conexão
DOI: 10.5212/Rev.Conexao.v22.26921.046

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: DIAGNÓSTICO SOCIAL PARTICIPATIVO NO PROJETO FLORESCER

UNIVERSITY EXTENSION AND INSTITUTIONAL CARE: PARTICIPATORY SOCIAL DIAGNOSIS IN THE FLORESCER PROJECT

Submissão:
21/06/2026
Aceite:
01/10/2026

Bruna Borges da Silva [1] https://orcid.org/0009-0002-0477-1788
Natalia Helena Wilborn [2] https://orcid.org/0009-0005-4580-4648
Dieila dos Santos Nunes [3] https://orcid.org/0000-0001-5349-5244

Resumo

Este estudo apresenta e analisa o diagnóstico social participativo realizado no âmbito do Projeto de Extensão Florescer, desenvolvido por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FACCAT, a partir do componente curricular Educação e Desenvolvimento Regional. O diagnóstico ocorreu em uma instituição de acolhimento de adolescentes no Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, e buscou compreender percepções de educadores sociais e adolescentes acerca dos desafios e demandas socioeducativas presentes no cotidiano institucional. De abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, o estudo utilizou revisão bibliográfica, questionário diagnóstico, Mapas de Empatia, observação participante e atividades coletivas. Os resultados evidenciaram vulnerabilidades emocionais, fragilidade dos vínculos familiares, desafios relacionados à convivência e à escolarização e inseguranças quanto ao futuro, além de expectativas de estudo, trabalho, autonomia, pertencimento e participação. Os achados subsidiaram o planejamento de intervenções extensionistas voltadas à escuta, ao fortalecimento de vínculos, à mediação de conflitos, aos projetos de vida e ao protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Acolhimento Institucional; Diagnóstico Participativo; Extensão Universitária; Socioeducação; Protagonismo Juvenil; Território.

[1] Mestranda em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS *bruna_borges@sou.faccat.br*
[2] Mestranda em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS *nataliawilborn@faccat.br*
[3] Professorado PPG em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS *dieilanunes@faccat.br*

Abstract

This study presents and analyzes the participatory social diagnosis conducted as part of the Florescer Extension Project, developed by master's students from FACCAT's Graduate Program in Regional Development through the Education and Regional Development course. The diagnosis was carried out at a residential care institution for adolescents in the Paranhana Valley, Rio Grande do Sul, and sought to understand the perceptions of social educators and adolescents regarding challenges and socioeducational demands in the institutional context. Using a qualitative, descriptive-analytical approach, the study employed a literature review, a diagnostic questionnaire, empathy maps, participant observation, and collective activities. The results revealed emotional vulnerabilities, weakened family ties, challenges related to coexistence and schooling, and uncertainties about the future, alongside expectations regarding education, work, autonomy, belonging, and participation. The findings informed the planning of extension activities focused on listening, bond strengthening, conflict mediation, life planning, and youth empowerment.

Keywords: Institutional Care; Participatory Diagnosis; University Extension; Socio-Education; Youth Empowerment; Territory.

Introdução

A realidade de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no Brasil inscreve-se em um campo complexo, marcado por desigualdades sociais, fragilidades das políticas públicas, rupturas de vínculos familiares e diferentes formas de vulnerabilização. Embora previsto no ordenamento jurídico brasileiro como medida protetiva, provisória e excepcional, o acolhimento institucional ainda revela tensões entre os princípios legais da proteção integral e as condições concretas de sua efetivação nos territórios. Nesse contexto, a institucionalização expressa limites estruturais das redes de proteção social, da articulação intersetorial e do acesso desigual a direitos fundamentais (Brasil, 1990; Brasil, 2009; Furlan; Sousa, 2014; Sousa; Miranda, 2025).

Apesar dos avanços normativos, as instituições de acolhimento ainda enfrentam desafios significativos na consolidação de suas funções socioeducativas. Para além do cuidado material e da proteção imediata, esses espaços são convocados a promover convivência, formação humana, escuta e desenvolvimento, considerando as dimensões emocionais, sociais, cognitivas e relacionais dos sujeitos acolhidos. As experiências de crianças e adolescentes acolhidos frequentemente são marcadas por dificuldades escolares, fragilidade de vínculos afetivos, vivências de negligência ou violência e incertezas quanto ao futuro, impactando a construção identitária, o sentimento de pertencimento e as possibilidades de projeção de vida. Por isso, intervenções socioeducativas nesse contexto precisam reconhecer a singularidade das experiências e favorecer processos de reconstrução de vínculos, sentidos e perspectivas (Alves *et al.*, 2024; Sousa; Paravidini, 2011; Schumacher; Costa, 2023; Terra, 2023).

