

Avaliação de uma intervenção para redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização em adolescentes de uma instituição de acolhimento

*(Evaluation of an intervention to reduce antisocial behavior
and increase schooling in adolescents from a shelter)*

**Paula Inez Cunha Gomide,¹ Amália Beatriz Dias Mascarenhas
& Giovana Veloso Munhoz da Rocha**

Universidade Tuiuti do Paraná
(Brasil)

RESUMO

Jovens são encaminhados para instituições de acolhimento por maus-tratos e abandono familiar e apresentam um conjunto de comportamentos de risco, que variam de baixo rendimento escolar a déficits em comportamento moral e até comportamentos antissociais de larga escala. As suas permanências prolongadas em abrigos, sem intervenção especializada, agravam os comportamentos de risco determinantes da institucionalização. Esta pesquisa avaliou uma intervenção, com oito jovens acolhidos, com duração de 10 meses, por meio de pré e pós-teste utilizando o TDE (Stein, 2011), o IEP (Gomide, 2006) e o YSR (Achenbach & Rescorla, 2001). A intervenção compreendeu quatro atividades: programa de comportamento moral; reforço escolar; psicoterapia analítico-comportamental; e práticas educativas para cuidadores. Os resultados mostraram que houve diminuição do déficit escolar em todos os participantes ($Z = -2,414$; $p = 0,016$), melhoria na competência total e redução de comportamentos internalizadores, externalizadores, indicativos de TEPT, TOC, TC, entre outros, todos significativos em nível de 0,05. Os cuidadores, que anteriormente à intervenção não visitavam os adolescentes, passaram a fazê-lo com regularidade. Os resultados apontaram para a eficácia da intervenção em produzir redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização.

Palavras-chave: intervenção, jovens, institucionalização, comportamento antissocial, escolarização.

1) Endereço de contato: paulainezgomide@gmail.com

ABSTRACT

Young people are sent to shelters due to maltreatment and family abandonment and present a set of risk behaviors, ranging from poor academic performance, deficits in moral behavior and antisocial behavior on a large scale. Their lengthy stays in shelters, without specialized intervention, aggravate the risk behaviors that are determinants of institutionalization. This study evaluated an intervention with eight sheltered boys, lasting 10 months, through pre and posttest using TDE (Stein, 2011), the IEP (Gomide, 2006) and YSR (Achenbach & Rescorla, 2001). The intervention included four activities: tutoring, moral behavior group, psychotherapy and educational practices for caregivers. The results showed decrease in academic deficits for all participants ($Z = -2.414, p = 0.016$); improvement in overall competence and reduction in internalizing behaviors, externalizing behaviors, and PTSD, OCD, CD, among others indexes, all significant at 0.05 level. Caregivers who prior to the intervention did not visit the teenagers started doing it regularly. The results showed the effectiveness of intervention in reducing antisocial behavior and increasing schooling.

Keywords: interventions, young people, institutionalization, antisocial behavior, schooling.

Jovens que se encontram em situação de acolhimento institucional têm grande probabilidade de apresentar comportamento antissocial (Albornoz, 2014), uma vez que são oriundos de ambientes com múltiplos fatores de risco, como: práticas educativas negativas; maus-tratos; negligência; estressores ambientais; problemas acadêmicos; e abuso sexual (Gallo & Williams, 2005; Patterson et al, 1992; Plante et al., 2012). Rocha e Carvalho (2014) avaliaram 74 crianças e adolescentes de abrigos e encontraram tanto a presença de problemas externalizadores quanto internalizadores; sendo os mais presentes: ansiedade/depressão; retraimento/depressão; comportamento agressivo; violação de regras; e problemas de atenção. A permanência por longos períodos institucionalizados, sem intervenções especializadas, agrava fortemente esses quadros (Iannelli, Assis & Pinto, 2015; Moreira, 2014). Estudiosos brasileiros (Guedes & Scarcelli, 2014; Rosseti-Ferreira et al., 2012; Silva & Arpini, 2013) defendem o desenvolvimento efetivo das atividades e intervenções em instituições de acolhimento, minimamente aquelas que constam dos planos de atendimentos individualizados para os internos (CONANDA/CNAS, 2009).

Kazdin e Bucla-Casal (1998) sugerem que se use a expressão *comportamento antissocial* (CAS) para referir-se a todo comportamento que perturbe o ambiente e infrinja as regras de um grupo. Os indivíduos não consideram os prejuízos causados aos outros e, por ser uma escalada, no início, nem todo CAS é uma infração à lei, mas sua persistência poderá se tornar um comportamento infracional. O modelo sócio interacionista de estágios sustenta que gazejar aulas e associar-se com pares desviantes são exemplos de CAS e estão fortemente associados ao uso de drogas e, posteriormente, ao cometimento de atos infracionais (Patterson et al., 1992), o que justifica a premência de ações precoces e, quando possível, preventivas.

O modelo sócio interacionista de estágios (Patterson et al., 1992), descreve a trajetória de desenvolvimento do CAS e define a transmissão intergeracional desse comportamento. As variáveis do modelo dão pistas para as intervenções a serem realizadas em diversos níveis, desde prevenção (Williams & Stelko-Pereira, 2013) até as de alta complexidade, que se configurariam como clínica forense (Gomide & Staut, 2016; Trafate & Michel, 2014). As práticas parentais educativas, a baixa

autoestima, a associação a pares desviantes e o fracasso acadêmico que levam à evasão escolar são elencados como problemas centrais para o desenvolvimento de intervenções. O CAS é um padrão de comportamento selecionado pelas consequências (Skinner, 1981) e essa história de aprendizagem, basicamente, ocorre nas relações familiares. A interferência precoce nessas relações poderá levar à solução de muitos dos problemas da delinquência e da criminalidade.

Moffitt (2003) afirmou que o início precoce do CAS está ligado à sua cronicidade, envolvimento com drogas, criminalidade e institucionalização. Em estudo prospectivo intergeracional, Ker, Capaldin, Pears, Wiesner e Owen (2011) concluíram que os efeitos das práticas educativas negativas sobre o desenvolvimento do CAS mantiveram-se por três gerações e que práticas educativas positivas (monitoria, disciplina, cordialidade e envolvimento) estavam relacionadas a taxas baixas de CAS, indicando a necessidade de desenvolver habilidades parentais nos cuidadores para a interrupção do ciclo de coerção e diminuição de CAS, em comunidades de risco.

