adolescentes infratores, habilidades sociais, estressores escolares, monitoria parental

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2020). *Characterizing juveniles on probation: social skills, school stressors and parental monitoring*. (Master's thesis – Study II). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The school is a challenging environment for adolescents. It can either promote interpersonal relations, social skills and competence, as well as generate stress – which is a development risk factor. Family monitoring can also be either a protective, or a risk factor. We aimed to characterize the social skills and school experiences of juvenile offenders, as well as the parental monitoring received by such adolescents; and, also, to investigate possible associations between variables relating to their social skills, school stressors, and perceived parental monitoring. The participants are 24 male adolescents on probation, with an average age of 17 years and 1 month, enrolled in, or dropouts from public schools located in a city in the outskirts of the State of São Paulo. We used the following instruments: *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes*, *Inventário de Estressores Escolares*, *Questionário de Monitoramento Parental*. We used the R Software to analyze the data, which was collected in an institution that supports juvenile offenders. Regarding social skills, participants showed, on average, good frequency, mainly in the subscales of Empathy and Self-control. Additionally, they showed average response cost for the emission of behaviors in Empathy, Self-control, Civility, Assertiveness, and Social Resourcefulness. The school was shown as an upsetting environment for juveniles on probations, in particular with respect to school failure. The results also highlight the importance of the relationship between the adolescents and their mothers. Although juvenile offenders show good performance in certain classes of social skills, they struggle to be competent, which indicates the need to promote interventions (aimed at the adolescents, as well as their teachers), and continuous guidance to the families, showing resources that may strengthen affective bonds and development process.

Keywords: juvenile offenders, social skills, school stressors, parental monitoring

Introdução

A adolescência marca um período no qual os indivíduos começam a buscar sua independência e estabelecer novas relações, desenvolvendo habilidades e comportamentos em sua interação com o mundo (World Health Organization [WHO], 2018; Steinberg & Morris, 2001). No início dessa fase, o desenvolvimento cerebral afeta a maneira como o jovem regula suas emoções, processa informações e percebe as tomadas de decisão (Spear, 2000; Sternberg, 2005). As mudanças trazidas pelo ciclo de desenvolvimento podem, ainda, influenciar a imagem que o sujeito faz de si mesmo e os papéis que o adolescente ocupará dentro da sociedade (Ministério da Saúde, 2008; Spear, 2000).

Em cada fase do desenvolvimento, o sujeito tem novas tarefas do desenvolvimento a serem cumpridas e que podem estar associadas tanto a potenciais fatores de risco, quanto a oportunidades de crescimento, sendo o meio social o principal responsável não só por definir essas tarefas ao estabelecer critérios de competência, mas também por prover o suporte para o seu cumprimento (Marturano & Elias, 2006). Na meninice (período compreendido entre os seis e os 10 anos, aproximadamente), essas tarefas se apresentam como desafios à capacidade adaptativa da criança que precisa lidar com novas demandas, tais como: autorregulação, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, cooperação com pares, desempenho acadêmico e adequação às regras de conduta pró-social (Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Trivellato & Marturano, 2008; Masten & Coastworth, 1998). Na adolescência, por sua vez, espera-se o estabelecimento e manutenção de relacionamentos afetivos com parceiros, o distanciamento afetivo dos pais/cuidadores e o desempenho escolar adequado. Observa-se que as vivências familiares e escolares estão presentes nas diversas fases do desenvolvimento, apontando assim para a importância de aprendizados e suporte nos diferentes contextos (Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Trivellato & Marturano, 2008).

No tocante ao contexto familiar, a presença de relações afetivas positivas, vínculos sólidos e suporte adequado às suas necessidades, fornecem ao adolescente possibilidades de crescimento, mostrando-se, portanto, essencial (Dessen & Polonia, 2007). Diante de novas demandas postas nessa fase do desenvolvimento, o núcleo familiar se mostra indispensável na direção de dar suporte, contribuindo assim de forma saudável, ou seja, espera-se que a família estabeleça mecanismos de proteção ao adolescente, favorecendo seu desempenho acadêmico, convívio social e atenuando possíveis problemas de comportamento (Dessen & Polonia, 2007; Véronneau & Dishion, 2010 Wang & Sheikh-

Khalil, 2014; Marturano, Elias, & Campos, 2004; Kerr & Stattin, 2000).

O ambiente familiar constitui o núcleo inicial, dentre outras, para a aprendizagem das habilidades sociais, entendidas como comportamentos aprendidos, necessários a uma relação interpessoal bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado e com alta probabilidade de resultados positivos para o próprio indivíduo, seu grupo e comunidade, contribuindo para a competência social (Del Prette & Del Prette, 2009; Del Prette & Del Prette, 2017); a família ensina intencionalmente ou pelos modelos fornecidos no dia-dia, compartilha valores, crenças, ideias e significados importantes para a vida social (Kreppner, 2000). No que concerne ao ambiente familiar de adolescentes em conflito com a lei, a família tem se mostrado como um potencial fator de risco ao desenvolvimento saudável dos filhos ao não oferecer apoio e investimento afetivo adequados, além de apresentarem vínculos familiares bastante fragilizados (Farrington, Loeber e Ttofi, 2012; Farrington, 1992; Silva, 2009; Feijó & Assis, 2004). Farrington et al. (2012) pontuam que o comportamento infracional pode ter como preditor as diferentes práticas na criação dos filhos, principalmente no que refere ao monitoramento parental dedicado aos adolescentes, estabelecimento e cobrança de regras, ao suporte emocional que caracteriza a relação dos pais com seus filhos. Nota-se ainda, como facilitadores do envolvimento infracional, a situação financeira da família e condições precárias de moradia, (Farrington, 1992; Silva, 2009) como obstáculos ao acesso à educação, à cultura e à saúde de qualidade.

À medida que a interação do indivíduo é intensificada por sua inserção em sistemas sociais mais amplos como a escola, precisa desenvolver um repertório, cada vez mais elaborado de habilidades sociais (Casali-Robalinho et al., 2017), o que se mostra primordial na adolescência frente as demandas pessoais e sociais postas pela sociedade. As habilidades sociais além de serem reconhecidas como recursos importantes ao desenvolvimento podem agir de maneira a proteger e minimizar possíveis danos causados pelo estresse vivido dentro de diversos ambientes, como a escola, oferecendo recursos chave para uma boa vivência social e sucesso nesses contextos (Del Prette & Del Prette, 2003; 2017; Borges & Marturano, 2010; Casali-Robalinho et al., 2015, Bronfenbrenner, 2004; 2012; Leme, Del Prette, Koller & Del Prette, 2016). Ressalta-se que além de desenvolver as habilidades sociais, o indivíduo necessita saber utilizá-las de maneira competente, ou seja, conseguir expressar desejos, opiniões e sentimentos objetivando resolver questões imediatas sem perder de vista as possíveis consequências futuras de sua tomada de decisão, para si e para os demais, conforme critérios instrumentais e éticos

(Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2005).

Assim como as habilidades sociais, à medida que o desenvolvimento acontece, outras habilidades e comportamentos são ampliados. Na adolescência observa-se um avanço na capacidade de controle sobre pensamentos e ações; na curiosidade, exploração e experimentação do meio; na associação aos pares de forma mais intensa; movimentos em direção à independência dos pais e percepção de riscos (Spear, 2000; Sternberg, 2005; Ministério da Saúde, 2008). Segundo Sternberg (2005) a percepção de riscos pode ser vista como um comportamento adaptativo para o sujeito, quando de forma moderada, na medida em que promove a aquisição de novas habilidades e impulsiona a autonomia a longo prazo. Ainda no tocante ao repertório comportamental possível dentro da adolescência têm-se os comportamentos antissociais, que podem ser vistos de formas diferentes a depender da teoria utilizada, no presente estudo considera-se a influência de diferentes sistemas ecológicos que o indivíduo se relaciona direta ou indiretamente, como disparadores ou reforçadores desses comportamentos. Observa-se, nas crenças do sistema bioecológico, que a adolescência é um período difícil, repleto de mudanças, no qual é esperado quebrar normas e regras (Bronfenbrenner, 2012; 2004), período, inclusive, atravessado por todas as questões socioeconômicas presentes em nosso país.

A literatura específica da área que estuda a população de adolescentes em conflito com a lei, aponta que o envolvimento com atividades divergentes (desaprovadas socialmente) ou infracionais (desaprovadas pelo código criminal) é visto como um comportamento antissocial, ocasional, de experimentação do jovem, que busca explorar e apropriar-se do ambiente em que está, visto que, em sua maioria, cessam naturalmente com o tempo ainda na própria adolescência (Le Blanc, 2003; Moffitt, 1993; Le Blanc, 2010; Cook et al., 2015; Komatsu & Bazon, 2015). Estudos relativos ao repertório comportamental de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei, por sua vez, não apontam em uma única direção, alguns apresentam resultados positivos afirmando que nem todos os adolescentes apresentam déficits gerais ou em classes de habilidades sociais (Visioli et al., 2018; Fogaça, 2015; Wright, et al. 2004), contudo, há também uma parcela da literatura que faz a aproximação dos comportamentos antissociais e infracionais com déficits em habilidades e incompetência social (Arce, Fariña & Vásquez, 2011; Jones, Foster & Skuse, 2007).

A liberdade assistida é uma medida socioeducativa de responsabilização em meio aberto obrigatória, aplicada judicialmente àqueles (entre 12 e 18 anos), que praticaram

algum ato infracional, sendo função dessa medida a busca por uma ressocialização saudável do adolescente (com a família e pares), redução da prática delituosa e reaproximação/permanência na escola (Brasil, 2015), como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA - SINASE (Brasil, 2012).

A escola, outro contexto essencial à promoção do desenvolvimento humano em nossa sociedade, ganha destaque nas designações legais, ao figurar como parte essencial ao processo de ressocialização de adolescentes em liberdade assistida. A literatura tem apontado como frequente o atraso escolar em adolescentes em liberdade assistida, essa condição juntamente com outras variáveis como estresse do adolescente, baixa escolaridade dos pais, situação de pobreza, dentre outras, são condições que influenciam diretamente o desempenho e o vínculo com a escola (Wynne & Joo, 2011; Zhang et al., 2010; Dib, 2012; Bayma-Freire, Roazzi & Roazzi, 2015; Salata, 2019, Fernandes, Leme, Elias & Soares, 2018), aumentando as chances de não adaptação ao contexto escolar e de início ou reincidência das atividades divergentes (Le Blanc, 2003; 2009; 2010).

A escola entendida como fator protetivo na vida do indivíduo, devendo promover diversas habilidades e competências, dentre as quais destaca-se a aquisição e expansão das habilidades acadêmicas (domínio cognitivo) e habilidades sociais (domínio psicossocial) (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016), não necessariamente figura dessa forma, podendo ser fonte de tensões cotidianas e de aproximação aos comportamentos de risco (Correia-Zanini & Marturano, 2016). Ao se pensar em adolescentes em conflito com a lei, a literatura tem apontado como frequente o atraso e tendência ao abandono escolar (Bazon et al., 2013; Francisco & Murgu, 2015, Dias, 2013; Panosso, 2008; Toledo e Bazon, 2005; Feijó & Assis, 2004; Carvalho & Gomide, 2005; Silva & Bazon, 2015), deixando clara a dificuldade na relação escola-adolescente infrator, falhando em sua função de proteção e promoção de desenvolvimento saudável com quem mais precisa. Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivos caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida e; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental.

Método

Trata-se de um estudo com delineamento transversal, quantitativo, descritivo e correlacional.

Procedimentos Éticos

O presente estudo foi desenvolvido após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (CAAE 15339719.0.0000.5407), seguindo as normas da Resolução nº 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde e ao disposto na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

A participação dos adolescentes foi condicionada à concordância destes por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) junto à autorização dos pais ou responsáveis pelo adolescente, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por se tratar de população em conflito com a lei, cuidados foram realizados de forma a evitar o máximo possível de riscos relacionados a desconforto afetivo ou de qualquer outra ordem. A coleta foi realizada por psicóloga que possui experiência no trabalho com essa população e que ofereceu acolhimento necessário, indicando serviços gratuitos de psicologia e/ou interrompendo o processo quando julgou necessário ou se sinalizado pelo participante.

Participantes

Trata-se de uma amostra de conveniência, composta por 24 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 anos e 17 anos e 11 meses (MD= 17 anos e 1 mês, DP=9 meses), matriculados ou evadidos de escolas públicas de uma cidade do interior paulista, sendo adolescentes judicializados, em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida devido ao cometimento de atos infracionais. Todos os adolescentes frequentavam uma instituição sem fins lucrativos que atua e realiza, desde 2011, programas voltados a demandas sociais em uma cidade do interior paulista. No ano em que a coleta foi realizada (2020), a instituição contava com cinco orientadores de medida socioeducativa de liberdade assistida, um coordenador, um gerente administrativo, um auxiliar administrativo, um auxiliar de serviços gerais e um motorista. Durante o ano de 2020, a instituição acompanhou 109 adolescentes (sendo 101 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), entre 14 e 21 anos, que cumpriam a medida socioeducativa em meio aberto.

Instrumentos

O primeiro instrumento é o *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes*

– *IHSA* (Del Prette & Del Prette, 2009a) é um formulário de autorrelato para adolescentes que permite avaliar o repertório de habilidades sociais em um conjunto de situações interpessoais cotidianas, em dois indicadores: a frequência e a dificuldade com que reagem às diferentes demandas de interação social. O instrumento é composto por 38 itens, em cada qual adolescente é solicitado a julgar sua dificuldade em apresentar a reação indicada e a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo Likert (de 0 a 4), produzindo um escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produz escores de dificuldade e frequência em seis subescalas: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. Os índices da consistência interna dos fatores, com base no coeficiente Alfa de Cronbach foram: escala geral - frequência 0,896 e dificuldade 0,904; empatia – frequência 0,820 e dificuldade 0,866; autocontrole – frequência 0,728 e dificuldade – 0,753; civilidade – frequência 0,751 e dificuldade 0,836; assertividade – frequência 0,679 e dificuldade 0,720; abordagem afetiva- frequência 0,698 e dificuldade 0,676; desenvoltura social – frequência 0,615 e dificuldade 0,511.

O segundo instrumento utilizado foi o *Inventário de Estressores Escolares – IEE* (Trivellato-Ferreira, 2005; Marturano & Gardinal-Pizato, 2010) que investiga situações perturbadoras relacionadas à vida escolar do jovem. O instrumento contém 30 itens/situações que podem ocorrer em quatro domínios: Desempenho Escolar/Acadêmico, Relação Família-Escola, Relacionamento com os Iguais/Pares, e outras demandas da vida escolar que se referem à Adaptação ao Novo Contexto Escolar. Os itens são apresentados individualmente ao participante que deverá responder se aquilo aconteceu ou não com ele durante o ano letivo que cursa (ou durante o último ano letivo cursado). Em casos afirmativos, investiga-se ainda o grau de aborrecimento que a situação lhe causou: atribui-se 0 (zero) a situações que não perturbaram *nada*; 1 (um) quando a situação aborreceu *só um pouco*, 2 (dois) quando aborreceu *mais ou menos*, 3 (três) perturbou *muito*. A consistência interna das escalas foi avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach e atingiu os valores de 0,60 para o domínio Desempenho Acadêmico; 0,64 para o da Relação Família-Escola; 0,73 para Relação entre Iguais; 0,67 para o domínio da Adaptação ao Contexto Escolar e 0,84 para a escala geral.

Já o *Questionário de Monitoramento Parental - QMP* (Santos & Marturano, 1999) é composto por 28 questões fechadas, sendo 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pelo pai; 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pela mãe e; quatro ao tipo de monitoramento fornecido por ambos os genitores em situações do cotidiano,

incluindo regras. Em cada item há três opções de respostas, *sim* (2 pontos), *não* (0 pontos) ou *às vezes* (1 ponto). São pontuados e somados separadamente os itens relacionados ao monitoramento do pai (máximo de 24 pontos), da mãe (máximo de 24 pontos) e dos pais em conjunto (máximo de 8 pontos). O escore total de monitoramento parental é a soma dos escores de todos os itens (máximo 56 pontos). Quanto maior a pontuação melhor o monitoramento recebido. A consistência interna das escalas, avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi de 0,72 para o domínio total; 0,79 para pais e 0,70 para mães. Em validação recente (Cassoni, Elias, Marturano & Fontaine, 2019) foi realizada a análise exploratória (AFE) e confirmatória (AFC) para avaliar o modelo estrutural do QMP. A AFE indicou os fatores, monitoramento do pai, monitoramento da mãe e monitoramento total, ou seja, retirou do instrumento a dimensão de monitoramento dos pais em conjunto, tal modificação confirmada na AFC com indicadores aceitáveis de consistência interna e estabilidade. A precisão foi aferida por meio do coeficiente alfa de Cronbach, da confiabilidade composta (CC) e da variância média extraída (VME). A consistência interna e a confiabilidade composta foram satisfatórias para monitoramento do pai (VME=0,28, CC=0,77, $\alpha=0,75$) e monitoramento total (CC=0,77, $\alpha=0,74$); sendo fracas para monitoramento da mãe (VME=0,24, CC=0,61, $\alpha=0,60$).

No presente estudo, as pontuações do QMP foram normalizadas em um escore de 0 a 100 para facilitar a apresentação e compreensão dos resultados. Ademais, os resultados receberão uma análise descritiva devido à diversidade de configurações familiares presente na amostra.

Além dos instrumentos acima mencionados, foram coletadas informações acerca da renda e escolaridade de um responsável (fornecidas pela instituição que acolhe os adolescentes). Para o presente estudo, considerou-se o membro da família que alcançou o nível mais alto de estudos.

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente entrou-se em contato com instituição que oferece medida socioeducativa de liberdade assistida no interior do estado de São Paulo (local da coleta de dados). Frente ao aceite realizado formalmente por documento, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, após a aprovação desse deu-se início ao contato com os adolescentes. Primeiramente a orientador(a) de medida socioeducativa responsável pelo caso, consultava se o adolescente gostaria de participar; frente ao aceite, o TCLE dirigido

aos pais ou responsáveis era encaminhado aos mesmos pelo adolescente. Após concordância e assinatura do termo, era agendado dia e horário para contato com os adolescentes. No contato com os adolescentes, inicialmente era apresentado o TALE, lido pela pesquisadora e acompanhado pelo adolescente. Na sequência era realizado um *rapport* inicial, uma entrevista e então a aplicação dos instrumentos (lido pela pesquisadora para garantir a compreensão das informações, visto que os participantes poderiam apresentar dificuldades em leitura e compreensão). Informa-se que as entrevistas não foram objeto de análise do presente manuscrito.

Análise de dados

Os dados coletados por meio dos instrumentos foram cotados de acordo com as proposições de cada técnica e posteriormente manipulados por meio do *Software R* versão 3.6.1. Inicialmente, foram realizadas estatísticas descritivas para a amostra total. A análise de normalidade foi feita por meio do teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, além da elaboração de gráficos de probabilidade *Quantile-quantile plot (qq-plot)*.

As associações entre as variáveis foram obtidas através do coeficiente de correlação de *Pearson*, sendo consideradas, conforme sugerem Hair et. al (2009), como fracas quando atingem valores menores que 0,30, moderadas entre 0,30 e 0,69, e fortes acima de 0,70. O teste *t de student* foi utilizado para realizar comparações entre médias amostrais e valores de referência dos testes; o Intervalo de Confiança utilizado foi de 95% ($p \leq 0,05$).

Resultados

Os resultados serão apresentados na seguinte ordem: escolaridade, habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental, informações sobre os responsáveis e associações entre as variáveis.

Escolaridade

Em relação à escolaridade, 11 dos 24 adolescentes estão matriculados e apresentam frequência mínima na escola, todos possuem alguma defasagem no que diz respeito ao ano escolar previsto de acordo com a idade; quanto aos demais entrevistados, 13 evadiram a escola em diferentes etapas do ensino (Tabela 1) e estavam fora dela há pelo menos 1 ano (Tabela 2).

Tabela 1 - Escolaridade dos participantes e número de evadidos por ano de ensino (n=24)

Série/ano do ensino	Número de adolescentes matriculados	Número de adolescentes evadidos
6° E.F.	0	1
7° E.F.	3	2
8° E.F.	3	3
9° E.F.	3	2
1° E.M.	2	4
2° E.M.	0	1
Total	11	13

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Tabela 2 - Número de adolescentes fora da escola e tempo de evasão escolar (n=24).

Tempo fora da escola	Número de adolescentes
Há 1 ano	3
Há 2 anos	6
Há 3 anos	1
Há 4 anos	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Habilidades Sociais

A seguir encontram-se nas Tabelas 3 e 4 os resultados das avaliações realizadas junto aos adolescentes de suas habilidades sociais através do IHSA.

A Tabela 3 apresenta os resultados totais em habilidades sociais e em diferentes subclasses, obtidos pelos participantes.

Tabela 3 – *Escores em habilidades sociais avaliados pelo Inventário de Habilidade Sociais para Adolescentes (IHSA).*

Habilidade Social	Frequência				Dificuldade			
	MD	DP	Percentil	Classificação	MD	DP	Percentil	Classificação
Empatia	31,7	6,5	65	Bom Repertório	9,5	8,3	55	Médio custo de resposta
Autocontrole	20,3	7,0	65	Bom Repertório	11,5	5,9	40	Médio custo de resposta
Civilidade	20,3	2,8	60	Bom Repertório	3,7	3,7	50	Médio custo de resposta
Assertividade	21,5	4,2	60	Bom Repertório	6,5	4,5	45	Médio custo de resposta
Abordagem Afetiva	15,5	5,8	60	Bom Repertório	6,9	4,2	35	Baixo custo de resposta
Desenvoltura Social	12,1	4,6	50	Bom Repertório	6,6	3,5	45	Médio custo de resposta
Total	108,3	20,2	65	Bom Repertório	41,3	22,8	40	Médio custo de resposta

Notas: MD = média; DP = desvio-padrão; n = 24 adolescentes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Por meio da tabela 3, observa-se que, em relação à frequência, os resultados apontaram percentis nas faixas de 50-65 em todas as subclasses do instrumento, indicando bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média na maior parte dos itens que compõem o instrumento. Com relação à dificuldade, a subclasse que apresentou melhor resultado foi abordagem afetiva, alocada dentro do percentil 35, que classifica baixo custo de resposta ou baixa ansiedade na emissão de habilidades sociais nessa subclasse. empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, desenvoltura social, envolveu percentis nas faixas de 40-55, portanto, esses resultados apontaram médio custo de resposta ou, ainda, média ansiedade em habilidades sociais. Diante disso, observou-se que a maioria dos participantes apresentou com um bom repertório de habilidades sociais e com média dificuldade na expressão de comportamentos indicadores dessas habilidades.

A seguir estão apresentadas as comparações entre resultados relativos as habilidades sociais avaliadas pelo IHSA, obtidos pelos participantes e amostra de referência do instrumento.

Tabela 4 – Comparações entre participantes e amostra de referência relativas às habilidades sociais, avaliadas pelo IHSA (frequência e dificuldade).

Habilidade Social	Frequência				Dificuldade			
	MDr	MDp	<i>t</i>	<i>d</i>	MDr	MDp	<i>t</i>	<i>d</i>
Empatia	22,79	31,67	2,92**	0,60	11,31	9,5	1,06	0,22
Autocontrole	17,36	19,83	1,86	0,38	13,89	11,54	1,95	0,40
Civilidade	17,94	20,33	4,15***	0,84	5,52	3,67	2,46*	0,50
Assertividade	19,18	21,46	2,65**	0,54	8,14	6,5	1,79	0,36
Abordagem Afetiva	12,81	15,46	2,25*	0,46	9,98	6,88	3,61***	0,73
Desenvoltura Social	11,62	12,08	0,49	0,10	7,73	6,58	1,09	0,22
Total	96,16	108,33	2,96**	0,60	51,43	41,29	2,18*	0,44

Notas: MDr= média referência; MDp= média participantes; *t* = estatística do teste t de student; *d* = estatística do teste *d* de Cohen; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

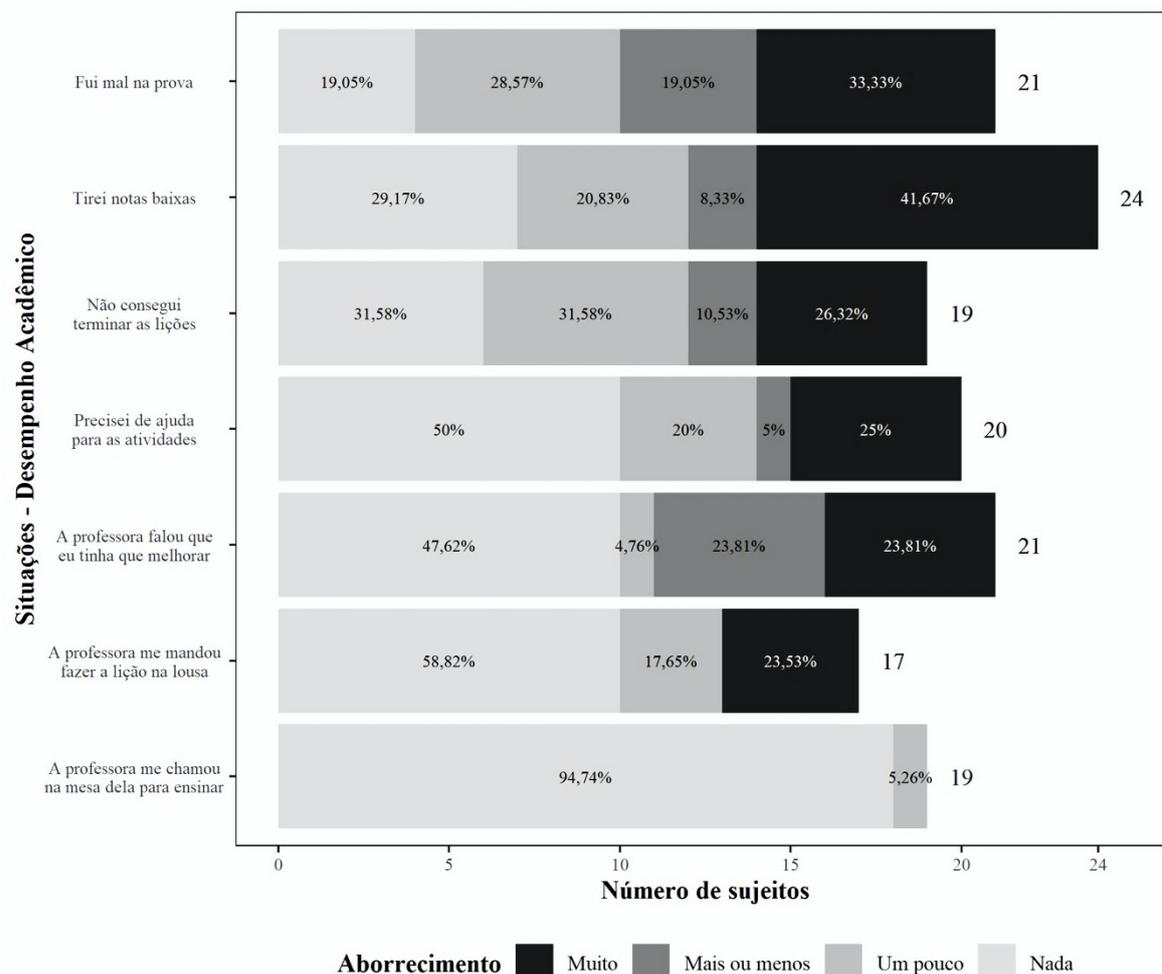
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Por meio da Tabela 4, observa-se que, segundo relato dos participantes, esses apresentaram resultados significativamente superior à amostra de referência na frequência de emissão de comportamentos nas subclasses empatia, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e no total de habilidades sociais. Em relação à dificuldade para emissão dos comportamentos, os participantes apresentaram menores dificuldades, com diferenças significativas em civilidade, abordagem afetiva e total de habilidades sociais.

Estressores Escolares

A seguir (Figura 1) estão apresentadas as situações propostas pelo IEE no domínio Desempenho Acadêmico, o grau de aborrecimento relatado nas situações do domínio e o número de participantes que passaram pelas situações propostas.

Figura 1 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Desempenho Acadêmico e número de participantes que foram expostos a cada situação.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

É possível observar na Figura 1 que, dos 24 participantes, 21 (87,5%) passaram pela situação “Fui mal na prova” e; destes, 52,38% apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora. O item “Tirei notas baixas” foi vivenciado por 24 (100%) dos adolescentes, sendo que 50% destes apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

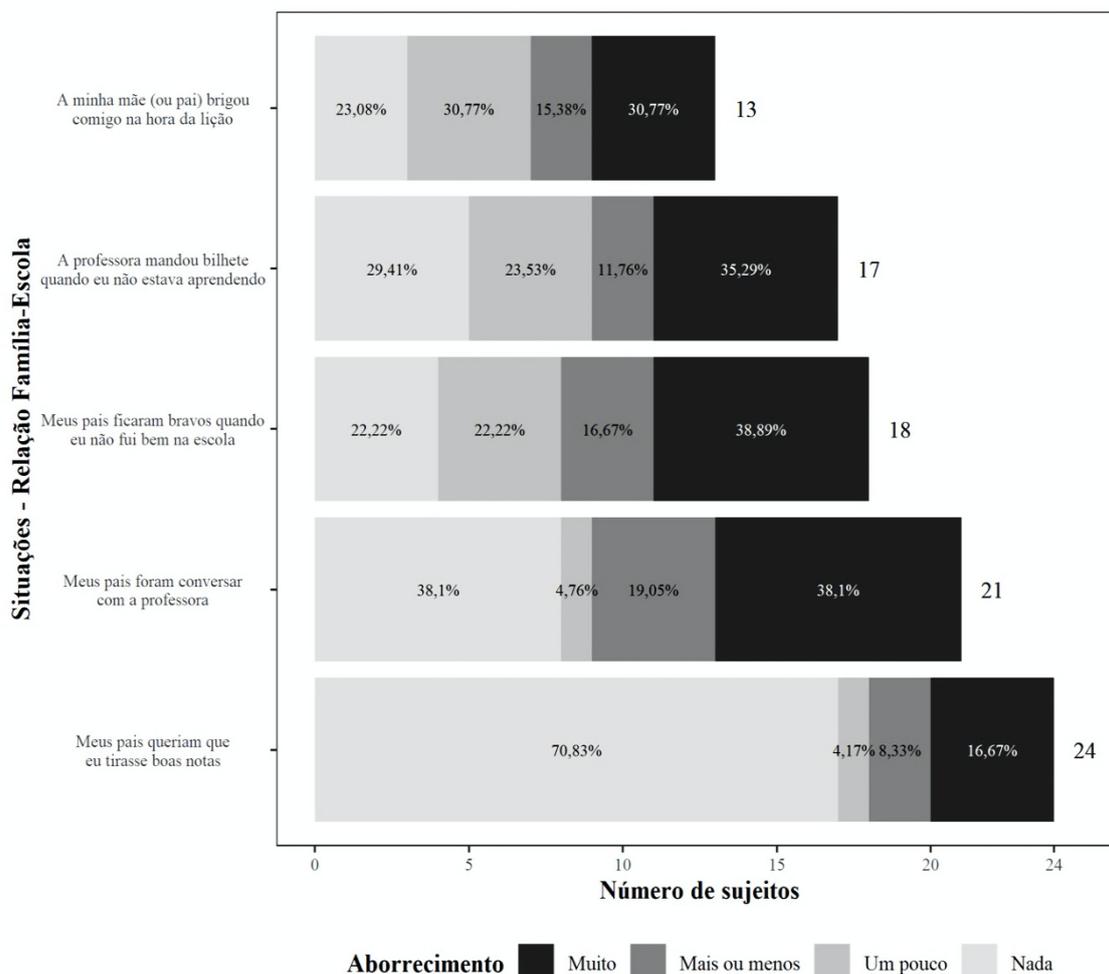
A situação “Não consegui terminar as lições na sala de aula” ocorreu com 19 (79,1%) adolescentes, sendo que 36,85% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos. Já “Precisava de ajuda para as atividades escolares” foi uma situação que ocorreu com 20 (83,3%) participantes e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor 30% destes adolescentes.

Dentre os 21 (87,5%) adolescentes que assinalaram ter passado pela situação “A professora falou que eu tinha que melhorar”, 47,62% apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora. O item “A professora me mandou fazer a lição na lousa” ocorreu com 17 (70,8%) adolescentes, sendo que 23,53% destes apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

Por fim, 19 (79,1%) adolescentes relataram que “A professora me chamou na mesa dela para ensinar” foi uma situação que aconteceu durante o último ano escolar, nenhum dos participantes considerou o item como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor, enquanto 5,26% destes afirmaram terem se sentido *um pouco* aborrecidos, e o restante (94,74%) sinalizou não ter sentido *nada* de aborrecimento com o ocorrido.

O grau de aborrecimento relatado nos itens que descrevem a Relação Família-Escola está apresentado na figura 2, bem como o número de participantes que afirmaram que as situações aconteceram em seu cotidiano escolar.

Figura 2 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Relação Família-Escola e número de participantes que foram expostos a cada situação.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A figura 2 mostra que dentre os 24 participantes que responderam ao instrumento, 13 (54,1%) deles passaram pela situação “Minha mãe (ou pai) brigou comigo na hora da lição” e; 46,15% consideraram o ocorrido como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor. O item “Professora mandou bilhete quando não estava aprendendo” foi vivenciado por 17 (70,8%) dos adolescentes, sendo que 47,05% destes apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

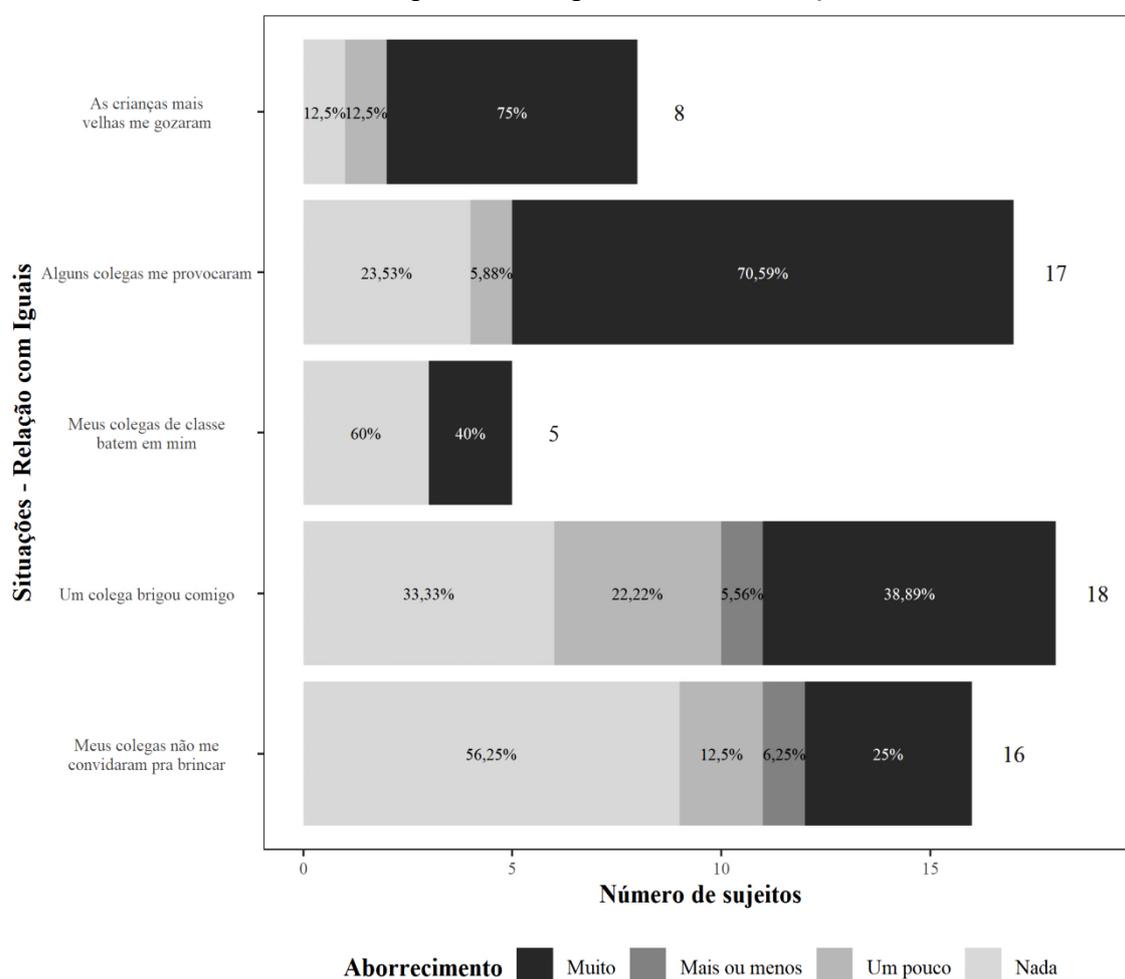
A situação “Meus pais ficaram bravos quando eu não fui bem na escola” aconteceu com 19 (75%) participantes, sendo que 55,56% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos por terem vivenciado a situação. O item “Meus pais foram conversar com a professora”, indica uma situação que aconteceu com 21 (87,5%) dos participantes e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor 57,15% dos

adolescentes.

Todos os 24 (100%) participantes, por sua vez, responderam que passaram pela situação “Meus pais queriam que eu tirasse notas boas”, sendo que 25% destes assinalaram consideraram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

O grau de aborrecimento relatado nos itens que descrevem as Relações com os Iguais e o número de participantes que passaram por cada situação estão apresentados na figura 3.