No campo do Desenvolvimento Regional, o acolhimento institucional também pode ser analisado a partir das desigualdades territoriais que atravessam o acesso às políticas públicas, aos serviços de proteção social e às oportunidades de inserção social. O território, nesse entendimento, corresponde a uma dimensão social, política e relacional, constituída por disputas, redes, pertencimentos e formas desiguais de acesso aos recursos institucionais. Desse modo, considerando as ideias de Santos (2000), Campos, Queiroga e Franco (2024) e Silva e Lopes (2025), entende-se, neste estudo, que discutir o acolhimento no Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, implica considerar as condições regionais que incidem sobre as trajetórias dos adolescentes e sobre a atuação das instituições que compõem a rede de proteção.

Diante desse cenário, a extensão universitária apresenta-se como estratégia relevante de aproximação entre universidade e território, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas comprometidas com a transformação social. Por meio da articulação de saberes acadêmicos, experiências institucionais e demandas concretas da comunidade, a extensão possibilita intervenções contextualizadas, participativas e socialmente implicadas. Essa perspectiva dialoga com as diretrizes da extensão universitária brasileira, especialmente no que se refere à interação dialógica, à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, à formação cidadã dos estudantes e ao impacto social das ações desenvolvidas (Brasil, 2018; Forproex, 2012).

É nesse horizonte que se insere o Projeto de Extensão Florescer, concebido, em 2025, no âmbito do componente curricular Educação e Desenvolvimento Regional, ministrado por uma das autoras deste estudo. Desenvolvida por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT, a proposta tomou como campo de atuação uma instituição de acolhimento situada no Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, articulando formação acadêmica, escuta territorial e intervenção socioeducativa. A proposta parte da escuta dos educadores sociais e dos adolescentes acolhidos e da leitura situada das demandas institucionais para subsidiar ações socioeducativas voltadas ao fortalecimento da autoestima, da autonomia, dos vínculos e do protagonismo juvenil.

Ante o exposto, este artigo tem como objetivo geral apresentar e analisar o diagnóstico social participativo realizado no âmbito do Projeto de Extensão Florescer, buscando compreender as percepções dos educadores sociais e dos adolescentes acolhidos acerca das necessidades e dos desafios presentes no contexto do acolhimento institucional. Como objetivos específicos, pretende-se: i) identificar o perfil dos educadores participantes; ii) mapear os principais desafios enfrentados no cotidiano institucional; iii) analisar as demandas socioeducativas apontadas, e iv) refletir sobre as condições institucionais que influenciam o desenvolvimento das práticas educativas. Com isso, busca-se contribuir para o planejamento de ações extensionistas mais contextualizadas, capazes de promover desenvolvimento integral, autonomia e protagonismo juvenil em diálogo com os princípios da proteção integral, da educação emancipadora e do desenvolvimento regional.

Infância, direitos e acolhimento institucional

A trajetória das políticas brasileiras destinadas à infância e à adolescência evidencia uma mudança de paradigma na compreensão do acolhimento institucional. Durante parte significativa do século XX, a institucionalização esteve associada a práticas tutelares e assistencialistas, orientadas pelo controle de crianças e adolescentes considerados em situação irregular. Rizzini e Rizzini (2004) demonstram que

esse percurso foi marcado pela gestão da pobreza e do abandono por meio da separação entre crianças, famílias e comunidades. Yabiku e Ribeiro (2022) situam a transição desse modelo para a doutrina da proteção integral, consolidada juridicamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Com o ECA, crianças e adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos, e o acolhimento institucional assume caráter protetivo, provisório e excepcional, orientado pela preservação dos vínculos familiares e comunitários e pela reintegração familiar ou, quando necessária, pela colocação em família substituta (Brasil, 1990). As Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento reforçam essa concepção ao estabelecer parâmetros para um atendimento individualizado, articulado à rede de proteção e comprometido com o desenvolvimento integral dos acolhidos (Brasil, 2009). O deslocamento normativo redefine, portanto, a função das instituições: o acolhimento deixa de ser concebido como resposta permanente à vulnerabilidade e passa a integrar uma política de garantia de direitos.

A consolidação desse paradigma convive com desafios na organização dos serviços. Miranda (2017) identifica tensões relacionadas à articulação intersetorial, à continuidade das ações e à qualificação das equipes. Estudos baseados no Censo SUAS ampliam essa leitura ao evidenciarem a diversidade das demandas atendidas e as desigualdades que atravessam a oferta dos serviços. Campos, Queiroga e Franco (2024), ao analisarem o acolhimento de crianças e adolescentes com deficiência, e Silva e Lopes (2025), quando examinam dados de 2018 a 2024, mostram que condições institucionais e regionais interferem nas possibilidades concretas de efetivação da proteção integral.