Snyder, Schrepferman, Bullard, McEachern e Patterson (2012), em estudo longitudinal com crianças do pré-escolar até o quarto ano escolar, relacionaram o CAS de meninos e meninas à presença de pais inabilidosos e à associação a pares desviantes. Um treinamento para pais de adolescentes – Group Teen Triple (GTTP), em oito sessões, com 72 famílias (35 do grupo experimental e 37 do controle) foi avaliado por Chu et al. (2014), que relataram significativas melhoras em práticas parentais, confiança parental, qualidade das relações familiares e poucos problemas comportamentais dos adolescentes após a intervenção. Os adolescentes corroboraram os relatos dos pais informando que houve diminuição dos conflitos com os pais e aumento do monitoramento.

Os principais fatores de risco apontados pela literatura associados à prática infracional, ou seja, quando o CAS leva ao descumprimento das leis, são: problemas de aprendizagem; baixa escolaridade; baixo monitoramento; negligência familiar; ausência de regras; baixos níveis de afeto nas relações familiares; associação a pares desviantes; histórico familiar infracional; déficit de comportamentos morais; genitores portadores de transtornos psicológicos; e nível sócio econômico reduzido (Calixto, Paula, Biscouto, Cheffer & Gallo, 2014; Gallo & Williams, 2005, 2010; Gibbs, 1991; Gomide, 2013).

Koehler, Loesel, Akoensi e Humphreys (2013) avaliaram aproximadamente 27.000 títulos na literatura sobre programas de reabilitação para jovens infratores. Dos 25 títulos que preencheram os critérios de elegibilidade, destacaram-se os programas de abordagem comportamental e cognitivo-comportamental, os programas de inserção do jovem na comunidade e os que trabalhavam com pequenos grupos.

Psicoterapias comportamentais, programas que aumentam a escolarização, orientação vocacional e atividades laborais durante o encarceramento têm correlação com a diminuição de comportamentos antissociais, o aumento da socialização após desligamento institucional e provável correlação com a redução do índice de reincidência infracional (Alford & Derzon, 2012; Rocha & Meyer, 2014; Stoltz, Londen, Dekovic, Castro, & Prinzie, 2012). Destro e Souza (2012) encontraram em um levantamento com 40 jovens infratores que a maioria era alfabetizada, sem déficits cognitivos, com alto índice de evasão escolar, oriundos de dificuldades para acompanhar o conteúdo e se adaptar às regras e dinâmica da escola e que apresentavam problemas para se engajar em normas e valores sociais.

Henggeler e Schoenwald (2011) realizaram uma meta análise sobre programas para reduzir o CAS de jovens americanos que praticaram atos infracionais. Verificaram que liberdade condicional, transferência para o sistema de adultos, vigilância, encarceramento abrupto, campos de treinamento baseados no modelo militar (*boot camps*), moradias em grupo e encarceramento têm pouco suporte

empírico e agravam o CAS. Por outro lado, programas que trabalham com a redução de fatores de risco, com foco no funcionamento familiar, na diminuição da associação com pares desviantes, em intervenções comportamentais, em ambiente natural e na oferta de apoio intensivo para manter adesão à intervenção são considerados mais eficazes (Salekin, 2015). Esse autor ressalta que jovens com padrões de graves comportamentos antissociais devem receber intervenções mais intensas, com reforço imediato e contingente, para desenvolver habilidades pró-sociais. A modificação de padrões, tais como culpar os outros pelos próprios atos (Feldman, 1979; G.V.M. Rocha, 2012) e autogratificação imediata a despeito dos danos causados aos outros, devem ser centrais nas intervenções para modificação de CAS, pois deslocam o padrão extremado de auto referência e promovem a empatia, facilitando a inibição de atos que prejudiquem os demais (Plante et al., 2012).

Alguns autores defendem o ensinamento do comportamento moral para reduzir comportamentos antissociais (Gomide, 2013; Monte, Sampaio, Rosa Filho & Barbosa, 2011), visto que as pesquisas têm demonstrado déficit de comportamento moral em infratores (Gibbs, 1991). O comportamento moral é um comportamento aprendido como qualquer outro (Gewirtz, & Peláez-Nogueras, 1991). O ensino da empatia, dos valores (justiça, honestidade, generosidade), do perdão e da reparação do dano, por meio de modelagem, permeados pelo afeto do cuidador, reforçam comportamentos antagônicos ao CAS (Gomide, 2010). O perdão serve para reparar e melhorar as relações interpessoais, mesmo que não implique em reconciliação. Beltran-Morillas, Valor-Segura, e Expósito (2015), apresentaram quatro variáveis que influenciam a capacidade de perdoar: severidade ou gravidade da transgressão; afeto negativo; empatia; e interdependência na relação.

Pinho et al. (2006) encontraram em 290 jovens privados de liberdade, a maioria do sexo masculino (89,3%) uma forte presença de transtornos psiquiátricos (75,2%) com maior incidência de transtorno de conduta e de abuso de substâncias. Andrade, Assumpção-Júnior, Teixeira, e Fonseca (2011) verificaram em adolescentes infratoras a prevalência de 77% de transtorno de conduta, 50% de transtorno desafiador opositivo, 70% de abuso de drogas ilícitas, 33% de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, 50% de transtorno depressivo e 52% faziam uso abusivo de álcool. Dória, Antoniuk, Assumpção-Júnior, Fajardo, e Ehlke (2015), avaliando 69 adolescentes do sexo masculino encarcerados, relataram a prevalência de transtornos psiquiátricos em 81.1% deles, sendo os mais frequentes: o transtorno de conduta (59.4%); o transtorno de abuso de substâncias (53.6%); e o transtorno de déficit de atenção (43.5%).