Figura 3 – Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Relação com Iguais e número de participantes que foram expostos a cada situação.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

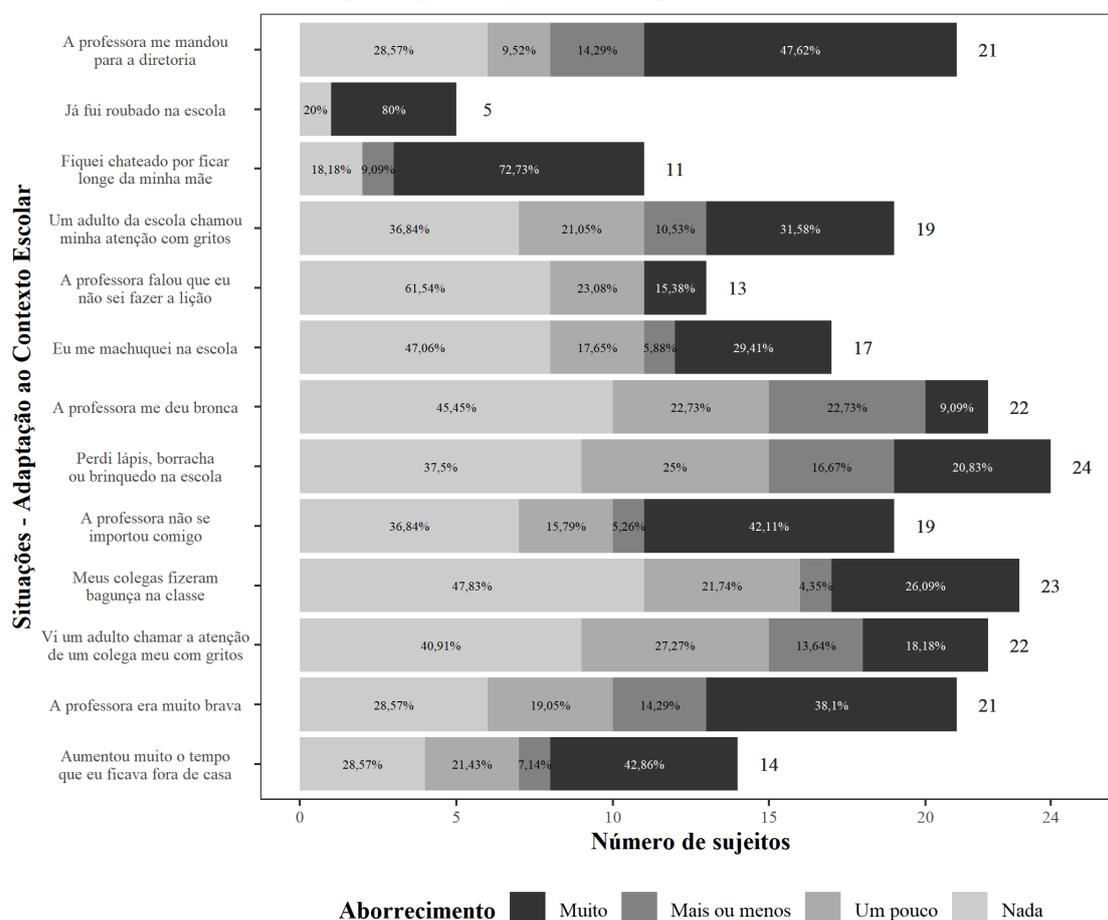
Na Figura 3, observa-se que, dentro domínio Relação com Iguais, dos 24 participantes que responderam ao instrumento, 8 (33,3%) indicaram ter vivenciado a situação “As crianças mais velhas me gozaram” e; 75% destes consideraram tal ocorrido como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor. O item “Alguns colegas me provocaram”

apresenta uma situação que ocorreu com 17 (70,8%) adolescentes; destes, 75% apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

A situação “Meus colegas de classe bateram em mim” aconteceu com 5 (20,83%) dos participantes, sendo que 40% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos por esta situação ter acontecido. O item “Um colega brigou comigo”, indica uma situação que aconteceu com 18 (75%) dos participantes e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor, 44,45% dos adolescentes. A última situação referente à Relação com Iguais é “Meus colegas não me chamaram para brincar” e ocorreu com 16 (66,6%) dos participantes; sendo apontado como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor por 31,25% deles.

Por fim, a figura 4 traz o relato do grau de aborrecimento relacionado à Adaptação ao Contexto Escolar, juntamente com o número de adolescentes que relataram terem passado por alguma das situações apresentadas.

Figura 4 - Intensidade de aborrecimento (em porcentagem) relatada em cada situação proposta pelo IEE no domínio Adaptação ao Novo Contexto Escolar e número de participantes que foram expostos a cada situação.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na Figura 4 nota-se que dos 24 adolescentes que responderam ao IEE, 21 (87,5%) passou pela situação “A professora me mandou para a diretoria”, sendo apontada como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora por 61,91% destes. O item “Já fui roubado na escola” apresenta uma situação vivida por 5 (20,8%) adolescentes; dentre estes, 80% relataram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora.

A situação “Fiquei chateado por ficar longe da minha mãe” aconteceu com 11 (45,8%) participantes, sendo que 81,82% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos por esta situação ter acontecido. O item “Um adulto da escola me chamou a atenção com gritos”, indica uma situação que aconteceu com 19 (79,1%) dos participantes e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor, 42,11% destes adolescentes. A situação “A professora falou que eu não sei fazer a lição”, a seu turno, ocorreu com 13 (54,16%) participantes; sendo apontado como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor por 15,38% destes.

A situação “Eu me machuquei na escola” foi vivenciada por 17 (70,8%) dos adolescentes que responderam, sendo que 35,29% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos por terem passado pela situação. O item “A professora me deu bronca”, indica uma situação pela qual 22 (91,6%) participantes passaram e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor 31,82% destes participantes.

Todos os 24 (100%) participantes, por sua vez, responderam que passaram pela situação “Meus pais queriam que eu tirasse notas boas”, sendo que 25% destes assinalaram consideraram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora. A situação “Eu perdi lápis, borracha ou brinquedo na escola” aconteceu com os 24 (100 %) participantes, sendo que 37,5% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos por esta situação ter acontecido. O item “A professora não se importou comigo”, foi indicada por 19 (79,1%) adolescentes como uma situação vivenciada por eles e; consideraram esse item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor, 47,37% dos adolescentes.

A situação “Meus colegas fizeram bagunça na classe” ocorreu com 23 (95,8%) adolescentes, sendo que 30,44% destes sentiram-se *mais ou menos* ou *muito* aborrecidos. Já “Vi um adulto chamar a atenção de colega com gritos” foi uma situação que aconteceu com 22 (91,6%) participantes e; 31,82% destes adolescentes consideraram o item *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor.

Dentre os 21 (87,5%) adolescentes que afirmaram que “A professora era muito brava”, 52,39% apontaram a situação como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedora. O último item referente à Adaptação às demandas do novo contexto escolar traz a situação

“Aumentou muito o tempo que eu ficava fora de casa” que ocorreu com 14 (58,3%) dos participantes; sendo apontado como *mais ou menos* ou *muito* aborrecedor por 50% deles.

Monitoramento Parental

Os resultados obtidos pelo Questionário de Monitoramento Parental, indicaram que o escore médio alcançado pelos participantes em monitoria paterna foi de 40 (DP=3,7) pontos; em monitoria materna a pontuação média foi 78 (DP=2) e; o monitoramento em conjunto atingiu o escore de 59 (DP=2,2). O escore médio de monitoramento total foi de 59 (DP=2,1)

Na sequência encontram-se descritos os resultados obtidos por meio do Questionário de Monitoramento Parental, respeitando as diferentes configurações familiares nas quais os adolescentes estão inseridos (Tabela 5).

Tabela 5 – Caracterização da configuração familiar dos participantes e frequência.

Configuração familiar	Porcentagem de adolescentes
Adolescente, pai, mãe e irmão/s	8% (n=2)
Adolescente e mãe	8% (n=2)
Adolescente e pai	4% (n=1)
Adolescente, mãe e irmão/s	30% (n=7)
Adolescente, pai e irmão/s	4% (n=1)
Adolescente, mãe, padrasto e irmão/s	22% (n=5)
Mãe, irmão/s e família estendida	12% (n=3)
Pai, irmão/s e família estendida	4% (n=1)
Avós	8% (n=2)

Nota: n = tamanho amostral.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

No que tange ao monitoramento parental recebido relatado pelos participantes, um primeiro resultado refere-se à caracterização das configurações familiares nas quais os adolescentes estavam inseridos (Tabela 5). Observou-se que 30% residiam junto com a mãe e irmãos; 30% com mãe, irmãos e pai ou padrasto; 12% com mãe, irmãos e família estendida; 8% somente com a mãe; 8% com avós, 4% com pai, 4% com pai e irmãos e 4% com pai, irmãos e família estendida.

Em um segundo momento, foram realizadas análises do monitoramento parental

percebido pelos adolescentes, respeitando-se as diferentes configurações familiares, trazendo os escores em cada configuração. Os resultados foram normalizados (de 0 a 100) para melhor apresentação.

Dos sete adolescentes que viviam com junto com a mãe e irmãos, apenas dois pontuaram nos itens referentes ao monitoramento paterno: o participante Caio pontuou 70 e Felipe alcançou 25 pontos; o restante não pontuou. Em relação ao monitoramento materno, apenas o participante Gabriel atingiu 100 pontos; Diego fez 50 pontos e os demais participantes (Alan, Bruno, Caio, Eduardo e Felipe) obtiveram escores superiores a 70 nesta modalidade de monitoramento. Quanto ao monitoramento dos pais em conjunto, a maioria dos participantes (Alan, Bruno, Eduardo, Felipe e Gabriel) alcançou exatamente 50 pontos, enquanto os participantes Caio e Diego atingiram 62 pontos. Ainda em relação aos adolescentes que viviam junto com a mãe, o maior escore total foi 78 pontos, atingido pelo participante Carlos; seguido pelos participantes Eduardo e Gabriel, que fizeram 50 pontos; enquanto os demais participantes (Alan, Bruno, Diego e Eduardo) obtiveram pontuação acima de 30 no escore de monitoramento parental total.

Quanto aos sete adolescentes que viviam com mãe, irmãos e pai ou padrasto, o participante Júlio obteve escore máximo (100 pontos) no monitoramento paterno. O participante Henrique, por sua vez, atingiu 33 pontos no monitoramento paterno; enquanto os participantes Igor, Kevin, Marcelo e Natan. pontuaram acima de 65. O participante Luan foi o único a zerar este escore. Em se tratando de monitoramento materno, os participantes Júlio e Natan obtiveram 100 pontos, os demais participantes (Henrique, Igor, Kevin, Luan e Marcelo) pontuaram acima de 82 pontos. No que diz respeito ao monitoramento dos pais em conjunto, os participantes Júlio e Natan. atingiram a pontuação máxima (100 pontos). Neste grupo, a maioria dos participantes (Henrique, Igor, Kevin e Luan) obtiveram pontuação acima de 50 pontos para o monitoramento em conjunto. O menor escore, de 25 pontos, foi alcançado pelo participante Marcelo. Ainda dentre os adolescentes que viviam com mãe, irmãos e pai ou padrasto, o participante Júlio obteve o máximo de 100 pontos no escore de monitoramento parental total. Ademais, quatro participantes (Igor, Kevin, Marcelo e Natan) atingiram escore de monitoramento parental total acima de 70 pontos e; dois participantes (Henrique e Luan) alcançaram pontuação acima de 43 pontos.

Acerca do monitoramento parental percebido pelos três adolescentes que residem com a mãe, irmãos e família estendida, o participante Queirós atingiu os maiores escores nesse grupo, obtendo 91 pontos em monitoramento paterno, 83 pontos em monitoramento

materno, 75 pontos em monitoramento dos pais em conjunto e 85 pontos no escore total. Já o participante Osmar, pontuou 58 em monitoramento paterno, 83 em monitoramento materno, 25 em monitoramento dos pais em conjunto e 64 no escore total. Por fim, o participante Paulo foi o que obteve pontuações mais baixas dentre eles, não pontuou no escore de monitoramento paterno, atingiu 79 pontos em monitoramento materno, 25 pontos em monitoramento dos pais em conjunto e 64 pontos no escore total de monitoramento parental.

De todos os participantes, apenas dois moravam somente com a mãe. O participante Renan, alcançou 62 pontos em monitoramento paterno, 66 pontos em monitoramento materno, 25 pontos no monitoramento dos pais em conjunto e 58 pontos no monitoramento em conjunto. O participante S., por sua vez, obteve escores mais baixos no geral, zerando a pontuação de monitoramento paterno, atingindo 58 pontos em monitoramento materno, 50 pontos no monitoramento dos pais em conjunto e 32 pontos no escore de monitoramento total.

Os participantes Tiago e Ulisses são aqueles que residiam com a avó, considerando esta como figura parental materna. Ambos os participantes zeraram o escore paterno. Em relação ao monitoramento materno, o participante Tiago alcançou 87 pontos e o participante Ulisses atingiu 70 pontos. Quanto ao monitoramento dos pais em conjunto, o participante Tiago obteve o escore máximo (100 pontos), enquanto o participante Ulisses alcançou 75. A pontuação de monitoramento parental total foi de 51 pontos obtidos pelo participante Tiago e 73 pontos pelo participante Ulisses.

No que diz respeito ao participante Vitor, que vivia somente com o pai, o escore obtido em monitoramento paterno foi de 67 pontos, monitoramento materno atingiu escore máximo (100 pontos), o monitoramento dos pais em conjunto alcançou 50 pontos e o escore total foi de 78 pontos.

O participante Wesley, por sua vez, compartilhava residência com o pai, irmãos e família estendida, seus escores foram: 23 pontos em monitoramento paterno, 62 em monitoramento materno, 62 em monitoramento dos pais em conjunto e 55 pontos em monitoramento parental total.

Finalmente, o participante Xavier que vivia com o pai e irmãos atingiu o escore de monitoramento paterno de 17 pontos, não pontuou em monitoramento materno, em monitoramento dos pais em conjunto obteve 75 pontos e 18 pontos em monitoramento parental total.

Informações sobre renda familiar e escolaridade dos responsáveis

Em relação à renda familiar, a família de cinco adolescentes apresenta renda inferior a um salário-mínimo¹; a família de 11 adolescentes indicou renda familiar entre um e dois salários-mínimos; quatro famílias afirmaram receber entre dois e três salários-mínimos; a família de dois participantes alegaram ganhar mais de três salários-mínimos e; duas famílias não informaram a renda. Cabe destacar que as rendas superiores a três salários-mínimos pertenciam a famílias com maior número de membros (pai, mãe e irmãos e; pai, irmão e família estendida).

Considerando o responsável que atingiu a maior escolaridade, os dados indicaram seis responsáveis com o Ensino Médio completo; dois responsáveis com o Ensino Médio incompleto; seis com o Ensino Fundamental Completo; sete com o Ensino Fundamental incompleto, um não alfabetizado e dois não informaram a escolaridade.

Associações entre as variáveis

Quanto às análises de correlação entre as variáveis pertencentes aos domínios do IEE e frequência nas subclasses do IHSA, nenhuma foi significativa. Já entre as variáveis do IEE e a dificuldade nas subclasses do IHSA, uma apresentou correlação significativa positiva moderada entre o Domínio Relação com os Iguais e dificuldade em Civilidade ($r=0,4$ e $p\leq 0,05$).

Em relação às análises de correlação entre as variáveis pertencentes aos domínios do IEE com as variáveis do QMP, nenhuma foi significativa.

Já entre as variáveis do QMP e a frequência nas subclasses do IHSA, observou-se que o escore de monitoramento materno apresentou correlação significativa positiva moderada com a frequência em assertividade ($r=-0,48$ e $p\leq 0,05$) e com a frequência em desenvoltura social ($r=-0,60$ e $p\leq 0,05$); e correlação positiva forte com a frequência em abordagem afetiva ($r=-0,75$ e $p\leq 0,05$).

A seguir encontram-se na Tabela 6 as associações entre a frequência de comportamentos e dificuldade em habilidades sociais avaliadas pelo IHSA.

¹ *No ano em que a coleta de dados foi realizada, o valor vigente do salário-mínimo era de R\$1.045,00.

Tabela 6 - Correlação de Pearson entre a frequência e dificuldade nas subclasses do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA)

	Frequência					
	Empatia	Autocontrole	Civildade	Assertividade	Abordagem afetiva	Desenvoltura social
Empatia	-0,59**	-0,38	-0,77**	-0,17	-0,21	-0,01
Autocontrole	-0,54**	-0,78*	-0,53**	-0,08	-0,37	-0,14
Civildade	-0,27	-0,39*	-0,41*	-0,21	-0,25	-0,3
Dif. Assertividade	-0,58**	-0,34	-0,67**	-0,2	-0,25	-0,07
Abordagem afetiva	-0,66**	-0,33	-0,71**	-0,3	-0,46*	-0,09
Desenvoltura social	-0,40*	-0,46*	-0,37	-0,19	-0,18	-0,34

Notas: Dif. = dificuldade; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Observa-se pela Tabela 6 que a dificuldade em expressar empatia associa-se de forma significativa negativa e moderada com a frequência de expressão desse comportamento; a menor dificuldade em empatia também se associou significativamente de forma negativa e forte com frequência em civildade.

Quanto à dificuldade em autocontrole, correlacionou-se de forma significativa negativa e moderada com a frequência de comportamentos de empatia e civildade e; de forma significativa negativa e forte com a frequência de autocontrole.

A dificuldade em expressar civildade, por sua vez, correlacionou-se de forma significativa negativa e moderada com a frequência de comportamentos de autocontrole e de civildade. Já a dificuldade em comportamentos de assertividade correlacionou-se de forma significativa negativa e moderada com a frequência em empatia e civildade.

Quanto à dificuldade em emitir comportamentos relativos à abordagem afetiva, correlacionou-se de forma significativa negativa e forte com a frequência em civildade e; a dificuldade em abordagem afetiva correlacionou-se, ainda, de maneira significativa negativa e moderada com a frequência em comportamentos em empatia e em abordagem afetiva. Por fim, a dificuldade em expressar desenvoltura social, correlacionou-se de forma significativa negativa moderada com a frequência na emissão de empatia e autocontrole.

Discussão

O estudo apresentado teve como objetivos caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida e; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental.

Quanto à caracterização da escolaridade dos participantes, mais da metade estava evadida da escola há pelo menos um ano e todos (evadidos ou não) apresentam defasagem do ano escolar esperado para a idade. Esse resultado vai ao encontro de estudos que trazem as dificuldades acadêmicas e o atraso escolar como características de adolescentes em conflito com a lei (Bazon et al., 2013; Francisco & Murgo, 2015, Dias, 2013; Panosso, 2008; Toledo e Bazon, 2005; Feijó & Assis, 2004; Carvalho & Gomide, 2005). Ademais, a literatura tem apontado que essas condições se associam e aumentam o risco de envolvimento delituoso dos adolescentes e não amparam a permanência na escola (Le Blanc, 2003, 2010; Wynne & Joo, 2011; Zhang et. al, 2010, Dib, 2012).

Nota-se que os responsáveis apresentaram baixa escolaridade, tendo em vista que a maioria não chegou ao Ensino Médio e a renda familiar se concentrou em até dois salários-mínimos. Nesse sentido, a situação financeira da família pode facilitar a aproximação do adolescente a práticas infracionais (Farrington, 1992; Silva, 2009) e representar um impedimento à educação de qualidade. Ao passo que escolaridade dos responsáveis se apresenta como um fator de risco, indo ao encontro da literatura que aponta a interferência da baixa escolaridade dos pais na evasão ou continuidade do estudo de seus filhos (Bayma-Freire et al., 2015; Salata, 2019). Hipotetiza-se, ainda, que ao não finalizar as etapas escolares, os responsáveis podem não atribuir à instituição de ensino um papel relevante no desenvolvimento dos filhos, baseando-se no que traz a literatura sobre o núcleo familiar ser o primeiro microssistema importante no qual o indivíduo se insere (Dessen & Polonia, 2007), sendo responsável por ensinar valores, crenças, ideias e significados importantes para a vida social (Kreppner, 2000).

A análise dos dados apontou que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida não apresentam déficits gerais em habilidades sociais, corroborando com alguns estudos da literatura (Visioli et. al., 2018; Fogaça, 2015). Os participantes desse estudo, em relação à frequência, apresentaram bom repertório de comportamentos habilidosos em todas as subclasses do instrumento, destacando-se, dentre elas, empatia e autocontrole. Em relação à dificuldade, os adolescentes apresentaram médio custo de resposta ou média ansiedade na emissão de

comportamentos em empatia, autocontrole, civilidade, assertividade e desenvoltura social. Destacaram-se, ainda, por apresentar baixo custo de resposta aos comportamentos da subescala abordagem afetiva. Os resultados satisfatórios nas subescalas não eram esperados, tendo em vista estudos que apontam a tendência de adolescentes em conflito com a lei a serem impulsivos e a apresentar baixo autocontrole e pouca empatia com os demais (Murray & Farrington, 2010; Visioli et. al, 2018). Contudo, ao analisar conjuntamente a dificuldade na emissão das habilidades sociais, evidencia-se que o bom repertório apresentado em tais subclasses vem, no geral, acompanhado de um médio custo na emissão dessas habilidades. Hipotetiza-se que os adolescentes reconhecem as respostas esperadas socialmente, o que não quer dizer que façam o uso dessas habilidades quando as situações cotidianas requerem. Visioli et al., (2018) inferem, ainda, que resultados positivos no IHSA podem ser provenientes da baixa compreensão, por parte dos adolescentes, dos próprios sentimentos e comportamentos.

A comparação entre as médias da amostra de referência e dos participantes deste estudo, no que tange as habilidades sociais, confirmaram os resultados já encontrados, acima mencionados. Os participantes sinalizaram médias significativamente superiores, no que diz respeito à frequência de comportamentos habilidosos e menores em relação à dificuldade para emitir comportamentos socialmente habilidosos. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), ter um repertório de habilidades sociais, não significa a utilização desse em situações cotidianas, ou seja, o indivíduo não consegue ser competente socialmente. Infere-se ainda que os participantes desse estudo, apresentam histórico de comportamentos antissociais, concorrentes com habilidosos socialmente, e com frequência o ambiente falha no reforçamento de comportamentos habilidosos.

Quanto aos estressores escolares, os resultados apontaram que os participantes relataram experiências negativas em todos os domínios avaliados: Desempenho Acadêmico, Relação Família-Escola, Relação com os Iguais e Adaptação ao novo Contexto Escolar.

No domínio Desempenho Acadêmico, mais de 53% dos adolescentes que participaram do estudo afirmaram que passaram pelas situações propostas pelo instrumento, estas causando, ainda, algum grau de aborrecimento. Essas experiências negativas dentro do domínio Desempenho Acadêmico, ajudam a compreender o frequente o atraso e tendência ao abandono escolar apontado pela literatura (Bazon et al., 2013; Francisco & Murgu, 2015, Dias, 2013; Panosso, 2008; Toledo e Bazon, 2005; Feijó & Assis, 2004; Carvalho & Gomide, 2005). Além disso, um bom desempenho acadêmico

é uma das tarefas do desenvolvimento esperadas para os adolescentes (Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Trivellato & Marturano, 2008; Marturano & Elias, 2006) e, diante disso, as chances de não adaptação ao contexto escolar e de início ou reincidência das atividades divergentes aumentam (Le Blanc, 2003; 2009; 2010).

No domínio Relação Família-Escola, mais de 50% dos entrevistados relataram ter vivenciado as situações apresentadas; relataram, ainda, que estas lhes causaram aborrecimento. Uma vez que o indivíduo sai da família, que é um microsistema já conhecido por ela e vai em direção a um novo contexto, como a escola, ela transita entre diferentes sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 2004, 2012). Essas mudanças podem promover um desenvolvimento positivo quando o indivíduo se sentir apoiado, sentir que pode estabelecer *relações proximais* significativas e, dessa forma, significar também suas experiências (Leme et al., 2016). Diante disso, a relação entre a família e a escola, quando estabelecida, não se mostrou positiva, possivelmente pelo fato de os pais comparecerem na escola apenas em situações ruins, como reprovações, problemas de comportamento, cobranças, entre outros. Ademais, os adolescentes sinalizam a cobrança ou a importância que os pais dão para a escola, contudo, isso não quer dizer que recebem o suporte necessário em casa para, além de serem bem-sucedidos academicamente, fortalecerem o vínculo com a escola, principalmente em casos que os familiares apresentam baixa escolaridade (Le Blanc, 2003; 2010).

Em Relação com os Iguais, por sua vez, nota-se que mais da metade das situações apresentadas foram vivenciadas por pelo menos 60% da amostra e estes sinalizaram algum grau de aborrecimento com o ocorrido. Estes resultados mostraram a escola como um lugar de conflito (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016), e a possível falta de manejo bem-sucedido dessas situações difíceis, reforçam o já encontrado neste estudo acerca da não utilização dos repertórios de habilidades sociais que os jovens em liberdade assistida apresentaram.

A maior parte das situações perturbadoras apresentadas no domínio Adaptação ao Contexto Escolar aconteceram no cotidiano escolar de, pelo menos, 70% da amostra, sendo que, no geral, passar por essas situações gerou aborrecimento nos adolescentes. Em conformidade com os resultados apresentados até então, a mudança de contexto parece não promover relações que beneficiariam o desenvolvimento destes adolescentes em liberdade assistida em termos de competência social, acadêmica e pessoal (Leme et al., 2016; Marturano et. al, 2004; Kerr & Stattin, 2000).

Esses resultados, portanto, deixam clara a natureza estressante do cotidiano

escolar desse grupo em específico, contribuindo para vivências e sentimentos de fracasso escolar, colaborando para a fragilização dos vínculos estabelecidos com a escola, e contribuindo com o abandono escolar (Le Blanc, 2003; 2010; Fernandes et. al, 2018)

Quanto às análises de correlações entre as variáveis pertencentes aos domínios do IEE (Relação Família-Escola, Relação com os Iguais, Desempenho Acadêmico e Adaptação ao Contexto Escolar) que evidenciam a exposição dos adolescentes a situações escolares estressoras e; a frequência na emissão de comportamentos habilidosos que remetem às subclasses do IHSA (empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social) nenhuma foi significativa, permitindo afirmar que a frequência na emissão de comportamentos habilidosos não se apresenta associada à exposição a situações escolares estressoras. Já as correlações positivas entre as variáveis do IEE (domínios Desempenho Acadêmico, Relação Família-Escola, Relação com Iguais e Adaptação ao Novo Contexto Escolar) e a dificuldade na expressão de comportamentos em civilidade, evidenciam que quanto mais interações estressoras são vivenciadas, maior a dificuldade para reagir de maneira adequada e apresentar comportamentos de civilidade, não havendo competência social. A competência social refere-se aos efeitos da emissão de comportamentos socialmente habilidosos nas situações cotidianas vivenciadas pelos indivíduos. A escola se mostra como uma instituição que estabelece uma série de normas a todos os estudantes, exigindo desses adolescentes em conflito com a lei – que já apresentam resistência para seguir, internalizar regras e respeitar figuras de autoridade (Le Blanc 2003, 2010) –, comportamentos habilidosos relacionados à civilidade em um ambiente que os expõem a diversas situações estressoras.

Em relação às análises de correlação entre as variáveis pertencentes aos domínios do IEE com as variáveis do QMP, nenhuma foi significativa, compreende-se a partir disso que permitindo afirmar que o monitoramento parental percebido pelos adolescentes não se apresenta associado à exposição a situações escolares estressoras. Todavia, os resultados do QMP relacionados ao monitoramento materno apresentou correlação significativa positiva moderada com o repertório de habilidades sociais em assertividade, em desenvoltura social e em abordagem afetiva. O ambiente familiar constitui o núcleo inicial para a aprendizagem das habilidades sociais (Del Prette & Del Prette, 2017) e frente a novas demandas postas em cada fase do desenvolvimento, a figura materna ao oferecer monitoria e suporte ao filho, constitui mecanismo de proteção ao adolescente. A presença de relações afetivas positivas, vínculos sólidos e suporte adequado às suas necessidades, fornecem ao adolescente possibilidades de crescimento, mostrando-se,

portanto, essencial ao desenvolvimento (Dessen & Polonia, 2007).

A dificuldade e a frequência na emissão de comportamentos dentro das subescalas do IHSA (empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social) também apontaram algumas associações, todas elas negativas. Tais correlações indicaram que quanto menor a dificuldade em expressar empatia, mais os adolescentes conseguem expressar comportamentos empáticos e de civilidade; quanto menor a dificuldade em comportamentos de autocontrole, mais os participantes conseguem emitir comportamentos de autocontrole, além de empatia e civilidade; quanto menor a dificuldade em expressar comportamentos de civilidade, mais frequentemente os adolescentes se comportam de modo a expressar habilidades em civilidade e em autocontrole; quanto menor a dificuldade ao serem assertivos, mais os adolescentes se comportam de modo empático e civilizado; quanto menor a dificuldade em emitir comportamentos relativos à abordagem afetiva, maior é a frequência desses mesmos comportamentos, assim como mais frequentemente expressam comportamentos em empatia e civilidade e; por fim, que quanto menor a dificuldade em habilidades de desenvoltura social, mais comportamentos habilidosos em empatia e autocontrole são emitidos.

Hipotetiza-se, frente aos resultados de correlação apontados, que a dificuldade em se expressar de maneira socialmente competente leva a outras dificuldades cotidianas e que envolvem diferentes habilidades; dessa forma, afastando esses adolescentes de comportamentos (ou habilidades) que favoreceriam o desenvolvimento saudável. No tocante aos adolescentes participantes desse estudo, salienta-se que, apesar de apresentarem habilidades apontadas pelo instrumento, isso não significa que os participantes fazem o uso adequado dessas habilidades, não configurando, portanto, mecanismos de proteção a esses adolescentes frente ao ato infracional, por exemplo. Tais correlações também remetem à dificuldade de acessar recursos requeridos para uma interação socialmente competente com as demais pessoas (Del Prette e Del Prette 2017; 2015), tendo em vista que todas as associações refletem, em certa medida, a dificuldade em manejar positivamente situações que envolvem exposição social; conversar com outras pessoas, inclusive com figuras de autoridade, pedir ajuda, ser assertivo frente aos pares e; outras atividades que remetem a ambientes formais, como é o caso da escola (Visioli et al., 2018; Fogaça, 2015).

Outra variável contextual a ser destacada, refere-se à constituição familiar. Observou-se as mais diferentes constituições, mas com uma maior parte dos participantes

residindo com mãe e os irmãos, ou, então, aqueles que além da mãe e irmãos, partilham a residência com o pai ou padrasto. Essas condições relacionaram-se claramente às de monitoria parental recebida, informadas pelos adolescentes. Os resultados apontaram, de maneira geral, que os participantes que residiam com ambas as figuras parentais e os irmãos, sinalizaram maiores níveis de monitoramento parental; ademais, adolescentes que residem e convivem com a mãe apresentaram, comparativamente, escores mais baixos em monitoramento paterno. Tais resultados colocam em evidência o papel das figuras parentais, com destaque à figura materna, na vida desses adolescentes, incluindo na aprendizagem das habilidades sociais, na transmissão de valores e regras, bem como no apoio frente a novas demandas e contextos (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2017; Dessen & Polonia, 2007). Corroborando, ainda, com o estudo de Cassoni et. al (2019) que reforça a importância de avaliar o monitoramento paterno e materno separadamente, tendo em vista tanto o impacto desta monitoria em prevenir problemas de comportamento (Véronneau & Dishion, 2010); quanto sua associação com desempenho acadêmico, competência e ajustamento social e pessoal (Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Marturano et. al, 2004; Kerr & Stattin, 2000).

Os resultados discutidos referentes às habilidades sociais dos adolescentes em liberdade assistida, estressores escolares vivenciados e tipo de monitoramento recebido, apontaram que os participantes do presente estudo apresentaram características típicas do que apontado pela literatura que traz o bom repertório dos adolescentes em conflito com a lei em algumas classes de habilidades sociais, enquanto apresentam déficits em outras (Visioli et. al., 2018; Fogaça, 2015). Corroboraram com os estudos que trazem a escola como um ambiente gerador de estresse e, desta forma, possível variável de risco ao desenvolvimento saudável (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016) e; ainda, a importância da monitoria feita pelos responsáveis para o desenvolvimento e aprendizagem dos adolescentes e proteção à emissão de comportamentos problemáticos e de risco (Casali-Robalinho et al., 2017; Dessen & Polonia, 2007; Véronneau & Dishion, 2010).

Não se perde de vista que a relação do adolescente com a escola é permeada não só pelos alunos, professores e pais, mas por todo um contexto amplo que envolve a cultura, a política, a sociedade como um todo (Bronfenbrenner, 2004, 2012).

Considerações finais

Pode-se verificar que adolescentes em liberdade assistida possuem repertório de

habilidades sociais e apresentam dificuldades no que diz respeito à emissão desses comportamentos. Em relação à monitoria recebida pelos adolescentes em liberdade assistida, evidencia-se a necessidade de uma contínua orientação aos responsáveis, visto a importância do núcleo familiar para o estabelecimento de regras e para o desenvolvimento do adolescente, qualquer que seja a configuração de tais famílias. De maneira geral, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida apresentam dificuldades de adaptação escolar, tendo em vista que a escola se mostrou como um fator pouco protetivo, expondo os adolescentes a situações de estresse escolar e de aborrecimentos cotidianos. Diante dessas dificuldades, cabe à escola, em seu papel de mediadora, acolher e dar suporte a esses alunos que são de inclusão social.

Quanto às limitações destacamos o pequeno número de participantes e o fato de os informantes serem apenas os próprios adolescentes. Em estudos futuros, além de ampliar o tamanho amostral para que os resultados apresentem maior robustez, faz-se interessante investigar o monitoramento parental apontado pelos próprios pais ou responsáveis, principalmente em relação à educação dos filhos. Novas pesquisas também podem trazer luz ao que foi apontado neste estudo frente à heterogeneidade do repertório de habilidades sociais e da dificuldade dessa população em acessar os comportamentos em situações cotidianas.

Entretanto, a despeito das limitações apresentadas, pode-se afirmar que neste cenário, intervenções em preventivas universais dirigidas aos professores e familiares e intervenções preventivas indicadas dirigidas aos adolescentes e a familiares poderiam ser benéficas, otimizando comportamentos e reforçadores essenciais ao desenvolvimento.

Referências

- Arce, R., Fariña, F., & Vásquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Bayma-Freire, H.; Roazzi, A. & Roazzi, M. M. (2015). O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola? *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 35-40.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. da, & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação Em Revista*, 29(2), 175–199.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010) Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas Psicologia*. 18(1),123-36.
- Brasil. (2012). SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil. (2015). Medidas Socioeducativas. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>.
- Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: biocological perspectives on human development. London: Sage
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. (Ed. Kindle). São Paulo: Artmed.
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Carvalho, M. C. N. & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Cassoni C., Elias L. C. S., Marturano E. M. & Fontaine, A. M. (2019) Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário de Monitoramento Parental. *Avaliação Psicológica*; 18(3): 248-255.
- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M., & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 95-106
- Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*,

21(2), 305-317.

- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Eds.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A.; & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87.
- Dib, M. A. (2012). *A regulação da conduta delituosa pela família: um estudo comparativo entre adolescentes judiciarizados e não judiciarizados no contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the Beginning, Progress and Ending of Antisocial Behavior from Birth to Adulthood. In: *Facts, Frameworks and Forecasts: Advances in Criminological Theory*. Transaction: New Brunswick, NJ.
- Farrington, D. P.; Loeber, R. & Ttofi, M. M. (2012). Risk and Protective Factors for Offending. *The Oxford Handbook of Crime Prevention*. Oxford: UK.
- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto e de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e suas famílias. *Estudos em Psicologia*, 9, 157-166.
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S. & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228.
- Fogaça, F. F. S. (2015). *Identificando repertórios de Habilidades Sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: Uma análise de metacontingências* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

- Francisco, M. V., & Murgo, C. S. (2015). O papel da escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(1), 98–120.
- Gardinal-Pizato, E.C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP Brasil.
- Hair J. F.; Black W.C.; Babin, B. J.; Anderson, R. E.; Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Jones, A. P., Foster, A. S., & Skuse, D. (2007). What do you think you're looking at? Investigating social cognition in young offenders. *Criminal Behavioral and Mental Health*, 17, 101-106.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22
- Komatsu, A. V.; Bazon, M. R. (2015) Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2),725-735.
- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. IN I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (p. 31-80). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Le Blanc, M. (2009). The development of deviant behavior, its self-regulation. *Monatsschrift fuer Kriminologie und Strafrechtsreform*, 91 (4-5), 117-136.
- Le Blanc, M. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de laconduite déviante. *Criminologie*, vol. 43, no 2, p. 401-428.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H. & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque desenvolvimento. *Psicologia e estudo*, 13(1), 79-87.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.) *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. Casa do Psicólogo/FAPESP.

- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Silveiras, E. F. M. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, 75-90.
- Marturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. C.; Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments – lessons from research on successful children. *American Psychological Association*, 53, 205-220.
- Ministério da Saúde. (2008). Saúde do adolescente: competências e habilidades/ Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Panosso, I. R. (2008). Comparação da adaptação pessoal de adolescentes judicializados e não-judicializados: a aplicação do inventário de personalidade de Jesness e de Eysenck e de humores depressivos de Beck (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Salata, A. (2019). Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções*, 21 (1), 99-128.
- Silva, I. C. L. B. (2009). *Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278–287.
- Spear, L.P. (2000) The Adolescent Brain and Age-Related Behavioral Manifestations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, 417-463.
- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189- 202.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.

- Toledo, G. W., & Bazon, M. R. (2005). A delinquência juvenil no estado de São Paulo: estudo de sua evolução entre 1950 e 2002. In Z. M. M. Bissoli-Alves, I. M. F. Mattiusso, L. H. R. Carvalhaes, & P. Duarte (Orgs.), *Programa de pós-graduação em psicologia: livro de artigos*, Ribeirão Preto: Legis Summa, 299-309.
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42 (3), 549-558.
- Visioli, M. M. M. R.; Campos, J.; Komatsu, A. V. & Bazon, M. R. (2018). Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 118-140.
- Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behaviour in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137.
- Wang M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610-625.
- World Health Organization (WHO). (2018). Coming of age: adolescent health. Disponível em: <http://www.who.int/health-topics/adolescents/coming-of-age-adolescent-health>
- Wright, A. J., Nichols, T. R., Graber, J. A., Brools-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2004). It's not what you say, it's how many different ways you can say it: Links between divergent peer resistance skills and delinquency a year later. *Journal Adolescent Health*, 35(5), 380-391.
- Wynne, S. L. & Joo, H. J. (2010). Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 37 (3), 458-488.
- Zhang, D., Willson, V., Katsiyannis, A., Barrett, D., Ju, S., & Wu, J. Y. (2010). Truancy offenders in the juvenile justice system: A multicohort study. *Behavioral Disorders*, 35(3), 229-242.

5.3 ESTUDO III – VIVENCIANDO A ESCOLA: RECURSOS E DIFICULDADES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA

RESUMO

Santos, A. L. M. (2022). *Vivenciando a escola: recursos e dificuldades de adolescentes em liberdade assistida*. (Dissertação de mestrado – Estudo III). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A escola tem forte impacto no desenvolvimento do adolescente, de suas habilidades, relações interpessoais e sentimentos de competência. Contudo, o direito à educação gratuita de qualidade e inclusiva mostra-se indevidamente efetivado quando se trata de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida. O presente estudo teve como objetivo caracterizar vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar. Participaram 24 adolescentes do sexo masculino, em liberdade assistida, com média de idade de 17 anos e 1 mês, matriculados ou evadidos de escolas públicas em uma cidade do interior paulista. Realizou-se entrevista semiestruturada junto aos adolescentes, dentro de uma instituição que oferece a medida de liberdade assistida. As análises foram realizadas por meio do *Software R* (versão 3.6.1) e pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontaram que a experiência escolar inicial dos jovens fora positiva, mas, posteriormente, acabou marcada por reprovações e evasão. Os participantes atribuíram aos professores um papel ativo na aprendizagem, sendo positivamente percebidos aqueles que demonstram ser mais pacientes. Os adolescentes apontaram também possíveis mudanças no contexto escolar, relativas a aspectos físicos e acadêmicos, as quais promoveriam maior engajamento dos alunos. Considera-se que estes resultados podem contribuir para a elaboração de futuros programas de formação continuada aos diferentes atores da escola, visando à melhoria da preparação destes para atuarem com adolescentes em liberdade assistida e, conseqüentemente, a redução do índice de abandono através de uma boa vinculação escolar com maiores sucessos na aprendizagem.