A dimensão territorial contribui para compreender essas diferenças. Em Santos (2000), o território corresponde a uma realidade social constituída por relações, recursos, fluxos e desigualdades. Aplicada ao acolhimento institucional, essa perspectiva permite observar que as trajetórias dos adolescentes e a capacidade de atuação dos serviços se relacionam às condições de acesso à educação, à saúde, à assistência social, à cultura e às demais redes de proteção disponíveis em cada região. O acolhimento situado no Vale do Paranhana insere-se, assim, em uma configuração territorial específica, cuja leitura é necessária para compreender as demandas que chegam à instituição e as possibilidades de resposta construídas localmente.

As tensões entre garantia formal de direitos e condições concretas de atendimento aparecem também na experiência dos sujeitos acolhidos. Sousa e Miranda (2025) apontam distanciamentos entre os princípios da proteção integral e sua efetivação cotidiana, enquanto Terra (2023) evidencia que trajetórias atravessadas por deslocamentos e rupturas repercutem nos modos de pertencimento e na construção identitária. Essas contribuições permitem situar a vulnerabilidade como fenômeno produzido em relações sociais, familiares, institucionais e territoriais, evitando atribuí-la como característica individual dos adolescentes.

Esse enquadramento histórico, normativo e territorial delimita o lugar a partir do qual o Projeto Florescer compreende a instituição de acolhimento. A garantia de direitos constitui o ponto de partida; sua concretização, porém, envolve relações e práticas educativas desenvolvidas no cotidiano. Essa passagem conduz à discussão do acolhimento como espaço socioeducativo e permite examinar a dimensão formativa presente nas interações entre educadores e adolescentes.

Espaços socioeducativos e educação para além da escola

Compreender o acolhimento institucional como espaço socioeducativo requer uma concepção de educação que alcance processos formativos constituídos em diferentes contextos sociais. Gohn

(2010) situa a educação não formal em práticas coletivas, relações comunitárias e experiências de participação que produzem aprendizagens fora da organização escolar. Nessa perspectiva, a instituição de acolhimento reúne cuidado, proteção, convivência e formação humana, e seu cotidiano produz experiências educativas por meio das relações, da mediação de conflitos e das oportunidades de participação.

A dimensão relacional ocupa posição central nesse processo. Sousa e Paravidini (2011) mostram que os vínculos construídos no interior das instituições interferem no desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes acolhidos. As interações com os educadores podem favorecer confiança, reconhecimento e pertencimento, especialmente em trajetórias marcadas por rupturas. O vínculo adquire, nesse sentido, caráter socioeducativo, constituindo uma condição para que orientações, limites, escolhas e aprendizagens sejam construídos em relações que reconheçam a singularidade dos sujeitos.

A escuta integra essa mesma dinâmica formativa. Alves *et al.* (2024), ao relatarem uma experiência extensionista de escuta com adolescentes em acolhimento institucional, destacam seu potencial para favorecer a elaboração de experiências e a produção de sentidos. No cotidiano institucional, a escuta qualificada possibilita reconhecer necessidades, expectativas e modos próprios de interpretar a realidade, oferecendo elementos para que as ações socioeducativas respondam às experiências efetivamente vividas pelos adolescentes.

O potencial educativo do acolhimento depende das condições em que essas práticas se desenvolvem. Schumacher e Costa (2023) ressaltam que o trabalho institucional envolve demandas emocionais, sociais e cognitivas que exigem preparação profissional e ações capazes de superar uma concepção restrita ao cuidado material. Miranda (2017) acrescenta que a organização dos serviços, a formação das equipes e a articulação entre políticas públicas repercutem diretamente na qualidade do atendimento. A dimensão socioeducativa, portanto, resulta da articulação entre relações cotidianas, condições institucionais e redes de proteção.

Essa compreensão oferece uma base para o diagnóstico desenvolvido no Florescer. Escutar educadores e adolescentes significa reconhecer que o conhecimento sobre o cotidiano institucional é produzido por quem participa dele. A educação popular e a perspectiva decolonial fornecem referências para compreender essa escuta como princípio de produção compartilhada de conhecimento.