A eficácia de um programa que reduza comportamentos antissociais é geralmente medida por meio dos índices de reincidência, que é uma medida de longo prazo. Em curto prazo, logo após a execução do programa, podem-se avaliar comportamentos externalizantes e internalizantes por meio de instrumentos de avaliação psicológica, como o Sistema de Avaliação de Base Empírica (ASE-BA, Achenbach & Rescola, 2001). Os Comportamentos externalizadores são definidos como os impulsivos, agressivos e infratores (Plante et al., 2012); que incluem o uso de substâncias (M. M. Rocha, 2012). Os internalizadores compreendem ansiedade-depressão, retraimento-depressão e queixas somáticas (Achenbach & Rescola, 2001). Del Prette, Rocha, Silveiras e Del Prette (2012) encontraram correlação positiva entre comportamentos externalizadores e baixas habilidades sociais avaliados pelo *Youth Self Report* (YSR, Achenbach & Rescorla, 2001).

Em síntese, a literatura aponta basicamente cinco tipos de atividades, consideradas fundamentais para a redução do comportamento antissocial em jovens com comportamento antissocial: 1) aumento da escolarização (Alford & Derzon, 2012; Gallo & Williams, 2005; Stoltz et al., 2012); 2) programas

de práticas educativas para pais ou cuidadores (Baruch, Vrouva, & Wells, 2011; Calixto et al., 2014; Chu, et al., 2014; Gomide, Knupp, Mandira, & Paula, 2014); 3) programa de comportamento moral (Gibbs, 1991; Gomide, 2010; Monte et al., 2011); 4) psicoterapia (Rocha, & Meyer, 2014); e 5) profissionalização (Massaro, 2013).

O objetivo deste estudo foi avaliar uma intervenção para reduzir comportamentos antissociais e aumentar a escolarização em adolescentes moradores de uma instituição de acolhimento, com histórico infracional e de risco.

MÉTODO

Participantes: Participaram da pesquisa oito adolescentes, do sexo masculino, com idade entre 13 e 15 anos, dois cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida (ECA, artigo 118) e seis em medida protetiva, porém apresentando condutas antissociais, moradores de uma instituição de acolhimento. Foram incluídos no estudo por apresentarem comportamentos antissociais tais como furto, roubo, comportamento sexual inadequado, mentira, comportamento verbal e fisicamente violento, ameaça verbal, gazar aulas e burlar regras institucionais. Os motivos dos acolhimentos variavam entre: situação de risco caracterizada por vivência na rua; rompimento, abandono ou conflito familiar; pais dependentes químicos; condutas desviantes; negligência; violência física e psicológica; maus tratos; destituição do poder familiar; falecimento de um membro familiar; e cometimento de roubos. Sete participantes eram oriundos de famílias monoparentais (duas mães, três avós, uma tia, um pai) e um deles teve o poder familiar destituído pela justiça. O tempo médio de permanência na instituição foi de 13 meses, com mínimo de 1 mês e máximo de 34 meses, a contar do início da intervenção. Todos apresentaram déficit escolar, com média de 2,7 anos (mínimo de 1 ano a máximo de 4 anos). Três cuidadores (uma mãe, uma avó e um pai) participaram da capacitação de práticas educativas parentais.

Local: o estudo foi realizado em uma organização não governamental, fundada em 1991, com objetivo de oferecer educação integral a 40 adolescentes do sexo masculino, de 10 a 17 anos, encaminhados por meio de ordem judicial das comarcas de Curitiba e região metropolitana.

Instrumentos: Os adolescentes e suas famílias foram avaliados por meio de três instrumentos aplicados em pré e pós-teste. 1) O Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2006) versão filho e versão pais, que mede sete práticas educativas, duas positivas (monitoria positiva e comportamento moral) e cinco negativas (negligência, monitoria negativa, abuso físico, disciplina relaxada e punição inconsistente). Índices de estilo parental negativos representam forte presença de práticas parentais de risco, que normalmente estão relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos antissociais; por outro lado, os índices positivos demonstram que os cuidadores mantêm regras apropriadas e supervisionam adequadamente o educando, além de ensinar virtudes por meio de exemplos e afeto. Os adolescentes responderam a versão para filhos e os cuidadores a versão para pais do IEP; 2) O *Youth Self Report - YSR* é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação de Base Empírica (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001) e tem por objetivo avaliar “problemas emocionais e/ ou comportamentais” (Bordin et al., 2013, p. 13), abrange 24 variáveis, distribuídas entre competências, problemas internalizadores e externalizadores, indicadores de distúrbios de comportamento, de transtorno obsessivo compulsivo e estresse pós-traumático (classificados pelo DSM), além de qualidades positivas. Os índices retratam a normalidade da variável comparada à média de idade da população, classificando cada variável com indicadores clínicos, limítrofes ou normais para problemas. A variável “desempenho acadêmico” dei-

xou de ser avaliada neste estudo visto que, durante o pré-teste, a escola estadual onde os participantes estudavam encontrava-se em greve. 3) Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 2011) tem por objetivo verificar o nível de escolaridade do participante, as capacidades de escrita, leitura e aritmética, e possibilita identificar quais áreas estão prejudicadas ou preservadas em crianças e adolescentes do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Além desses instrumentos, as atividades do grupo de comportamento moral e de psicoterapia foram avaliadas qualitativamente pelos aplicadores.