Palavras-chave: contexto escolar, recursos, dificuldades, professores, adolescentes em conflito com a lei

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2022). *Experiencing school: resources and difficulties of juveniles on probation*. (Master's thesis – Study III). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The school plays an important role to the development of adolescents, their skills, interpersonal relationships and sense of competence. However, the right to free and adequate education and school inclusion fails when it comes to juveniles on probation. We aimed to characterize the school experiences of these adolescents and to characterize the resources and difficulties reported by teachers regarding the inclusion process of juveniles on probation. Took part of this study 24 male adolescents on probation, enrolled in or dropouts of public schools in a State of Sao Paulo's inland city. On average, they were 17 years and 1 month old. We carried out semi-structured interviews with the adolescents at an institution that supervises juveniles on probation. To analyze the data, we used the R Software (version 3.6.1) and the *Discurso do Sujeito Coletivo* technique. The results highlight the prevalence of grade retention and school dropouts, despite a generally positive school experience in the early years. The subjects reported that teachers held an active role in their learning process, and that patient teachers made a difference in their school experience. They also emphasized the desire to change their school context, in terms of its physical aspects as well as in terms of academic activities, which would promote school bonding. We considered that these results may be useful for the elaboration of teacher training programs, aiming at improving their preparation to work with adolescents on probation, and consequently, reducing the dropout rate by promoting school bonding and greater learning success.

Keywords: school environment; resources; difficulties; juvenile offenders

Introdução

O acesso à educação gratuita e de qualidade é um direito de todas as crianças e adolescentes, previsto na Lei n. 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente ECA-SINASE (Brasil, 2012). A efetivação desse direito deve ocorrer sem qualquer tipo de distinção, seja de sexo, raça, etnia, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região ou local de moradia. A mesma lei estabelece ainda que o dever de assegurar a efetivação dos direitos referentes à educação cabe à comunidade, à família e ao poder público. Passados mais de trinta anos desde a publicação do ECA, que legalizou e legitimou a ideia de crianças e adolescentes cidadãos, inseridos no universo dos direitos humanos, cuidar dessa população continua uma necessidade urgente, sobretudo em um contexto de desigualdade, agravada pela falta de acesso a equipamentos sociais que garantam direitos básicos como o direito à educação (Kramer, Nunes & Pena, 2020).

Apesar das disposições do ECA, a inclusão de adolescentes em conflito com a lei no sistema público de ensino tem sido falha, abarcando aqueles que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida (Gallo & Williams, 2008). A liberdade assistida é uma medida de responsabilização sem privação de liberdade aplicada ao adolescente (entre 12 e 18 anos) que pratica uma conduta infracional. Por ser uma medida socioeducativa pedagógica prevista no ECA, ela é imposta ao adolescente quando se mostrar a escolha mais adequada para sua reintegração na sociedade, com o objetivo de buscar a redução da prática infracional, restabelecer vínculos familiares, bem como o retorno e a permanência na escola (Brasil, 2015).

Segundo Gallo e Williams (2008), apesar dos orientadores de medida socioeducativa terem por responsabilidade o encaminhamento e o acompanhamento do adolescente para a educação formal, esse é um processo árduo, dado que as escolas costumam rejeitar os pedidos de matrícula desta população em razão de seu histórico de condutas problemáticas em contexto escolar; quando aceitos, muitas vezes os adolescentes em conflito com a lei são expulsos da escola por apresentarem dificuldades de comportamento – tudo isso dentro de um contexto marcado por vivências difíceis, decorrentes do próprio estigma que carregam por estarem respondendo a medidas judiciais.

Adolescentes em liberdade assistida, muitas vezes, percebem a evasão escolar como única possibilidade, sobretudo quando as escolas utilizam métodos coercitivos e punitivos para lidar com problemas comportamentais. É importante ressaltar que a adoção

de métodos desse tipo é favorecida no cenário – bastante comum – em que os professores não recebem formações continuadas para atuarem com essa população, enfrentam baixos incentivos salariais e uma ampla diversidade de demandas trazidas pelos alunos (Gallo & Williams, 2008; Silva & Ferreira, 2014). Além disso, a escola é vista de maneira ambígua por adolescentes em conflito com a lei, pois ao mesmo tempo em que se mostra um lugar de socialização e encontro com amigos; também é sinônimo de fracassos, repetências e um lugar marcado pela violência que contribui para a evasão escolar (Dias, 2013; Francisco & Murgio, 2015; Libardi & Castro, 2014).

Neto (2018) aponta que há uma dificuldade, por parte da escola e de outros mecanismos sociais, de reconhecer o adolescente em conflito com a lei como um sujeito em desenvolvimento e detentor de direitos; ainda, segundo o autor, esses adolescentes, muitas vezes, são vistos como perigosos ou temidos, visão essa que reforça a exclusão desses indivíduos de ambientes formais, como a escola. Bazon et al. (2013) encontraram em seus estudos dois padrões de trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei: a primeira, caracterizada por um início de escolarização positiva que com o passar dos anos vai sendo tomada por vivências negativas; e, a segunda, marcada apenas por experiências negativas, desde seu início. A literatura tem apontado que a escola pode afetar negativamente o progresso destes adolescentes enquanto alunos, ao não cumprir o papel de educar a todos de maneira satisfatória (Poletto & Koller, 2008; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2008).

Considerando tais dificuldades no percurso escolar, afastar esses adolescentes de condutas delituosas se torna cada vez mais difícil, pois uma experiência escolar negativa se mostra como um importante preditor do envolvimento infracional sério durante esse período do desenvolvimento (Janosz & Le blanc, 1999; Le Blanc, 2009, 2010; Silva & Bazon, 2014). A instituição escolar pode exercer um papel de proteção ao desenvolvimento, frente ao abandono escolar e envolvimento infracional (Bronfenbrenner, 2012; Le Blanc, 2009, 2010; Poletto & Koller, 2008) quando proporciona aprendizagem adequada, rege-se por regras claras, contribui para a estruturação da rotina dos alunos e fomenta valores sociais, dentre os quais o respeito por professores e pares (Silva & Bazon, 2014). Todavia, também pode exercer um papel de risco ao desenvolvimento quando é palco de conflitos e rivalidades interpessoais (tendo em vista a presença de pessoas e interesses diversos), quando afasta o conteúdo ensinado da realidade vivenciada por seus alunos e quando não se mostra um contexto em que é possível estabelecer relações proximais, propulsoras do desenvolvimento.

(Bronfenbrenner, 1979, 2004; Chrispino, 2007; Elias & Marturano, 2016; Leme et al., 2016; Poletto & Koller, 2008). Em revisão de literatura, Lima e Haracemiv (2021), constataram que apesar da defasagem entre a idade e série escolar esperada, repetências e evasão marcantes nas trajetórias dos adolescentes em conflito com a lei, a escola ainda se apresenta para parte desses adolescentes como um ambiente de proteção, evidenciando a necessidade de práticas escolares que reconheçam as particularidades desses indivíduos.

Tem-se que a escola é palco de múltiplas demandas e relações disfuncionais como a discriminação, intolerância, violência, preconceito, entre outras, que precisam ser trabalhadas no próprio ambiente escolar. O adolescente necessita da oportunidade de se desenvolver/aprimorar e se tornar competente no uso de suas habilidades sociais, pensamento crítico, participação ativa e pró-social no contexto em que está inserido (Murta & Del Prette, 2007; Pires & Silva, 2019). Pensar a apropriação e participação do jovem no espaço escolar é desafiador (Mendonça & Pires, 2020), contudo primordial. Aprender envolve o direito ao conteúdo, às diversas experimentações possibilitadas pelo ambiente escolar e ao envolvimento em atividades prazerosas e desafiadoras, promovendo um aprendizado ativo e participativo, onde os alunos se sintam pertencentes e respeitados (Mendonça & Pires, 2020), incluindo aqui o papel protetivo do professor no que diz respeito às aprendizagens acadêmicas, quanto à superação das adversidades presentes no ambiente escolar (Achkar, Leme, Soares & Yunes, 2017; Zuffiano et al., 2013).

Neste cenário, o presente estudo teve como objetivo caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar.

Método

Delineamento

Tratou-se de um estudo qualitativo, descritivo e de recorte transversal. Informa-se que faz parte de um estudo maior com metodologia mista.

Procedimentos éticos

A participação dos adolescentes foi condicionada à concordância destes por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), junto à autorização dos pais ou

responsável legal pelo adolescente, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No que tange a riscos aos participantes, acredita-se que esses foram mínimos e associados a um possível desconforto afetivo. A coleta foi realizada no ano de 2020 de maneira presencial pela primeira autora, psicóloga de formação, que tem experiência no trabalho junto a essa população, e que ofereceu o acolhimento necessário, indicando serviços gratuitos de psicologia e/ou interrompendo o processo quando julgou necessário ou sinalizado pelo participante.

Participantes

Trata-se de uma amostra por conveniência, composta por 24 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 12 e 17 anos (MD= 17 anos e 1 mês; DP = 9 meses), matriculados ou evadidos de escolas públicas no interior paulista, sendo todos adolescentes judicializados, em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Ressalta-se que todos os nomes que aparecem ao longo do texto não correspondem aos verdadeiros nomes dos participantes, de modo a resguardar suas identidades.

Instrumentos

Utilizou-se, para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro foi formado por questões sobre as vivências e trajetórias que esses meninos tiveram nas escolas, passando por temas como: abandono e reprovações, dificuldades acadêmicas, relação com os pares, relação com o ambiente e professores. Ademais, o roteiro incluiu questões sociodemográficas e informações quanto ao ano escolar cursado (quando da coleta de dados) ou o último ano cursado em casos de evasão (ano escolar e o tempo de evasão).

Coleta de dados

A coleta aconteceu em uma instituição que oferece medida socioeducativa a adolescentes em liberdade assistida, em uma cidade do interior de São Paulo, no início de 2020. A pesquisadora (primeira autora) frequentava a instituição três vezes por semana e, nessas visitas, fazia o convite aos adolescentes que lá chegavam para a realização de outras atividades referentes à medida. Frente ao interesse, era realizado um telefonema aos pais ou responsáveis legais, apresentando o estudo e encaminhado o TCLE pelo adolescente. Era agendada a entrevista com o participante, que trazia, então, o TCLE

assinado. Nesse encontro, inicialmente, era aplicado o TALE e, na sequência, realizada a entrevista e aplicação de outros instrumentos que não serão abordados nesse estudo. O tempo de duração de cada entrevista era de aproximadamente 30 minutos, sendo realizada em uma sala reservada, dentro da instituição. A coleta de dados foi interrompida devido à suspensão de todas as atividades presenciais em decorrência da pandemia (Covid-19).

Análise de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e foi feita a preparação do corpus textual para análise, preservando o sentido das frases, assim como seu conteúdo. Os arquivos salvos em formato .txt, permitindo a leitura e processamento de dados pelo *Software R* versão 3.6.1. Além da análise textual obtida por meio do *Software R* versão 3.6.1 (nuvem de palavras, análise de similitude e análise por agrupamento), foi utilizado o método de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre & Lefèvre, 2005). O DSC versa sobre a presença do pensamento generalizado em cada um dos indivíduos que utilizam das Representações Sociais (Jodelet, 1988) em suas interações, tem-se que o conjunto de discursos pode revelar o pensamento e/ou Representações Sociais; a técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005) é pautada em princípios de organização e tabulação de dados qualitativos textuais que permitem elaborar o DSC, uma síntese do discurso coletivo apresentado em primeira pessoa do singular e composto por: Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC).

Resultados

Primeiramente, serão apresentados os resultados relativos à escolaridade, em seguida, as análises obtidas com auxílio do *Software R* quanto ao nível de complexidade da análise (análise lexical- figuras 1 e 2, análise por agrupamentos- figura 3 e análise de similitude- figura 4) e; por fim, encontram-se as análises alcançadas pela técnica de construção de Discursos do Sujeito Coletivo (Tabela 1). Todos os nomes apresentados são fictícios.

Escolaridade

Em relação à escolaridade, 11 dos 24 adolescentes (45,8%) estavam matriculados e apresentavam frequência mínima na escola (três matriculados no 7º ano, três no 8º ano, três no 9º ano e dois no 1º ano do ensino médio); todos apresentavam defasagem relativa

ao ano escolar cursado e o esperado para a idade. Os demais participantes 13 (54,16%) haviam evadido da escola há pelo menos um ano, as evasões aconteceram em diferentes etapas do ensino (Tabela 1) e estavam fora dela há pelo menos 1 ano (Tabela 2).

Tabela 1 - Escolaridade dos participantes e número de evadidos por ano de ensino (n=24)

Série/ano do ensino	Número de adolescentes matriculados	Número de adolescentes evadidos
6º E.F.	0	1
7º E.F.	3	2
8º E.F.	3	3
9º E.F.	3	2
1º E.M.	2	4
2º E.M.	0	1
Total	11	13

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

Tabela 2 - Número de adolescentes fora da escola e tempo de evasão escolar

Tempo fora da escola	Número de adolescentes
Há 1 ano	3
Há 2 anos	6
Há 3 anos	1
Há 4 anos	3

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Análises lexicais por nuvens de palavras

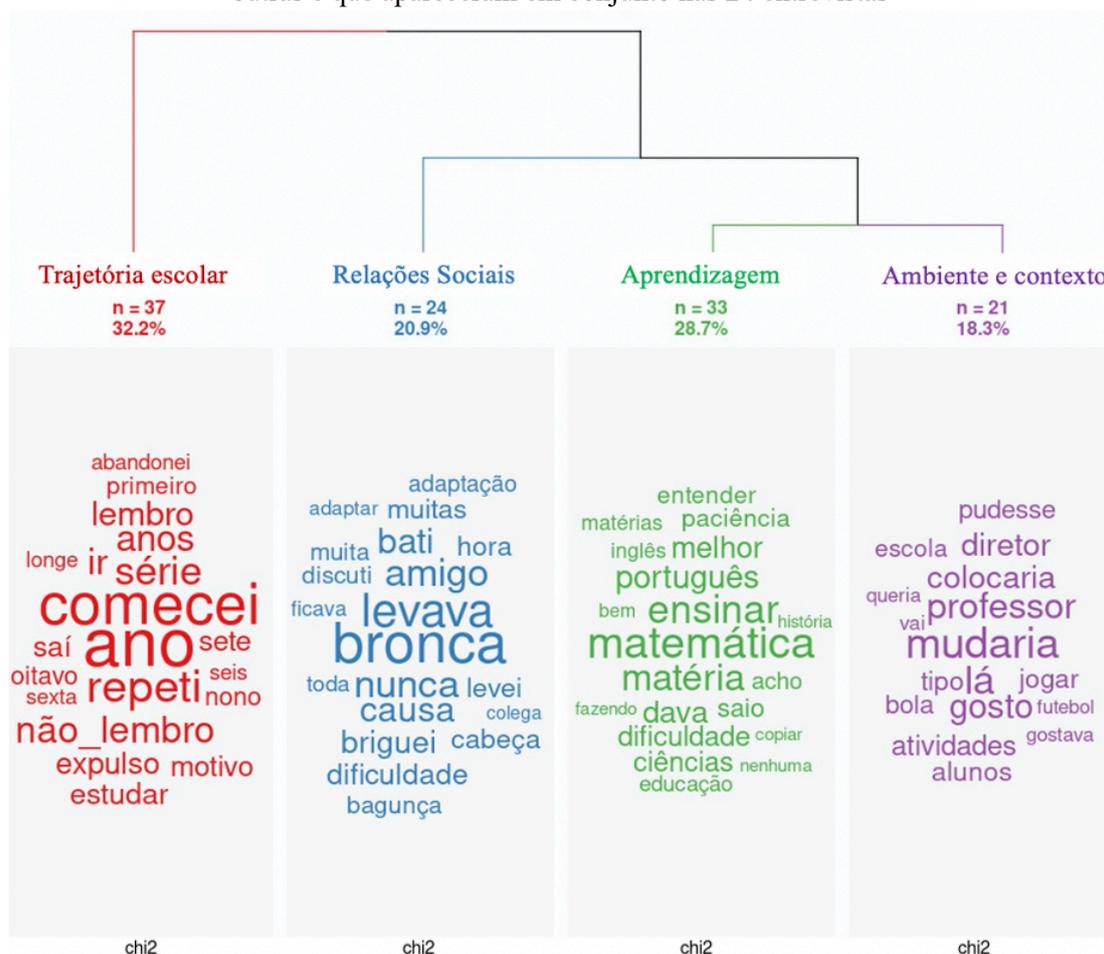
A Figura 1 apresenta a primeira nuvem de palavras criada a partir do conteúdo das entrevistas.

significativas para o sucesso escolar, como é o exemplo de Jonas: “Já repeti umas quatro vezes, ficava faltando mesmo e não fazia a lição, não gostava muito de ir não, não entendia nada e aí cada vez tava [sic] mais velho e tinha vergonha”.

Análise por agrupamento

A Figura 3 apresenta o dendrograma resultante da análise por agrupamento.

Figura 3 - Dendrograma que representa o agrupamento de palavras relacionadas umas às outras e que apareceram em conjunto nas 24 entrevistas



Nota: chi2 = estatística utilizada como medida de distância entre grupos de palavras; n = número de segmentos (fragmentos) de texto utilizados para a construção de cada grupo, neste caso, um segmento de texto é composto por 40 palavras.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

A classe “Trajetória escolar” aponta que os adolescentes costumam lembrar de quando começaram a frequentar a escola e que isso aconteceu entre os seis e sete anos. Ademais, mostra que os meninos repetiram, abandonaram ou foram expulsos da escola em algum momento, com destaque para o oitavo e nono anos do Ensino Fundamental.

Observa-se ainda que é uma classe relacionada diretamente com os outros agrupamentos, ou seja, a trajetória escolar depende dos outros fatores apresentados.

Já “Relações sociais” sinaliza, primeiramente, a questão das broncas dadas pelos professores em sala de aula. Também pode-se observar a presença de brigas e discussões com os amigos da escola, mas sem evidenciar as causas. Por fim, a questão da pouca dificuldade de adaptação nesse contexto, visto que a maioria dos adolescentes aponta facilidade em conversar e fazer amizade dentro da escola.

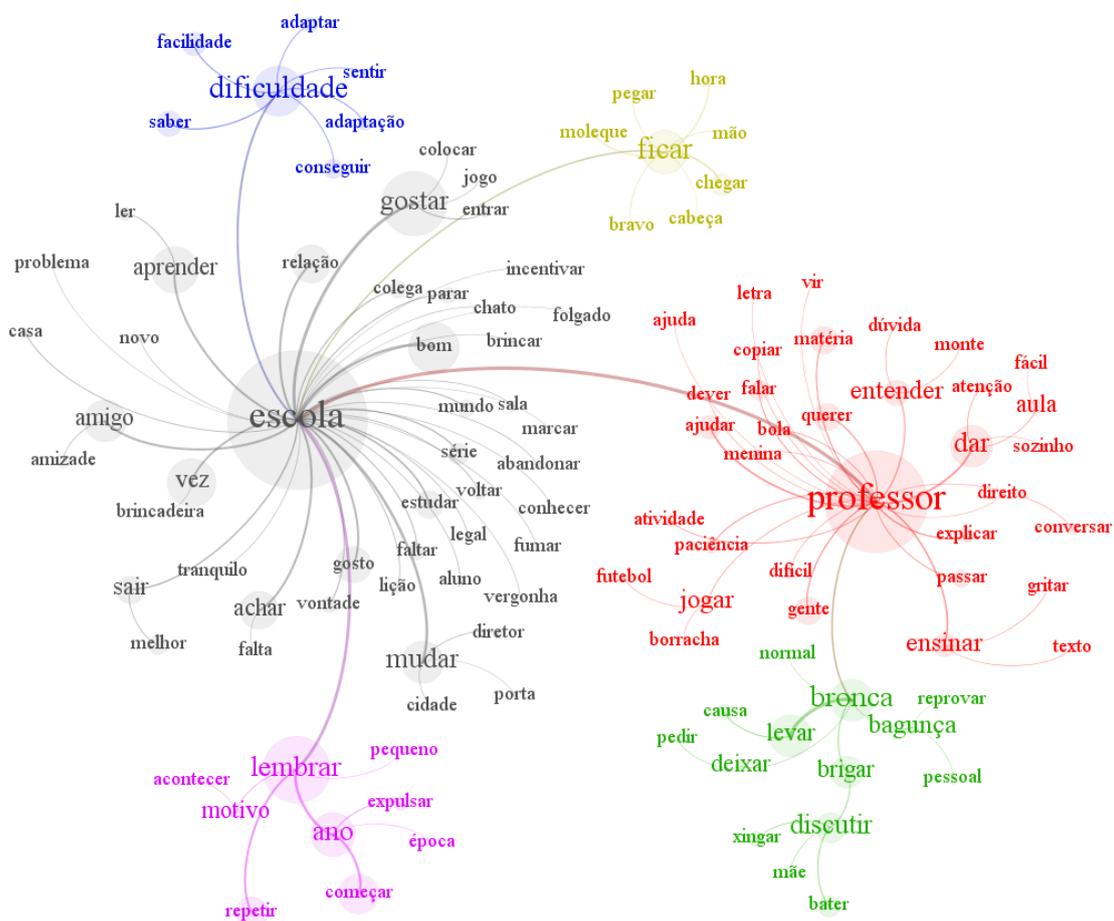
No que diz respeito à classe “Aprendizagem”, nota-se a palavra matemática novamente em evidência, sendo que, na maior parte das vezes, aparece como matéria mais difícil de ser compreendida e aprendida. Os entrevistados colocam ainda que entendiam melhor as disciplinas quando o professor tinha paciência para ensinar, e que gostavam de receber atividades de cópia.

Por fim, “Ambiente e contexto” demonstra a vontade dos meninos de mudar algumas coisas presentes no ambiente escolar que frequentam ou frequentavam. Dentre elas, destaca-se a mudança dos professores que faltam muito ou não têm paciência e nem vontade para ensinar, na visão dos adolescentes. Destaca-se também a vontade de mudança em relação à maneira que o conteúdo é apresentado; muitos gostariam que tivessem atividades diferentes, que facilitassem o aprendizado das disciplinas. Por fim, destaque ao futebol, sendo o desejo dos meninos que o esporte tivesse mais espaço na escola.

Análise de similitude

A Figura 4 traz os resultados obtidos por meio da análise de similitude.

Figura 4 – Análise de similitude apresentando a relação e o grau de conectividade entre os elementos encontrados nas 24 entrevistas



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa

A partir da Figura 4, observa-se que as palavras “escola”, “professor”, “dificuldade”, “lembrar” e “bronca”, por exemplo, estão em evidência tanto pela frequência com que aparecem no *corpus textual* (tamanho) quanto pela quantidade de conexões com outras palavras e grupos de palavra (linhas). Destaca-se que a escola é vista em termos mais contextuais por estar em conexão mais próxima com as palavras “brincadeira”, “amigos”, [lugar de] “aprender”, “sala”, “novo”, “professor”. E é vista, também, como lugar de trocas e relações, notadas pela presença das palavras: “estudar”, “abandonar”, “vergonha”, “relação”, “amizade”, “gostar”.

O “professor” também foi relacionado a papéis ativos na visão desses meninos, por meio dos termos: [tirar] “dúvidas”, “dar atenção”, “explicar”, “ensinar”, “falar”,

“ajudar”, [ter] “paciência” e [dar] “bronca”. A questão da “bronca” é relacionada a “bagunça”, “discutir” e “brigar”. Além disso, a palavra “discutir” aparece conectada ao motivo mais frequente das brigas e discussões: o fato de um colega xingar a figura materna do entrevistado.

As lembranças (vocábulo “lembro”) referem-se ao início da vida escolar, desde a “época” que eram “pequeno[s]” e “começar[am]” a estudar. Ademais, aparecem vinculadas à palavra “repetir”, remetendo às lembranças de quando reprovaram em algum ano escolar.

Já “dificuldade” aparece na figura ligada às questões de adaptação ao ambiente escolar, sendo que os meninos, em sua maioria, diziam não ter dificuldade em adaptar ou então facilidade na adaptação. Faz-se interessante pontuar que essa facilidade referida por eles aparece muito tangenciada à característica pessoal de não terem problemas em conversar com os colegas quando necessário.

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC)

A Tabela 1 apresenta os resultados da análise feita pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo quanto às Ideias Centrais (IC), Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragem (AC).

Tabela 3 – Ideias Centrais (IC), Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragem (sublinhado) encontradas nas 24 entrevistas.

IC	DSC
Relação com a escola (IC 1)	DSC 1 – Minha relação com a escola é boa até, lá tem os amigos e eu também posso jogar bola. Gostei da maior parte das escolas que frequentei. <u>Só não gostava quando era longe da minha casa</u> , acabava faltando muito. Às vezes fazia muita bagunça na sala. (16 participantes)
Relação com professores em sala de aula (IC 2)	DSC 2 – Eu levava bronca dos professores porque fazia muita bagunça. Algumas vezes as companhias eram bagunceiras também e aí a gente levava bronca. (10 participantes)
Relação com os colegas (IC 3)	DSC 3 – Minha relação com o pessoal da escola é tranquila, tenho facilidade em fazer amigos e as relações são até boas. A gente acaba discutindo de vez em quando por causa de menina, de futebol, quando alguém implica. <u>Não briguei (de bater) muitas vezes, mas quando aconteceu foi por causa de menina, para defender um amigo ou porque alguém xingou minha mãe, aí não dá.</u> (17 participantes)

[Continua]

[Conclusão]

IC	DSC
Ações do professor que ajudavam a aprender (IC 4)	DSC 4 – Os professores que mais me ajudaram a aprender foram aqueles que não tinham preguiça de ensinar, explicavam quantas vezes fosse preciso até eu entender. <u>Tinham paciência e calma para ensinar</u> . Eu também aprendia quando tinham exercícios de copiar, gostava de fazer. (18 participantes.)
O que mudaria na escola (IC 5)	DSC 5A – Eu acho que não mudaria nada na escola (6 participantes). DSC 5B – Se eu pudesse colocaria mais atividades diferentes, um campinho legal para a gente jogar bola, mais esporte, um jardim para a gente aprender a cuidar das plantas. <u>Deixaria o ambiente diferente também, tem muita grade, mato, lixo...</u> poderia ter <u>umas paredes com grafite para deixar mais bonito</u> . Mudaria alguns professores também, tiraria aqueles que parecem que tem preguiça para ensinar, que não ensina direito. Aí o professor poderia passar umas coisas interessantes que ajudassem a gente a aprender e <u>também poderiam faltar menos</u> . (16 participantes)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A tabela 1 demonstra que os temas centrais presentes nas entrevistas giram em torno de suas relações e interações com a escola e seus atores, além do desejo de mudanças no ambiente escolar.

O DSC 1, versa sobre a boa relação com a escola e com os colegas, sobre a bagunça feita em sala e apresenta uma AC, que é a importância de a escola ser próxima da residência, facilitando a presença dos adolescentes em sala de aula. Já o DSC 2 traz o motivo causador das broncas, que é a bagunça em classe (problemas de comportamento).

O DSC 3 evidencia as boas relações com os colegas e que, apesar disso, não estão isentas de conflitos interpessoais. Nota-se AC quando eles afirmam ter atitudes de discussão ou brigas para defender um amigo ou para defender o nome da figura materna.

O DSC 4 está atrelado, por sua vez, a atitudes dos professores que ajudavam os jovens a compreenderem melhor os conteúdos; evidencia-se o valor (AC) dado àqueles professores que eram pacientes e tinham calma para explicar as matérias.

O DSC 5A e 5B refletem o desejo, ou não, de mudanças no contexto escolar. O primeiro (DSC 5A) revela o discurso de conformidade ao que é oferecido pela escola. Já o segundo (DSC 5B) traz vontade de mudar a maneira como o conteúdo é ensinado, de deixar o ambiente da escola mais bonito e a estima pela presença do professor em sala de aula (AC).

Discussão

O presente estudo teve como objetivo caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar.

Em termos de relacionamento com a escola e com o ambiente, os adolescentes em LA que participaram desse estudo apresentaram lembranças positivas em relação ao início de suas trajetórias escolares. Referindo-se a um período bom da vida, que podiam ir até a escola, brincar com os colegas e recebiam atenção dos professores, caracterizando interações positivas e recursos possivelmente benéficos ao desenvolvimento. Contudo, esse discurso vem seguido das reprovadas, expulsão ou evasão escolar que ocorreram em algum momento posterior da vida escolar de todos os entrevistados, com destaque para o oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Esses levantamentos do estudo exemplificam a trajetória escolar de adolescentes em conflito com a lei marcada por um início positivo, seguido de experiências negativas, como proposto por Bazon et al. (2013). O fato de estarem atrasados em relação ao ano escolar esperado para a idade acarreta perdas significativas para o sucesso escolar e diminuição da sensação de competência, tendo em vista que a dificuldade na aprendizagem apareceu diversas vezes. Tais achados corroboram com o que afirmam Francisco e Murgo (2015) sobre a ausência de recursos ou programas sociais que façam uma inserção de qualidade dos meninos em conflito com a lei na sociedade e na escola.

Ainda em relação à aprendizagem acadêmica, nota-se a matemática em evidência, sendo que, na maior parte das vezes, aparece como a matéria mais difícil de ser compreendida pelos adolescentes. A escola pode representar fator de risco para o desenvolvimento saudável nesses casos, em que as características do contexto escolar que afetam o progresso dos alunos podem se instituir em um sistema educacional falho visto que, muitas vezes, não cumpre o seu papel, pois nem todos os alunos aprendem satisfatoriamente (Poletto & Koller, 2008; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009). A partir disso, entende-se que a escola se configurou como um ambiente que dificulta a inserção e sucesso acadêmico desses adolescentes em conflito com a lei.

A escola e o professor são centrais nos discursos dos meninos e se conectam com as demais temáticas que aparecem. A instituição guarda relação direta com o professor (e vice-versa), com a dificuldade sentida pelos alunos em relação ao aprender na escola e com as lembranças de infância, quando os entrevistados iniciaram suas transições

ecológicas, saindo do núcleo familiar e explorando o novo microsistema escolar (Bronfenbrenner, 2012). Por mais que os meninos tenham tido experiências ruins de repetência, não atribuíram esse fato ao educador; seus relatos trazem o sentimento de incapacidade ao não aprender e às próprias faltas como causas de reprovas e abandono escolar. O professor foi relacionado a papéis ativos dentro do contexto escolar e visto como recurso importante ao desenvolvimento quando eram atenciosos, explicavam mais cuidadosamente, sanavam dúvidas, falavam com o aluno e tinham paciência para explicar quantas vezes fosse necessário. Esses resultados endossam a literatura que assinala o papel protetivo que o professor pode exercer, tanto no que diz respeito às aprendizagens acadêmicas, quanto à superação das adversidades presentes no ambiente escolar (Achkar et al., 2017; Zuffiano et al., 2013). O discurso dos adolescentes aponta um dado importante ao trazer a satisfação quando o professor passava tarefas de cópia, pois, ao se levar em consideração a dificuldade desses adolescentes com a assimilação dos conteúdos, hipotetiza-se que a atividade de copiar era algo alcançável, na qual eles eram bem-sucedidos e, por isso, trazia sentimento de competência. Esses achados refletem o que pontuam Silva e Bazon (2014) sobre a necessidade de formações continuadas dirigidas aos profissionais da educação, para lidar com situações que impactam na vinculação e apego dos estudantes com a escola e com professores, uma vez que instituições escolares preparadas para lidar com as demandas e dificuldades (acadêmicas, sociais e interpessoais) de tais alunos podem contribuir melhor para uma trajetória escolar de maior sucesso, bem como para a redução da prática de condutas infracionais pelos adolescentes.

Outro resultado importante observado foi a respeito das formas de repreensão aos alunos, narradas como “broncas”, sendo o relato mais frequente aquele de bronca como decorrência de comportamentos que perturbavam, de alguma forma, a ordem estabelecida em sala de aula. Faz-se interessante pontuar que eles afirmam não terem problemas em conversar com os colegas quando necessário. Não há, porém, menção a essa mesma facilidade ou dificuldade em relação às figuras de autoridade presentes na escola. Esses resultados amparam o encontrado na literatura: as relações de amizade se configuram como um recurso protetivo quando se mostram positivas; contudo, também podem representar variáveis contextuais negativas, que prejudicam o desenvolvimento socioemocional do adolescente (Achkar et al., 2016; Longhini, Rios, Peron & Neufeld, 2017).

Um último resultado encontrado que merece destaque relaciona-se aos participantes narrarem a importância de mudanças no contexto escolar que tornariam o mesmo mais prazeroso, interessante e acolhedor. Foram apontados desejos como a mudança de professores que faltam muito ou não têm paciência e nem vontade para ensinar, bem como mudanças físicas na escola, relacionadas, por exemplo, a melhores condições para realização de atividades esportivas como o futebol. Tais discursos clamando por mudanças parecem refletir tanto o pesar em não aprender frente aos métodos convencionais de ensino (dificuldade) quanto o enaltecimento daquilo que os faz competentes em algo como o futebol (recurso), que poderia ser potencializado. Sanches (2007) aponta o esporte como promotor de competências sociais, além de contribuir para a autoconfiança, uma vez que os participantes podem descobrir que são capazes de fazer algo bem feito. O esporte também apresenta uma função social quando requer coletivismo, solidariedade e quando fortalece a rede de apoio dos adolescentes (Vianna & Lovisolo, 2011), sendo um possível meio de reinserção social dos adolescentes em LA. Ressalta-se que a qualidade do ensino escolar, muitas vezes, está sujeita à massificação do sistema educacional; quando a escola assim se apresenta, pode ser geradora de estresse, da falta de motivação em aprender e do insucesso do aluno frente a tantos obstáculos, do qual pode decorrer a sensação de falta de sentido e de valor no que a escolaridade apresenta (Janosz & Le Blanc, 1999).

Parte dos jovens alega que não mudariam nada na escola, sendo uma hipótese a de que a vinculação desses meninos com o microsistema escolar é fraca e, dessa forma, não são instigados a melhorar um contexto que não causa sensação de pertencimento, refletindo uma possível dificuldade à permanência na vida escolar. A fraca vinculação com a escola facilita a aproximação e associação do adolescente com pares infratores e aumenta os problemas comportamentais em sala de aula, gerando mais punição ou coerção formal por parte da instituição escolar e, conseqüentemente, maiores índices de evasão (Silva & Bazon, 2014; Silva et al., 2013).

Por integrar pessoas e interesses distintos, a escola tem se tornado um ambiente de dificuldades e de grande ocorrência de conflitos interpessoais (Chrispino, 2007; Elias & Marturano, 2016) Neste estudo, os participantes afirmam, em sua maioria, ter discutido ou brigado fisicamente com um colega da escola. Os achados se mostram interessantes ao apontar que o motivo mais frequente dessas brigas também apresenta um valor trazido pelos meninos em relação ao respeito à figura materna (o que evidencia a importância das relações com a figura materna, comumente central em nossa sociedade, como recurso

dentro do microsistema familiar). A literatura aponta a importância de relações proximais, promotoras do desenvolvimento (Leme et al., 2016), com destaque no presente estudo ao papel materno.

A partir das análises realizadas, observa-se a importância das relações no desenvolvimento desses adolescentes e o quanto elas podem auxiliar para a não evasão escolar e para a aprendizagem de conteúdos culturalmente acumulados e sociais que atuam como recursos importantes na vida em sociedade. Nesse sentido, fornecer formação continuada aos atores do cenário escolar, pode colaborar com o desenvolvimento/potencialização de recursos que atuam como fator de proteção a adolescentes em liberdade assistida, carentes de uma verdadeira inclusão escolar.

Considerações finais

Os resultados encontrados no presente estudo evidenciaram recursos e dificuldades importantes no processo de inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida.

Merecem destaque como possíveis recursos que podem atuar positivamente no processo de inclusão escolar e desenvolvimento: a figura do professor, como suporte indispensável para aprendizagem e permanência na escola; interações positivas com os pares; e possíveis recursos pedagógicos, como esportes e melhorias no ambiente físico escolar.

Considera-se que os resultados encontrados podem dar um direcionamento a futuros programas de formação de professores, visando uma melhor preparação destes para atuar com os adolescentes em liberdade assistida, buscando sempre uma boa vinculação escolar e sucessos na aprendizagem.

O presente estudo apresenta algumas limitações como o pequeno número de participantes e o fato de que todos são residentes de uma mesma região. Assim, sugere-se estudos posteriores com maior número de participantes, em outras áreas, dentro e fora do estado de São Paulo. Por fim, ressalta-se que esse trabalho faz parte de um estudo maior com delineamento misto, no qual outros resultados importantes sobre o tema foram obtidos.

Referências

- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2016). Correlações entre habilidades sociais educativas dos professores, Burnout e relação professor-aluno. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (3), 873-891.
- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 417-426.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2009). Efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), p. 527-544.
- Bazon, M. R., Silva, J. L., & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação Em Revista*, 29(2), 175–199.
- Brasil. (2012). SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil. (2015). *Medidas Socioeducativas*. Disponível em <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>>. Acesso em: 09 de abril de 2022.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: biocological perspectives on human development*. London: Sage
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos* (Edição Kindle). São Paulo: Artmed.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28. .
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre escolar de criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Tese de doutorado não publicada).
- Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70–87.
- Elias, L.C.S. & Marturano, E.M (2016). Promovendo Habilidade de Soluções de Problemas Interpessoais em crianças. *Interação Psicol. Curitiba*, 20 (1), 91-100.
- Francisco, M. V., & Murgó, C. S. (2015). O papel da escola na trajetória de

adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(1), 98–120.

- Gallo, A. E., & Williams, L. C. de A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41–59.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 431–403.
- Jodelet, D. (1988). *Representação Social: fenômenos, conceitos e teoria*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Kramer, S.; Nunes, M. F. R. & Pena, A. (2020). Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. *Educação e Pesquisa*, 46 (1), 1–18.
- Le Blanc, M. (2009). The development of deviant behavior, its self-regulation. *Monatsschrift fuer Kriminologie und Strafrechtsreform*, 91 (4-5), 117-136.
- Le Blanc, M. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de laconduite déviante. *Criminologie*, 43 (2), 401-428.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*, Porto Alegre: EDUCS.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H. & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193.
- Libardi, S. S. & Castro, L. R. (2014). Violências “sutis”: jovens e grupos de pares na escola. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, 26 (3), 943-962.
- Lima, F. V. & Haracemiv, S. M. C. (2021). Trajetórias escolares dos/as adolescentes em conflito com a lei: revisão sistemática e integrativa. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 29(4), 1- 25.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (1), 13-28.
- Longhini, L. Z.; Rios, B. F.; Peron, S. & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 3 (2), 131-137.
- Mendonça, K.; Pires, F. F. (2020). "A gente vinha porque queria e não porque era pressionado": crianças e direitos de participação. *Educação e Pesquisa*, 46 (1), 1–18.