Intervenção: Antes do início das atividades, os participantes responderam ao YSR, IEP e TDE em pré-teste, os mesmos testes foram aplicados ao final do programa, em pós-teste. As aplicações ocorreram individualmente, na instituição, em formato de entrevista, ou seja, cada item dos testes era lido pela pesquisadora e, após entendimento da questão, o adolescente os respondia e, quando houvesse dúvida sobre a resposta, era solicitado que exemplos fossem dados para que se certificasse o entendimento do item. Em média, foram despendidos 1 hora e 30 minutos para a aplicação dos três instrumentos. A intervenção foi composta por quatro atividades. A primeira atividade foi a realização do programa de comportamento moral para os adolescentes (Gomide, 2010), com 13 sessões semanais, de uma hora e meia de duração, onde foram discutidas virtudes como honestidade, generosidade, justiça, verdade e mentira, além de comportamentos de empatia, perdão, autocrítica, reparação do dano e emoções morais: culpa e vergonha. Esse grupo ocorreu na própria instituição, conduzido pela segunda autora. A segunda atividade foi a de reforço escolar individual, com uma hora de duração, cinco vezes por semana, onde recebiam orientação para realizar as tarefas escolares e recuperação de conteúdos necessários para o acompanhamento escolar. A atividade foi conduzida por estagiários de psicologia, pedagogia, pedagogos e professores, orientados pela primeira autora. A terceira atividade foi realizada em um Núcleo de Estudos de Psicologia Forense (NUFOR) da Universidade Tuiuti do Paraná, onde os adolescentes participaram de sessões de psicoterapia comportamental, específicas para adolescentes com comportamentos antissociais. As sessões foram semanais, individuais, com duração de 50 minutos, conduzidas por estagiários de psicologia supervisionados em Análise do Comportamento pela terceira autora, doutora em Clínica Forense. A quarta atividade foi um programa de práticas educativas para os pais ou cuidadores dos adolescentes, realizado em oito sessões semanais, com uma hora e meia de duração, baseado em Gomide et al. (2014). A segunda autora realizou visita domiciliar aos pais ou responsáveis dos adolescentes e os convidou a participar do programa. Definiu-se, em seguida, horário e local da atividade. Foram fornecidos vales-transportes para que participassem da atividade, que foi conduzida pela segunda autora e ocorreu na sede administrativa da instituição, no centro da cidade de Curitiba. As práticas educativas positivas e negativas e seus efeitos sobre os comportamentos dos jovens foram discutidas nas sessões. A intervenção total durou 10 meses.

Procedimentos Éticos. O presente estudo foi aprovado pelo o Comitê de Ética da Faculdade Evangélica do Paraná, sob o parecer de número 25336513.0.0000.0103. A participação na intervenção ocorreu de forma voluntária, sigilosa e não foram oferecidas recompensas. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, explicando o programa, seus objetivos e instrumentos a serem utilizados foi lido e esclarecido no momento inicial da intervenção e assinado tanto pelos adolescentes, como pela instituição que detém legalmente suas custódias. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – foi assinado pelos pais ou responsáveis.

Análise de Dados: A intervenção total, composta por quatro atividades, foi avaliada comparando-se as 23 variáveis do YSR, em pré e pós-teste, por meio do teste não paramétrico de Wilcoxon. Além

da avaliação total, cada atividade foi avaliada por meio de instrumentos específicos. A realização das atividades propostas em três níveis (total, parcial e não participação) durante as sessões foi a medida individual adotada para avaliar a participação dos adolescentes no Programa de Comportamento Moral. A psicoterapia analítico-comportamental foi avaliada pela frequência dos adolescentes às sessões. Utilizou-se o teste não paramétrico de Wilcoxon para avaliar o programa de práticas educativas e o de reforço escolar, comparando-se as medidas de pré e pós-teste.

RESULTADOS

A avaliação da intervenção total, composta por quatro atividades (programa de comportamento moral, reforço escolar, psicoterapia analítico-comportamental e programa de práticas educativas para os cuidadores) foi realizada comparando-se os resultados do pré e pós-teste das 23 variáveis do YSR.

A comparação das medianas, em pré e pós-teste, das variáveis do YSR mostrou diferença estatisticamente significativa em 81,25% delas, em nível de 0,05%; entre elas, vale destacar a melhoria na competência total e redução nos problemas internalizantes e externalizantes, no transtorno de humor, nos problemas somáticos, no TDAH, no transtorno de conduta, no TSPT e no transtorno obsessivo compulsivo (tabela 1).

Tabela 1. Comparação das medianas das variáveis do YSR em pré e pós-teste pelo teste de Wilcoxon

Variáveis do YSR	Z	p
Competência total	- 2,524	0,012*
Problemas de Sociabilidade	.2,375	0,018*
Problemas de Pensamento	-2,371	0,018*
Problemas de Atenção	-2,207	0,027*
Problemas Internalizadores	-2,52	0,012*
Problemas Externalizadores	-2,100	0,036*
Problemas Totais	-2,521	0,012*
Transtorno de Humor	-2,552	0,011*
Problemas de Ansiedade	-1,784	0,074
Problemas Somáticos	-2,371	0,018*
TDAH	-2,201	0,028*
T.D.O	-1,442	0,149
T.C.	-2,240	0,025*
TOC	-2,178	0,029*
TEPT	-2,524	0,012*
Qualidades Positivas	-1,018	0,309

Uma avaliação em função das mudanças de pré para pós-teste nos indicadores clínicos do YSR foi verificada ao se constatar a redução média destes indicadores nos oito participantes e, também, o aumento médio dos indicadores normais para todos nas categorias avaliadas. Essas mudanças significam que os níveis dos comportamentos medidos anteriormente à intervenção eram mais graves e que 62,5% da amostra obtiveram índices normais em todas as variáveis após a intervenção. Este resultado é extremamente satisfatório. Considerando os escores de pré e pós-teste no YSR, o tamanho

do efeito foi calculado por meio do d de Cohen ($d = 1,651$), e o valor obtido é considerado um tamanho do efeito grande uma vez que $d > 0,80$. A escolha pelo d de Cohen se justifica pelo fato de que a amostra compunha um grupo único com pré e pós-teste (Durlak, 2009).

Essa medida geral não especifica qual o grau de influência de cada atividade nos resultados. Para tal, seriam necessários grupos controles de cada uma delas. Infelizmente, programas de intervenção feitos em ambiente natural carecem de controles, que dificilmente são alcançáveis, em função do desligamento dos participantes da instituição, de greves escolares que impedem a frequência na escola, de familiares que não aceitam participar das atividades, de dirigentes da instituição que colocam e tiram os participantes das atividades em função de suas próprias demandas. De qualquer forma, buscou-se compreender melhor a influência de cada uma das atividades no resultado total por meio de medidas de pré e pós-teste descritas a seguir.

Programa de Comportamento Moral

Esse programa (Gomide, 2010) tem atividades diversificadas que descrevem o ensinamento das virtudes (polidez, justiça, verdade versus mentira, honestidade e generosidade), além de ações fundamentais para o desenvolvimento do comportamento moral como o perdão, a empatia, a reparação do dano, a culpa e a vergonha. Foram estabelecidas três classes de respostas para avaliar a participação do adolescente no programa: a) participou totalmente, que incluía realizar todas as atividades propostas; b) participou parcialmente, onde o adolescente, embora presente durante toda a sessão, algumas vezes não desenvolvia adequadamente a tarefa proposta; e c) não participou, quando o adolescente entrava na sessão e se recusava a realizar as tarefas, saía ou faltava ao grupo. Os resultados apontaram que, em 73,1% das sessões, houve total participação dos adolescentes durante a execução das atividades; em 10,6%, a participação foi parcial; e, em 16,3%, não houve participação. P8 faltou a cinco sessões, com presença em apenas 61,5% das sessões, quatro adolescentes tiveram 100% de presença e três participaram em 80% das atividades. Em média, estiveram presentes em 11,4 das 13 sessões programadas.