- Murta, S. G., & Prette, A. Del. (2007). Problemas En La Adolescencia : Contribuciones Del Entrenamiento En Habilidades Sociales. In Saldaña, M. R. R. (2020) *Intervención psicológica para adolescentes: Ámbitos educativo y de la salud*, Espanha: Biblomedica.
- Neto, A. V. (2018). Desafios do acesso escolar para adolescentes em Liberdade Assistida. *Pós-graduação em revista*, 2 (1), 39-59.
- Pires, P. M. C. & Silva L. R. (2019). Relação família/escola: expectativas familiares sobre o papel social da escola. *22ª Semana de Mobilização Científica- SEMOC* |. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1315>>
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405–416.
- Sanches, S. M. (2007). A prática esportiva como uma atividade potencialmente promotora de resiliência. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte* , 1(1), 01-15.
- Salviati, M. E. (2017). Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). *Planaltina*. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278–287.
- Silva, L. G. M., & Ferreira, T. J. (2014). O papel da Escola e suas demandas sociais. *Periódico Científico Projeção e Docência*, 5(2), 6–23.
- Vianna, J. A. & Lovisolo, H. R. (2011). A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 285-296.
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158-162.

5.4 ESTUDO IV – PROFESSORES DE ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA: RECURSOS, DIFICULDADES E PERCEPÇÕES.

RESUMO

Santos, A. L. M. (2022). *Professores de adolescentes em liberdade assistida: recursos, dificuldades e percepções*. (Dissertação de mestrado – Estudo IV). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A escola é um microsistema importante para o desenvolvimento dos indivíduos, seu papel posto em lei é de incluir a todos e educar para cidadania, ética e mercado de trabalho. Esse cenário se torna mais desafiador ao pensar em alunos que estão em processo de liberdade assistida, destacando-se nesse contexto, o papel central do professor como mediador. O presente estudo objetivou caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Participaram 10 professores, com média de idade de 43,6 anos e com uma média de tempo de trabalho de 13,9 anos. Realizou-se entrevista semiestruturada junto aos professores de modo remoto ou presencial (nas escolas onde lecionavam). As análises foram realizadas com auxílio do *Software R* (versão 3.6.1) e pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados apontaram recursos importantes narrados pelos professores ligados a aprendizagem e inclusão escolar do adolescente em liberdade assistida, como o vínculo entre professor e aluno, a aproximação do conteúdo apresentado ao contexto dos adolescentes, diálogo, recursos lúdicos e trabalhos em grupo; já como dificuldades foram sinalizadas a ausência da família na escola, as lacunas de aprendizado e a não valorização da educação. Conclui-se pela necessidade de intervenções que possam potencializar a parceria escola-família e preparação dos professores para inclusão desses alunos; acredita-se que formações continuadas que tenham como foco o aprimoramento e expansão do repertório de habilidades sociais educativas de professores possam ser benéficas a essa população.

Palavras-chave: relação professor-aluno; habilidades sociais educativas; adolescente em conflito com a lei; inclusão escolar

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2022). *Teachers of adolescents on probation: resources and difficulties*.

(Master's thesis – Study IV).). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The school is an important microsystem in terms of personal development, and, pursuant to the Brazilian legislation, it must be inclusive, and provide education oriented towards citizenship, ethics, and labour market. This becomes even more challenging with respect to adolescents on probation, and the teacher role as a mediator is particularly important in this scenario. This considered, the present study aimed to characterize resources and difficulties reported by teachers with respect to the teaching-learning process and to the inclusion of adolescents on probation. We conducted semi-structured interviews with ten teachers, with an average age of 43,6 years, and an average work experience of 13,9 years. The interviews were then analyzed according to the *Discurso do Sujeito Coletivo* method, and also using the Software R. The results indicate important resources related to learning and school inclusion of adolescents on probation, such as the teacher-student bond, approximation of the subject matter to the students' context, dialogue, ludic resources, and group activities. As for the difficulties, the results indicate lack of the family presence in the school, educational gaps, and under-appreciation of education. In conclusion, we observe a necessity for interventions aimed at strengthening school-family cooperation, and at better preparing teachers for including such adolescents in the educational process. In this connection, we understand the population may benefit from the offer of continuing training to teachers, focused on improving and broadening their repertoire of educational social skills.

Keywords: teacher-student relationship; educational social skills; juvenile offenders; school inclusion

Introdução

O desenvolvimento humano é um fenômeno biopsicossocial, caracterizado por estar em constante mudança, seja em termos individuais ou grupais, estendendo-se por todo o ciclo vital e sofrendo influências do meio e do tempo histórico. O desenvolvimento pode ser compreendido a partir de quatro componentes: pessoa, processo, contexto e tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006; Bronfenbrenner, 2012).

O componente pessoa é compreendido pelas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente; diz respeito às características demandas e recursos de cada sujeito, formadas tanto constitucionalmente, quanto como resultado de suas interações com o ambiente; de forma geral, as características de pessoa são atributos que facilitam ou dificultam o estabelecimento e o engajamento nas relações, nos processos proximais. O processo é definido pelos significados que a pessoa atribui às suas experiências, interações e ambientes no qual se desenvolve; estes significados influenciam a maneira como a pessoa age e/ou reage a este ambiente. Nesse processo podem existir relações proximais, caracterizada por interações recíprocas e duradouras, propulsoras do desenvolvimento que operam ao longo do tempo. Já o contexto em que o indivíduo está inserido é o que permite interação entre as pessoas, não limitando-se a apenas um ambiente, tendo em vista que é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes, com uma organização particular, compreendidos como se fossem estruturas encaixadas, uma dentro da outra microssistema (ambiente imediato do qual a pessoa participa), mesossistema (relações entre os microssistemas), exossistema (sistemas que pessoa não participa diretamente mas sofre a influência por agirem sobre outros sistemas que participa) e macrossistema (caracterizado pelo conjunto generalizado que engloba padrões culturais, ideológicos, de estrutura e organização sociais, é aquele no qual todos os demais sistemas estão inseridos). Todos os sistemas estão interconectados e são perpassados pelo cronossistema, sofrendo influência do tempo histórico (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006; Bronfenbrenner, 2012).

Diante disso, depreende-se que o desenvolvimento dos indivíduos está em constante reorganização e depende das ações e interações que acontecem nos contextos de vida, bem como do equilíbrio entre os diversos sistemas; os quais podem promover ou limitar mudanças, de acordo com a exposição do indivíduo a fatores de risco ou de proteção ao desenvolvimento (Sifuentes, Dessen & Oliveira, 2007; Bronfenbrenner,

2012).

Entende-se por fator de risco as variáveis ou circunstâncias que, quando presentes, aumentam as chances de o indivíduo promover desfechos negativo em seu desenvolvimento (Webster-Stratton, 1998; Maia & Williams, 2005; Pesce et al., 2004; Polleto & Koller, 2008; Wright et al., 2013). Os fatores de proteção, por sua vez, podem ser entendidos como situações ou circunstâncias que favorecem resultados positivos, promovendo um desenvolvimento saudável (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Wright et al., 2013), prevenindo o aparecimento de problemas de comportamento e possibilitando que o indivíduo interaja de uma forma mais positiva e seja reforçado socialmente (Bolsoni-Silva et al., 2006; Del Prette & Del Prette, 2005). Tanto fatores de risco quanto de proteção podem estar associados às diferentes tarefas características de cada etapa do desenvolvimento, sendo o meio social no qual o indivíduo está inserido responsável pela definição dessas tarefas a serem cumpridas, fornecimento de suporte para o cumprimento delas, além de estabelecer os critérios de competência característico de cada uma (Marturano & Elias, 2006).

Na adolescência (12 aos 18 anos) entre as tarefas do desenvolvimento esperadas, destaca-se o desempenho escolar adequado, capacidade de estabelecer e manter relacionamentos afetivos com parceiros, desenvolver independência afetiva, escolher uma profissão entre outras (Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Trivellato & Marturano, 2008); nota-se que a escola é um microssistema de grande importância, tanto pelas tarefas relativas ao desempenho acadêmico, quanto pela possibilidade de estabelecer relações sociais e afetivas.

No que diz respeito à aquisição de habilidades e ao fornecimento de recursos para a competência nas tarefas desenvolvimentais, a escola pode atuar como um fator de proteção, quando cumpre seu papel educativo e oportuniza relações proximais benéficas ao desenvolvimento (Casali-Robalinho et al., 2015). Por outro lado, pode representar fator de risco quando tem como foco apenas a aprendizagem formal, deixando de abarcar as diversas experiências que o contexto escolar pode proporcionar (Dessen & Polonia, 2007; Oliveira, 2000); não proporciona um aprendizado satisfatório ao aluno e não oferece suporte (educativo, social ou afetivo) apropriado (Poletto & Koller, 2008; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009) e; se mostra pouco colaborativa se tornando um ambiente ocorrência de conflitos interpessoais frequentes, visto que integra pessoas e interesses distintos (Marturano & Elias, 2006; Greenberg et al., 2010; Chrispino, 2007).

As vivências escolares negativas, baixo desempenho, sensação de fracasso e de

falta de apoio, contribuem para a evasão escolar precoce e podem facilitar a aproximação do adolescente à comportamentos de risco e à conduta infracional (Janosz & Le Blanc, 1999; Le Blanc, 2003, 2010; Silva & Bazon, 2015). Estado e sociedade têm a responsabilidade de oferecer recursos que tenham como objetivo afastar o adolescente desses comportamentos de risco, fortalecendo os fatores de proteção a eles disponíveis. Uma das opções que nossa sociedade apresenta para adolescentes que estão em conflito com a lei devido ao cometimento de atos infracionais, é a medida socioeducativa de liberdade assistida. A liberdade assistida é uma medida de responsabilização sem privação de liberdade, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e aplicada ao adolescente (entre 12 e 18 anos), que pratica uma conduta delituosa (Brasil, 2012). É de cumprimento obrigatório, ou seja, judicialmente imposta ao adolescente quando é considerada a escolha mais adequada para a reintegração do jovem na sociedade, apresentando como principais objetivos a redução da prática infracional pelo adolescente, reestabelecimento de vínculos familiares, retorno e permanência na escola (Brasil, 2015). Ressalta-se que deveriam existir outros recursos efetivos por parte do estado de forma a diminuir ao número de menores usufruindo da liberdade assistida, como último recurso, considerar que tantos outros recursos lhes foram negados anteriormente se faz necessário.

Bezerra et al. (2021) realizaram um estudo acerca da percepção e da maneira como professores e gestores de uma escola pública lidam com questões relacionadas a conflito, violência e ato infracional no contexto escolar. Dentre as conclusões, os pesquisadores apontam que dentro da escola há dificuldade em reconhecer e caracterizar o que é o ato infracional, além disso, pouco se discute acerca desse tema com os atores escolares; esses achados, segundo os autores, evidenciam falta ou falha na comunicação dentro do ambiente escolar, prejudicando o cumprimento de seu papel no processo socioeducativo ao não promover acolhimento, inclusão e de novas possibilidades de vida para os adolescentes.

Rocha (2014) aponta que adolescentes autores de ato infracional são vistos de maneira estigmatizada como estudantes que sempre apresentam baixo rendimento escolar, desrespeitam as normas e regras estabelecidas pela instituição, provocam conflitos, desestruturação e tumulto dentro da escola e ameaçam a ordem imposta pela instituição. Essa generalização de características atribuídas aos adolescentes, fragiliza a percepção destes como cidadãos, com o direito de inclusão e permanência na escola. Nesse tocante, a literatura indica que a escola é vista de maneira ambígua, por parte dos adolescentes em conflito com a lei, pois ao mesmo tempo em que se mostra um lugar de

socialização (e condição da medida a ser cumprida), também é sinônimo de fracassos, repetências, evasões e um lugar marcado pela violência (Dias, 2013; Francisco & Murgo, 2015). Bazon et al. (2013) encontraram alguns padrões na trajetória escolar de adolescentes em medidas socioeducativas, como um início de escolarização positiva, que com o passar dos anos é seguida por experiências negativas; ou então, caracterizado por ser majoritariamente ruim desde o início.

A escola, além de ser reflexo das transformações que acontecem no mundo (Dessen & Polonia, 2007; Grimes, Rausch & Santos, 2017), ainda precisam se apresentar aptas a lidar com as diferentes demandas, além de oferecer suporte aos pais, professores e alunos no que diz respeito ao enfrentamento dessas mudanças, frente a conflitos interpessoais (Dessen & Polonia, 2007). Nesse contexto, Grimes et al. (2017) assinalam que a atuação do professor requer uma abordagem social adequada e efetiva, principalmente no que diz respeito a mediar conflitos cotidianos. Atuar como docente envolve a responsabilidade de contribuir para a formação de indivíduos transformadores e de impactar na relação destes com a sociedade (Grimes et al. 2017), em adição ao papel de construir e transmitir conhecimentos acadêmicos.

Francisco e Murgo (2015) sinalizam a ausência de recursos ou programas sociais que façam uma inserção de qualidade dos meninos em conflito com a lei na sociedade e na escola. Um estudo de revisão realizado por Rodrigues, Blaszkowski e Ujiié (2021), encontrou na literatura recente (2010 a 2019) que, durante toda a etapa escolar, a afetividade é um elemento importante nas relações entre professores e alunos, pois contribui positivamente com o processo de ensino e aprendizagem. Corroborando com esses achados, a revisão de literatura realizada por Valle e Williams (2021) apontou que o engajamento escolar do aluno aumenta frente à sua relação positiva com os professores, ao passo que alunos com padrão de relação conflituosa com seus professores tendem a apresentar menor engajamento escolar. Nesse sentido, a relação entre o aluno e o professor se mostra uma ferramenta ao ensino, uma vez que o professor consegue construir um vínculo sólido com seus alunos e estabelecer uma comunicação de qualidade, o processo educativo como um todo é beneficiado (Guimarães & Maciel, 2021; Nunes & Moraes, 2019). Carminatti e Del Pino (2019) acrescentam, ainda, que tal relação se constrói a partir do momento que os professores buscam compreender os diversos contextos nos quais seus alunos estão inseridos e, portanto, indo além dos muros escolares. Não se perde de vista que a escola é palco de múltiplas demandas e relações disfuncionais como a discriminação, intolerância, violência, o preconceito, entre outras

que precisam ser trabalhadas no próprio ambiente escolar; oferecendo ao adolescente a oportunidade de se sentir acolhido, participar ativamente dentro do contexto em que está e de desenvolver cada vez mais suas habilidades e pensamento crítico (Pires & Silva, 2019; Murta et al., 2007).

Ostemann e Cavalcanti (2011) enfatizam que o professor, dentro de um ambiente escolar capaz de possibilitar inúmeras interações e aprendizagens, tem um papel fundamental no que diz respeito às relações estabelecidas com os estudantes. Em seus estudos, os autores identificam a importância da afetividade e da relação professor-aluno para o ensino e aprendizagem; evidenciam, ainda, que há uma lacuna na formação docente, pois discussões e reflexões acerca desse tema geralmente não estão presentes na instituição e na construção do currículo escolar.

Frente a tantos desafios, o campo teórico prático das habilidades sociais pode atuar como um recurso aos atores escolares, pois o papel do educador não se restringe a ensinar conteúdos, mas também de preparar intelectualmente e contribuir com a formação social de seu alunado, sem deixar de lado as questões emocionais e de enfrentamento às situações cotidianas adversas, incluindo conflitos interpessoais (Pires & Silva, 2019; Murta et al., 2007; Guimarães & Maciel, 2021). As habilidades sociais descrevem um conjunto de comportamentos sociais que são valorizados e uma determinada cultura e tempo histórico, que aumentam a probabilidade de o indivíduo obter resultados favoráveis frente a suas ações e em determinadas situações (Del Prette & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2017; Falcone, 2002; Caballo, 2003; Murta, 2005). São reconhecidas como recursos indispensáveis para o desenvolvimento humano e como fator de proteção para o enfrentamento e minimização dos danos causados pelo estresse em diversas situações, como por exemplo no cotidiano escolar, familiar e nas relações com os pares (Poletto & Koller, 2008; Casali-Robalinho et al., 2017; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009), além de serem consideradas importantes para o convívio social e sucesso nesses ambientes (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010). Para que o indivíduo seja considerado socialmente habilidoso e apresente competência social, ele precisa ter um repertório de habilidades sociais e conseguir, diante das demandas cotidianas, expressar opiniões, desejos e sentimentos (bons e ruins) buscando resolver seus problemas imediatos, avaliando as consequências futuras de sua tomada de decisão no que diz respeito a si e aos demais (Caballo, 2003; Del Prette & Del Prette, 2009). Tais habilidades dizem respeito a comportamentos necessários a uma relação interpessoal

bem-sucedida, conforme parâmetros típicos dentro de um contexto culturalmente determinado (Falcone, 2002; Caballo, 2003; Murta, 2005).

No que se refere aos professores mais especificamente, a presença de habilidades sociais educativas pode facilitar a construção de uma relação com o aluno marcada não apenas pelo compartilhamento de conteúdos acadêmicos previstos, como também pelo diálogo, respeito e afeto (Dotterer & Lower, 2011; Machado et al., 2014). As habilidades sociais educativas de professores podem ser definidas como um conjunto de comportamentos caracterizados pela boa comunicação, estabelecimento de limites, além do reconhecimento e expressão de afetos, que influenciam positivamente o desenvolvimento dos educandos (Bolsoni-Silva et al., 2018; Fonseca et al., 2021). Del Prette e Del Prette (2008, 2014), acrescentam ainda que tais habilidades relacionam-se ao desempenho de diferentes agentes educativos, não apenas professores, mas todos os indivíduos cuja função educativa é de promover a aprendizagem e o desenvolvimento nos diferentes contextos (formais ou não). Del Prette e Del Prette (2008) propuseram quatro classes de habilidades sociais educativas: i) estabelecer contextos potencialmente educativos (como organizar materiais, mediar interações e arranjar o ambiente físico); ii) transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais (por exemplo apresentar modelos e dicas, parafrasear e resumir os comportamentos emitidos); iii) estabelecer limites e disciplina (tais quais descrever/analisar comportamentos desejáveis e indesejáveis, negociar regras, pedir mudança de comportamento) e; iv) monitorar positivamente (por exemplo solicitar informação, incentivar e demonstrar empatia).

Nessa direção, a literatura mostra que um repertório elaborado de habilidades sociais educativas de professores e o uso adequado das mesmas, facilitam o estabelecimento de relações interpessoais dentro do contexto escolar (Tucci, 2011; Soares, Rodrigues & Mourão, 2021). O estudo de Achkar, Leme, Soares e Yunes (2016), realizado com 400 professores do ensino fundamental II, de escolas públicas e particulares do estado do Rio de Janeiro, buscou associar as habilidades sociais educativas dos professores com o Burnout e com a relação professor-aluno. Os resultados indicaram que as habilidades sociais educativas se associaram positivamente com a relação professor- aluno e negativamente com o Burnout; a relação professor-aluno associou-se negativamente com o Burnout; os resultados demonstraram que as habilidades sociais educativas de professores, tem maior poder preditivo sobre as relações destes com os alunos. As autoras concluíram que intervenções com foco nas habilidades sociais educativas nos anos finais do ensino fundamental, podem colaborar tanto com a

prevenção do Burnout, quanto com o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo dos estudantes.

Rosin-Pinola, Elias, Marturano e Del Prette (2017) realizaram uma pesquisa sobre promoção de habilidades sociais educativas, contando com 40 professores do ensino fundamental I de uma cidade do interior paulista, que foram avaliados antes e depois de passarem por um programa de formação continuada em habilidades sociais educativas. Os resultados mostraram que o programa foi favorável, com ganhos nas habilidades sociais educativas dos professores e evidenciaram a potencialidade desta formação para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes.

A atuação do professor dentro das escolas tem se tornado cada vez mais desafiadora e o contexto brasileiro necessita de investigações na área da educação, buscando uma maior compreensão aprofundamento dos fenômenos (Grimes, Rausch & Santos, 2017). Frente a todo esse cenário, este estudo objetivou caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida.

Método

Delineamento

Tratou-se de um estudo com recorte transversal, qualitativo e descritivo. Informa-se que faz parte de um estudo maior com metodologia mista.

Procedimentos Éticos

O presente estudo foi submetido e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (CAAE 15339719.0.0000.5407).

A participação dos professores foi condicionada à concordância destes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No que tange a riscos aos participantes foram mínimos, associados a possível desconforto afetivo. A coleta foi realizada por psicóloga que ofereceu acolhimento necessário, indicando serviços gratuitos de psicologia e/ou interrompendo o processo quando julgou necessário ou se sinalizado pelo participante.

Participantes

Trata-se de uma amostra de conveniência, obtida pela técnica de bola de neve, composta por dez professores, sendo quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino, com média de idade de 43,6 anos (DP = 6,9) e com uma média de tempo de trabalho de 13,9 anos (DP = 5,7). Os participantes eram responsáveis pelas disciplinas de: sociologia (n=1), educação física (n=2), história (n=1), inglês (n=2), português (n=1), química (n=1), matemática (n=1) e geografia (n=1).

Dos participantes, cinco lecionaram para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida dentro da rede pública de ensino (municipal e/ou estadual) além de uma escola social de ensino regular. Quatro deles tiveram contato com alunos em liberdade assistida apenas na escola social, enquanto uma professora trabalhou com esses adolescentes apenas na rede pública. Além da docência, quatro professores também trabalharam na gestão das escolas em que estavam inseridos.

Instrumentos

Utilizou-se, para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada (elaborada a partir da literatura da área), cujo roteiro foi formado por questões sobre as vivências e percepções de professores que lecionaram para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. A construção do roteiro considerou questões sobre a percepção do professor sobre esses alunos em sala de aula, em termos de frequência, comportamentos, relacionamentos com os pares; bem como questões referentes à atuação do profissional, em termos de desafios e recursos, diante da presença de alunos que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Ademais, o roteiro incluiu idade dos participantes, tempo de profissão e por qual(is) disciplina(s) eles eram responsáveis.

Procedimento de coleta dos dados

A coleta de dados aconteceu entre abril e agosto de 2021. A entrevista aconteceu de maneira presencial com duas participantes, em uma sala reservada, dentro da instituição em que cada uma trabalhava, em um horário conveniente, que não prejudicasse as atividades do professor. Com os demais participantes, a entrevista aconteceu por vídeo chamada, sendo o dia e horário acordados com os participantes, de maneira que não interferisse em suas atividades. Tanto as entrevistas presenciais quanto as entrevistas remotas foram gravadas mediante autorização do participante e, após a transcrição das entrevistas, o arquivo com o conteúdo foi deletado.

Análise e interpretação de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e foi feita a preparação do corpus textual para análise, preservando o sentido das frases, assim como seu conteúdo. Os arquivos salvos em formato .txt, permitindo a leitura e processamento de dados pelo *Software R* versão 3.6.1. Os resultados obtidos por meio do *Software R* (versão 3.6.1) foram nuvem de palavras, análise de similitude e análise por agrupamento. Ademais, com a finalidade de aprofundar as análises, utilizou-se o método de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (Lefèvre & Lefèvre, 2005), este versa sobre a presença do pensamento generalizado em cada um dos indivíduos que utilizam das Representações Sociais (Jodelet, 1988) em suas interações, tem-se que o conjunto de discursos pode revelar o pensamento e/ou Representações Sociais. A técnica proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005) é pautada em princípios de organização e tabulação de dados qualitativos textuais que permitem elaborar o DSC, uma síntese do discurso coletivo apresentado em primeira pessoa do singular e composto por: Expressões Chave (ECH), Ideias Centrais (IC), Ancoragem (AC).

Resultados

Os resultados obtidos com o *Software R* serão apresentados segundo o nível de complexidade da análise: análise lexical (Figura 1), análise por agrupamentos (Figura 2) e análise de similitude (Figura 3). Por fim, encontram-se os resultados alcançados pela técnica de construção de Discursos do Sujeito Coletivo (Tabela 1). Todos os nomes apresentados são fictícios.

Análises lexicais por nuvens de palavras

A Figura 1 apresenta a primeira nuvem de palavras criada a partir do conteúdo das entrevistas.

Figura 1 - Nuvem de palavras criada a partir das palavras que aparecem com maior frequência nas 10 entrevistas.

afetivo, acho que o vínculo afetivo é o caminho principal para o aprendizado” (Raul). “Eu tentava não fazer isso, pra criar vínculo, se eu fizesse isso não conseguiria criar uma boa relação. Então eu conversava, tentava aproximar eles [...]” (Alice). “Mas a maioria dos alunos que eu trabalhei até hoje cria um laço, cria um relacionamento de amizade, de respeito, um ambiente legal para o aprendizado” (Carlos).

Os professores abordaram também temas relativos ao trabalho deles e de outros profissionais no contexto escolar, a educação. “Eu acho que o problema é esse, a educação fazer sentido no universo deles” (Carlos). “É fazer a educação ter algum sentido para os educandos” (Otávio). “Também era trabalho deles, nesse sentido, de recuperar um pouco o conteúdo, de recuperar essa educação formal” (Miguel). e sobre a própria formação. Em relação ao próprio trabalho “Então inicialmente a gente fazia esse papel de mediador, para depois desse diálogo, de ganhar confiança e mostrar que estávamos juntos naquele processo educacional, é o meu trabalho” (Miguel). “Ele tá ali e como os outros eu devo ensiná-lo, eu devo educá-lo porque é esse o trabalho que eu desenvolvo ali” (Renato), e apontam a importância do trabalho do psicólogo dentro da instituição escolar, tanto com professores quanto com alunos: “Então dentro da rede há a possibilidade sim de uma parceria, um trabalho da psicologia com o professor sobre diversos assuntos. Com aluno também é possível” (Alana). “Na escola social eu vejo o quanto o trabalho do psicólogo é importante e faz diferença porque tem que ter o olhar para a saúde mental, para entender o que tá acontecendo na casa dessa criança, tem que ter essa assistência” (Diana).

Análise por agrupamento

A Figura 2 - apresenta o dendrograma resultante da análise por agrupamento.

Figura 2 - Dendrograma que representa o agrupamento de palavras relacionadas umas às outras e que apareceram em conjunto nas 10 entrevistas.



Nota: chi2 = estatística utilizada como medida de distância entre grupos de palavras; n = número de segmentos (fragmentos) de texto utilizados para a construção de cada grupo, neste caso, um segmento de texto é composto por 40 palavras.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A partir do dendrograma (Figura 2), nota-se que os tópicos que compõem as classes “Universo do adolescente”, “Recursos relatados por professores” e “Dificuldades relatadas por professores” possuem maior proximidade entre si, enquanto a classe “Ser professor” se apresenta mais distante das demais nos relatos dos participantes.

A classe “Ser professor” aponta assuntos referentes ao papel da educação ou à percepção sobre como os adolescente se relacionam com a educação: “Eu acho que o problema é esse, a educação fazer sentido no universo deles” (Carlos); “A escola tem um papel muito importante que é esse papel da educação acadêmica e social” (Diana). Nessa classe também são trazidas as ideias acerca da importância de investir na formação dos professores, são exemplos as frases: “É preciso urgentemente de uma formação continuada com professores [...]. Deveria ser constante, precisam ter oficinas, precisamos de formação e informação sobre essa questão das habilidades sociais, emocionais, como a gente lida, como a gente conhece a história de vida dessas pessoas, como a gente se envolve e aproveita essas oportunidades de conflito e questões relacionadas a tudo isso para transformar isso em situações de aprendizagem e transformar essa escola, de fato, em uma escola inclusiva” (Luana). “Eu acho que deveria promover mais formação, mais

espaços de formação para os educadores para que a gente conheça mais essas realidades, para que a gente entenda mais essa realidade do aluno e desses territórios que a gente atua” (Otávio).

Já “O universo do adolescente” sinaliza, primeiramente, o contexto em que, tanto os professores quanto os adolescentes em liberdade assistida estão inseridos: “Eu percebo muitas vezes que esse jovem da periferia acha que está muito distante, eles acham que a gente é de uma outra classe social, que a gente tem dinheiro e não tá nem aí pra eles” (Diana). “Por mais que tenham dificuldades, não tem pai, não tem mãe, moram na periferia, liberdade assistida, ainda assim eu via que eles enxergavam na gente, em alguns professores, essa identificação (Renato). “Em relação aos professores, da mesma forma, a gente tem um perfil de professor que trabalha com esses adolescentes da periferia, mas que não necessariamente mora na periferia, a gente tem um professor que pouco compreende a periferia” (Miguel).

No que diz respeito à classe “Recursos relatados por professores”, esta aparece próxima à classe anterior pois apresenta ideias relacionadas a utilizar as experiências de vida e o contexto do adolescente (periferia) como recursos para o aprendizado ou para lidar com situações desafiadoras, temos como exemplos as falas dos professores Carlos e Renato: “Você vários modos de utilizar a vivência deles como estratégia, por exemplo, o universo musical deles é outra coisa. A gente tem uma mania de desvalorizar um pouco o funk, mas dependendo o funk você pega para ouvir e é muito uma questão do cotidiano deles, do que eles valorizam como futuro, então a música é uma ferramenta muito boa” (Carlos); “[...] principalmente quando alguns assuntos os faziam pensarem, algumas questões que eles tinham a possibilidade de participar do debate, de expor. Então fazer uma aula mais interativa e participativa, no sentido de eles colocarem o que eles tinham de conhecimento, não conceitual, mas um conhecimento do dia a dia, assim eles se sentiam mais pertencentes” (Renato).

Por fim, a classe “Dificuldades relatadas por professores” que guarda maior proximidade com as duas últimas classes apresentadas, trata, principalmente, da importância da participação da família no ambiente escolar e da dificuldade em estabelecer essa relação. Os dizeres da professora Alana exemplificam essa ideia quando ela diz que acha “[...] um pouquinho mais difícil, é o envolvimento da família. Se a gente conseguisse esse envolvimento com a família, teríamos um resultado um pouquinho melhor”. Ou ainda, a fala da professora Alice: “A gente precisa que a família trabalhe junto com a escola, mas na maioria das reuniões gerais os pais não iam”.

Análise de similitude

A Figura 3 traz os resultados obtidos por meio da análise de similitude.

A partir da Figura 3, observa-se que as palavras “escola”, “professor” e “aluno” estão em evidência tanto pela frequência com que aparecem no *corpus textual* (tamanho) quanto pela quantidade de conexões com outras palavras e grupos de palavra (linhas). Destaca-se que a escola é apresentada em termos mais institucionais, por estar em conexão mais próxima com as palavras “comunidade”, “gestão”, “tempo”, “rede estadual” e “municipal”, “professor”. E é vista como lugar de trocas e relações, notadas pela presença das palavras: “trabalhar”, “caminho”, “grupo”, “momento”, “social”. Chama a atenção, ainda, a conexão com “vínculo”, no sentido de este ser um recurso utilizado pelos professores que trabalham com os adolescentes em conflito com a lei no contexto da escola. O “professor”, por sua vez, além de estar conectado à “escola”, foi relacionado a questões que impactam ou caracterizam a sua prática: “educação”, “formação”, “dar aula”, “sala de aula” são exemplos disso.

A palavra “aluno”, a seu turno, é a que apresentou maior número de conexões, relacionando-se com palavras que se referem ao processo de ensino e aprendizagem (“aprendizagem”, “dificuldade”, “atenção”, “interesse”). Conecta-se com a palavra “família” e “envolvimento”, evidenciando a importância dessa relação. Relaciona-se também com questões de engajamento com a escola (“querer participar”, “querer estudar”, “querer sair”). Por fim, “aluno” está ligado à palavra “falar”, referindo-se tanto ao diálogo e à relação entre professor e aluno (“ajudar”, “sentar do lado”, “pedir”); quanto ao fato de o aluno ser motivo de conversa com outros atores escolares (“coordenador pedagógico”, “diretor”, “reunião”).

Discursos do Sujeito Coletivo (DSC)

A seguir estão apresentadas as Ideias Centrais (IC), os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragens (sublinhado) identificadas a partir das entrevistas com os professores.

Tabela 1 – Ideias Centrais (IC), Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) e Ancoragem (sublinhado) encontradas nas 10 entrevistas.

IC	DSC
<p>Características dos adolescentes (IC 1)</p>	<p>DSC 1a - Eu trabalhava com uma média de 3 alunos cumprindo medida socioeducativa, ao todo, não era um número muito alto. Eles raramente estavam no ano escolar certo para a idade, sempre atrasados; apresentavam ainda uma dificuldade de base muito forte, principalmente na leitura e escrita. Eles se sentavam sempre mais para o fundo da sala, ou em carteiras encostadas na parede. Eles geralmente não se inseriam em grandes grupos, ficavam entre dois ou três amigos. (9 participantes)</p> <p>DSC 1b - Acredito que tinham dois perfis bastante marcados, o primeiro perfil era daquele que parecia que não queria ser visto: fica muito quietinho, não apresentava motivação para as aulas e nem participava, tendia a se excluir das atividades e tentava não chamar atenção. O outro é aquele adolescente com perfil de liderança, que se posicionava e conquistava até a admiração dos colegas, eram meninos que tinham um certo poder ali nas relações sociais do grupo com os demais. De forma geral, tinham aqueles mais tranquilos, que até trocavam uma ideia com a gente; aqueles mais agressivos, que falavam alto e enfrentavam os professores e; aqueles que apresentavam maiores problemas de comportamento quando se juntavam com os colegas do seu grupinho, parece que assim se sentiam mais fortes. Eram, no geral, bastante resistentes às regras, <u>só que nem sempre associo isso com a liberdade assistida, mas sim com a própria adolescência.</u> (8 participantes)</p>
<p>Saber sobre o cumprimento da medida socioeducativa (IC 2)</p>	<p>DSC 2a - A questão da liberdade assistida quase nunca é comunicada ao professor, <u>acredito que essa postura da escola é para evitar qualquer tipo de constrangimento ao aluno, para que tratássemos todos com igualdade.</u> A gente acabava sabendo por duas vias diferentes. Primeiro quando levávamos para a direção alguma situação ou demanda mais específica, seja de problemas de comportamento ou de dificuldades de aprendizagem mais sérias; aí então a escola nos contava e a gente ficava sabendo do histórico do adolescente. A segunda maneira, que era a mais comum, o próprio adolescente falava, contava para nós, para os colegas; inclusive eles contavam o motivo da medida, que geralmente era por tráfico de drogas (9 participantes).</p> <p>DSC 2b – <u>Eu acho que é bom saber que o adolescente está em liberdade assistida,</u> assim que ele entra na escola. É bom porque o professor pode se preparar, seria uma preparação para um possível medo; ou para vencer alguns preconceitos. <u>Mas aí eu não sei até onde existe essa preparação, até onde é oferecida uma preparação de qualidade dentro da escola.</u> É importante também porque você já vai com uma visão diferenciada, no sentido de trabalhar de uma forma que ele seja incluído e ouvido, <u>que não seja mais uma vez oprimido dentro da sociedade.</u> Então não acho que precisa falar especificamente o que ele fez, basta saber que ele está nessa situação, <u>porque a gente fica naquela correria e acaba não percebendo algumas coisas,</u> não aprofunda o olhar para aquele menino. (6 participantes)</p>

[Continua]

[Continuação]	
IC	DSC
IC2	<p>DSC 2c - <u>Eu preferia não saber quando o adolescente estava em medida socioeducativa. Eu gosto de entrar em sala sem o peso, sem o rótulo que a sociedade coloca em cima dele. Para mim é importante primeiramente criar um vínculo com os alunos e poder descobrir, a partir dessa relação, quais são as dificuldades e as potencialidades deles. Por vezes, ter essa informação prévia pode acabar enviesando o olhar, no sentido de não explorar essas capacidades; ou pode acontecer de <u>olhar esses alunos com pena, de uma forma que não tem como objetivo o ensino.</u> (5 participantes)</u></p>
<p>Questões relativas à aprendizagem (IC 3)</p>	<p>DSC 3a – A grande maioria apresentava atraso pedagógico, uma clara lacuna na aprendizagem, principalmente na leitura e escrita, tem aí uma falha na alfabetização. Essa dificuldade em relação à disciplina formal, às atividades que envolviam muita escrita ou muitos cálculos; as notas baixas; a pouca participação em trabalhos; a não compreensão do conteúdo de uma forma geral, faz com que <u>eles não consigam dar conta de ficar dentro da escola</u> porque é uma coisa que não faz sentido para eles, eles não entendem o que está acontecendo ali. (10 participantes)</p> <p>DSC 3b – Nem sempre o aluno se destacava na classificação, na nota, às vezes eram outros tipos de aprendizagens que ele trazia e <u>a gente precisa valorizar o educando em suas dimensões múltiplas.</u> Então tinham aqueles que eram muito bons em desenho, em música e gostavam de rimar. Outros eram bons em trazer exemplos e reflexões pertinentes sobre a vida, o cotidiano e sobre as relações dele fora da escola. Além disso <u>eu considerava como aprendizado quando o adolescente conseguia olhar no olho e conversar em vez de gritar com o professor, pedir para beber água ou ir ao banheiro; até mesmo quando conseguia ficar quieto.</u> Por fim tem aquele aluno que tinha uma postura de liderança em alguns momentos, que sabia se virar, que tinha essa inteligência mais no aspecto da vida social. (6 participantes)</p>
<p>Estratégias e recursos (IC 4)</p>	<p>DSC 4a - A primeira coisa que eu faço é tentar estreitar o vínculo, é tentar estabelecer um vínculo afetivo, <u>acho que esse é o caminho principal para o aprendizado.</u> E para isso acontecer, o primeiro passo é tratar com respeito, adotar uma postura de diálogo com o aluno; ter um olhar bastante atento e uma escuta qualificada. Acho que <u>é fundamental compreender o indivíduo e compreender também o aspecto social e cultural no qual ele está inserido.</u> Uma coisa que eu aprendi a fazer durante minha trajetória, naqueles momentos mais difíceis, foi chamar o aluno para conversar fora da sala de aula, eu tentava resolver o problema conversando com ele do lado de fora da sala. Se fosse do lado de dentro não daria certo porque ele ia querer chamar a atenção e nunca iria concordar comigo na frente dos colegas, então eu saía para tentar <u>entrar em um acordo e não expor o aluno.</u> (7 participantes)</p>

[Continua]

[Continuação]