Reforço Escolar

Os participantes tiveram 54,5 horas de reforço escolar em média, com mínimo de 25 e máximo de 67 horas. Houve aumento em todas as categorias comparando-se pré e pós-teste, na escrita (10,13 para 11,13), na aritmética (8,88 para 10,63), na leitura (10,5 para 12,25) e no total (9,88 para 11,38). O teste não paramétrico de Wilcoxon comparou a mediana em pré e pós-teste da escrita ($Z = -1,841$; $p = 0,066$); aritmética ($Z = -2,214$; $p = 0,027^*$); leitura ($Z = -2,232$; $p = 0,026^*$) e total ($Z = -2,401$; $p = 0,016^*$) e encontrou diferenças estatisticamente significativas, em nível de 0,05%, para a maioria das categorias, com exceção da escrita. A comparação do déficit de escolarização foi significativa ($Z = -2,414$; $p = 0,016^*$); o déficit inicial era de quatro anos e 1 mês e diminuiu para 2 anos e 7 meses, após a intervenção. O déficit foi medido considerando o nível de escolaridade ideal em função da idade para cada participante.

Psicoterapia

A psicoterapia dos adolescentes ocorreu por meio de um convênio da instituição de acolhimento com o NUFOR. P8 não participou da psicoterapia, pois, em função do uso abusivo de drogas, estava em tratamento em uma comunidade terapêutica e P1 já se encontrava em psicoterapia em outra instituição. Os demais fizeram em média 12,6 sessões de psicoterapia, durante aproximadamente três meses. As sessões ocorreram semanalmente, conduzidas por três acadêmicas de graduação e uma de pós-graduação supervisionadas pela terceira autora. Os adolescentes, apesar da prerrogativa de comparecer ou não à psicoterapia, permaneceram no processo terapêutico, formando vínculo com as psicoterapeutas. Os atendimentos foram gravados e transcritos para facilitar análises apropriadas das contingências terapêuticas.

Programa de práticas educativas parentais

A tabela 2 mostra a percepção dos adolescentes sobre a forma como seus pais ou cuidadores os educaram e como os cuidadores perceberam suas práticas parentais. As práticas positivas próximas a 12 indicam excelente manejo na educação das crianças e adolescentes e, no sentido inverso, quanto mais próximo a 12 em práticas negativas, maior a presença de comportamentos de risco. Os adolescentes perceberam ausência de ensinamento de comportamento moral e de acompanhamento apropriado de suas atividades pelos cuidadores, e identificaram presença de negligência e abuso físico. Também os cuidadores avaliaram suas práticas parentais como de risco, com ênfase em negligência, abuso físico e ausência de supervisão.

Tabela 2. Médias das práticas educativas parentais

Práticas Educativas Parentais	Materna	Paterna	Auto avaliação
	(Mãe, Avó ou tia) n= 8	n=2	Mãe, Avó, pai ou tia. n = 4
Monitoria Positiva	4 (4)	2,5 (4)	8,25 (4)
Comportamento Moral	5,37 (4)	7,5 (3)	8,75 (3)
Punição Inconsistente	3,37 (3)	6,5 (4)	3,25 (3)
Negligência	5,25 (4)	8 (4)	4,75 (4)
Disciplina Relaxada	3,62 (3)	4,5 (4)	3,25 (3)
Monitoria negativa	5,25 (3)	5,5 (3)	5,5 (3)
Abuso físico	4,87 (4)	8,5 (4)	4 (4)
Índice de Estilo Parental	-12,99 (4)	-36(4)	- 3,75 (4)

Embora todos os cuidadores tenham sido convidados a participar, apenas três aceitaram o convite (uma avó, uma mãe e um pai). O programa ocorreu em oito sessões. As atividades foram similares às detalhadas por Gomide et al. (2014) e se basearam nos capítulos do livro *Pais Presentes: Pais Ausentes* (Gomide, 2004) em que são discutidos, em linguagem coloquial, por meio de exemplos, formas de se estabelecer e fazer cumprir regras, consequências e alternativas ao uso da punição física, o ensinamento das virtudes (polidez, honestidade, justiça) e como supervisionar, sem estressar, as atividades dos filhos.

Anteriormente à intervenção, a mãe de P1 o visitava esporadicamente e começou a fazê-lo quinzenalmente após as sessões. Era uma mãe que usava constantemente agressão física para controlar o comportamento do filho e passou a avaliar as consequências negativas das suas atitudes, esteve presente em todas as sessões. A avó de P3 e o pai de P8 não visitavam os adolescentes na instituição e passaram a fazê-lo mensal e quinzenalmente, respectivamente. A avó participou de sete sessões e o pai de seis. De acordo com a percepção dos adolescentes, houve mudança positiva, de pré para pós-teste em relação às práticas parentais de seus cuidadores, ou seja, P1 de -11 (risco) para oito (bom), P3 de nove (bom) para 16 (ótimo) e P8 de -36 (risco) para 14 (ótimo).

DISCUSSÃO

A intervenção compreendeu quatro atividades que, embora distintas, foram elaboradas para, em conjunto, reduzir comportamentos antissociais e aumentarem habilidades escolares, a saber: 1) programa de comportamento moral; 2) reforço escolar; 3) psicoterapia analítico-comportamental; 4) programa de práticas educativas para cuidadores. A eficácia geral da intervenção foi medida em pré e pós-teste por meio do YSR.