IC	DSC
IC4	<p>DSC 4b – Uma boa estratégia é descobrir e buscar despertar as habilidades daquele aluno, <u>porque alguma potencialidade ele tem, alguma coisa ele gosta de fazer</u>. Além disso, em relação aos conteúdos, é preciso tratar de temas que tenham sentido para ele, que ele compreenda a partir do contexto dele, nem que seja para começar a conversa por aí e depois trabalhar o assunto principal. <u>Não é diminuir ou trabalhar menos o conteúdo, na verdade é adaptar aquilo que eu vou trabalhar para a realidade desse aluno, de modo que faça sentido para ele</u>. A gente pode sempre usar recursos lúdicos, música, arte. Eu sempre promovi muitos trabalhos em grupo e <u>essa não era uma estratégia unicamente pensada para ele</u>, principalmente quando a turma era muito numerosa isso ajudava bastante. <u>Penso também que esses alunos querem se sentir úteis ali</u>, pedir coisas simples para ele como apagar a lousa, arrumar a sala, ajudar na organização dos eventos, faz com que esse aluno se abra mais e se abra ao aprendizado. (7 participantes)</p>
Dificuldades e desafios (IC 5)	<p>DSC 5a - Eu acho que a maior dificuldade é a educação fazer sentido no universo deles. <u>Acho que eles vêm de um contexto em que a educação é colocada em segundo plano. Eles acabam interiorizando isso e vendo a escola como um lugar que eles não pertencem, que não é um ambiente de aprendizagem</u>. Outra dificuldade é a questão das lacunas na aprendizagem acadêmica, quando o adolescente realmente não entende nada do que está sendo falado em sala de aula, quando aquele conteúdo não tem sentido nenhum para ele, fica difícil acompanhar porque falta o que deveria ter sido aprendido nos anos anteriores. <u>A história educacional desses alunos é marcada por isso</u>, são alunos que apresentam uma dificuldade e muitas vezes o professor não está nem aí, claro que há exceções, mas no geral ele vai passando, série após série, mas sem um aprendizado de fato. (8 participantes)</p> <p>DSC 5b – Em alguns casos <u>eu passava o ano inteiro tentando construir uma boa relação com o adolescente</u> e terminava não conseguindo, principalmente quando o aluno, desde o começo, se mostra muito desconfiado, muito arredio. Essa fragilidade no nosso vínculo fazia com que ficasse mais difícil lidar com questões de comportamento inadequado em sala de aula, às vezes o aluno chegava a ter uma postura mais agressiva ou de desistir, de largar tudo, de sair da sala, de não querer participar. <u>É ruim, eu evito ao máximo chamar o coordenador, chamar o diretor</u>, mas tive alunos e situações que não encontrei outro jeito de resolver. (7 participantes)</p> <p>DSC 5c – É preciso que a família trabalhe junto com a escola e <u>talvez esse envolvimento da família seja o ponto chave</u>, mas vou falar, o problema é que a família não quer se envolver, é mais uma tarefa, mais uma preocupação. Nas reuniões a gente relatava sobre a dificuldade de acessar essa mãe ou esse pai, de fazer com que eles estivessem presentes. Fora que o aluno não tem uma rede de apoio, é um menino marginalizado, vulnerável que estava em uma situação de liberdade assistida com o tráfico na porta da casa dele. <u>Esses exemplos de fora muitas vezes são mais atrativos para eles. Sem contar que a escola, a escola demora</u>. (8 participantes)</p>

[Continua]

[Conclusão]

IC	DSC
<p>Papel da instituição e formação (IC 6)</p>	<p>DSC 6 – <u>A escola tem um papel muito importante que é esse papel social e há uma dificuldade de compreensão e de promoção desse momento de educação social, de socioeducação, tanto para o professor quanto para o adolescente. Um espaço muito legal para trabalhar isso, mas que é subutilizado é o horário de trabalho pedagógico coletivo. É preciso urgentemente de uma formação continuada de qualidade com professores.</u> Precisamos nos aperfeiçoar e nos antenar ao que está acontecendo, para que a gente entenda mais essa realidade do aluno e esses territórios que a gente atua, <u>ainda mais quando trabalhamos em escolas que recebem populações mais vulneráveis.</u> É preciso debater essa questão de como a escola pode se preparar para entender e acolher esses alunos, <u>para mim essa é a resposta que eu busco e não encontro no coletivo.</u> A escola está perdendo alunos considerados normais, sem problema nenhum, então imagina esses de liberdade assistida que vem de um passado de descrédito com a escola e com a sociedade. Essa é uma instituição que não se faz apenas com alunos nota dez, a escola se faz nas dificuldades e <u>em vez de ser inclusiva, acaba excluindo.</u> (7 participantes)</p>
<p>Papel da psicologia na escola (IC 7)</p>	<p>DSC 7a – <u>O psicólogo é fundamental nos nossos espaços de formação. Sobretudo em escolas que a gente atua em contexto de vulnerabilidade social, de periferia.</u> Trabalhar essa compreensão dos professores, porque <u>tem muitos professores mergulhados em preconceito, que apresentam uma cristalização de postura, que não se abrem ao novo e que não compreendem que a escola não é só passar conteúdo previsto.</u> Na escola social, o psicólogo tinha o trabalho até de nos acalmar, deixar a gente mais calmo, mais tranquilo e mediar essa relação para que a gente pudesse entender o que estava acontecendo com aquele adolescente. Inclusive, pode nos ajudar a ver que nós também já fomos adolescentes, como sujeitos de direito e sujeitos de vontade. (7 participantes)</p> <p>DSC 7b –<u>A psicologia é importante para mediar os conflitos e para compreender o perfil desse educando, entender suas necessidades, suas angústias, entender qual é o projeto de vida que esse aluno almeja, mostrar que há outros projetos que não só o que bate à porta, que é o tráfico de drogas.</u> Rodas, dinâmicas, discussões e outros trabalhos em grupo são importantes e podem fortalecer o vínculo desse educando com a escola e com seus colegas. Além disso, trabalhar com esses alunos de liberdade assistida para eles entenderem que estão em um novo espaço, de aprendizagem, e que ali eles podem construir laços de amizade, podem construir laços afetivos com seu professor e com seus amigos, podem criar um projeto de vida porque a escola oferece bastante coisa. <u>A psicologia entraria para que ele se compreenda dentro desse novo mundo, que pode ser muito enriquecedor.</u> O outro aspecto seria o acompanhamento individual do adolescente, com relação a suas próprias dificuldades, dialogar com o estudante, acompanhar a vida escolar e não só na parte pedagógica, mas de questões de vida mesmo, dessa inserção social, para além do espaço da escola. Eu vejo que a questão deles não é só interna, tem a parte social, e <u>o trabalho da psicologia junto com o da assistência social é bastante importante. Então eu acho que pode fazer diferença, não só na vida deles, mas também de todos os alunos.</u> (8 participantes)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A IC 1, denominada “Características dos adolescentes” traz algumas percepções gerais dos professores quando falam dos adolescentes em liberdade assistida no contexto escolar. Dentro dessa IC, foram produzidos dois DSC, o primeiro (DSC1a) fala sobre as características gerais percebidas em sala de aula e relacionadas à aprendizagem. Já o segundo (DSC 1b) foca em características mais pessoais e do relacionamento interpessoal com os adolescentes. Dentro desse grupo, observa-se como AC que, para os professores, a dificuldade em cumprir regras estabelecidas pela instituição escolar é vista como um processo característicos da adolescência, não sendo exclusiva daqueles indivíduos em conflito com a lei.

Na IC2, “Saber sobre o cumprimento da medida socioeducativa”, foram alocados discursos relacionados às informações que eles recebiam acerca dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa de liberdade assistida, destacando-se o fato de que, na maioria das vezes, era o próprio adolescente quem informava o professor e os colegas (DSC 2a). Além disso, no DSC 2b e o DSC2c, os professores falaram sobre o impacto de ter ou não essa informação assim que o aluno ingressava na escola. A primeira AC encontrada nesses discursos traz a explicação que o professor dá para o fato de a escola não informar sobre a presença de adolescentes em liberdade assistida, essa postura da instituição, para eles, visa a não estigmatização e inclusão do adolescente em liberdade assistida. As AC encontradas no DSC 2b, apresentam o valor positivo que o professor atribui ao fato de ficar sabendo sobre os alunos que estão em cumprimento de medida socioeducativa; a inquietação acerca da qualidade do suporte oferecido ao professor (pela instituição escolar) quando se trata de adolescentes em conflito com a lei; a importância de acolher o adolescente em liberdade assistida e; a preocupação com a dificuldade de estar atento às necessidades do aluno frente às inúmeras tarefas que são atribuídas ao professor. Nas AC localizadas no terceiro discurso desse grupo (DSC 2c), percebe-se a preferência do professor por não ter a informação que diz quais alunos estão em conflito com a lei, à importância de não rotular e não ter pelo o adolescente sentimento de inferioridade (pena); além de criar, com ele, uma boa vinculação.

A IC 3, intitulada “Questões relativas à aprendizagem” mostra um primeiro discurso (DSC3a) em que o professor aponta para a aprendizagem e dificuldades acadêmicas dos adolescentes. Enquanto o segundo (DSC 3b) foca em exemplos de aprendizagens que não são necessariamente sobre o conteúdo das disciplinas, mas sim de outras habilidades, como o desenho, a música e habilidades sociais. As AC aqui assinaladas, revelam a crença dos professores que não compreender o que está sendo ministrado em aula é uma das principais razões que levam o aluno ao abandono escolar e ainda, sinaliza o reconhecimento da escola

como um lugar que possibilita a aquisição de diferentes habilidades e outras aprendizagens além da acadêmica.

Já em relação à IC 4, “Estratégias e recursos”, nota-se recursos de naturezas diferentes, um relativo à relação professor-aluno, com destaque ao estabelecimento de vínculo com o aluno como facilitador da aprendizagem (DSC 4a); outro discurso (DSC 4b) traz estratégias relacionadas a ações que podem ser feitas em sala de aula para promover o aprendizado, por exemplo trabalhar em grupo, utilizar recursos lúdicos, aproximar o assunto da aula ao contexto do aluno e dar oportunidades para que o adolescente realize tarefas simples que resultem em um sentimento de competência. A crença que todos os adolescentes apresentam potencialidades e que as estratégias de ensino-aprendizagem incluem a boa vinculação, apresentação contextualizada do conteúdo aos alunos e que as ações devem alcançar toda a turma são trazidas como as principais AC desses discursos.

No que diz respeito a “Dificuldades e desafios” (IC 5), os professores relatam alguns pontos principais no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos adolescentes em conflito com a lei: a falta de sentido na educação e no que é ensinado, além de lacunas nessa aprendizagem do aluno (DSC 5a); o impacto negativo de uma relação professor-aluno fragilizada (DSC 5b) e; a dificuldade de aproximar a família da escola (DSC 5c). Os discursos aqui indicam como AC a percepção de que o adolescente em conflito com a lei participa de um contexto no qual não é dada a devida importância à educação, somando-se a isso histórias escolares marcadas pelo fracasso e pela exclusão. Ainda apresenta a crença de que o distanciamento entre o aluno e o professor e entre a família e a escola trazem prejuízos ao processo educacional dos adolescentes.

A IC 6, nomeada de “Papel da instituição e da formação”, fala sobre as dificuldades e responsabilidade da escola como instituição social. Dessa forma, o DSC 6 coloca a escola como promotora de uma educação social e não apenas conteudista, que por vezes não é inclusiva, chamando a atenção ainda para a subutilização dos horários de trabalho pedagógico coletivo, pois esses seriam momentos valiosos para o aprimoramento da formação continuada do professor. Destaca-se como AC o valor e a potencialidade que a escola pode ter no que diz respeito à socioeducação, à formação continuada de professores e; a importância de compreender a realidade dos alunos, que no entendimento do professor, é marcada pela marginalização.

Por fim, a IC 7 “Papel da psicologia na escola”, reúne as diferentes maneiras que, na visão do professor, a psicologia poderia auxiliar dentro da escola que recebe adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida. Observa-se que as

contribuições da psicologia são direcionadas, primeiramente, ao trabalho com os professores, principalmente nas formações continuadas (DSC 7a). E em um segundo momento dirigidas ao trabalho com os adolescentes, na mediação de conflitos, na compreensão desses educandos, no fortalecimento do vínculo deles com a escola e no atendimento individualizado. Dentro dos discursos relacionados à IC 7, ressalta-se como AC o fato de os professores acreditarem que ter um psicólogo dentro do ambiente escolar é transformador. Além disso mostra uma ideia negativa sobre a postura de outros professores com quem convivem, marcada por preconceitos. Salienta-se, como outra AC, a percepção de que o tráfico de drogas faz parte do contexto dos adolescentes em liberdade assistida e dificultando, dessa forma, escolha por outros projetos de vida.

Discussão

Em se tratando de processos de ensino-aprendizado e inclusão de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, as entrevistas com os professores evidenciaram alguns recursos e dificuldades importantes. O primeiro recurso a ser destacado é o vínculo estabelecido entre professor e aluno para o ensino-aprendizado. Ter uma boa relação com os estudantes é, na visão dos professores, um facilitador desse processo, sobretudo frente a adolescentes que apresentam uma lacuna em seu histórico de aprendizados. Esse resultado é amparado por estudos que mostram os benefícios ao processo educativo em sua totalidade quando o professor buscar estabelecer um vínculo sólido com seus alunos, além de uma comunicação de qualidade (Guimarães & Maciel, 2021; Nunes & Moraes, 2019; Rodrigues et al., 2021; Carminatti & Del Pino, 2019), tendo em vista que a relação positiva com o professor acarreta um maior engajamento do aluno nas atividades escolares (Valle & Williams, 2021). Acrescenta-se que ter uma relação professor-aluno fortalecida se mostra um recurso de proteção ao desenvolvimento do adolescente, tanto no que diz respeito às aprendizagens acadêmicas, quanto na superação das adversidades presentes no ambiente escolar (Achkar et al., 2017; Zuffiano et al., 2013). O relato dos professores, nesse sentido, corrobora com o que traz a literatura acerca da atuação como docente ter a responsabilidade de contribuir para a formação de indivíduos transformadores e de impactar na relação destes com a sociedade (Grimes et al., 2017), em adição ao papel de construir e transmitir conhecimentos acadêmicos.

Por outro lado, a dificuldade de criar esse vínculo, além de um fator de risco ao desenvolvimento, é apontado pelos entrevistados como uma adversidade enfrentada no

cotidiano escolar pois, frente a uma relação fragilizada, o professor não consegue manejar, de maneira tão eficaz, algumas situações de conflito ou de comportamentos inadequados dos adolescentes em conflito com a lei. Uma das estratégias utilizadas pelos professores para lidar com tais situações, é chamar o aluno para conversar fora da sala de aula, visando a não exposição do adolescente - que já é visto de maneira estigmatizada pela sociedade como um todo (Rocha, 2014; Santos & Böing, 2018; Gallo & Williams, 2008). Essa estratégia implica a utilização de habilidades sociais educativas como um recurso para a construção de uma relação com o aluno caracterizada não apenas pelo compartilhamento de conteúdos e assuntos acadêmicos, como também pelo diálogo, respeito e afeto (Dotterer & Lower, 2011; Machado et al., 2014).

A escola é uma instituição que estabelece uma série de normas a todos os estudantes, exigindo que estas sejam cumpridas e nesse ponto, adolescentes em conflito com a lei apresentam resistência para seguir, internalizar regras e respeitar figuras de autoridade (Le Blanc 2003, 2010), frente a isso, a atitude do professor de tentar um acordo com o adolescente em um lugar reservado pode trazer resultados positivos para a resolução de inúmeras demandas. Tendo em vista, o relato dos professores de que, em situações conflituosas (como quando precisam chamar a atenção do adolescente), estar frente aos pares poder resultar em enfrentamento, dificultando o diálogo com o adolescente em liberdade assistida. Logo, essa postura do professor demonstra habilidade social educativa ao apresentar modelo para a resolução de conflitos (Del Pette & Del Pette, 2008), nesse caso por meio do diálogo e do respeito. Assim sendo, administrar situações interpessoais consideradas difíceis dentro de sala de aula, que dificultam o processo de ensino ou favorecem a desorganização do ambiente de aprendizado, exigem o exercício das habilidades sociais assertivas (a expressão de pensamentos e sentimentos de forma objetiva, compreensível e adequada, considerando os direitos e deveres de todos os envolvidos) (Del Pette & Del Pette, 2001).

A defasagem em relação ao aprendizado, muitos sequer alfabetizados, caracteriza-se como um fator de risco ao bom desenvolvimento dos adolescentes pois o baixo desempenho e a sensação de fracasso decorrente desse atraso acadêmico, contribuem para uma trajetória escolar marcada por experiências negativas (Bazon et al., 2013), para a evasão escolar e aproximação do adolescente às condutas infracionais (Janosz & Le Blanc, 1999; Le Blanc, 2003, 2010; Silva & Bazon, 2015). Todavia, a literatura ressalta que, apesar da defasagem entre a idade e série escolar esperada, repetências e evasões que marcam as trajetórias dos adolescentes em conflito com a lei, a escola ainda se apresenta para parte deles como um ambiente de proteção, evidenciando a necessidade de práticas escolares que reconheçam as

particularidades desses indivíduos (Lima & Haracemiv, 2021). Então, pensar a apropriação e participação do jovem no espaço escolar é uma tarefa desafiadora (Mendonça & Pires, 2020) e, com a finalidade de lidar com essas lacunas e buscar o engajamento dos adolescentes em liberdade assistida, os professores apontam algumas estratégias. Uma delas é a utilização de recursos lúdicos e de músicas, ações amparadas pela literatura sobre o fato de que aprender envolve o direito ao conteúdo, às diversas experimentações possibilitadas pelo ambiente escolar e ao envolvimento em atividades prazerosas e desafiadoras; promovendo um aprendizado ativo e participativo, onde os alunos se sintam pertencentes e respeitados (Mendonça & Pires, 2020). Esse resultado está em consonância ao que traz a literatura (Coolahan, Fantuzzo, Mendez & McDermott, 2000; Fantuzzo, Manz & McDermott, 1998) sobre o efeito de atividades lúdicas para o engajamento em tarefas de aprendizagem, para colocar em prática as habilidades sociais e para o bom funcionamento das atividades e interações em classe.

Os professores consideram as habilidades sociais também como aprendizagens a serem destacadas, por exemplo, quando os adolescentes conseguem iniciar e manter um diálogo respeitoso, quando conseguem conversar olhando nos olhos ou, ainda, quando respeitam alguma regra de boa convivência dentro de sala de aula. As habilidades sociais, recursos indispensáveis para o desenvolvimento humano, atuam como fator de proteção para o enfrentamento das situações escolares adversas (Poletto & Koller, 2008; Casali-Robalinho et al., 2017; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009), além de auxiliarem o adolescente em seu ajustamento social dentro do ambiente escolar (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010). Os professores, nessa linha, mencionam as potencialidades de trabalhar com grupos, trazendo a oportunidade de estabelecer relações sociais e de ajuda com os pares, oportunizando a troca de conhecimentos, o aumento do repertório de habilidades sociais e a capacidade de adequar os próprios comportamentos frente aos demais (Morais & Koller, 2005). Não deixando de lado que relações de amizade se configuram como um recurso protetivo quando se mostram positivas e amparam o desenvolvimento socioemocional do adolescente (Achkar et al., 2016; Longhini et al. 2017), ou seja, possibilitando processos proximais benéficos ao desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Os entrevistados destacaram a importância de compreender os territórios aos quais pertencem os alunos, tanto para entendê-los de forma mais completa, quanto para poder aproximar o conteúdo que está sendo ensinado à realidade dos adolescentes (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006; Carminatti e Del Pino; 2019). “Isto significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes

nas interações e relações entre os diferentes segmentos” (Dessen & Polonia, 2007, p.27). Os professores chamam a atenção para a busca de potencialidades e de considerar outras habilidades como a arte ou e as reflexões em sala de aula como ponto de partida para os demais temas a serem trabalhados. Salienta-se que colocar em prática as habilidades sociais educativas dos professores não apenas facilita a construção de um ambiente de aprendizado que desperte nos educandos o desejo de fazer parte das atividades de ensino-aprendizagem (Paiva & Del Prette, 2009; Carminatti & Del Pino, 2019), como também promove o sentimento de pertencimento à comunidade escolar (Achkar et al., 2017) proporciona um aprendizado satisfatório ao aluno e; oferecer suporte - educativo, social e afetivo - apropriado, caracterizando assim, recursos de proteção ao indivíduo em desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009).

Além de um possível suporte à apresentação de conteúdos acadêmicos, o contexto dos adolescentes quando aparece nas entrevistas, revela a importância do mesossistema, das relações entre o microsistema familiar e escolar aos quais o indivíduo pertence e da interação entre ambos (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006). Diante de novas demandas postas nessa fase do desenvolvimento, espera-se que a família estabeleça mecanismos de proteção ao adolescente, favorecendo seu desempenho acadêmico, convívio social e atenuando, inclusive, possíveis problemas de comportamento (Dessen & Polonia, 2007; Véronneau & Dishion, 2010 Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Marturano et al., 2004; Kerr & Stattin, 2000). Nesse tocante, os professores sugerem que os adolescentes em liberdade assistida fazem parte de um ambiente familiar que por vezes não valoriza a escola, prejudicando permanência e engajamento escolar desses alunos. Uma vez que o desenvolvimento dos indivíduos está em constante reorganização e depende das ações e interações que acontecem nos contextos de vida, bem como do equilíbrio entre os diversos sistemas, (Sifuentes et al., 2007; Bronfenbrenner, 2012), ao fazer parte de um núcleo familiar em que a educação é colocada em segundo plano, a família pode limitar mudanças positivas e não mais representar um fator de proteção ao desenvolvimento adequado e aprendizagem do adolescente.

Ressalta-se que a maioria dos entrevistados neste estudo, teve experiências em uma escola social que contava com a atuação de um psicólogo e um assistente social, o que favorecia o movimento da escola frente a muitos desafios postos pelo contexto escolar (como por exemplo, lidar com as diversas demandas acadêmicas e de inclusão, oferecer suporte aos pais, professores e alunos no que diz respeito ao enfrentamento de mudanças no ambiente escolar e de conflitos interpessoais). Esse dado vai ao encontro da literatura que ressalta a

necessidade de investir na articulação entre a escola e a família, no fortalecimento das associações de pais e mestres e em ações que permitam o acompanhamento das atividades pelos familiares, buscando estabelecer uma relação mais sólida e mais próxima. (Dessen & Polônia, 2007). Em consonância à preocupação relatada pelos professores acerca da preparação oferecida pelas escolas que recebem populações mais vulneráveis, estudos consideram fundamental a promoção de formações continuadas que aprimorem as habilidades e competências dos professores (Grimes et al., 2017; Rosin-Pinola et al. 2017), uma vez que eles precisam de suporte e de atualizações frente a tantas transformações às quais o ambiente escolar está sujeito. Ademais, programas de formação continuada com o foco nas habilidades sociais educativas dos professores tem se mostrado efetivos, evidenciando também os reflexos positivos desses programas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos próprios estudantes (Rosin-Pinola et al., 2017).

Considerações Finais

O presente estudo respondeu ao objetivo traçado de caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida.

A partir das análises realizadas observa-se, que processos proximais propulsores do desenvolvimento, as interações recíprocas e duradouras entre o indivíduo e tudo aquilo que o rodeia, são evidenciados nas entrevistas realizadas com os professores. A construção e fortalecimento de vínculos entre aluno e professor se mostrou um recurso positivo ao processo de inclusão e facilitador da aprendizagem, bem como se configurou um recurso de proteção ao desenvolvimento do adolescente em liberdade assistida. Nota-se o papel do professor como essencial no microsistema escolar, atuando como recurso de proteção ao desenvolvimento. Já as relações família- escola (mesossistema) apresentou-se como um fator de risco, frente suas dificuldades, tendo em vista que a família não valoriza a escola, bem como apresenta dificuldade em aproximar desse contexto.

Em termos de aprendizagem, o estudo revelou que há uma lacuna no processo educativo dos adolescentes em liberdade assistida, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Esse fator é mais um desafio enfrentado pelos professores, que dificulta a inclusão dos alunos e, conseqüentemente, intensifica o sentimento de não pertencimento e de fracasso escolar que, por vezes, é característica da trajetória dos adolescentes em conflito com a lei. Por outro lado, os professores reconhecem as habilidades sociais como ganhos de

aprendizagem, o que se mostra um fator de proteção ao desenvolvimento e pode ser um recurso para a adequação dos adolescentes frente às demandas, relações interpessoais e desafios enfrentados dentro da escola.

Por fim, baseando-se na complexidade das demandas presentes no microsistema escolar e tendo em vista a importância da escola enquanto lugar de socialização, de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano, salienta-se o papel da escola e da psicologia no sentido de promover formações continuadas aos professores, enfatizando a promoção de habilidades sociais educativas dos professores, que além de serem recursos ao processo ensino-aprendizagem, impactam também no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes.

O presente estudo apresenta algumas limitações como o pequeno número de participantes e todos de uma única região; assim sugere-se estudos posteriores com maior número e participantes. Ressalta-se que faz parte de um estudo maior com delineamento misto que traz outros resultados importantes sobre o tema, os quais serão apresentados posteriormente.

Referências

- Achkar, A., Leme, V., Soares, A. & Yunes, M. (2016). Correlações entre Habilidades Sociais Educativas dos Professores, Burnout e Relação Professor-Aluno. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 16(3), 873-891.
- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 417-426.
- Alves, M. T. G & Soares, J. F. (2009). Efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), 527-544.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. da, & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação Em Revista*, 29(2), 175–199.
- Bezerra, W., Carmo, D., Silva, D., Silva, J., Albuquerque, J., & Silva, L. (2021). Violência, ato infracional e escola pública: Reflexões a partir da compreensão de professores e gestores do ensino médio/ Violence, infractions and the public school: Reflecting upon understanding teachers and high school management. *Revista Interinstitucional Brasileira De Terapia Ocupacional - REVISBRATO*, 5(3), 369-386.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M.; Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2018). *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-Pr)*. Manual Técnico. São Paulo: Hogrefe/CETEPP.
- Brasil. (2012). SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm
- Brasil. (2015). Medidas Socioeducativas. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protacao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>.
- Bronfenbrenner, U., & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*, 1(1), 993-1027. New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. New York: John Wiley & Sons Inc.

- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos* (Ed Kindle). São Paulo: Artmed.
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Carminatti, B., & Del Pino, J. (2019). Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 24(1), 122-138.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *The American Psychological Association*, 92(3), 458-465.
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre escolar de criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Eds.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia Cadernos De Psicologia E Educação*, 18(41), 517-530.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A.; & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Dias, A. F. (2013) Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87.

- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic Achievement in early adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 40(1), 1649-1660.
- Falcone, E. O. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETec.
- Fantuzzo, J., Manz, P., & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology*, 36(1), 199-214.
- Fonseca, B. C. R.; Bolsoni-Silva, A. T. & Ebner, L. M. (2021). Práticas educativas de genitores e professores e repertório comportamental infantil. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1-27.
- Francisco, M. V., & Murgo, C. S. (2015). O papel da escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(1), 98–120.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. de A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 41–59.
- Greenberg N, Langston V, Everitt B, Iversen A, et al. (2010). A cluster randomized controlled trial to determine the efficacy of Trauma Risk Management (TRiM) in a military population. *Journal of Traumatic Stress*, 23(4):430-6.
- Grimes, C., Rausch, R., & Santos, B. (2017). Desafios da atuação docente no ensino médio na contemporaneidade: Reflexões a partir dos dizeres de um professor de Biologia. *Revista Profissão Docente*, 16(34), 42-52.
- Guimarães, M., & Maciel, C. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10).
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 431–403.
- Jodelet, D. (1988). *Representação Social: fenômenos, conceitos e teoria*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. IN I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (p. 31-80). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Le Blanc. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de laconduite déviante. *Criminologie*, vol. 43, no 2, p. 401-428.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em*

pesquisa qualitativa (desdobramentos), Porto Alegre: EDUCS.

- Lima, F. V. & Haracemiv, S. M. C. (2021). Trajetórias escolares dos/as adolescentes em conflito com a lei: revisão sistemática e integrativa. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 29(4), 1- 25.
- Longhini, L. Z.; Rios, B. F.; Peron, S. & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 3 (2), 131-137.
- Machado, J. A., Yunes, M. A., & Silva, G. F. (2014). A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Contrapontos*, 14(3), 512-526.
- Maia, J. M. D, & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Silvaes, E. F. M. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, 75-90.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque desenvolvimento. *Psicologia e estudo*, 13(1), 79-87.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.) *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. Casa do Psicólogo/FAPESP.
- Marturano, E. M., Trivelatto-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22,93-101.
- Pires, P. M. C. & Silva L. R. (2019). Relação família/escola: expectativas familiares sobre o papel social da escola. *22ª Semana de Mobilização Científica- SEMOC* | Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1315>
- Mendonça, K.; Pires, F. F. (2020). "A gente vinha porque queria e não porque era pressionado": crianças e direitos de participação. *Educação e Pesquisa*, 46 (1), 1–18.
- Morais, N. A. & Koller, S. H. (2005). Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In S.H. Koller (Org). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 283-291.
- Murta, S. G., & Del Prette, A. (2007). Problemas En La Adolescencia : Contribuciones Del Entrenamiento En Habilidades Sociales. In Saldaña, M. R. R. (2020) *Intervención*

psicológica para adolescentes: Ámbitos educativo y de la salud, Espanha: Biblomedica.

- Nunes, A. F., & de Moraes, J. C. P. (2019). A relação professor-aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente. *Pensar Acadêmico*, 16(2), 298-309.
- Oliveira, Z. M. R. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. *Caderno do CEDES*, 20, 62-77.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias da aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pesce, R. P., Assis, S., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. de. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Rocha, M. F. J. (2014). *Conflito, diálogo e permanência: o professor mediador, o adolescente que cometeu ato infracional e a escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Rodrigues, G. M. M. M.; Blaszkó, C. E. & Ujiie, N. T. (2021). A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. *Colloquium Humanarum*, 18(1).
- Rosin-Pinola, A., Marturano, E., Elias, L., & Prette, Z. (2017). Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 30(59), 737-750.
- Santos, M. C. & Böing, E. (2018). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 93-109.
- Sifuentes, T. R.; Dessen, M. A.; & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278-287.
- Soares, A. B.; Rodrigues, P. V. S.; & Mourão, L. (2021). Indicadores Críticos para Avaliação de Habilidades Sociais Educativas em Situações Interpessoais Difíceis. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 37.

- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42 (3), 549-558.
- Tucci, C. H. C. (2011). *A importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behaviour in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137.
- Wang M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610-625.
- Valle, J.; & Williams, L. (2021). Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia, Teoria E Pesquisa*, 37.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(5), 715.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA.
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158-162.

5.5 ESTUDO V – FATORES DE PROTEÇÃO E DE RISCO PARA ADOLESCENTES EM LIBERDADE ASSISTIDA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE TRIANGULAÇÃO

RESUMO

Santos, A. L. M. (2022). *Fatores de proteção e de risco para adolescentes em liberdade assistida no contexto escolar: um estudo de triangulação*. (Dissertação de mestrado – Estudo V). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Adolescentes em medida socioeducativa de liberdade assistida experimentam dificuldades e recursos, fatores de proteção ou de risco, que afetam seu processo de inclusão escolar, suas relações interpessoais e sucesso acadêmico, dessa forma, impactando no processo de desenvolvimento. Objetivou-se associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida. Utilizou-se metodologia mista. Participaram 24 adolescentes do sexo masculino, em liberdade assistida, com média de idade de 17 anos e 1 mês, matriculados ou evadidos de escolas públicas, em cidade do interior paulista. Os instrumentos utilizados foram Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes, Inventário de Estressores Escolares, Questionário de Monitoramento Parental e entrevista semiestruturada. A coleta de dados foi realizada em uma instituição que acompanha adolescentes em liberdade assistida. Os dados foram analisados utilizando os *Softwares R* e *IRaMuTeq*. Os resultados apontaram associações significativas entre recursos como papel do professor na aprendizagem, motivação para ir à escola, atividades lúdicas e de integração social e; entre fatores de risco como dificuldades aprendizagem acadêmica, conflitos sociais e necessidade de melhorias no ambiente escolar se associaram com a não exposição a situações estressoras nos domínios acadêmico e adaptação contexto escolar; exposição à situação estressora em relações com iguais e frequência de comportamentos habilidosos em empatia, autocontrole e assertividade. Conclui-se que estudos considerando informações qualitativas e quantitativas podem auxiliar no desenvolvimento de programas e formações continuadas focadas na inserção educacional e social de adolescentes em liberdade assistida no ensino regular, fortalecendo fatores de proteção ao desenvolvimento.

Palavras-chave: desenvolvimento, adolescentes em conflito com a lei, inclusão escolar, recursos, dificuldades

ABSTRACT

Santos, A. L. M. (2022). *Protective and risk factors of juvenile offenders on probation in the school context: a triangulation study*. (Master's thesis – Study V). Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto. University of São Paulo, Ribeirão Preto.

The school has a great impact in the development of individuals. Juvenile offenders on probation experience difficulties in terms of school inclusion, which affects their interpersonal relationships and academic success, being protective or risk factors that impact the development process. The present study aimed to associate both quantitative and qualitative data on social skills, school stressors, parental monitoring, and school experiences of juvenile offenders on probation. We used a mixed method approach. The participants are 24 male adolescents on probation, with an average age of 17 years and 1 month, enrolled in, or dropouts from public schools located in a city in the outskirts of the State of São Paulo. We used the following instruments: *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes*, *Inventário de Estressores Escolares*, *Questionário de Monitoramento Parental*, and semi-structured interviews with the adolescents. Data collection took place in an institution that supports juvenile offenders on probation. To analyze the data, we used the R Software and IRaMuTeq. The results indicated significant associations between resources such as the role of the teacher in the learning process, motivation to go to school, ludic and social bonding activities and; between risk factors such as academic learning difficulties, social conflicts and need need for improvements in the school environment with the following variables: non-exposure to stressful situations in the academic and new school adaptation domains, exposure to stressful situations regarding relationship with peers, and frequency in the emission of skilled behaviors in empathy, self-control, and assertiveness. Given the complementarity of quantitative and qualitative data, we conclude that an assessment that considers both types of information helps in further understanding the subject matter at hand, and can be useful in the elaboration of future continuing training programs focused on the educational and social inclusion of adolescents on probation in the regular school, strengthening development protective factors.

Keywords: development; juvenile offenders; school inclusion; resources; difficulties

Introdução

O envolvimento com atividades divergentes ou infracionais é visto como um comportamento antissocial, que ocorre ocasionalmente e que faz parte de um conjunto de comportamentos de experimentação, pois os indivíduos buscam explorar e apropriar-se do ambiente em que estão inseridos e; em sua maioria, cessam naturalmente com o tempo, ainda na própria fase da adolescência (Le Blanc, 2003; Moffitt, 1993; Le Blanc, 2010; Cook et al., 2015; Komatsu & Bazon, 2015).

A adolescência é marcada, assim como as demais etapas do desenvolvimento, por interações recíprocas e duradouras entre os seres humanos, com os objetos que o rodeiam, nas condições e eventos dados pelo meio em que vivem (Bronfenbrenner, 2012). Bronfenbrenner (2012) propõe que o processo de desenvolvimento humano acontece levando em consideração um conjunto de estruturas ou sistemas em constante interconexão e perpassados pelo tempo (sócio-histórico).

O processo de desenvolvimento é mediado pelas relações proximais que acontecem nos contextos de vida dos seres humanos, bem como do equilíbrio entre os diversos sistemas em que o estão inseridos, como por exemplo a família, a comunidade e a escola. (Sifuentes et al., 2007; Bronfenbrenner, 2012; Santos & Böing, 2019). Tal processo está em constante reorganização e cada fase do desenvolvimento, apresenta ao indivíduo novas tarefas a serem cumpridas e que podem estar associadas a situações que favorecem o desenvolvimento (potenciais fatores de proteção), quanto a variáveis que, quando presentes, aumentam a probabilidade de um indivíduo ter um desfecho negativo no seu desenvolvimento (potenciais fatores de risco) (Papalia et al., 2006; Webster-Stratton, 1998; Maia & Williams, 2005; Pesce, et al., 2004; Polleto & Koller, 2008; Wright, et al., 2013).

A família é o primeiro microsistema do qual a pessoa em desenvolvimento participa, sendo que a esse contexto podem ser atribuídos alguns papéis importantes, como o de estabelecer relações afetivas e fornecer suporte adequado às necessidades do indivíduo (Dessen & Polonia, 2007). Considerando, ainda, as diferentes tarefas que cada fase do desenvolvimento propõe (Papalia, et al., 2006; Webster-Stratton, 1998; Marturano & Elias, 2006; Wright, et al., 2013), espera-se que a família consiga promover mecanismos de proteção e de enfrentamento às diversas demandas, configurando-se como o núcleo em que a criança ou o adolescente encontra suporte, que favoreça os diversos aprendizados (cognitivo, social e emocional) e que ajude a não desenvolver ou a sanar problemas de comportamento (Dessen & Polonia, 2007; Véronneau & Dishion, 2010 Wang & Sheikh-

Khalil, 2014; Marturano et al., 2004; Kerr & Stattin, 2000).

Contudo, a literatura tem apontado o ambiente familiar de adolescentes em conflito com a lei, como um potencial fator de risco ao desenvolvimento saudável, com menor apoio social, pouco investimento afetivo e fragilidade nos vínculos familiares (Farrington et al., 2012; Farrington, 1992; Silva, 2009; Feijó & Assis, 2004). Farrington et al. (2012) salientam que diferentes práticas na criação dos filhos podem ser preditores do comportamento infracional, destacando-se aquelas concernentes à supervisão ou monitoramento dedicado aos filhos, ao estabelecimento e cobrança de regras, ao suporte ou reforço oferecido e as características emocionais (acolhedoras ou não) que caracteriza a relação dos pais com os filhos. Tem-se ainda, como facilitadores do envolvimento infracional, a baixa renda familiar e condições precárias de moradia (Farrington, 1992; Silva, 2009), dificultando o acesso à educação, à cultura e à saúde de qualidade.

Nessa perspectiva, Carvalho e Gomide (2005) realizaram um levantamento com 41 famílias de adolescentes em conflito com a lei, objetivando comparar os índices de estilos parentais percebido pelos pais e pelos seus filhos, buscando-se as similaridades e divergências em relação às práticas educativas utilizadas no ambiente familiar. Os resultados trouxeram que a percepção que os filhos têm sobre a monitoria materna é mais negativa do que a percepção das próprias mães acerca de suas práticas. Em relação à figura paterna, esta se percebe com maior comportamento moral e com mais práticas de monitoramento negativas quando comparado à percepção dos filhos sobre eles. As autoras ressaltam, ainda, que os pais frequentemente utilizavam práticas negativas no monitoramento dos filhos, acreditando que esses eram comportamentos adequados para a educação dos filhos.

Jochem, Cofferi e Nazar (2020), desenvolveram um estudo com 32 adolescentes no qual buscaram *i*) caracterizar as práticas educativas parentais percebidas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; *ii*) a autopercepção de seus pais ou responsáveis sobre as práticas educativas utilizadas e; *iii*) identificar o repertório de habilidades sociais apresentados pelos adolescentes. As autoras encontraram como resultados a exposição dos adolescentes a situações de violência intrafamiliar e a presença de modelos antissociais, ou seja, familiares que também praticavam atos infracionais; tanto os adolescentes quanto os próprios responsáveis percebem o estilo parental como sendo de risco, acrescentando que apesar da predominância de práticas educativas negativas, os adolescentes recorrem aos pais quando precisam de alguma assistência. E; quanto às habilidades sociais, os resultados referiram autopercepção de repertório satisfatório de habilidades sociais.

Formiga (2010), em suas investigações, propôs que a associação dos adolescentes

com pessoas consideradas socionormativas pode atuar como proteção, afastando-os de comportamentos de risco quando essas relações são marcadas por contribuírem para uma formação social, afetiva e por favorecerem o repertório de comportamentos socialmente aceitos. Frente a essas relações, os padrões de interação que são estabelecidos no microsistema familiar podem, por sua vez, se estender a outras interações sociais mais amplas (De Antoni & Koller, 2002), como por exemplo com os pares da escola. Dessa forma, ao não se sentirem pertencentes no contexto em que estão inseridos, quando não se engajam à instituição escolar que frequentam ou quando não se sentem apoiados pelos familiares, há a dificuldade de internalização de valores, de comportamentos prossociais, de habilidades sociais e de adequação às normas colocadas pelo contexto social e cultural (Formiga, 2010). Nesse aspecto, uma relação professor-aluno fortalecida se mostra como um recurso para a superação dessas dificuldades que permeiam os aspectos acadêmicos (Zuffiano et al., 2013; Achkar et al., 2017), além de promover um maior engajamento do estudante nas atividades escolares (Valle & Williams, 2021).

A medida socioeducativa de liberdade assistida busca *i)* reestabelecer o vínculo do adolescente em conflito com a lei com a família e com os pares prossociais; *ii)* de buscar uma ressocialização saudável; *iii)* redução da prática delituosa e; *iv)* reaproximação e permanência na escola; trata-se de uma medida de responsabilização em meio aberto obrigatória, aplicada judicialmente àqueles (entre 12 e 18 anos), que praticaram algum ato infracional (Brasil, 2015). A escola figura como parte essencial ao processo de ressocialização de adolescentes em liberdade assistida, sendo outro contexto essencial à promoção do desenvolvimento humano em nossa sociedade. Conceber uma proposta educacional que leve em consideração as especificidades dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa é bastante desafiador, principalmente por estes adolescentes geralmente apresentarem um atraso no ano escolar esperado para a idade, dificuldades nas aprendizagens e pela dificuldade de relação com a escola, que frequentemente já fora experienciada (Zanella, 2010). A escola pode ainda favorecer o aparecimento de dificuldades e conflitos nas relações interpessoais pois integra pessoas distintas com interesses individuais (Chispino, 2007; Elias & Marturano, 2016). Além disso, os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, muitas vezes, se sentem desconfortáveis em um ambiente escolar completamente afastado de sua realidade de vida (Cunha & Dazzani, 2016); soma-se o sentimento de não pertencimento, de fracasso e da falta de perspectivas futuras (Pereira & Sudbrack, 2009), incluindo o não reconhecimento da escola como um caminho para mudar a situação socioeconômica na qual se encontram (Silva, 2009), além de crenças e preconceitos sobre menores em liberdade assistida (Rocha, 2014).

Portanto, apesar da tentativa de retorno e permanência na escola, estudos colocam em evidência este caráter ambíguo da instituição de ensino para adolescentes em conflito com a lei, uma vez que, mesmo se caracterizando como um lugar de socialização, também é marcado pela violência, sendo sinônimo de fracassos, repetências, evasões (Dias, 2013; Francisco & Murgos, 2017), que podem aproximar ainda mais o adolescente à comportamentos de risco e conduta infracional (Janosz & Le Blanc, 1999; Le Blanc, 2003, 2010; Silva & Bazon, 2015).

Bazon et al. (2013) destacam ainda que os padrões de trajetória escolar apresentada por esses adolescentes, não são protetivos pois se caracterizam por um início de escolarização e vivências positivas que com o passar dos anos passam a ser negativas ou; são majoritariamente ruins, marcadas desde o início por experiências negativas. Adolescentes autores de ato infracional são vistos de maneira estigmatizada, como estudantes que sempre apresentam baixo rendimento escolar e que desrespeitam as normas e regras estabelecidas pela instituição, além de provocarem conflitos, desestruturação e tumulto dentro da escola, ameaçando, dessa forma, a ordem imposta pela instituição (Rocha, 2014; Zanella, 2010). Essa generalização de características atribuídas aos adolescentes, fragiliza a percepção destes como cidadãos, com o direito de inclusão e permanência na escola. Nesse sentido, Moreira et al. (2020) constataram, em suas análises bibliográficas, que a literatura brasileira sinaliza essa posição excludente e estigmatizante da escola, não atuando como espaço protetivo ao adolescente. Além disso, os autores chamam a atenção ao fato de que o abandono escolar coincide com o início da trajetória infracional.

Formiga (2010) destaca a importância de compreender o papel das instituições, enfatizando a família e a escola, como variável significativa na adoção ou não de comportamentos de risco. Tanto no contexto familiar, quanto escolar, as habilidades sociais se destacam como recursos para o desenvolvimento, uma vez que podem atuar como fator de proteção para o enfrentamento e redução dos danos causados por situações adversas (Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2017), além de serem consideradas importantes para um ajustamento social adequado e sucesso nestes contextos (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010). As habilidades sociais são aprendidas ao longo das etapas do desenvolvimento e o bom desempenho desses comportamentos socialmente habilitados dependem de fatores ambientais, cognitivos, do estágio do desenvolvimento que o indivíduo se encontra e das interações que ele estabelece (Caballo, 1996, 2003; Del Prette & Del Prette, 2001, 2005). A escola, neste cenário, tem o importante papel facilitar a aquisição e expansão do repertório de habilidades sociais, como recursos de proteção ao desenvolvimento

(Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016).

É esperado que, com o passar do tempo, o sujeito apresente repertórios de habilidades sociais cada vez mais elaborados (Del Prette & Del Prette, 2005; Casali-Robalinho, Del Prette & Del Prette, 2017), dessa forma, pressupõe-se que o indivíduo será capaz de lidar com situações e interações cada vez mais complexas. Contudo, ter à disposição um repertório elaborado de habilidades sociais é condição necessária, porém insuficiente para desempenhar de forma competente uma tarefa interpessoal (Del Prette e Del Prette, 2009; 2017). Considera-se que o sujeito apresenta competência social quando é capaz de colocar em prática tais habilidades sociais nas diversas situações que enfrenta, alcançando resultados positivos de desempenho social nessas ocasiões (Del Prette & Del Prette, 2005).

Estudos relativos ao repertório comportamental de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei não apontam em uma única direção. Alguns apresentam resultados positivos afirmando que nem todos os adolescentes apresentam déficits gerais ou em classes de habilidades sociais (Visioli et al., 2018; Fogaça, 2015; Wright et al., 2004; Rocha, Leme & Fernandes, 2021), contudo, há também uma parcela da literatura que faz a aproximação dos comportamentos antissociais e infracionais com déficits em habilidades e incompetência social (Arce et al., 2011; Jones et al., 2007). Além disso, estudos indicam mudanças positivas em relação às habilidades sociais e eficácia de programas voltados ao treinamento dessas habilidades para adolescentes em conflito com a lei (Rocha, 2021; Van der Stowe et al., 2016).

Frente ao exposto, considerando a importância dos fatores de risco e proteção – escola, família e habilidades sociais – para o desenvolvimento e inclusão escolar de adolescentes em liberdade assistida, o presente estudo teve como objetivo associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida.

Informa-se que este estudo faz parte de um estudo maior.

Método

Delineamento

Utilizou-se neste estudo o método de pesquisa misto, que se caracteriza pela combinação em um único estudo de técnicas, métodos, abordagens e linguagem quantitativas e qualitativas; mais especificamente, adotou-se a triangulação de dados quantitativos e

qualitativos. A triangulação de dados procura, por meio de uma análise integrativa rigorosa entre os dados de evidência textuais e os dados numéricos, convergências e confirmações de resultados provenientes de diferentes delineamentos no estudo de um mesmo fenômeno (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Castro et al., 2010).

Aspectos éticos

O presente estudo foi desenvolvido após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (CAAE 15339719.0.0000.5407), seguindo as normas da Resolução nº 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde e ao disposto na Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

A participação dos adolescentes foi condicionada à concordância destes por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, junto à autorização dos pais ou responsáveis pelo adolescente, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Por se tratar de população em conflito com a lei, cuidados foram realizados de forma a evitar o máximo possível de riscos relacionados a desconforto afetivo ou de qualquer outra ordem. A coleta foi realizada pela primeira autora, a qual possui experiência no trabalho com essa população e que ofereceu acolhimento necessário, indicando serviços gratuitos de psicologia e/ou interrompendo o processo quando julgou necessário ou se sinalizado pelo participante.

Participantes

Trata-se de uma amostra de conveniência, composta por 24 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 anos e 17 anos e 11 meses (MD= 17 anos e 1 mês, DP=9 meses), matriculados ou evadidos de escolas públicas de uma cidade do interior paulista, sendo adolescentes judicializados, em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida devido ao cometimento de atos infracionais. Todos os adolescentes frequentavam uma instituição sem fins lucrativos que atua e realiza, desde 2011, programas voltados a demandas sociais em uma cidade do interior paulista. No ano em que a coleta foi realizada (2020), a instituição contava com cinco orientadores de medida socioeducativa de liberdade assistida, um coordenador, um gerente administrativo, um auxiliar administrativo, um auxiliar de serviços gerais e um motorista. Durante o ano de 2020, a instituição acompanhou 109 adolescentes (sendo 101 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), entre 14 e 21 anos, que cumpriam a medida socioeducativa em meio aberto. A coleta de dados foi realizada no início do ano de 2020, antes da suspensão das atividades presenciais devido à Covid-19.

Instrumentos

Utilizou-se o *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes – IHSA* (Del Prette & Del Prette, 2009) é um formulário de autorrelato para adolescentes que permite avaliar o repertório de habilidades sociais em um conjunto de situações interpessoais cotidianas, em dois indicadores: a frequência e a dificuldade com que reagem às diferentes demandas de interação social. O instrumento é composto por 38 itens, em cada qual adolescente é solicitado a julgar sua dificuldade em apresentar a reação indicada e a frequência com que apresenta aquela reação. As respostas são assinaladas em escala tipo Likert (de 0 a 4), produzindo um escore geral de dificuldade e um de frequência. Além disso, produz escores de dificuldade e frequência em seis subescalas: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. Os índices da consistência interna dos fatores, com base no coeficiente Alfa de Cronbach foram: escala geral - frequência 0,896 e dificuldade 0,904; empatia – frequência 0,820 e dificuldade 0,866; autocontrole – frequência 0,728 e dificuldade – 0,753; civilidade – frequência 0,751 e dificuldade 0,836; assertividade – frequência 0,679 e dificuldade 0,720; abordagem afetiva- frequência 0,698 e dificuldade 0,676; desenvoltura social – frequência 0,615 e dificuldade 0,511.

O segundo instrumento utilizado foi o *Inventário de Estressores Escolares – IEE* (Trivellato-Ferreira, 2005; Marturano & Gardinal-Pizato, 2010) que investiga situações perturbadoras relacionadas à vida escolar do jovem. O instrumento contém 30 itens/situações que podem ocorrer em quatro domínios: Desempenho Escolar/Acadêmico, Relação Família-Escola, Relacionamento com os Iguais/Pares, e outras demandas da vida escolar que se referem à Adaptação ao Novo Contexto Escolar. Os itens são apresentados individualmente ao participante que deverá responder se aquilo aconteceu ou não com ele durante o ano letivo que cursa (ou durante o último ano letivo cursado). Em casos afirmativos, investiga-se ainda o grau de aborrecimento que a situação lhe causou: atribui-se 0 (zero) a situações que não perturbaram *nada*; 1 (um) quando a situação aborreceu *só um pouco*, 2 (dois) quando aborreceu *mais ou menos*, 3 (três) perturbou *muito*. A consistência interna das escalas foi avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach e atingiu os valores de 0,60 para o domínio Desempenho Acadêmico; 0,64 para o da Relação Família-Escola; 0,73 para Relação entre Iguais; 0,67 para o domínio da Adaptação ao Contexto Escolar e 0,84 para a escala geral.

Já o *Questionário de Monitoramento Parental - QMP* (Santos & Marturano, 1999), é composto por 28 questões fechadas, sendo 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pelo pai; 12 dirigidas ao tipo de monitoramento fornecido pela mãe e; quatro ao tipo de

monitoramento fornecido por ambos os genitores em situações do cotidiano, incluindo regras. Em cada item há três opções de respostas, *sim* (2 pontos), *não* (0 pontos) ou *às vezes* (1 ponto). São pontuados e somados separadamente os itens relacionados ao monitoramento do pai (máximo de 24 pontos), da mãe (máximo de 24 pontos) e dos pais em conjunto (máximo de 8 pontos). O escore total de monitoramento parental é a soma dos escores de todos os itens (máximo 56 pontos). Quanto maior a pontuação melhor o monitoramento recebido. A consistência interna das escalas, avaliada por meio do coeficiente alfa de Cronbach, foi de 0,72 para o domínio total; 0,79 para pais e 0,70 para mães. Em validação recente (Cassoni, Elias, Marturano & Fontaine, 2019) foi realizada a análise exploratória (AFE) e confirmatória (AFC) para avaliar o modelo estrutural do QMP. A AFE indicou os fatores, monitoramento do pai, monitoramento da mãe e monitoramento total, ou seja, retirou do instrumento a dimensão de monitoramento dos pais em conjunto, tal modificação confirmada na AFC com indicadores aceitáveis de consistência interna e estabilidade. A precisão foi aferida por meio do coeficiente alfa de Cronbach, da confiabilidade composta (CC) e da variância média extraída (VME). A consistência interna e a confiabilidade composta foram satisfatórias para monitoramento do pai (VME=0,28, CC=0,77, $\alpha=0,75$) e monitoramento total (CC=0,77, $\alpha=0,74$); sendo fracas para monitoramento da mãe (VME=0,24, CC=0,61, $\alpha=0,60$).

Por fim, as *Entrevistas semiestruturadas*: dirigida aos adolescentes, o roteiro da entrevista foi formulado baseado na literatura da área, consideração questões sobre as vivências e trajetórias que esses adolescentes tiveram nas escolas (abandono e reprovações, dificuldades acadêmicas, relação com os pares, relação com o ambiente e professores). O roteiro ainda incluiu questões descritivas da amostra como idade, ano escolar que está cursando ou o último cursado e quando foi a última vez em que frequentou a escola, em casos de evasão.

Por fim, as informações básicas sobre renda e escolaridade dos responsáveis foram fornecidas pela instituição que acolhe os adolescentes. Para o presente estudo, considerou-se o membro da família que alcançou o nível mais alto de estudos.

Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente entrou-se em contato com instituição que oferece medida socioeducativa de liberdade assistida no interior do estado de São Paulo (local da coleta de dados). Frente ao aceite realizado formalmente por documento, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão

Preto, após a aprovação desse deu-se início ao contato com os adolescentes. Primeiramente a orientador(a) de medida socioeducativa responsável pelo caso, consultava se o adolescente gostaria de participar; frente ao aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos pais ou responsáveis era encaminhado aos mesmos pelo adolescente. Após concordância e assinatura do termo, era agendado dia e horário para contato com os adolescentes. No contato presencial com os adolescentes, inicialmente era apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, lido pela pesquisadora e acompanhado pelo adolescente. Na sequência era realizado um *rapport* inicial, uma entrevista e então a aplicação dos instrumentos (lido pela pesquisadora para garantir a compreensão das informações, visto que os participantes poderiam apresentar dificuldades em leitura e compreensão). A coleta de dados foi interrompida devido à suspensão de todas as atividades presenciais em decorrência da pandemia (Covid-19).

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente os dados quantitativos foram cotados segundo suas proposições técnicas e transpostos para planilhas do *Software R* versão 3.6.1., através do qual foram realizadas as análises estatísticas. Posteriormente os resultados estatísticos das variáveis foram transformados em dados categóricos e adicionadas ao *corpus textual* (conjunto de todas as entrevistas realizadas com os adolescentes) por meio de codificação. Portanto, compuseram o *corpus textual* final variáveis relativas ao IHSA, QMP, IEE, escolaridade do adolescente (última série que frequentou e tempo de evasão), renda familiar e escolaridade dos responsáveis (último ano cursado), além do conteúdo das entrevistas.

Em seguida, realizou-se a análise por agrupamento hierárquico descendente por meio do Software *IRaMuTeq* (versão 0.7 alpha 2). O agrupamento hierárquico descendente, busca encontrar grupos (ou classes) de palavras que tendem a ocorrer próximas umas às outras, ou seja, correlacionam-se entre si. A ordem das divisões indica a distância entre os grupos, em termos de ocorrência conjunta de suas palavras (Reinert, 1983). Desta forma, as análises resultaram em um dendrograma que é construído levando em consideração a ocorrência conjunta entre as palavras (James, Witten, Hastie & Tibshirani 2013). Os grupos que compuseram os dendrogramas presentes nesse estudo foram analisados e nomeados conforme a Análise de Conteúdo proposta por Minayo (2008).

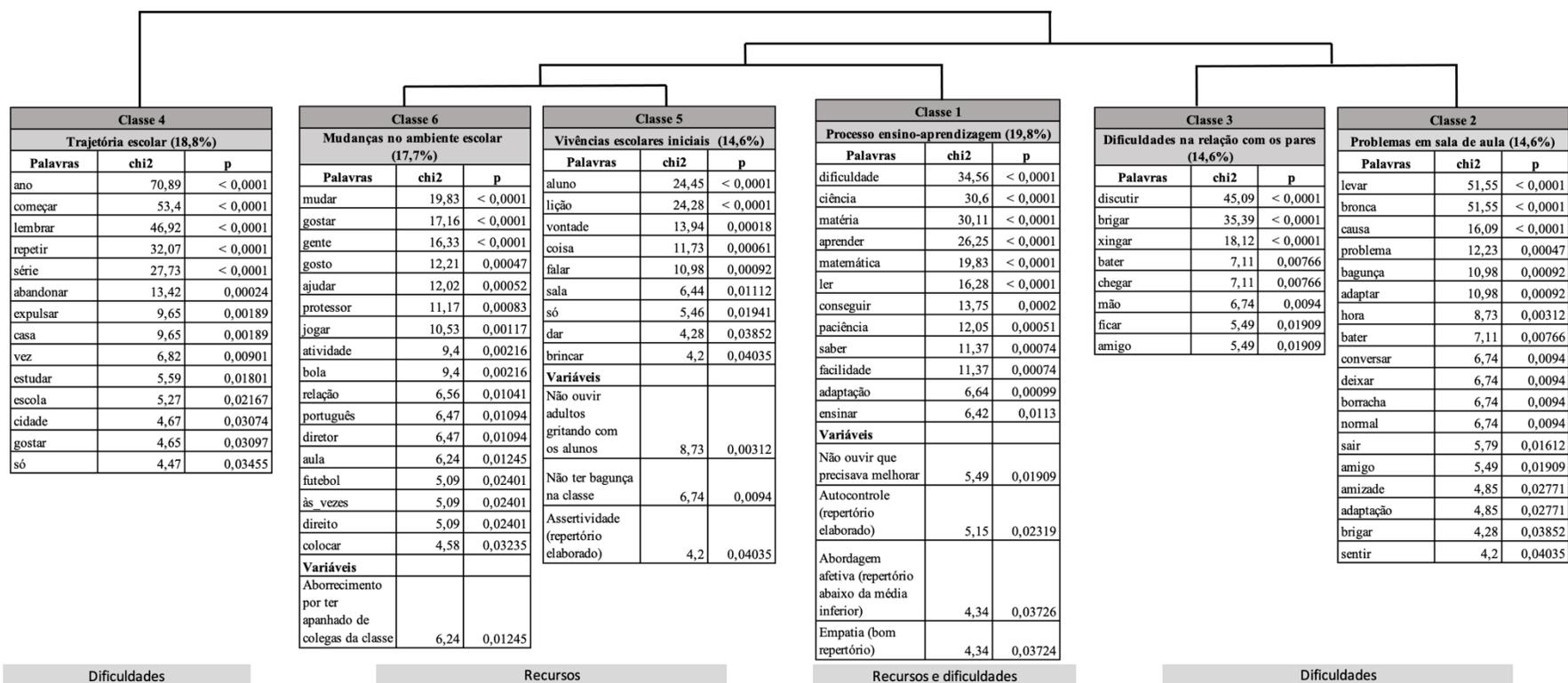
Foram consideradas correlações significativas entre a lista de palavras (reduzidas pela raiz lexical) e a lista de variáveis, somente aquelas que apresentaram $p < 0,05$ e $\chi^2 > 3,80$ em cada classe, conforme proposto por Salviati (2017). O *corpus textual* é considerado adequado

para análise quando apresenta índice de retenção igual ou superior a 75% (Salviati, 2017).

Resultados

Os resultados da triangulação de dados estão dispostos no dendrograma (Figura 1) abaixo.

Figura 1 – Triangulação das entrevistas realizadas com os participantes e as variáveis referentes aos instrumentos IHSa, IEE, QMP, renda familiar, escolaridade do adolescente e dos responsáveis.



Nota: chi2 = estatística utilizada como medida de distância entre grupos de palavras; porcentagem (entre parêntesis) = refere-se ao número de segmentos (fragmentos) de texto utilizados para a construção de cada grupo, neste caso, um segmento de texto é composto por 40 palavras; p = nível de confiança associado ao chi2.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A Figura 1 apresenta as triangulações estatisticamente significativas. O índice de retenção para as respostas dos adolescentes foi de 75% e os resultados foram agrupados em seis classes intituladas: Processo ensino-aprendizagem (Classe 1); Problemas em sala de aula (Classe 2); Dificuldades na relação com os pares (Classe 3); Trajetória escolar (Classe 4); Vivências escolares iniciais (Classe 5) e; Mudanças no ambiente escolar (Classe 6).

Na Classe 1 – Processo ensino-aprendizagem, nota-se a que os adolescentes apontam para dificuldades na aprendizagem, em matérias como matemática e inglês. Observa-se também que os adolescentes tinham mais facilidade para aprender quando o professor tinha paciência para ensinar. As narrativas desta classe se associaram significativamente com: a variável “Não ouvir que precisava melhorar” (situação “A professora falou que eu tenho que melhorar”, item pertencente ao Domínio Acadêmico do Inventário de Estressores Escolares); variáveis “Autocontrole (repertório elaborado)”, “Abordagem afetiva (repertório abaixo da média inferior)” e “Empatia (bom repertório)”, todas relativas às subescalas do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. Essa classe pode ser exemplificada pelo relato: “Tive bastante dificuldade em matemática, não conseguia focar, tinha muita vergonha porque não conseguia fazer sozinho as coisas” (Rafael).

Em relação à Classe 2 – Problemas em sala de aula, versa sobre questões disciplinares pontuadas pelos professores em sala de aula, quer em comportamentos individuais ou em comportamentos com os pares. Os adolescentes indicaram pouca dificuldade de adaptação nesse contexto, relatando facilidade em conversar e fazer amizade dentro da escola. Contudo, as amizades são estabelecidas com pares que causam problemas ao bom andamento da aula. Esta Classe não apresentou associações significativas com variáveis dos instrumentos quantitativos. Como exemplo, destacam-se as falas: “Às vezes eu levava bronca porque era muita bagunça, ficava só conversando (...)” (Iago) e; “O professor ficava bravo, né, dava bronca porque eu ia na onda dos amigos, ficava conversando (...)” (Lucas).

Já a Classe 3 – Dificuldades na relação com os pares, evidencia que as relações fora do contexto de sala de aula não estão isentas de dificuldades e conflitos interpessoais. Os participantes trazem exemplos de quando eles discutem ou brigam quando são provocados ou quando algum familiar próximo é insultado. Os dizeres de Rafael exemplificam: “Quando me provocavam eu ficava bravo. Já cheguei a brigar e a mão ficou desse tamanho. Tinha muita zoeira, a gente discutia. Quando eu não gostava, eu

metia a mão.” A triangulação desta classe também não apresentou associações significativas com variáveis dos instrumentos quantitativos.

A Classe 4 –Trajetória escolar aponta que os adolescentes lembram de quando começaram a frequentar a escola. Contudo, o relato deles evidencia dificuldades no contexto escolar pois mostra que os adolescentes repetiram, abandonaram ou foram expulsos da escola em algum momento. Observa-se ainda que a classe trajetória escolar é a que aparece mais distante das demais. Um primeiro exemplo a ser citado, é a fala de Carlos: “Já repeti a quarta e sexta série. Já fui expulso, mas nem sei em qual e nem o motivo. Teve coisas que eu nem penso, melhor você nem saber.” Outro é o relato de Jonas: “Já repeti umas quatro vezes, ficava faltando mesmo e não fazia a lição, não gostava muito de ir não, não entendia nada e aí cada vez tava mais velho e tinha vergonha.” A triangulação desta classe não apresentou associações significativas com variáveis dos instrumentos quantitativos.

Já a Classe 5 “Vivências escolares iniciais” caracteriza alguns recursos que marcaram positivamente o início da trajetória escolar dos participantes, como o fato de que naquele momento eles tinham vontade de ir para a escola, pois era um ambiente divertido e que não cobrava muita lição de casa. Observa-se na Classe 5, associação significativa (triangulação) com as variáveis “Não ouvir adultos gritando com alunos” e “Não ter bagunça na classe”, ambas relativas ao domínio Adaptação às Demandas do Novo Contexto Escolar do Inventário de Estressores escolares (itens “Vi um adulto chamar a atenção de colega com gritos” e “Meus colegas fizeram bagunça na classe”) (IEE_ACE10 não_aconteceu), ambas situações que remetem ao domínio de Adaptação às Demandas do Novo Contexto Escolar. Ademais, a triangulação apontou associação significativa com a variável “Assertividade (repertório elaborado), subescala do Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes. Remetem à essa Classe as falas: “de pequenininho eu gostava dos brinquedos, das crianças, gramado e do parquinho que tinha na escola, depois era só prova e eu não sabia nada” (Matheus) e; “Nossa, eu lembro desde a creche, gostava porque tinha amigos, outras crianças e as professoras eram tranquilas e davam atenção.” (Cauã).

Por fim, a Classe 6 “Mudanças no ambiente escolar”, remete à vontade dos meninos de mudar algumas coisas presentes no ambiente escolar que frequentam ou frequentavam, tornando o ambiente mais acolhedor, interessante e com mais recursos. Aparecem mudanças como: transformação de professores que faltam muito ou não tem paciência e nem vontade para ensinar; mudanças físicas na escola relacionadas a

atividades esportivas como melhores condições para jogar futebol. A triangulação indicou associação significativa com a variável “Aborrecimento por ter apanhado de colegas da classe”, situação estressora do domínio Relação com Iguais no Inventário de Estressores Escolares (item “Meus colegas de classe bateram em mim”). É um exemplo da Classe 6 os dizeres de William: “Fora a bagunça e as brigas, eu mudaria várias coisas, tipo lixo no pátio, professora que fica chegando na hora que ela quiser, é complicado... Se pudesse colocaria mais atividades tipo jogos e tal, é legal, a gente gosta.”

A triangulação não evidenciou associações significativas entre as narrativas das entrevistas e as variáveis do Questionário de Monitoramento Parental, escolaridade do adolescente (última série que frequentou e tempo de evasão), renda familiar e escolaridade dos responsáveis (último ano cursado).

Discussão

O presente estudo teve como associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida.

A triangulação dos dados resultante das entrevistas realizadas com os adolescentes em conflito com a lei e as variáveis quantitativas dos instrumentos, produziu dados relevantes. Destacam-se as palavras que remetem ao relacionamento interpessoal com outros atores escolares, além de variáveis relativas ao repertório de habilidades sociais e aquelas que indicam o aborrecimento ou, então, a não exposição a situações consideradas estressoras.

Tendo essas variáveis como recursos ou dificuldades ao desenvolvimento e inclusão escolar, vemos na Classe 1 – Processos de ensino-aprendizagem, que triangulou características atribuídas ao professor (como por exemplo a paciência para ensinar) e particularidades do aluno frente ao ensino acadêmico (dificuldade ou facilidade) associado à presença de habilidades sociais de autocontrole e empatia no repertório do adolescente. Estes resultados corroboram com a literatura que destaca a escola como promotora e facilitadora da aquisição e expansão do repertório de habilidades sociais e acadêmicas, como recursos de proteção ao desenvolvimento humano (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016). Por outro lado, identificou-se na associação entre as características do processo de ensino-aprendizagem com o repertório abaixo da média inferior em abordagem afetiva um fator

de risco ao desenvolvimento. Diante disso, hipotetiza-se que déficits em abordagem afetiva, caracterizam uma dificuldade para aproximação e vinculação do aluno com seus professores e, conseqüentemente, impactam negativamente nos processos de aprendizagem acadêmica. Pois não se perde de vista que uma relação professor-aluno fortalecida se caracteriza como um recurso de proteção ao desenvolvimento do indivíduo nos aspectos acadêmicos (Achkar et al., 2017; Zuffiano et al., 2013), além de promover um maior engajamento do estudante nas atividades escolares (Valle & Williams, 2021).

Ainda referente à Classe 1, observa-se a associação com “Não ouvir que precisava melhorar”. Essa associação pode indicar que, durante os anos escolares, o processo de ensino-aprendizagem aconteceu sem que o professor apresentasse uma cobrança em relação ao desempenho desses alunos. Frente a isso, uma primeira possibilidade é a de que o professor atuou como um recurso para a superação das dificuldades acadêmicas, promovendo maior engajamento dos alunos (Zuffiano et al., 2013; Valle & Williams, 2021), resultando em um melhor desempenho em relação ao conteúdo que é cobrado na escola. Uma segunda possibilidade, é a de que os adolescentes não foram cobrados por já terem sido rotulados como estudantes que sempre apresentam baixo rendimento escolar (Rocha, 2014; Zanella, 2010; Moreira et. al, 2020), fragilizando o processo de inclusão escolar.

A Classe 2 - Problemas em sala de aula, disciplinares pontuadas pelos professores em sala de aula, quer em comportamentos individuais ou em comportamentos com os pares. Os adolescentes indicaram pouca dificuldade de adaptação nesse contexto, relatando facilidade em conversar e fazer amizade dentro da escola. Contudo, as amizades são estabelecidas com pares que causam problemas ao bom andamento da aula. Esta Classe reflete a dificuldade em seguir as normas postas pela escola e pela figura do professor, indo ao encontro da literatura que reconhece essa dificuldade em respeitar figuras em posição de autoridade e de internalizar regras (Le Blanc, 2003; 2010). Ademais, pode indicar falta de competência social se os adolescentes não conseguem acessar os recursos para de comportar de maneira adequada e aceitável naquele contexto de sala de aula (Del Prette & Del Prette, 2005).

A escola integra pessoas distintas e com os mais diversos interesses, o que pode favorecer o aparecimento de dificuldades e conflitos nas relações interpessoais (Chrispino, 2007; Elias & Marturano, 2016), fato evidenciado pela Classe 3 - Dificuldades na relação com os pares. A Classe 3 indica que as relações fora do contexto de sala de aula são permeadas também por dificuldades e conflitos interpessoais que

incluem agressões físicas ou verbais. Frente ao exposto, salienta-se a necessidade de oferecer programas voltados ao treinamento de habilidades para adolescentes em conflito com a lei, considerando que estas têm o potencial de minimizar perdas ou consequências negativas nas interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2009). As habilidades sociais, nesse caso, são um recurso de proteção ao desenvolvimento pois podem, por exemplo, auxiliar os adolescentes a manejar situações conflituosas buscando a solução mais adequada aos envolvidos (empatia); a reagir com calma, controlando os próprios sentimentos em situações aversivas (autocontrole), expressando a raiva de forma socialmente competente e; demonstrar desagrado e encerrar conversas (assertividade) (Del Prette & Del Prette, 2009). Este treinamento contribui não apenas para ampliar o repertório de habilidades sociais dos alunos, mas também atua na competência social, que é a capacidade de colocar em prática as habilidades sociais em diversas situações, alcançando resultados positivos de desempenho social nessas ocasiões (Del Prette & Del Prette, 2005; 2017).

A Classe 4 - Trajetória escolar aponta, a partir do relato dos adolescentes, dificuldades neste contexto, pois mostra que eles repetiram, abandonaram ou foram expulsos da escola em algum momento. Passar por experiências negativas em momentos da trajetória escolar pode fragilizar a relação do adolescente com a escola, principalmente quando este não tem recursos para lidar com situações adversas cotidianas. O atraso em relação à série esperada para a idade devido às repetências, pode acarretar perdas significativas para o sucesso do escolar e causar sensação de competência, prejudicando a permanência do adolescente na escola (Le Blanc, 2003, Pereira & Sudbrack, 2009; Silva, 2009; Rocha, 2014). Tais achados provocam reflexões acerca do que pontuam Francisco e Murgo (2017) sobre a ausência de recursos ou programas sociais que façam uma inserção de qualidade dos adolescentes em conflito com a lei na sociedade e na escola. Estes recursos seriam promotores de relações proximais propulsoras do desenvolvimento saudável e da sensação de pertencimento ao ambiente escolar.

Os adolescentes relatam lembranças de quando começaram a frequentar uma instituição de ensino, indicando, na Classe 5 – Vivências escolares iniciais, a transição entre o microsistema familiar e o microsistema escolar, importante ao desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2012; Dessen & Polonia, 2007). Nota-se alguns recursos que marcaram positivamente o início da trajetória escolar dos participantes, como o fato de que naquele momento eles se sentiam motivados a frequentar a escola pois era um ambiente no qual podiam brincar, além de os professores não exigirem tarefas extraclasse naquele período.

Esses resultados vão ao encontro de estudos que sinalizam o efeito positivo das atividades lúdicas para o engajamento e para as relações interpessoais na escola (Coolahan et al., 2000; Fantuzzo et al., 1998). Associam-se, na triangulação, as variáveis “Não ouvir adultos gritando com alunos” e “Não ter bagunça na classe” e repertório elaborado em habilidades sociais de assertividade. Não ter vivenciado essas situações consideradas estressoras dentro da escola nas etapas iniciais do ensino e apresentar comportamentos de assertividade, revelam um ambiente escolar facilitador da aprendizagem e de valores sociais, dentre os quais o respeito por professores e pares (Silva & Bazon, 2015). O repertório elaborado em habilidades sociais de assertividade é visto também como um recurso frente às exigências daquela etapa escolar.

Os adolescentes em conflito com a lei, muitas vezes, não se sentem pertencentes ao ambiente escolar, principalmente quando tudo o que encontram ali não se aproxima do cotidiano vivenciado por eles (Cunha & Dazzani, 2016), nesse aspecto, a Classe 6 - Mudanças no ambiente escolar, evidencia a importância de tornar a escola mais acolhedora, interessante e com mais recursos. Nota-se o desejo de mudanças tais quais: transformação de professores ausentes ou que não tem paciência nem motivação para ensinar; mudanças físicas na escola relacionadas a atividades esportivas como melhores condições para jogar futebol. Nesse sentido, tornar o contexto escolar mais atrativo aos educandos, para que estes participem e se apropriem do espaço escolar, faz parte dos desafios que permeiam a inclusão dos adolescentes em conflito com a lei na escola regular.

Ainda referente à Classe 6, observa-se a associação com “Aborrecimento por ter apanhado de colegas da classe” sentido pelos adolescentes ao vivenciarem a situação “Meus colegas de classe bateram em mim”. Evidencia-se a necessidade de transformar um contexto no qual conflitos sociais são estressores comuns. Frente a esse cenário, salienta-se, novamente, a função das habilidades sociais como recursos importantes ao desenvolvimento, uma vez que elas podem ajudar a proteger e minimizar possíveis danos causados pelo estresse vivido dentro do ambiente escolar, oferecendo recursos chave para uma boa vivência social e sucesso nesses contextos (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010; Casali-Robalinho et al., 2017, Bronfenbrenner, 2012).

O processo de escolarização dos adolescentes em liberdade assistida é permeado por recursos e experiências positivas, mas também por estressores dificuldades. Além da importância de aprimorar o repertório e colocar em prática as habilidades sociais que auxiliem no enfrentamento de situações cotidianas de maneira socialmente competente, a

escola precisa se transformar em um ambiente acolhedor, pois o meio social é responsável não apenas por definir as tarefas concernentes a cada etapa do desenvolvimento, mas também oferecer suporte adequado e condições para que sejam alcançadas (Marturano & Elias, 2006; Wright et al., 2013).

Considerações Finais

Frente ao objetivo do estudo de associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida, considera-se que a triangulação de dados reafirmou os dados quantitativos e qualitativos interpretados nos estudos anteriores. Contribuiu, ainda, para novos entendimentos acerca do fenômeno estudado.

Os resultados, ao apontarem para recursos e dificuldades dentro do microsistema escolar, podem auxiliar no desenvolvimento de futuros programas e formações continuadas focadas na inserção educacional e social de adolescentes em liberdade assistida no ensino regular, fortalecendo fatores de proteção ao desenvolvimento dos alunos. Salienta-se o papel das habilidades sociais para o enfrentamento de adversidades e estresses vivenciados no cotidiano escolar. Ademais, ressalta-se a importância de oferecer um ambiente educacional acolhedor, tanto em termos físicos quanto de relações interpessoais, que tenha impacto positivo no engajamento e vinculação escolar dos adolescentes em conflito com a lei. Dessa forma, colaborando para uma maior aproximação e permanência dos educandos na instituição de ensino.

Este trabalho contribui para a área estudada por apresentar uma metodologia mista, utilizando diferentes instrumentos e entrevistas com os participantes na triangulação dos dados. Apresenta algumas limitações como o pequeno número de participantes e todos de uma única região; assim sugere-se estudos posteriores com maior número de participantes. Além disso, utilização de outros instrumentos que busquem medir habilidades sociais, monitoramento parental e estressores escolares; a participação de outros informantes (como por exemplo responsáveis e professores) e; investigar a relação do adolescente com os responsáveis nas entrevistas podem enriquecer os achados e apontar compreensões adicionais.

Referências

- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 417-426.
- Arce, R., Fariña, F., & Vásquez, M. J. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 473-486.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. da, & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação Em Revista*, 29(2), 175–199.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010) Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas Psicologia*. 18(1):123-36.
- Brasil. (2015). *Medidas Socioeducativas*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>.
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos* (Ed Kindle). São Paulo: Artmed.
- Caballo, V. (1996). O treinamento em Habilidades Sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.181-309). São Paulo, SP: Ed. Santos.
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Carvalho, M. C. N. & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Cassoni C., Elias L. C. S., Marturano E. M. & Fontaine, A. M. (2019) Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário de Monitoramento Parental. *Avaliação Psicológica*; 18(3), 248-255.
- Castro, F. G.; Kellinson, J. G.; Boyd, S. & Kopak, A. M. (2010). A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (4), 342-360.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.

- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M., & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 95-106.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *The American Psychological Association*, 92(3), 458-465.
- Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.
- Cunha, E. O., & Dazzani, M. V. M. (2016). Da repulsão da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saída. In: M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Orgs), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos contextos educacionais*, 57-73. Campinas: Alínea.
- De antoni, C. & Koller, S. H. (2002). Violência doméstica e comunitária. In: M. I. J. Contini, S. H. Koller, & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência & Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*, p. 85-91. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.113-141). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Eds.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSa-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A.; & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Dias, A. F. (2013). Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87.
- Elias, L.C.S. & Marturano, E.M (2016). Promovendo Habilidade de Soluções de Problemas Interpessoais em crianças. *Interação Psicol. Curitiba*, 20 (1), 91-100.