Pesquisadores de comportamento antissocial têm usado o Sistema de Avaliação de Base Empírica (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001) para avaliar programas e realizar diagnóstico de comportamento de risco e antissocial (Bordin, et al., 2013; Pesce, 2009). A comparação entre os resultados do YSR em pré e pós-teste indicou eficácia do conjunto das atividades de intervenção desenvolvida em 10 meses, mesmo que não tenha sido possível avaliar a influência de cada atividade individualmente, com exceção do reforço escolar. Obteve-se melhora dos indicadores de competência social e de atividade, diminuição tanto de problemas externalizadores como internalizadores, além de redução dos indicadores de Transtorno de Stress Pós-traumático, Transtorno Obsessivo Compulsivo, Transtorno de Conduta e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Estudos de Andrade et al. (2011) e Dória et al. (2015) encontraram elevados índices destes problemas em adolescentes infratores. Asscher, Wissink, Dekovic, Prinzie e Stams (2014) relacionaram pontuações positivas dos problemas de externalização e dos transtornos de conduta do YSR com associação a pares desviantes e pobre qualidade de relação parental, o que apoia os resultados do pré-teste. A diminuição dos índices clínicos para os indicadores de transtornos descritos no DSM (Transtorno de Conduta, TDAH), assim como problemas internalizadores da esfera depressiva são sinais da eficácia do conjunto de atividades de intervenção, confirmados pelo resultado do tamanho do efeito calculado por meio do d de Cohen ($d = 1,651$), cujo valor é considerado um tamanho do efeito grande uma vez que $d > 0,80$.

As quatro atividades abordadas nessa pesquisa são indicadas pela literatura como protetivas e terapêuticas. O déficit de comportamento moral, verificado pela ausência de valores, de emoções morais, tais como culpa e vergonha, de presença de terceirização da culpa e ausência de autocrítica e

reparação do dano, forma um conjunto de ações associados a adolescentes com comportamento de risco e infrator (Gibbs, 1991; Feldman, 1979). Malti e Kruttenauer (2013), em meta análise de 42 estudos com crianças e adolescentes, encontraram correlação média entre aumento de comportamento moral e redução de comportamento antissocial. Resultados similares ao desse estudo foram obtidos por Gomide (2010) aplicando somente o programa de comportamento moral em crianças abrigadas. A autora mediu a eficácia do programa comparando os resultados em pré e pós-teste do CBCL, versão para crianças do YSR, e encontrou também diminuição de estresse físico, psicológico e de estresse total.

Autores como Gallo e Williams (2005) e Massaro (2013) destacam que o aumento da escolaridade é um fator de proteção para comportamentos antissociais e está ligado ao aumento da autoestima (Williams & Stelko-Pereira, 2013). O reforço escolar nesse estudo reduziu o déficit escolar médio e melhorou a capacidade escolar total dos participantes. O resultado indica possibilidade de aumento da autoestima, variável que funciona como antídoto ao comportamento antissocial, ou seja, quanto maior a autoestima menor o nível de comportamento antissocial (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005).

A eficácia da psicoterapia analítico-comportamental e cognitivo-comportamental, individual ou de grupo, com adolescentes infratores tem sido discutida em várias pesquisas (Jewell, Malone, Rose, Sturgeon, & Owens, 2015; G.V.M. Rocha, 2012; Tafrate & Mitchell, 2014). Foram apenas três meses de psicoterapia, sem que uma avaliação independente da atividade fosse feita. O objetivo da terapia comportamental com infratores é focado no reconhecimento dos atos infracionais ou comportamentos antissociais, no desenvolvimento da culpa e da vergonha, que são inibidores do comportamento antissocial, e no desenvolvimento de habilidades sociais para enfrentamento dos desafios cotidianos (G. V. M. Rocha, 2012; Weisz & Kazdin, 2010). Estes objetivos são similares e complementares aos do programa de comportamento moral.

Crianças e adolescentes são institucionalizados principalmente por abandono e maus tratos familiares (Chu et al., 2014). Um dos propósitos das instituições de abrigamento deve ser o de preparar sua clientela para o convívio e sobrevivência em uma sociedade para a qual não foram preparados. O retorno à família, como objetivo da instituição, deverá prever uma adequada capacitação dos cuidadores preparando-os, dentro do possível, em práticas educativas parentais não coercivas e de acompanhamento amoroso, que são, via de regra, totalmente divergentes daquelas que causaram a internação. O retorno à família sem a devida capacitação dos cuidadores tem alta probabilidade de fracasso. Os problemas não desaparecem com o passar do tempo. Embora o programa de práticas educativas parentais desse estudo tenha atingido apenas três cuidadores (37,5% da amostra), verificou-se uma melhoria importante nos cuidados parentais refletidas pelo aumento de visitação dos responsáveis aos participantes.

Várias limitações do estudo podem ser apontadas: ausência de grupo controle para cada uma das atividades, avaliação da influência de cada atividade no resultado geral da intervenção, número reduzido de participantes, tanto de adolescentes como de cuidadores. São limitações provenientes da realização de estudo de campo. Inicialmente foi previsto um grupo controle com adolescentes que não participariam da intervenção. No entanto, a administração da instituição de acolhimento implantou o reforço escolar individual e encaminhou outros adolescentes para o NUFOR para psicoterapia, antes da conclusão da pesquisa, inviabilizando a comparação dos adolescentes do grupo de estudo com o controle. Outro fator prejudicial foi a greve dos professores da escola estadual por três meses, período da aplicação da intervenção: os adolescentes receberam apenas o conteúdo do reforço escolar, sem

a complementação necessária das aulas regulares, ou seja, o aumento do desempenho acadêmico foi devido tão somente às sessões de reforço escolar.

O acolhimento de jovens em instituições governamentais ou particulares tem alto custo e baixa eficácia. A maioria das políticas governamentais, tanto protetivas como de socioeducação, que apreçoam a implantação de vários tipos de atividades ainda está “no papel” (SINASE, 2011). A intervenção aqui proposta é apropriada para prevenção e intervenção para grupos de várias faixas etárias, desde crianças pré-escolares (Neto e Gomide, no prelo), crianças e adolescentes de ensino regular (Gomide, 2010), até adolescentes infratores de alto risco (Rocha, 2012). Sua execução depende, no entanto, de profissionais especializados para conduzi-la. A clientela (adolescentes e suas famílias) apresenta problemas arraigados e de difícil solução. Um dos desafios da psicologia forense brasileira é desenvolver e avaliar atividades protetivas e terapêuticas capazes de minorar as sequelas ocasionadas pela institucionalização de longo prazo.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington, USA: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Andrade, R. C., Assumpção-Júnior, F., Teixeira, I. A., & Fonseca, V. A. S. (2011). Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, RJ: Estudo de gênero e relação com gravidade do delito. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(4), 2179–2188. Retirado de <http://www.scielo.org/pdf/csc/v16n4/v16n4a17>
- Alford, A. & Derzon, J. H. (2012). Meta-analysis and systematic review of the effectiveness of school-based programs to reduce multiple violent and antisocial behavioral outcomes. In S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer, & M. Furlong, (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International Research and Practice* (2ª ed., pp. 593–606). Nova York, U.S.A.: Routledge. doi: 10.13140/2.1.2616.6402
- Albornoz, A. C. G. (2014). Manifestações de agressividade em crianças acolhidas em instituições. In J. C. Borsa & D. R. Bandeira (Eds.), *Comportamento agressivo na infância: Da teoria à prática* (pp. 239–254). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Asscher, J. J., Wissink, I. B., Dekovic, M., Prinzie, P., & Stams, G. J. J. M. (2014). Delinquent behavior, poor relationship quality with parents, and involvement with deviant peers in delinquent and nondelinquent adolescents: Different processes, informant bias, or both? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 58, 1001–1019. doi: 10.1177/0306624X13491389
- Baruch, G., Vrouva, I., & Wells, C. (2011). Outcome findings from a parent training programme for young people with conduct problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 47–54. doi: 10.1111/j.1475-3588.2010.00574.x
- Beltran-Morillas, A. M., Valor-Segura, I., Expósito, F. (2015). El perdón ante transgresiones en las relaciones interpersonales. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 71–78. doi: 10.1016/j.psi.2015.05.001.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child behavior checklist (CBCL), youth self-report (YSR) and teacher’s report form (TRF): An overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(1), 13–28. doi: 10.1590/S0102-311X2013000100004

- Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Calixto, F. C., Paula, M. B., Biscouto, K. D., Cheffer, L., & Gallo, A. E. (2014). Uso de regras nas práticas parentais. *Comportamento em Foco*, 3, 209–222. Retirado de <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/14359440528816bf4f60.pdf>
- Chu, J. T., Bullen, P., Farruggia, S. P., Dittman, C. K., & Sanders, M. R. (2014). Parent and adolescent effects of a universal group program for the parenting of adolescents. *Prevention Science*, 16(4), 609–20. doi: 10.1007/s11121-014-0516-9
- CONANDA/CNAS (2009). Orientações técnicas: Serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: Autor.
- Dória, G. M. S., Antoniuk, S. A., Assumpção-Júnior, F. B., Fajardo, D. N., & Ehlke, M. N. (2015). Delinquency and association with behavioral disorders and substance abuse. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 61(1), 51–57. doi: 10.1590/1806-9282.61.01.051
- Del Prette, Z. A. P., Rocha, M. M., Silveira, E. F. M., & Del Prette, A. (2012). Social skills and psychological disorders: converging and criterion-related validity for YSR and IHSA-Del-Prette in adolescents at risk. *Universitas Psychologica*, 11(3), 941–955. SICI:1657-9267(201209)11:3<941:S-SDCVR>2.0.TX;2-D
- Destro, C. M. A., & Souza, L. A. P. (2012). Linguagem oral e escrita em adolescentes infratores institucionalizados. *Revista CEFAC*, 14(6), 1020–1027. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/2011nahead/211-10.pdf>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. DOI: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes journal of pediatric *Psychology*, 34(9), 917–928. doi: 10.1093/jpepsy/jsp004
- Feldman, M. P. (1979). *Comportamento criminoso: Uma análise psicológica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2005). Adolescentes em conflito com a lei: Uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(1), 81–95. Retirado de <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/viewFile/1028/745>
- Gallo, A. E., & Williams, L. C. A. (2010). Ensino de habilidades parentais a mães de adolescentes em conflito com a lei. In L. C. A. Williams, J. M. D. Maia, & K. S. A. Rios (Eds.), *Aspectos psicológicos da violência: Pesquisa e intervenção cognitivo-comportamental* (pp.407–427). Santo André, SP: ESETEC.
- Gewirtz, J. L., & Peláez-Nogueras, M. (1991). Proximal mechanisms underlying the acquisition of moral behavior patterns. In W. Kurtisnes & J. J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (vol 3, pp.153–182). Hillsdale, U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, J. C. (1991). Sociomoral development delay and cognitive distorcion: implications for treatment of antisocial youth. In W. Kurtisnes & J. J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (vol. 3, 95–110). Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: Regras e limites*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: Modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomide, P. I. C. (Org.). (2010). *Comportamento moral: Uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba, PR: Juruá.
- Gomide, P. I. C. (2013). Promoção do comportamento moral na escola. In L. C. A. Williams & A. C. Stelko-Pereira (Eds.), *Violência nota zero: Como aprimorar as relações na escola (104–119)*. São Carlos, SP: EduFSCar.
- Gomide, P.I.C., Knupp, L. M. S., Mandira, M. R., & Paula, M. B. (2014). Programa de práticas educativas parentais para pais sociais. In L. C. A. Williams & L. F. Habigzang (Eds.), *Crianças e adolescentes vítimas de violência: Prevenção, avaliação e intervenção (161–178)*. Curitiba, PR: Juruá.
- Gomide, P.I.C. & Staut, S.S.J. (2016). *Introdução à psicologia forense*. Curitiba: Juruá.
- Guedes, C. F. & Scarcelli, I. R. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: O cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*, 26, 58-67. doi: 10.1590/S0102-71822014000500007
- Henggeler, S. W. & Schoenwald, S. K. (2011). Evidence-based interventions for juvenile offenders and juvenile justice: Policies that support them. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 25(1). Retirado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519241.pdf>
- Iannelli, A. M., Assis, S. G., & Pinto, L.W. (2015). Reintegração familiar de crianças e adolescentes em acolhimento institucional em municípios brasileiros de diferentes portes populacionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(1), 39–48. Retirado de <http://www.redalyc.org/pdf/630/63033062005.pdf>
- Jewell, J. D., Malone, M. D., Rose, P., Sturgeon, D., & Owens, S. (2015). A multiyear follow-up study examining the effectiveness of a cognitive behavioral group therapy program on the recidivism of juveniles on probation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 59(3), 259–272. doi: 10.1177/0306624X13509065
- Kazdin, A. E., & Buela-Casal, G. (1998). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirâmide.
- Ker, D. C. R., Capaldi, D. M., Pears, L. D., Wiesner, M., & Owen, K. C. (2011). Changes in at-risk American men's crime and substance use trajectories following fatherhood. *Journal of Marriage and Family*, 73(5), 1101–1116. doi: 10.1111/j.1741-3737.2011.00864.x
- Koehler, J. A., Loesel, F., Akoensi, T. D., & Humphreys, D. K. (2013). A systematic review and meta-analysis on the effects of young offender treatment program in Europe. *Journal of Experimental Criminology*, 9(1), 19–43. doi: 10.1007/s11292-012-9159-7
- Malti, T., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397–412. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x
- Massaro, P. (2013). Prospects for restorative justice in the juvenile justice system. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18(2), 132–150. Retirado de http://ijfs.padovauniversitypress.it/system/files/papers/18_2_08.pdf
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescent limited antisocial behavior: A 10-year research review and research agenda. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency (49–75)*. New York: Guilford.
- Monte, F. F. C., Sampaio, L. R., Rosa Filho, J. S., & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: Psicologia moral e legislação. *Psicologia e Sociedade*, 23(1), 125–134. doi: 10.1590/S0102-71822011000100014