- Fantuzzo, J., Manz, P. & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology, 36*(1), 199-214.
- Farrington, D. P. (1992). Explaining the Beginning, Progress and Ending of Antisocial Behavior from Birth to Adulthood. In: *Facts, Frameworks and Forecasts: Advances in Criminological Theory*. Transaction: New Brunswick, NJ.
- Farrington, D. P.; Loeber, R. & Ttofi, M. M. (2012). Risk and Protective Factors for Offending. *The Oxford Handbook of Crime Prevention*. Oxford: UK.
- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto e de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e suas famílias. *Estudos em Psicologia, 9*, 157-166.
- Fogaça, F. F. S. (2015). Identificando repertórios de Habilidades Sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: Uma análise de metacontingências (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- Formiga, N. (2010). Pares socionormativos e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico. *Barbarói, 32* (1), 28-43.
- Francisco, M. V., & Murgo, C. S. (2015). O papel da escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. *Nuances: Estudos Sobre Educação, 26*(1), 98–120.
- Gardinal-Pizato, E.C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). *An introduction to statistical learning*. New York: Springer.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 34*, 431–403.
- Jochem, A. P.; Cofferi, T. P. & Nazar, T. C. G. (2020). Práticas educativas parentais e habilidades sociais em adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, 9* (2), 100-111.
- Johnson, R. B.; & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.
- Jones, A. P., Foster, A. S., & Skuse, D. (2007). What do you think you're looking at? Investigating social cognition in young offenders. *Criminal Behavioral and Mental Health, 17*, 101-106.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring.

Developmental Psychology, 36(3), 366-380.

- Komatsu, A. V.; Bazon, M. R. (2015) Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 725-735.
- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. IN I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (p. 31-80). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Le Blanc, M. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de la conduite déviante. *Criminologie*, vol. 43, no 2, p. 401-428.
- Maia, J. M. D, & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Silveiras, E. F. M. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, 75-90.
- Marturano, E. M., Trivelatto-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 93-101.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque desenvolvimento. *Psicologia e estudo*, 13(1), 79-87.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.) *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. Casa do Psicólogo/FAPESP.
- Minayo, M. C. S. (2008). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Moreira, J.O.; Guerra, A. M. C.; Pereira, M. R.; Marinho, F. C.; Silva, B. F. A. & Wermelinger, C. (2020). Ambivalência da escola e adolescentes infratores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, S. E., & Sudbrack, M. F. (2009). A formação dos grupos na adolescência: a escola que exclui. *Cadernos de Resumos XIII do Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica*, 259-260.

- Pesce, R. P., Assis, S., Santos, N. & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Rocha, C., Leme, V., & Fernandes, L. (2021). Programa de Habilidades Sociais e de Vida com Adolescentes em Semiliberdade. *Revista de Psicologia da IMED*, 13(1), 4-21.
- Rocha, M. F. J. (2014). *Conflito, diálogo e permanência: o professor mediador, o adolescente que cometeu ato infracional e a escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Salviati, M. E. (2017). Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). *Planaltina*. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>.
- Santos, M. C. & Böing, E. (2018). Modelo bioecológico do desenvolvimento humano na intervenção psicossocial com adolescentes em conflito com a lei. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 27(61), 93-109.
- Sifuentes, T. R.; Dessen, M. A.; & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385.
- Silva, I. C. L. B. (2009). *Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278–287.
- Valle, J.; & Williams, L. (2021). Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia, Teoria E Pesquisa*, 37.
- Van der Stouwe, T., Asscher, J. J., Hoeve, M., Van der Laan, P. H., & Stams, G. J. J. M. (2016). Social skills training for juvenile delinquents: Post-treatment changes. *Journal of Experimental Criminology*, 12, 515-536.
- Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behaviour in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137.
- Visioli, M. M. M. R.; Campos, J.; Komatsu, A. V. & Bazon, M. R. (2018). Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 118-140.

- Wang M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610-625.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(5), 715.
- Wright, A. J., Nichols, T. R., Graber, J. A., Brools-Gunn, J., & Botvin, G. J. (2004). It's not what you say, it's how many different ways you can say it: Links between divergent peer resistance skills and delinquency a year later. *Journal Adolescent Health*, 35(5), 380-391.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In: *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA.
- Zanella, M. N. (2010). Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 3 (1), p. 4-22.
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158-162.

6. DISCUSSÃO GERAL

O presente trabalho teve como objetivo geral caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Já como objetivos específicos buscou-se realizar uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental; caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar; caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida; associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida..

Os resultados obtidos foram apresentados e discutidos em cinco diferentes estudos: Estudo I – Habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei: um estudo de revisão; Estudo II – Caracterização de adolescentes em liberdade assistida: habilidades sociais, estressores escolares e monitoramento parental; Estudo III – Vivenciando a escola: recursos, dificuldades e percepções de adolescentes em liberdade assistida; Estudo IV – Professores de adolescentes em conflito com a lei: recursos, dificuldades e percepções e; Estudo V – Recursos e dificuldades de adolescentes em liberdade assistida na escola: um estudo de triangulação.

Esta discussão geral retoma as principais evidências encontradas, buscando a articulação destas com os referenciais teóricos que embasaram o trabalho. Os estudos acrescentam considerações importantes para a área de pesquisa, que foram agrupados e discutidos em três tópicos: vivências escolares; habilidades sociais e; família e monitoramento parental.

Habilidades Sociais

A análise dos dados desta pesquisa apontou que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida não apresentam déficits no total de habilidades sociais, corroborando com o estudo de Visioli et al. (2018), presente na revisão sistemática de literatura. Em relação à frequência (de uso destas habilidades), os participantes apresentaram bom repertório de comportamentos habilidosos em todas as subclasses do

instrumento: empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. Em relação à dificuldade (de uso destas habilidades), os adolescentes apresentaram médio custo de resposta ou média ansiedade na emissão de comportamentos em empatia, autocontrole, civilidade, assertividade e desenvoltura social. Ao analisar conjuntamente esses resultados, evidencia-se que o bom repertório apresentado em tais subclasses vem, no geral, acompanhado de um custo na emissão dessas habilidades. Frente a isso, uma possível interpretação é de que os adolescentes reconhecem as respostas esperadas socialmente e que podem apresentar o repertório em habilidades sociais, o que não quer dizer que façam o uso dessas habilidades quando estas são demandas nas situações cotidianas. Ademais, um dos resultados de correlação evidencia que quanto mais interações estressoras são vivenciadas, maior a dificuldade para reagir de maneira adequada e apresentar comportamentos de civilidade, não havendo competência social. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), a competência social refere-se aos efeitos da emissão de comportamentos socialmente habilidosos nas situações cotidianas vivenciadas pelos indivíduos e que levam a resultados favoráveis nas interações interpessoais (Del Prette & Del Prette, 2001; 2005). Infere-se, ainda, que os participantes desse estudo, apresentam histórico de condutas antissociais concorrentes com os comportamentos habilidosos, e com frequência o ambiente falha no reforçamento destes comportamentos.

A dificuldade e a frequência na emissão de comportamentos dentro das subescalas do IHSA (empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social) apontaram associações negativas e, diante disso, a dificuldade em se expressar de maneira socialmente competente pode levar a outras dificuldades cotidianas que envolvem diferentes habilidades; dessa forma, afastando esses adolescentes de comportamentos e resultados que favoreceriam seu desenvolvimento saudável. Tais correlações também remetem à dificuldade de acessar os recursos requeridos para uma interação socialmente competente com as demais pessoas (Del Prette e Del Prette 2001; 2005; 2017), tendo em vista que todas as associações refletem, em certa medida, a dificuldade em manejar positivamente situações que envolvem exposição social; conversar com outras pessoas, pedir ajuda, ser assertivo frente aos pares e; outras atividades que remetem a ambientes formais, como é o caso da escola (Visioli et al., 2018; Fogaça, 2015).

Ainda no que diz respeito às habilidades sociais, os professores apontaram em suas narrativas que os adolescentes em liberdade assistida melhoram seu repertório de habilidades como resultado de aprendizagens e destacaram subclasses como civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social. As habilidades sociais são recursos indispensáveis

para o desenvolvimento do adolescente e atuam como fator de proteção para o enfrentamento das situações escolares adversas, ajustamento e sucesso nessas interações (Poletto & Koller, 2008; Casali-Robalinho et al., 2017; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009; Borges & Marturano, 2010).

As análises de triangulação, por sua vez, associaram características do processo de ensino-aprendizagem com o repertório abaixo da média inferior em habilidades sociais de abordagem afetiva. Uma das possibilidades de entendimento desse resultado traz que, não ter déficits em abordagem afetiva facilita a aproximação e vinculação do aluno com seus professores e impactar positivamente nos processos de aprendizagem acadêmica e social. Não se perde de vista que uma relação professor-aluno fortalecida se caracteriza como um recurso de proteção ao desenvolvimento do indivíduo nos aspectos acadêmicos (Achkar et al., 2017; Zuffiano et al., 2013), além de promover um maior engajamento do estudante nas atividades escolares (Vale & Williams, 2021).

A escola integra pessoas distintas e com os mais diversos interesses, o que pode favorecer o aparecimento de conflitos nas relações interpessoais (Chrispino, 2007; Elias & Marturano, 2016) e, frente a isso, observou-se que as relações dos adolescentes, dentro e fora do contexto de sala de aula são permeadas, por essas dificuldades. Ao relatarem que reagiram utilizando agressões verbais ou físicas diante de situações em que foram contrariados, os participantes mostram, mais uma vez, a falta de competência social. Ressalta-se, portanto, a necessidade de oferecer programas voltados ao treinamento de habilidades para adolescentes em conflito com a lei, considerando que estas têm o potencial de minimizar perdas ou consequências negativas nas interações sociais (Del Prette & Del Prette, 2009). As habilidades sociais quanto utilizadas de maneira competente, são um recurso de proteção ao desenvolvimento pois podem auxiliar os adolescentes a manejar situações conflituosas buscando a solução mais adequada aos envolvidos (empatia); a reagir com calma, controlando os próprios sentimentos em situações aversivas (autocontrole), expressando a raiva de forma socialmente competente; demonstrar desagrado e encerrando conversas (assertividade) (Del Prette & Del Prette, 2009).

Por fim, as entrevistas com os professores revelaram que estes profissionais possuem repertório de habilidades sociais educativas (Del Pette & Del Prette, 2008), como: apresentar modelo pró-social para a resolução de conflitos; conseguir administrar situações interpessoais consideradas difíceis dentro de sala de aula e; acessar recursos para a construção de uma relação com o aluno caracterizada pelo compartilhamento de conteúdos e assuntos acadêmicos, pelo diálogo, respeito e afeto (Dotterer & Lower, 2011; Machado et al., 2014).

Dessa forma, habilidades sociais educativas amparam o desenvolvimento de estratégias que beneficiem a apropriação e participação do jovem no espaço escolar, que se caracteriza como uma tarefa desafiadora (Mendonça & Pires, 2020). Além disso auxiliam a lidar com as lacunas de aprendizado dos educandos e promovem o engajamento escolar dos adolescentes em liberdade assistida.

Vivências escolares

A caracterização da escolaridade dos participantes, mostra que mais da metade estava evadida da escola há pelo menos um ano e todos (evadidos ou não) apresentaram defasagem do ano escolar esperado para a idade. A revisão de literatura apontou essa como uma variável investigada em três dos seis estudos, também trazendo informações que revelaram o atraso escolar dos adolescentes em conflito com a lei. Os professores, por sua vez, compartilham o discurso que a maioria dos adolescentes em liberdade assistida apresentava atraso pedagógico, lacunas e dificuldade na aprendizagem formal, incluindo falhas na alfabetização. Esses resultados vão ao encontro da literatura que traz as dificuldades acadêmicas e o atraso escolar como características de adolescentes em conflito com a lei (Bazon et al., 2013; Francisco & Murgo, 2015, Dias, 2013; Panosso, 2008; Toledo e Bazon, 2005; Feijó & Assis, 2004; Carvalho & Gomide, 2005). Tais dados são relevantes tendo em vista que estudos tem associado a baixa escolaridade ao aumento do risco de envolvimento em atividades delituosas, não amparando, dessa forma, a permanência na escola (Le Blanc, 2003, 2010; Wynne & Joo, 2011; Zhang et. al, 2010, Dib, 2012).

Chama a atenção que o início da trajetória escolar dos adolescentes investigados neste trabalho, é permeado por lembranças positivas acerca das relações interpessoais com professores e colegas. Os adolescentes retratam essa etapa como um período bom da vida, em que se sentiam motivados a frequentar a escola pois era um ambiente no qual podiam brincar, além de os professores serem mais atenciosos e não exigirem tarefas extraclasse naquele período. Esses resultados corroboram com pesquisas que sinalizam o efeito positivo das atividades lúdicas para o engajamento acadêmico e em relações interpessoais na escola (Coolahan et al., 2000; Fantuzzo et al., 1998), caracterizando, assim, interações positivas e recursos benéficos ao desenvolvimento. Ademais, a triangulação trouxe associações entre esses relatos do começo da escolarização com o repertório habilidoso em Afetividade e com o fato de os alunos não terem sido expostos a situações de bagunça na classe ou situações em que os adultos gritaram com os colegas de turma. Nota-se que não ter vivenciado esses estressores dentro da escola nas etapas iniciais do ensino e apresentar comportamentos de

assertividade, revelam a escola como um ambiente facilitador da aprendizagem e de valores sociais, dentre os quais o respeito entre alunos e professores. O repertório elaborado em habilidades sociais de assertividade é visto também como um recurso frente às exigências daquela etapa escolar.

Em relação aos estressores escolares, mais especificamente, os participantes relataram exposição a estressores escolares em todos os domínios avaliados no último ano cursado (Domínio Acadêmico, Relação Família-Escola, Relação com os Iguais e Adaptação às demandas no novo contexto escolar). Um desempenho acadêmico satisfatório é uma das tarefas do desenvolvimento esperadas para os adolescentes (Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Trivellato & Marturano, 2008; Marturano & Elias, 2006) e, impactam na adaptação ou não ao contexto escolar. Acrescenta-se que o abandono escolar e o início (ou reincidência) nas atividades divergentes podem ser facilitados diante dos estressores pertencentes ao domínio acadêmico e da sensação de fracasso escolar (Le Blanc, 2003; 2009; 2010). Na perspectiva do professor, esse fracasso escolar e evasão podem estar associados ao fato de a educação não fazer sentido a esses adolescentes, além de se apresentar distante do cotidiano desses alunos. O afastamento em relação à escola é reflexo do desconforto em um ambiente escolar completamente afastado de sua realidade de vida (Cunha & Dazzani, 2016); somado ao o sentimento de não pertencimento, de fracasso e da falta de perspectivas futuras (Pereira & Sudbrack, 2009), incluindo o não reconhecimento da escola como um caminho para mudar a situação socioeconômica na qual se encontram (Silva, 2009).

Os adolescentes vivenciaram situações aborrecedoras no domínio Relação Família-Escola e, juntamente com o discurso trazido pelos professores acerca de uma relação fragilizada entre a família e a escola, indicam possíveis fatores de risco que prejudicam a adaptação do adolescente quando ele sai da família, que é um microsistema já conhecido, e vai em direção a um novo contexto que o coloca frente a novas experiências. Essa mudança de contexto é conhecida como transição ecológica (Bronfenbrenner, 2004, 2012) e, ao contrário dos resultados apresentados, se configuraria como um fator de proteção ao desenvolvimento adequado caso os adolescentes se sentissem apoiados e estabelecessem *relações proximais* significativas (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Leme et al., 2016).

A exposição a eventos estressores do domínio Relação com os Iguais, que aparecem tanto no relato dos adolescentes quanto na triangulação de dados, corroboram com a literatura que mostraram a escola como palco de conflitos interpessoais (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016; Chrispino, 2007; Elias & Marturano, 2016), evidencia-se a necessidade de transformar esse contexto no

qual conflitos sociais são estressores comuns e oferecer recursos aos educandos para o enfrentamento dessas adversidades, dessa forma, protegendo e minimizando possíveis danos causados pelo estresse vivido dentro do ambiente escolar, oferecendo recursos chave para uma boa vivência social e sucesso nesses contextos (Del Prette & Del Prette, 2003; Borges & Marturano, 2010; Casali-Robalinho et al., 2017, Bronfenbrenner, 2012).

A relação com os pares não foi relacionada apenas a experiências estressoras ou conflituosas, pois os participantes também referem facilidade em conversar com os colegas e estabelecer boas relações de amizade. Esse recurso pode ser direcionado a atividades em grupo que podem ser positivas ao desenvolvimento. No discurso dos adolescentes, por exemplo, há a valorização do futebol, tarefa que trazia sentimento de competência além de ser uma atividade lúdica e, frente a isso, nota-se a função social do esporte quanto este requer coletivismo, solidariedade e quando fortalece a rede de apoio dos adolescentes (Vianna & Lovisolo, 2011), sendo um possível meio de reinserção social daqueles que estão em liberdade assistida. Os professores, por sua vez, mencionam as potencialidades de trabalhar com grupos, trazendo a oportunidade de estabelecer relações sociais e de ajuda com os pares, oportunizando a troca de conhecimentos, o aumento do repertório de habilidades sociais e a capacidade de adequar os próprios comportamentos frente aos demais (Morais & Koller, 2005). Não deixando de lado que relações de amizade se configuram como um recurso protetivo quando se mostram positivas e amparam o desenvolvimento socioemocional do adolescente (Achkar et al., 2016; Longhini et al. 2017), possibilitando processos proximais benéficos ao desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Tanto a dificuldade em relação à disciplina formal e a não compreensão do conteúdo de uma forma geral, quanto a exposição dos educandos a situações estressoras que remetem ao domínio Adaptação ao Contexto Escolar, evidenciam que o contexto escolar parece não promover relações que poderiam beneficiar o desenvolvimento destes adolescentes em liberdade assistida em termos de competência social, acadêmica e pessoal (Leme et al., 2016; Marturano et. al, 2004; Kerr & Stattin, 2000). A tais achados, acrescenta-se o sentimento de não pertencimento e de fracasso escolar quando a educação não faz sentido aos alunos, relatado pelos professores e já discutidos anteriormente. Nesse sentido, a entrevista com os adolescentes e a triangulação dos dados indicaram a necessidade de tornar o contexto escolar mais atrativo aos educandos, para que estes participem e se apropriem do espaço escolar. Ressalta-se que a qualidade do ensino escolar, muitas vezes, está sujeita à massificação do sistema educacional, quando a escola assim se apresenta, pode ser geradora de estresse, da

falta de motivação em aprender e do insucesso do aluno frente a tantos obstáculos, à falta de sentido e de valor que a escolaridade apresenta (Janosz & Le Blanc, 1999).

As entrevistas com os adolescentes mostram que o professor foi relacionado a papéis ativos dentro do contexto escolar, atuando de maneira positiva ao desenvolvimento quando eram atenciosos, explicavam mais cuidadosamente, sanavam dúvidas, falavam com o aluno e tinham paciência para explicar quantas vezes fosse necessário. Esses resultados endossam a literatura que assinala o papel protetivo que o professor pode exercer, tanto no que diz respeito às aprendizagens acadêmicas, quanto na superação das adversidades presentes no ambiente escolar (Achkar et al., 2017; Zuffiano et al., 2013). Estabelecer essa boa relação e um vínculo com os estudantes é, na visão dos professores, um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo frente a adolescentes que apresentam uma lacuna em seu histórico de aprendizados. Esse resultado é amparado por estudos que mostram os benefícios ao processo educativo em sua totalidade quando o professor buscar estabelecer um vínculo sólido com seus alunos, além de uma comunicação de qualidade (Guimarães & Maciel, 2021; Nunes & Moraes, 2019; Rodrigues et al., 2021; Carminatti & Del Pino, 2019; Vale & Williams, 2021). A triangulação de dados referente a processos ensino-aprendizagem, associou as características atribuídas ao professor (como por exemplo a paciência para ensinar) e particularidades do aluno frente ao ensino acadêmico (dificuldade ou facilidade) com o repertório dos adolescentes em habilidades sociais de autocontrole e empatia. Estes resultados corroboram com a literatura que destaca a escola como promotora e facilitadora da aquisição e expansão do repertório de habilidades sociais e acadêmicas, como recursos de proteção ao desenvolvimento humano (Gardinal-Pizato, 2010; Marturano, 2008; Marturano et al., 2009; Correia-Zanini & Marturano, 2016). Ademais, levanta-se a possibilidade é a de que o professor atuou como um recurso para a superação das dificuldades educacionais, promovendo maior engajamento dos alunos (Zuffiano et al., 2013; Vale & Williams, 2021), resultando em um melhor desempenho em relação ao conteúdo que é cobrado na escola. Vale lembrar que, frente a tantos desafios, os professores indicaram estratégias que incluem a utilização de habilidades sociais educativas como um recurso para a construção de uma relação com o aluno caracterizada não apenas pelo compartilhamento de conteúdos e assuntos acadêmicos, como também pelo diálogo, respeito e afeto (Dotterer & Lower, 2011; Machado, Yunes & Silva, 2014).

Família e monitoramento parental

Nesse cenário, observou-se as mais diferentes constituições familiares, decorrentes

de adversidades da vida. Sabe-se da importância do microsistema familiar para a aprendizagem das habilidades sociais, na transmissão de valores e regras, bem como no apoio frente a novas demandas e contextos (Casali-Robalinho et al., 2017; Dessen & Polonia, 2007) e, nesse sentido, a correlação significativa positiva dos escores de monitoramento materno com a frequência em assertividade e em abordagem afetiva, colocam em evidência o papel da figura materna, na vida desses adolescentes. Soma-se a isso, os resultados que mostraram escores mais baixos em monitoramento paterno quando comparado com o escore materno percebido por adolescentes que residem e convivem com a mãe. Desta forma, ressalta-se o proposto por Cassoni et. al (2019) acerca a importância de avaliar o monitoramento paterno e materno separadamente, tendo em vista tanto o impacto desta monitoria em prevenir ou atenuar problemas de comportamento (Véronneau & Dishion, 2010); quanto sua associação com desempenho acadêmico, competência e ajustamento social e pessoal (Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Marturano et. al, 2004; Kerr & Stattin, 2000).

Contudo, no que diz respeito à relação da família com a escola, os professores sugerem que os adolescentes em liberdade assistida fazem parte de um ambiente familiar que pouco valoriza a escola, prejudicando permanência e engajamento escolar desses alunos. Esse relato conecta-se às características de baixa escolaridade dos responsáveis pelos participantes. Ao não finalizar as etapas escolares, os responsáveis podem não atribuir à instituição de ensino um papel relevante no desenvolvimento dos filhos, tendo em vista que o núcleo familiar é o primeiro microsistema importante no qual o indivíduo se insere (Dessen & Polonia, 2007), sendo responsável por ensinar valores, crenças, ideias e significados importantes para a vida social (Kreppner, 2000). Salienta-se que a transição ecológica pode ser facilitada quando a família oferece modelo e suporte para enfrentar as novas demandas que surgem nessa etapa do desenvolvimento. Uma vez que o desenvolvimento dos indivíduos está em constante reorganização e depende das ações e interações que acontecem nos contextos de vida, bem como do equilíbrio entre os diversos sistemas, (Sifuentes et al., 2007; Bronfenbrenner, 2012), ao fazer parte de um núcleo familiar em que a educação é colocada em segundo plano, a família pode limitar mudanças positivas e não mais representar um fator de proteção ao desenvolvimento adequado e aprendizagem do adolescente.

Frente às discussões apresentadas e aos resultados da revisão sistemática de literatura, considera-se a importância dos diferentes delineamentos de pesquisa para a compreensão das habilidades sociais, vivências escolares e contexto familiar no qual se inserem adolescentes em liberdade assistida.

Oferecer formações continuadas que aprimorem ou potencializem as habilidades sociais educativas dos professores apresentadas, pode facilitar a construção de um ambiente que desperte nos educandos a vontade de participar das atividades de ensino-aprendizagem (Paiva & Del Prette, 2009; Carminatti & Del Pino, 2019), promover o sentimento de pertencimento à comunidade escolar (Achkar et al., 2017); proporcionar um aprendizado satisfatório ao aluno e; oferecer suporte - educativo, social e afetivo - apropriado, caracterizando assim, recursos de proteção ao indivíduo em desenvolvimento (Poletto & Koller, 2008; Correia-Zanini, 2013; Alves & Soares, 2009), promovendo a competência social nesses adolescentes.

Os resultados deste estudo são de grande contribuição frente à escassez de estudos científicos sobre habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei obtidos pela revisão sistemática de literatura. Ademais, apresenta um diferencial por trazer estudos quantitativos, qualitativos e com metodologia mista.

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Considera-se que foram alcançados com êxito o tanto objetivo geral de caracterizar as habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental recebido por adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida; quanto os objetivos específicos de realizar uma revisão sistemática sobre habilidades sociais e adolescentes em conflito com a lei; verificar associações entre as variáveis de habilidades sociais, vivência escolar e monitoramento parental; caracterizar as vivências escolares, recursos e dificuldades relatadas por adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, no que tange ao processo de inclusão escolar; caracterizar os recursos e dificuldades relatadas por professores no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e inclusão de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida; associar dados quantitativos e qualitativos sobre habilidades sociais, estressores escolares, monitoramento parental e vivências escolares de adolescentes em liberdade assistida.

Pode-se verificar que adolescentes em liberdade assistida possuem repertório de habilidades sociais e apresentam dificuldades no que diz respeito à emissão desses comportamentos. A figura do professor foi apontada como suporte indispensável para aprendizagem e permanência na escola. E a relação família-escola se mostrou fragilizada.

Considera-se que os resultados encontrados podem ajudar na construção de uma escola realmente inclusiva, na qual a educação tenha significado aos adolescentes. Baseando-se na complexidade das demandas presentes no microsistema escolar e tendo em vista a importância da escola enquanto lugar de socialização, de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano, salienta-se o papel da escola e da psicologia no sentido de promover treinamento em habilidades sociais para os adolescentes, visando o sucesso destes em suas relações interpessoais e ganhos acadêmicos. Além disso, conclui-se que formações continuadas aos professores são necessárias, principalmente para a ampliação e aprimoramento das habilidades sociais educativas dos profissionais, que além de serem recursos ao processo ensino-aprendizagem, impactam também no desenvolvimento das habilidades sociais e competência social dos estudantes. Finalmente, mostra-se indispensável o oferecimento contínuo de orientação à família, potencializando recursos que podem fortalecer os vínculos afetivos, o desenvolvimento e o acompanhamento do escolar por parte dos responsáveis.

Este trabalho contribui para a área estudada por apresentar uma metodologia mista, utilizando diferentes instrumentos e entrevistas com os participantes na triangulação dos dados. Apresenta algumas limitações como pequeno número de participantes e o fato de que todos são residentes de uma mesma região e os informantes serem apenas os próprios adolescentes. Assim sugerem-se estudos posteriores com maior número de participantes; utilização de outros instrumentos que busquem medir habilidades sociais, monitoramento parental e estressores escolares; a participação de outros informantes (como por exemplo responsáveis e professores) e; investigar nas entrevistas com os adolescentes a relação destes com seus responsáveis. Apesar das limitações apresentadas, reafirma-se que intervenções em preventivas universais dirigidas aos professores e familiares e intervenções preventivas indicadas dirigidas aos adolescentes e a familiares poderiam ser benéficas, otimizando comportamentos e reforçadores essenciais ao desenvolvimento. Compete à escola, em seu papel de mediadora, acolher e dar suporte a esses alunos que são de inclusão social. Já ao poder público, cabe a responsabilidade quanto ao fomento e implementação de efetivas políticas públicas voltadas ao atendimento, apoio, intervenção e cuidados dentro do microsistema escolar.

8. REFERÊNCIAS GERAIS

- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2016). Correlações entre habilidades sociais educativas dos professores, Burnout e relação professor-aluno. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (3), 873-891.
- Achkar, A. M. N. El; Leme, V. B. R; Soares, A. B. & Yunes M. A. M. (2017). Risco e proteção de estudantes durante os anos finais do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (3), 417-426.
- Alves, M. T. G & Soares, J. F. (2009). Efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, 34(3), p. 527-544.
- Bazon, M. R., Silva, J. L. da, & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação Em Revista*, 29(2), 175–199.
- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269.
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M.; Pereira, V. A. & Manfrinato, J. W. S. (2006). Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Pré-Escolares: Comparando Avaliações de Mães e de Professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 460-469.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2009). Construction and validation of the brazilian Questionario de Respostas Socialmente Habilidadeadas segundo relato de professores (QRSH-PR). *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 349 – 359.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2010) Melhorando a convivência em sala de aula: responsabilidades compartilhadas. *Temas Psicologia*. 18(1),123-36.
- Bolsoni-Silva, A. T., Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2018). *Roteiro de Entrevista de Habilidades Sociais Educativas para Professores (RE-HSE-Pr)*. Manual Técnico. São Paulo: Hogrefe/CETEPP.
- Brasil. (2012). SINASE. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012.
- Brasil. (2015). *Medidas Socioeducativas*. Disponível em: <http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (2004). Making human beings human: biocological perspectives on

- human development. London: Sage
- Bronfenbrenner, U. (2012). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos* (Ed. Kindle). São Paulo: Artmed.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*, 1(1), 993-1027. New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 793-828. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Caballo, V. (1996). O treinamento em Habilidades Sociais. In V. E. Caballo (Org.), *Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento* (pp.181-309). São Paulo, SP: Ed. Santos.
- Caballo, V. (2003). *Manual de avaliação e treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Carminatti, B., & Del Pino, J. (2019). Afetividade e relação professor-aluno: contribuições destas nos processos de ensino e de aprendizagem em ciências no ensino médio. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 24(1), 122-138.
- Carvalho, M. C. N. & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia*, 22(3), 263-275.
- Casali-Robalinho, I. G.; Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2015). Habilidades Sociais como Predictoras de Problemas de Comportamento em Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 321-330.
- Cassoni C., Elias L. C. S., Marturano E. M. & Fontaine, A. M. (2019) Análise das Propriedades Psicométricas do Questionário de Monitoramento Parental. *Avaliação Psicológica*; 18(3), 248-255.
- Castro, F. G.; Kellinson, J. G.; Boyd, S. & Kopak, A. M. (2010). A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4 (4), 342-360.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.
- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M. & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1) 95-106.

- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *The American Psychological Association*, 92(3), 458-465.
- Correia-Zanini, M. R. G. (2013). *Um estudo prospectivo sobre escolar de criança nos primeiros anos do Ensino Fundamental* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Correia-Zanini, M. R. G. & Marturano, E. M. (2016). Getting Started in Elementary School: Cognitive Competence, Social Skills, Behavior, and Stress. *Psico-USF*, 21(2), 305-317.
- Cunha, E. O., & Dazzani, M. V. M. (2016). Da repulsão da escola à diferença: historicizando raízes, perspectivando saída. In: M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza (Orgs), *Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos contextos educacionais*, 57-73. Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). Habilidades Sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/ educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp.113-141). Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003). Habilidades Sociais e dificuldades de aprendizagem: teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Eds.). *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem*. Campinas, SP: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(41), 517-30.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais; manual teórico-prático*. 1º Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dessen, M. A.; & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Dias, A. F. (2013) Entre sociabilidade e movimentos de resistência: o significado da educação escolar para jovens autores de ato infracional. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(1), 70-87.
- Dib, M. A. (2012). A regulação da conduta delituosa pela família: um estudo comparativo entre adolescentes judicializados e não judicializados no contexto brasileiro. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic Achievement in early adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 40(1), 1649-1660.
- Elias, L.C.S. & Marturano, E.M (2016). Promovendo Habilidade de Soluções de Problemas Interpessoais em crianças. *Interação Psicol. Curitiba*, 20 (1), 91-100.
- Elias, L.C.S., Abrahao, A. L. B., Silva, E. F., & Santos, A. L.M. (2020). Inclusão educacional: pensando intervenção em habilidades sociais. In: Versuti, F.M; Mulle, R.L.D, Peralta, D.P., & Gonçalves, H.J.L. (Org.). *Perspectivas de atuação no caos*. Porto Alegre: Fi.
- Falcone, E. O. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. In: Guilhardi, H. J., Madi, M. B. B. P., Queiroz, P. P., & Scoz M. C.(Orgs.). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André: ESETec.
- Fantuzzo, J., Manz, P. & McDermott, P. (1998). Preschool version of the Social Skills Rating System: An empirical analysis of its use with low-income preschool children. *Journal of School Psychology*, 36(1), 199-214.
- Feijó, M. C., & Assis, S. G. (2004). O contexto e de exclusão social e de vulnerabilidade de jovens infratores e suas famílias. *Estudos em Psicologia*, 9, 157-166.
- Fogaça, F. F. S. (2015). Identificando repertórios de Habilidades Sociais em interações do adolescente em conflito com a lei com familiares e amigos: Uma análise de metacontingências (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.
- Fonseca, B. C. R., Bolsoni-Silva, A. T. & Ebner, L. M. (2021). Práticas educativas de genitores e professores e repertório comportamental infantil. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 14(1), 1-27.
- Francisco, M. V., & Murgó, C. S. (2015). O papel da escola na trajetória de adolescentes autores de atos infracionais: concepções de professores. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(1), 98–120.
- Gardinal-Pizato, E.C. (2010). *Um estudo longitudinal de trajetórias de desempenho escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP.
- Greenberg N, Langston V, Everitt B, Iversen A, et al. (2010). A cluster randomized controlled trial to determine the efficacy of Trauma Risk Management (TRiM) in a military population. *Journal of Traumatic Stress*, 23(4), 430- 436.
- Guimarães, M., & Maciel, C. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10).
- Hair J. F.; Black W.C.; Babin, B. J.; Anderson,R. E.; Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Bookman.

- James, G., Witten, D., Hastie, T., & Tibshirani, R. (2013). *An introduction to statistical learning*. New York: Springer.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1999). Abandono escolar na adolescência: factores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 431–403.
- Johnson, R. B.; & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, 36(3), 366-380.
- Komatsu, A. V.; Bazon, M. R. (2015) Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 725-735.
- Le Blanc, M. (2003). Trajetórias de delinquência comum, transitória e persistente: uma estratégia de prevenção diferencial. IN I. Alberto (org.) *Comportamento Antissocial: Escola e Família* (p. 31-80). Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Le Blanc. (2009). The development of deviant behavior, its self-regulation. *Monatsschrift fuer Kriminologie und Strafrechtsreform*, 91 (4-5), 117-136.
- Le Blanc. (2010). Un paradigme développemental pour la criminologie: développement et autorégulation de laconduite déviante. *Criminologie*, 43(2), 401-428.
- Lefèvre, F., & Lefèvre, A. M. C. (2005). O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos), Porto Alegre: EDUCS.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H. & Del Prette, A. (2016). Habilidades Sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193.
- Longhini, L. Z.; Rios, B. F.; Peron, S. & Neufeld, C. B. (2017). Caracterização das habilidades sociais de adolescentes em contexto escolar. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 3 (2), 131-137.
- Maia, J. M. D, & Williams, L. C. de A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13(2), 91-103.
- Machado, J. A., Yunes, M. A., & Silva, G. F. (2014). A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Contrapontos*, 14(3), 512-526.
- Marchand, P.; P. Ratinaud. (2012). L'analyse de similitude appliquee aux corpustextuelles: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. In: *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des DonnéesTextuelles*. 687–699.

- Marturano, E. M. (2008). Tensões cotidianas na transição da primeira série: um enfoque desenvolvimento. *Psicologia e estudo*, 13(1), 79-87.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2006). O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Silvaes, E. F. M. (Org.). *Atendimento psicológico em clínicas-escola*. Campinas: Alínea, 75-90.
- Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares, & S. R. Loureiro (Eds.) *Vulnerabilidade e Proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. Casa do Psicólogo/FAPESP.
- Marturano, E. M., Trivelatto-Ferreira, M. C., & Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22, 93-101.
- Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. & Leme, V. B. R. (2014). Comportamentos agressivos e Habilidades Sociais em uma perspectiva de desenvolvimento. Em: Borsa, J. C. B.; Bandeira, D. R. (Orgs.), *Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Marturano, E. M. & Elias, L. C. S. (2016). Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. *Educar em Revista*, (59), 123-139.
- Marturano, E. M. & Gardinal, E. C. (2008). Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. *Aletheia*, 27(1), 81-97.
- Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* Campinas, SP: Alínea.
- Marturano, E. M.; Trivellato-Ferreira, M. C.; Gardinal, E. C. (2009). Estresse cotidiano na transição da 1ª série: percepção dos alunos e associação com desempenho e ajustamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 93-101.
- Mendonça, K.; Pires, F. F. (2020). "A gente vinha porque queria e não porque era pressionado": crianças e direitos de participação. *Educação e Pesquisa*, 46 (1), 1–18.
- Minayo, M. C. S. (2008). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701.
- Morais, N. A. & Koller, S. H. (2005). Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In S.H. Koller (Org). *Ecologia do Desenvolvimento Humano: Pesquisa e Intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

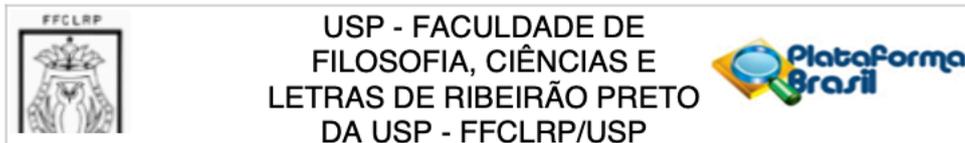
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em Habilidades Sociais: Análise da produção nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 283-291.
- Nunes, A. F., & de Moraes, J. C. P. (2019). A relação professor-aluno: a importância da afetividade no contexto educativo na visão docente. *Pensar Acadêmico*, 16(2), 298-309.
- Paiva, M. L. M. F., & Del Prette, Z. A. P. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 75-85.
- Panosso, I. R. (2008). Comparação da adaptação pessoal de adolescentes judicializados e não-judicializados: a aplicação do inventário de personalidade de Jesness e de Eysenck e de humores depressivos de Beck (*Dissertação de Mestrado*). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Pereira, S. E., & Sudbrack, M. F. (2009). A formação dos grupos na adolescência: a escola que exclui. *Cadernos de Resumos XIII do Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica*, 259-260.
- Pesce, R. P., Assis, S., Santos, N. & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416.
- Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Rocha, M. F. J. (2014). Conflito, diálogo e permanência: o professor mediador, o adolescente que cometeu ato infracional e a escola (*Dissertação de Mestrado*). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Rodrigues, G. M. M. M.; Blaszkó, C. E. & Ujiié, N. T. (2021). A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. *Colloquium Humanarum*, 18(1).
- Salviati, M. E. (2017). Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). *Planaltina*. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>.
- Sifuentes, T. R.; Dessen, M. A.; & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 379-385.
- Silva, J. L. da, & Bazon, M. R. (2015). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estudos de Psicologia*, 19(4), 278-287.
- Silva, I. C. L. B. (2009). *Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade*. (Dissertação de Mestrado).

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.