- Moreira, M. I. C. (2014). Os impasses entre acolhimento institucional e o direito à convivência familiar. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), 28-37. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe2/a04v26nspe2.pdf>
- Netto, R. & Gomide, P. I. C. (no prelo). Programa de comportamento moral na educação infantil. In Souza, S. R., Costa, c. E, Haydu, V. B. (Eds.), *Análise do comportamento aplicada ao contexto educacional e esportivo*. Londrina: EDUEL.
- Pinho, S. R., Dunningham, W., Aguiar, W. M., Andrade-Filho, A. S., Guimarães, K., Guimarães, K., Almeida, T. R. P., & Dunningham. V. A. (2006). Morbidade psiquiátrica entre adolescentes em conflito com a lei. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 55(2), 126–130. doi: 10.1590/S0047-20852006000200006
- Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (1992). *Antisocial boys*. Eugene. Oregon, EUA: Castalia Publishing Company.
- Plante, N., Daigle, M. S., Gaumont, C., Charbonneau, L., Gibbs, J., & Barriga, A. (2012). Validation of the ‘how I think questionnaire’ in a population of French-speaking adolescents with externalizing behaviors. *Behavioral Sciences and the Law*, 30, 196–210. doi: 10.1002/bsl.2001
- Rocha, G. V. M. (2012). *Comportamento antissocial: Psicoterapia para adolescentes infratores de alto-risco*. Curitiba, PR: Juruá.
- Rocha, G. V. M. & Carvalho, E. G. (2014). Estratégias para avaliação de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional: Reflexões a partir de um levantamento com vítimas de maus-tratos e abandono. In L. C. A. Williams & L. F. Habigzang (Eds.), *Crianças e adolescentes vítimas de violência: Prevenção, avaliação e intervenção* (143–159). Curitiba, PR: Juruá Editora.
- Rocha, G. V. M., & Meyer, S. B. (2014). Alguns apontamentos sobre psicoterapia analítico-comportamental com jovens em conflito com a lei. In D. R., Zamignani & S. B., Meyer (Eds.), *A pesquisa de processo em psicoterapia: Estudos a partir do instrumento SiMCCIT* (vol. 2, 167–180). São Paulo, SP: Paradigma Núcleo de Análise do Comportamento.
- Rocha, M. M. (2012). *Evidências de validade do “inventário de auto avaliação para adolescentes” (YSR/2001) para população brasileira*. (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil). <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-12062012-153735/en.php>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Almeida, I. G., Costa, N. R. A., Guimarães, L. A., Mariano, F. N., Teixeira, S. C. P., & Serrano, S. A. (2012). Acolhimento de crianças e adolescentes em situações de abandono, violência e rupturas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 390–399. doi: 10.1590/S0102-79722012000200021
- Salekin, R. T. (2015). *Forensic evaluation and treatment of juveniles: Innovation and best practice*. Washington, U.S.A.: American Psychological Association.
- Secretaria dos Direitos Humanos (2011). Atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a lei. Retirado de <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinaseLevantamento2011.pdf>
- Silva, M. L. & Arpini, D. M. (2013). O impacto da nova lei nacional de adoção no acolhimento institucional: O ponto de vista de psicólogos e assistentes sociais que integram as equipes técnicas. *Psicologia em Revista*, 19(3), 422–440. doi: 10.5752/P.1678-9563.2013v19n3p422

- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequences. *Science*, *213*(4507), 501–504. doi: 10.1126/science.7244649
- Snyder, J., Schrepferman, L., Bullard, L., McEachern, A., & Patterson, G. R. (2012). Covert antisocial behavior, peer deviancy training, parenting processes, and sex differences in the development of antisocial behavior during childhood. *Development and Psychopathology*, *24*, 1117–1138. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000570>
- Stein, L.M. (2011). *Teste de Desempenho Escolar (TDE): Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Stoltz, S., Londen, S., Dekovic', M., Castro, B. O., & Prinzie, P. (2012). Effectiveness of individually delivered indicated school-based interventions on externalizing behavior. *International Journal of Behavioral Development*, *36*(5), 381–388. doi: 10.1177/0165025412450525
- Pesce, R. (2009). Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: Uma revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, *14*(2), 507–518. doi: 10.1590/S1413-81232009000200019
- Trafate, R. C. & Michel, D. (2014). *Forensic CBT: A handbook for clinical practice*. Malden, U.S.A.: Wiley Blackwell.
- Weisz, J. R. & Kazdin, A. E. (Eds.) (2010). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York, U.S.A.: Guilford Press.
- Williams, L. C. A. & Stelko-Pereira, A. C. (2013). *Violência nota zero: Como aprimorar as relações na escola*. São Carlos, SP: EduFSCar.

Received: October 10, 2015

Accepted: July 23, 2016