- Soares, A. B.; Rodrigues, P. V. S.; & Mourão, L. (2021). Indicadores Críticos para Avaliação de Habilidades Sociais Educativas em Situações Interpessoais Difíceis. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 37 (1).
- Trivellato-Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência na transição da 1ª série. *Revista Interamericana de Psicologia*. 42(3), 549-558.
- Tucci, C. H. C. (2011). *A importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Valle, J.; & Williams, L. (2021). Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia, Teoria E Pesquisa*, 37.
- Véronneau, M. H., & Dishion, T. J. (2010). Predicting change in early adolescent problem behaviour in the middle school years: A mesosystemic perspective on parenting and peer experiences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1125-1137.
- Vianna, J. A. & Lovisolo, H. R. (2011). A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 285-296.
- Visioli, M. M. M. R.; Campos, J.; Komatsu, A. V. & Bazon, M. R. (2018). Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(2), 118-140.
- Wang M. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development* 85(2), 610-625.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(5), 715.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children* (pp. 15-37). Springer, Boston, MA.
- Wynne, S. L. & Joo, H. J. (2010). Predictors of school victimization: individual, familial, and school factors. *Crime & Delinquency*, 37 (3), 458-488.
- Zhang, D., Willson, V., Katsiyannis, A., Barrett, D., Ju, S., & Wu, J. Y. (2010). Truancy offenders in the juvenile justice system: A multicohort study. *Behavioral Disorders*, 35(3), 229-242.
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B. P. L.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. V. Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23(1), 158-162.

9. ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Adolescentes em Liberdade Assistida: habilidades sociais e vivências escolares

Pesquisador: ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15339719.0.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.507.562

Apresentação do Projeto:

Vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada autorização do Instituto Limite para a realização da coleta de dados e justificativa para a não apresentação de autorização da(s) escola(s), cuja identificação depende do início da pesquisa, ou seja, da identificação dos participantes. Foram apresentados na íntegra os instrumentos a serem utilizados na coleta de dados e os roteiros das entrevistas a serem realizadas. Os Termos de Consentimento e Assentimento foram alterados conforme as pendências apontadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado (pendências resolvidas).

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

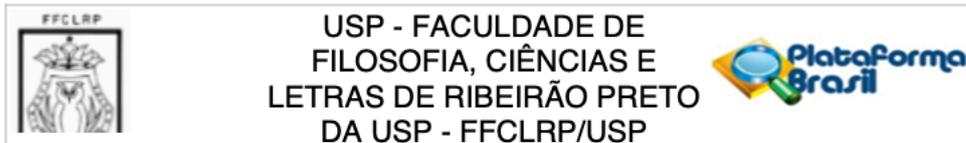
CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br



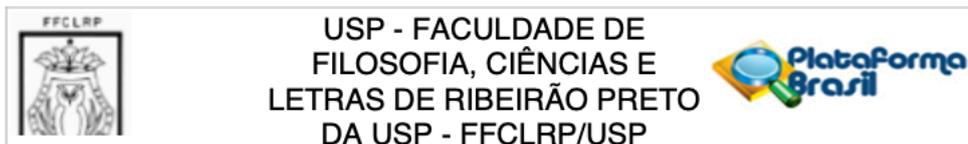
Continuação do Parecer: 3.507.562

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1346316.pdf	02/08/2019 15:55:31		Aceito
Outros	Instrumento_QMP.pdf	02/08/2019 15:54:27	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP.pdf	02/08/2019 15:53:36	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_IEE.pdf	02/08/2019 15:49:24	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Instrumento_exemplos_IHSA.pdf	02/08/2019 15:49:11	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_professores_versao2.pdf	02/08/2019 15:48:43	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS_CEP_VERSAO2.pdf	02/08/2019 15:46:14	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores_CEP_VERSAO2.pdf	02/08/2019 15:46:02	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ADOLESCENTES_CEP_VERSAO2.pdf	02/08/2019 15:45:48	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_versao2.pdf	02/08/2019 15:44:26	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_instituto_limite.pdf	31/07/2019 17:49:49	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.pdf	07/06/2019 20:07:22	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	07/06/2019	ANA LUIZA	Aceito

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
 Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901
 UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO
 Telefone: (16)3315-4811 E-mail: coetp@ffclrp.usp.br



Continuação do Parecer: 3.507.562

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP.pdf	19:56:08	MENDONCA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Entrevista_adolescentes.pdf	05/06/2019 17:33:37	ANA LUIZA MENDONCA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 14 de Agosto de 2019

Assinado por:
Patrícia Nicolucci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

10. APÊNDICES

APÊNDICE A– Termo de Assentimento Livre e Esclarecido direcionado ao adolescente

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRIGIDO AOS ADOLESCENTES

Nome da Pesquisa: Adolescentes em Liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias CRP: 06/4671-2

Pesquisadora Responsável: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Olá, meu nome é **Ana Luiza Mendonça dos Santos**, sou Psicóloga da USP e estou desenvolvendo um estudo chamado “**Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais**” sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias. O objetivo é investigar relações entre os comportamentos sociais na escola, vivências escolares e o acompanhamento que recebe dos seus pais; além de descrever recursos e dificuldades trazidas por você em relação à escola.

Se aceitar participar, serão realizados três questionários e uma entrevista buscando entender o seu comportamento e as suas relações com a escola. O tempo para realizar todas as atividades é de aproximadamente 45 minutos, sendo que tais atividades acontecerão na instituição onde você recebe apoio socioeducativo (Instituto Limite), num horário em que já estiver lá, conforme a autorização dada pelo Instituto, para que não tenha nenhum prejuízo nas atividades com sua orientadora de medida socioeducativa.

Devido ao tema trabalhado neste estudo, talvez você possa se sentir cansado ou incomodado ao responder algumas perguntas. Neste caso, você poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer consequência ou problema para você ou para a sua família. Também poderemos conversar, após sua participação, para que eu possa te indicar atendimento psicológico gratuito, o tempo de espera para o atendimento será de acordo com a demanda do serviço.

Os benefícios que esse estudo traz são para o Campo da Psicologia. Os benefícios não serão imediatos e dependem dos resultados do estudo. Após o término do estudo e análise de resultados será dado o feedback aos adolescentes e escolas.

É importante que você saiba que as informações pessoais (como o seu nome ou nome da escola que frequenta) não serão divulgadas em meios eletrônicos ou por meio de papel. Assim, eu garanto que as informações que você me der não serão repassadas a ninguém e que a sua identidade não será revelada a outras pessoas. Somente as respostas que você me der, junto com as respostas de todos os outros participantes, serão usadas em estudos científicos sobre o desenvolvimento na adolescência e escolarização, sempre mantendo a privacidade de sua identidade.

Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que sua participação é voluntária e não prevê despesas para você. Se houver algum gasto não previsto, então você será reembolsado.

Caso tenha alguma dúvida agora ou em qualquer outro momento da pesquisa estaremos disponíveis e esse contato poderá ser agendado pelo telefone (16) 3315-0195. Com relação a questões de natureza ética, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este projeto está ligado. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP fica na Avenida Bandeirantes, 3900, 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil, Bloco 1, sala 07 (Prédio da Administração), telefone: (16) 3315-4811, E-mail: coetep@listas.ffclrp.usp.br, e atende de segunda-feira a sexta-feira, das 13:00 às 17:00 h.

Obrigada!

Você receberá uma via deste termo.

Caso concorde em participar do estudo, por favor assine no local indicado abaixo.

Assinatura do Adolescente

Ana Luiza Mendonça (Pesquisadora) Telefone: (16) 996390680 / E-Mail: ani8@usp.br

Ribeirão Preto, ___ de _____ de 20__.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRIGIDO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS PELO ADOLESCENTE

Nome da Pesquisa: Adolescentes em Liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias CRP: 06/4671-2

Pesquisadora Responsável: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Senhores Pais/Responsáveis, pelo adolescente,

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar de um estudo que estamos realizando, sua tarefa será autorizar a participação de seu filho. Meu nome é **Ana Luiza Mendonça dos Santos**, sou Psicóloga e mestranda em Psicologia da USP e estou desenvolvendo um estudo chamado “**Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais**” sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias. O objetivo geral é investigar possíveis relações entre comportamentos sociais, vivências escolares e acompanhamento parental percebido pelo adolescente; além de descrever recursos e dificuldades relatadas pelos adolescentes relacionadas ao contexto escolar.

Se o(a) Senhor(a) autorizar a participação de seu filho e ele também aceitar participar, serão aplicados três questionários e uma entrevista que permitem entender o comportamento dele e as relações com a escola. O tempo para realizar todas as atividades é de aproximadamente 45 minutos, sendo que essas acontecerão na instituição onde seu filho recebe apoio socioeducativo (Instituto Limite), num horário em que ele estiver lá, conforme a autorização dada pelo Instituto, de forma que ele não seja prejudicado nas atividades previstas pela orientadora de medida socioeducativa.

Não há riscos na realização dessa pesquisa; talvez, seu filho possa se sentir cansado ou incomodado ao responder os questionários. Nestes casos, ele poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer consequência ou problema para ele ou para a sua família. Também poderei conversar com seu filho e indicar serviços de Psicologia gratuitos.

Quanto aos benefícios, estes serão para o campo da Psicologia e, portanto, não serão imediatos para seu filho, somente após o estudo é que poderemos elaborar e trazer contribuições para a escola e os participantes que se interessarem.

É importante que o(a) Senhor(a) saiba que as informações pessoais (como o nome do seu filho ou da escola que ele frequenta) não serão divulgadas em meios eletrônicos ou por meio de papel. Assim, eu garanto que as informações que ele me der não serão repassadas a ninguém e que a sua identidade será mantida em sigilo. Somente os dados finais, das respostas aos questionários, de todos os participantes em conjunto, serão usados em publicações científicas sobre o desenvolvimento na adolescência e escolarização, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade.

Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que a participação nesta pesquisa é voluntária e não prevê despesas para o participante. Se houver algum gasto não previsto, o participante será reembolsado.

Caso o(a) Senhor(a) tenha alguma dúvida agora ou em qualquer outro momento da pesquisa estaremos disponíveis e esse contato poderá ser agendado pelo telefone (16) 3315-0195 da coordenadora do estudo Profa. Dra. Luciana C.S. Elias ou comigo Ana Luiza M. Santos, telefone (16) 996390680. Com relação a questões de natureza ética, o(a) Senhor(a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este projeto está ligado. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP fica na Avenida Bandeirantes, 3900, 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil, Bloco 1, sala 07 (Prédio da Administração), telefone: (16) 3315-4811, E-mail: coetep@listas.ffclrp.usp.br, e atende de segunda-feira a sexta-feira, das 13:00 as 17:00 h.

O(A) Senhor(a) receberá uma via assinada deste termo. De acordo.

Assinatura do Responsável pelo Adolescente

Ana Luiza Mendonça (Pesquisadora) Telefone: (16) 996390680 / E-Mail: ani8@usp.br

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20__.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos professores (entrevista presencial)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRIGIDO PROFESSORES

Nome da Pesquisa: Adolescentes em Liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias CRP: 06/4671-2

Pesquisadora Responsável: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Meu nome é **Ana Luiza Mendonça dos Santos**, sou Psicóloga e mestranda em Psicologia da USP e estou desenvolvendo um estudo chamado “**Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais**” sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias. O objetivo geral é investigar e descrever recursos e dificuldades relatadas pelos professores relacionadas ao contexto escolar.

Se o(a) Senhor(a) aceitar participar, será aplicada uma entrevista que busca entender suas dificuldades e habilidades frente a processos de inclusão escolar de adolescentes respondendo à medida socioeducativa de liberdade assistida.

O tempo para realizar essa atividade é de aproximadamente 45 minutos, sendo que essas acontecerão na instituição onde o(a) Senhor(a) trabalha, em um horário que seja conveniente, conforme a autorização dada pela escola, de forma que o(a) Senhor(a) não seja prejudicado em suas atividades.

Não há riscos na realização dessa pesquisa; talvez, o(a) Senhor(a) possa se sentir cansado ou incomodado ao responder à entrevista. Nestes casos, poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer consequência ou problema para o Senhor(a) ou para a instituição onde trabalha. Quanto aos benefícios imediatos estes serão para o campo da Psicologia, somente após o estudo é que poderemos trazer contribuições para a escola e os participantes que se interessarem.

É importante que o(a) Senhor(a) saiba que as informações pessoais (como o seu nome ou da escola onde trabalha) não serão divulgadas em meios eletrônicos ou por meio de papel. Assim, eu garanto que as informações que o Senhor(a) me der não serão repassadas a ninguém e que a sua identidade será mantida em sigilo. Somente os dados finais, as respostas das entrevistas de todos os participantes em conjunto, serão usados em publicações científicas sobre o desenvolvimento na adolescência e escolarização, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade.

Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que a participação nesta pesquisa é voluntária e não prevê despesas para o participante. Se houver algum gasto não previsto, o participante será reembolsado.

Caso o(a) Senhor(a) tenha alguma dúvida agora ou em qualquer outro momento da pesquisa estaremos disponíveis e esse contato poderá ser agendado pelo telefone (16) 3315-0195.

Com relação a questões de natureza ética, o(a) Senhor(a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este projeto está ligado. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP fica na Avenida Bandeirantes, 3900, 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Bloco 1, sala 07 (Prédio da Administração), telefone: (16) 3315-4811, E-mail: coetep@listas.ffclrp.usp.br, e atende de segunda-feira a sexta-feira, das 13:00 às 17:00 h.

O(A) Senhor(a) receberá uma via assinada deste termo. De acordo.

Data:

Assinatura do participante

Ana Luiza Mendonça (Pesquisadora) / E-Mail: ani8@usp.br

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos professores (entrevista por vídeo conferência)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DIRIGIDO PROFESSORES

Nome da Pesquisa: Adolescentes em Liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias CRP: 06/4671-2

Pesquisadora Responsável: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Meu nome é **Ana Luiza Mendonça dos Santos**, sou Psicóloga e mestranda em Psicologia da USP e estou desenvolvendo um estudo chamado “**Adolescentes em liberdade assistida: vivências escolares e Habilidades Sociais**” sob a orientação da Prof. Dra. Luciana Carla dos Santos Elias. O objetivo geral é investigar e descrever recursos e dificuldades relatadas pelos professores relacionadas ao contexto escolar.

Se o(a) Senhor(a) aceitar participar, será aplicada uma entrevista que busca entender suas dificuldades e habilidades frente a processos de inclusão escolar de adolescentes respondendo à medida socioeducativa de liberdade assistida.

O tempo para realizar essa atividade é de aproximadamente 45 minutos, sendo que essa acontecerá por meio de videoconferência na plataforma Google Meet (também disponível como aplicativo móvel), em um horário que seja conveniente, de forma que o(a) Senhor(a) não seja prejudicado em suas atividades.

Não há riscos na realização dessa pesquisa; talvez, o(a) Senhor(a) possa se sentir cansado ou incomodado ao responder à entrevista. Nestes casos, poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer consequência ou problema para o Senhor(a) ou para a instituição onde trabalha. Quanto aos benefícios imediatos estes serão para o campo da Psicologia, somente após o estudo é que poderemos trazer contribuições para a escola e os participantes que se interessarem.

É importante que o(a) Senhor(a) saiba que as informações pessoais (como o seu nome ou da escola onde trabalha) não serão divulgadas em meios eletrônicos ou por meio de papel. Assim, eu garanto que as informações que o Senhor(a) me der não serão repassadas a ninguém e que a sua identidade será mantida em sigilo. Somente os dados finais, as respostas das entrevistas de todos os participantes em conjunto, serão usados em publicações científicas sobre o desenvolvimento na adolescência e escolarização, sempre mantendo o sigilo quanto à identidade.

Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que a participação nesta pesquisa é voluntária e não prevê despesas para o participante. Se houver algum gasto não previsto, o participante será reembolsado. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar uma indenização através das vias judiciais e/ou extrajudiciais conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; Resolução CSN nº 510 de 2016, Artigo 19; e Resolução nº 446 de 2012, Artigos IV.3.h e V.7 h).

Caso o(a) Senhor(a) tenha alguma dúvida agora ou em qualquer outro momento da pesquisa estaremos disponíveis e esse contato poderá ser agendado pelo telefone (16) 3315-

0195.

Com relação a questões de natureza ética, o(a) Senhor(a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual este projeto está ligado. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP fica na Avenida Bandeirantes, 3900, 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Bloco 1, sala 07 (Prédio da Administração), telefone: (16) 3315-4811, E-mail: coetep@listas.ffclrp.usp.br, e atende de segunda-feira a sexta-feira, das 13:00 às 17:00 h.

O Senhor(a) receberá uma via assinada deste termo. De acordo.

Data:

Ana Luiza Mendonça (Pesquisadora) / E-Mail: ani8@usp.br

APÊNDICE E – Entrevista Semiestruturada (adolescente)

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Psicologia Departamento de Psicologia

Pesquisadora: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias

Título do estudo: Adolescentes em conflito com a lei: vivências escolares e Habilidades Sociais

Roteiro de entrevista semiestruturada (dirigida aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida)

Data de nascimento:

Escola em que está matriculado ou última escola frequentada:

Ano escolar que está cursando ou último cursado:

- 1) Qual foi a trajetória escolar? (Repetências, evasão..)
- 2) Como é sua relação com a escola?
- 3) Você se lembra de quando começou a ir na escola?
- 4) Você gosta da escola que está?
- 5) O que você mudaria na escola?
- 6) Tem algum professor que você se lembra que te ajudava a aprender de uma forma que você gostava? Se sim, como era essa forma de ensinar?
- 7) Qual matéria você considera que se sai melhor ou tem mais facilidade?
- 8) O que aconteceu durante esses anos que fez com que você abandonasse/continuasse nos estudos (a depender das respostas anteriores)
- 9) Teve alguma dificuldade de aprendizagem?
- 10) Teve alguma dificuldade de adaptação?
- 11) Leva muitas broncas dos professores? (Se sim, por quê?)
- 12) Como são suas relações de amizade dentro da escola?
- 13) Já chegou a discutir (brigar verbalmente) com alguém da sua escola? (Se sim, qual foi o motivo?)
- 14) Já chegou a bater (brigar fisicamente) com alguém da sua escola? (Se sim, qual foi o motivo)

APÊNDICE F – Entrevista Semiestruturada (professor)

FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa de Pós Graduação em Psicologia Departamento de Psicologia

Pesquisadora: Ana Luiza Mendonça dos Santos

Orientadora: Luciana Carla dos Santos Elias

Título do estudo: Adolescentes em conflito com a lei: vivências escolares e Habilidades Sociais

Roteiro de entrevista semiestruturada (dirigida aos professores)

Instituição:

Disciplina(s) que leciona:

Há quanto tempo leciona:

- 1) Quantos adolescentes do sexo masculino cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida estão matriculados nas turmas que você acompanha? (Ou já acompanhou?)
- 2) Como é (era) a frequência desses alunos?
- 3) Os adolescentes em liberdade assistida apresentam problemas de comportamento em sala de aula? Se sim, quais?
- 4) Quais atitudes tomadas por você em relação a esses comportamentos?
- 5) Quais as dificuldades que você enfrenta (enfrentou) no ensino, como professor(a), ao receber (ter recebido) esses adolescentes em sua sala de aula?
- 6) Quais estratégias você adota (adotou) para trabalhar com essas dificuldades (Se houver)?
- 7) Como é (era) o relacionamento desses alunos com os demais colegas de classe? (Na sala de aula, no intervalo)
- 8) Durante a sua trajetória como professor(a), teve algum aluno (em cumprimento de liberdade assistida) que se destacou de alguma forma? (Se sim, passar para a próxima)
- 9) Você identifica em seu comportamento ou ação alguma coisa diferente, um recurso que possa ter influenciado positivamente esse aluno?

APÊNDICE G – Gráficos de Probabilidade**Gráfico de probabilidade - IEE**

Comparação dos dados com a distribuição normal

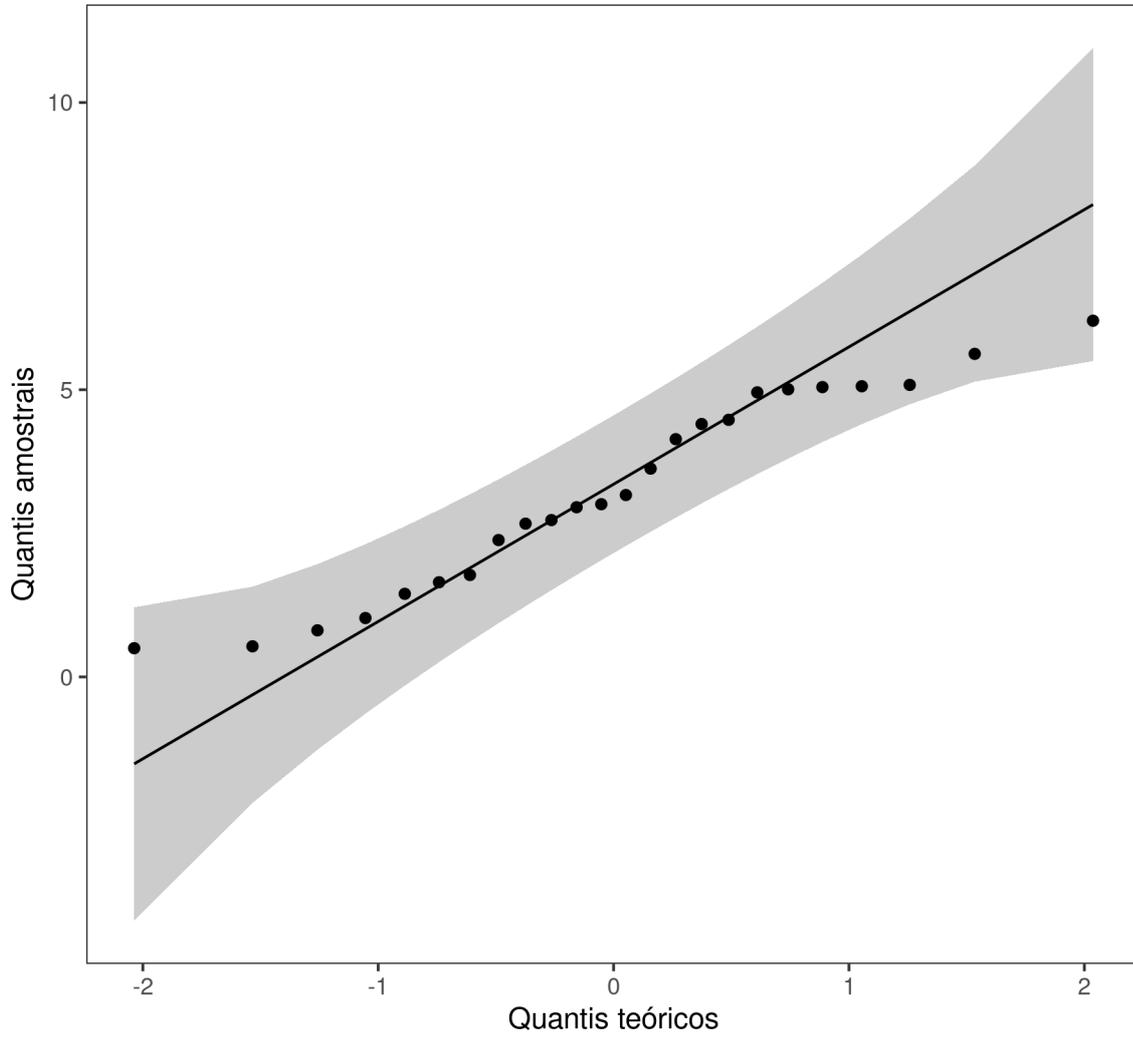


Gráfico de probabilidade - IHSA Dificuldade - Total
Comparação dos dados com a distribuição normal

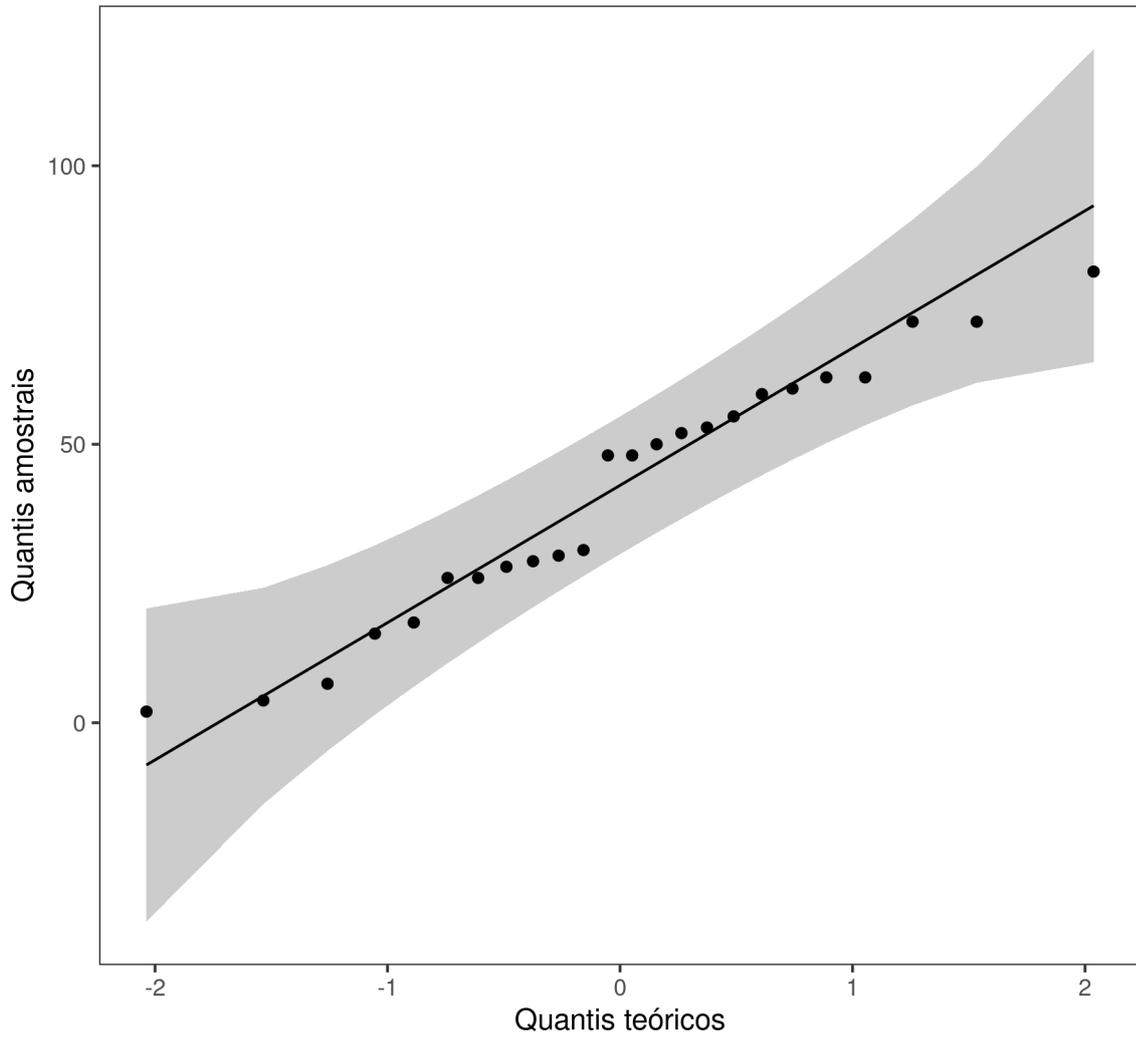
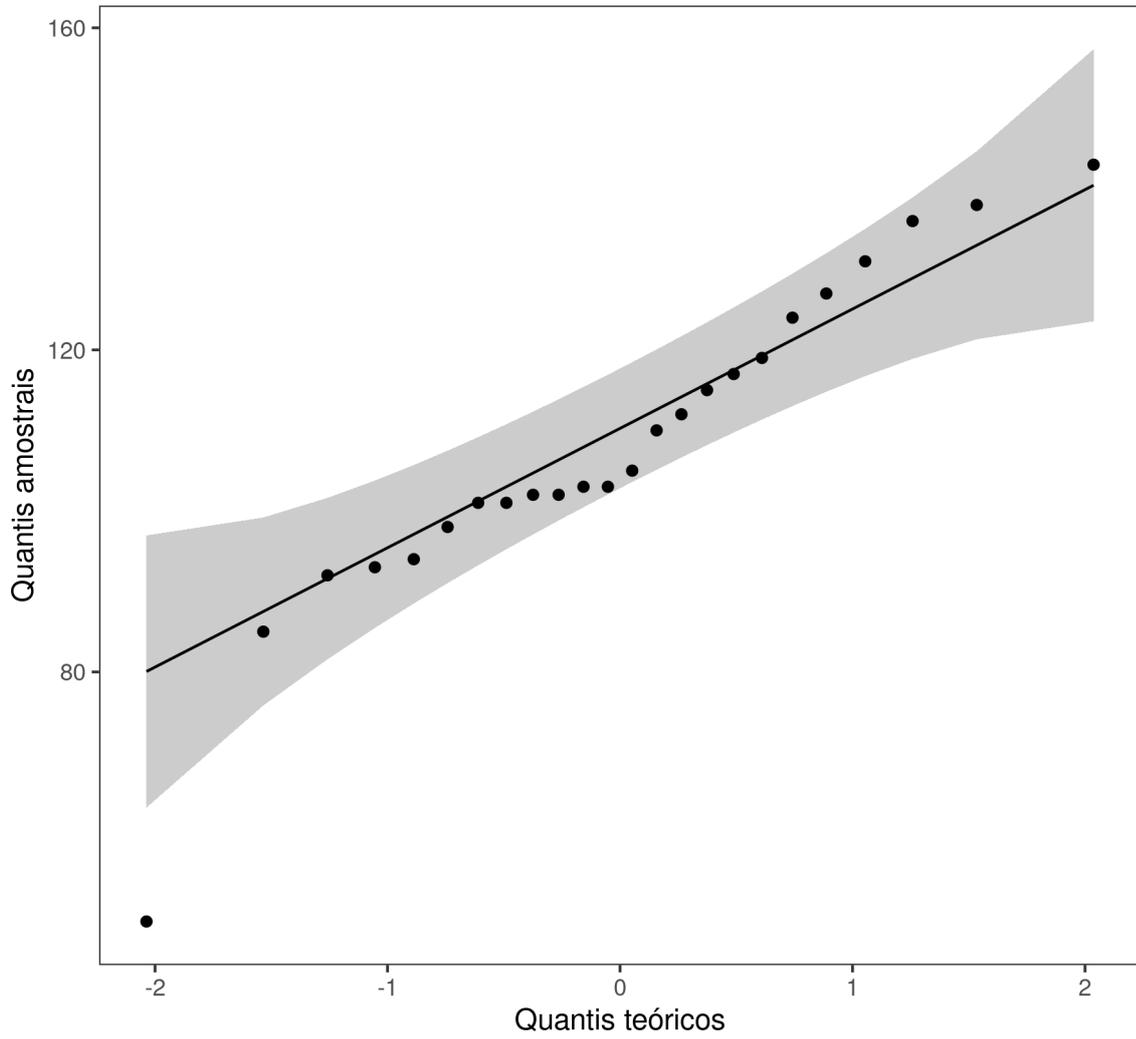
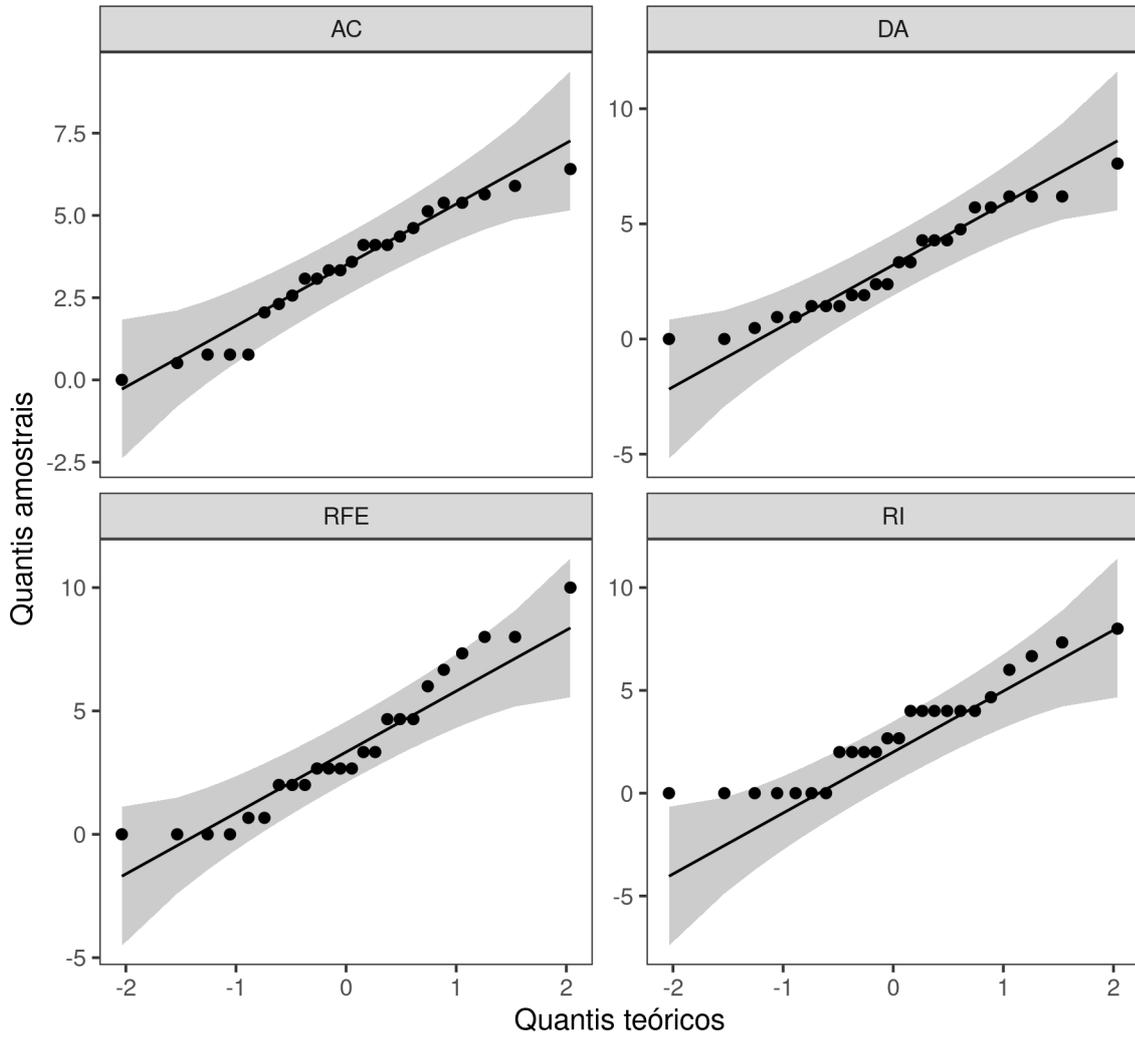


Gráfico de probabilidade - IHSA Frequência - Total
Comparação dos dados com a distribuição normal



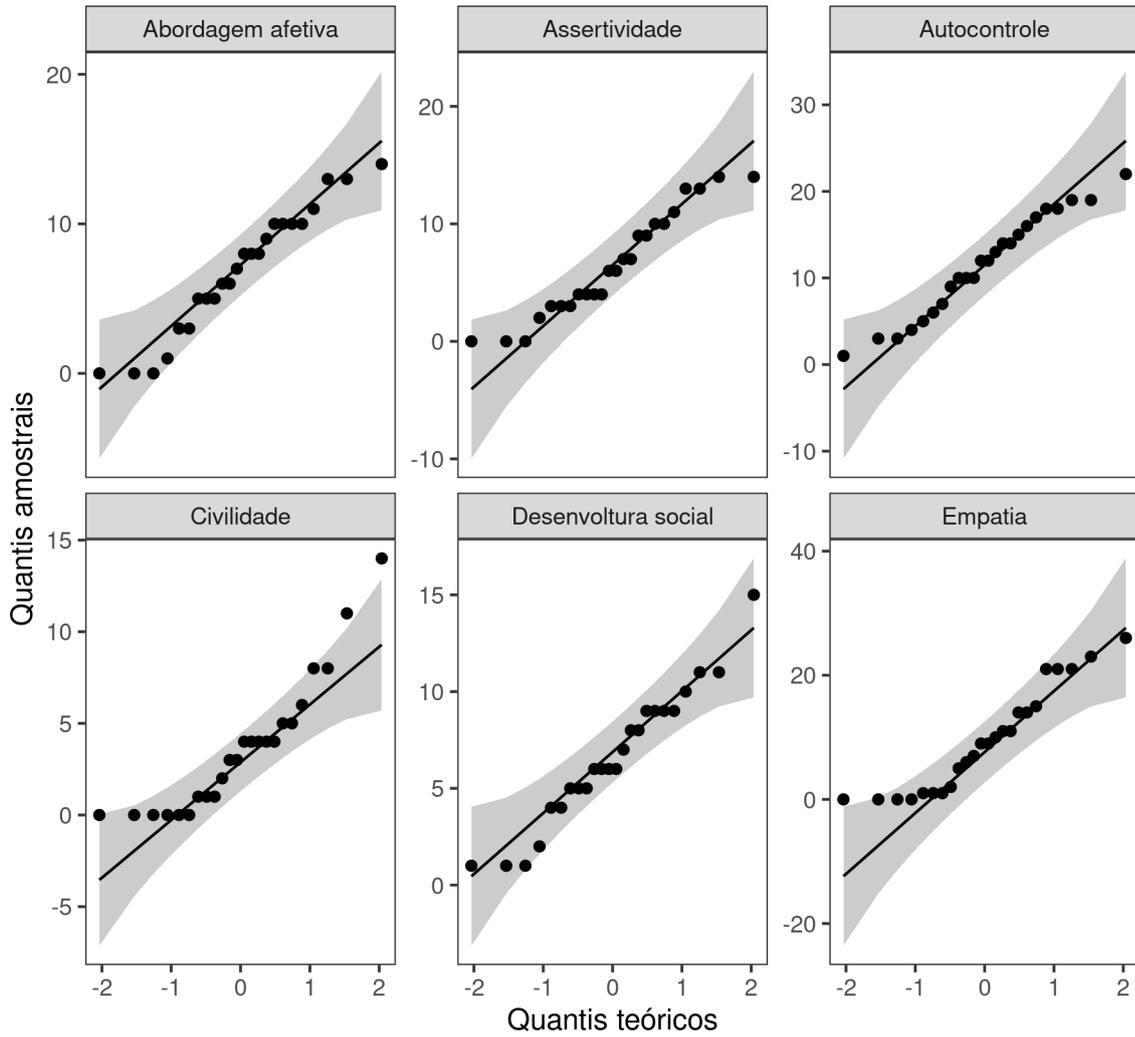
Gráficos de probabilidade - IEE

Comparação dos dados com a distribuição normal



Gráficos de probabilidade - IHSa Dificuldade

Comparação dos dados com a distribuição normal



Gráficos de probabilidade - IHSA Frequência

Comparação dos dados com a distribuição normal