Educação popular, participação e perspectiva decolonial

A educação popular oferece fundamentos para uma ação extensionista construída com os sujeitos do território. Em Freire (1987; 1996), diálogo e participação integram uma concepção de educação na qual os sujeitos interpretam criticamente a realidade e participam da produção do conhecimento. Essa orientação desloca a comunidade da posição de receptora de ações previamente definidas e reconhece sua experiência como elemento constitutivo do processo educativo. No contexto do Florescer, tal perspectiva sustenta a opção por iniciar a intervenção com um diagnóstico participativo.

A participação assume, nessa abordagem, uma função epistemológica e política. As percepções de educadores e adolescentes contribuem para identificar problemas, necessidades e possibilidades que poderiam permanecer invisíveis em um planejamento elaborado exclusivamente pela equipe universitária. Freire (1996) associa autonomia à capacidade de participar de processos de compreensão e decisão, enquanto Mota Neto e Streck (2019) aproximam educação popular e pensamento

decolonial ao valorizarem conhecimentos produzidos nas experiências históricas e sociais latino-americanas. A participação, assim, orienta a relação entre universidade e comunidade e a definição das ações que emergem dessa relação.

A perspectiva decolonial amplia essa discussão ao questionar hierarquias que legitimam determinados conhecimentos e desautorizam outros. Santos (2007), por meio da noção de ecologia de saberes, propõe relações entre conhecimentos que reconheçam a pluralidade das experiências sociais, enquanto Mignolo (2017) problematiza a colonialidade presente nos modos de produção e validação do conhecimento. No campo da extensão universitária, essas contribuições favorecem uma postura metodológica atenta aos saberes produzidos pelos sujeitos e às assimetrias que podem se reproduzir quando a universidade define unilateralmente problemas e soluções.

Essa orientação converge com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que situam a interação dialógica e a articulação entre formação acadêmica e demandas sociais entre os fundamentos da extensão (Brasil, 2018). No Florescer, o diagnóstico participativo constitui o mecanismo por meio do qual esses princípios são operacionalizados: a escuta antecede o planejamento e os registros produzidos com os participantes subsidiam a identificação dos eixos de intervenção.

A articulação entre educação popular, participação e perspectiva decolonial fundamenta, portanto, a relação entre diagnóstico e intervenção extensionista. O protagonismo juvenil é compreendido como participação em processos que envolvem expressão, escolhas e construção de perspectivas de futuro; a escuta permite reconhecer essas experiências; e o diálogo orienta a produção compartilhada de respostas possíveis.

Metodologia

Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-analítico, desenvolvido a partir do diagnóstico social participativo que constituiu a etapa inicial do Projeto de Extensão Florescer, realizado em uma instituição de acolhimento situada em Taquara, no Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul. A análise focaliza o diagnóstico que antecedeu o planejamento das intervenções socioeducativas e busca compreender como a escuta dos sujeitos do território orientou a construção da ação extensionista.

A produção do diagnóstico ocorreu em dois momentos distintos, com objetivos e públicos específicos. O primeiro contou com a participação de 23 profissionais da instituição, sendo 21 educadores sociais, uma coordenadora e um diretor, e compreendeu apresentação do Projeto Florescer, espaço de diálogo sobre o cotidiano institucional, questionário diagnóstico, dinâmica de integração denominada “Momento Esperança” e construção coletiva do Mapa de Empatia. O segundo contou com 40 adolescentes acolhidos e foi organizado como experiência de aproximação e escuta, envolvendo café coletivo, dinâmica da teia, apresentação do projeto, preenchimento individualizado do Mapa de Empatia em pequenos grupos mediados pelos mestrandos, visita aos espaços da instituição conduzida pelos próprios adolescentes e roda de conversa de fechamento. Como os momentos envolveram públicos distintos, os dados produzidos foram compreendidos como perspectivas complementares sobre o contexto institucional e analisados de acordo com a origem de cada instrumento.

O Mapa de Empatia foi utilizado como dispositivo de organização da escuta e de sistematização das percepções dos participantes. Adaptado à finalidade diagnóstica do projeto, o instrumento explorou dimensões relativas ao que os sujeitos veem, escutam, falam e fazem, pensam e sentem, bem como suas dores/dificuldades e desejos/necessidades. No encontro com os profissionais, o pre-

enchimento foi realizado coletivamente e contemplou tanto aspectos de sua experiência profissional quanto suas percepções acerca dos adolescentes acolhidos. Com os adolescentes, foi desenvolvido individualmente em pequenos grupos mediados pelos mestrandos, favorecendo a expressão de experiências, expectativas e necessidades. A Figura 1 sintetiza a estrutura analítica utilizada, adaptada do Mapa de Empatia apresentado por Gray, Brown e Macanufo (2010).

A aplicação do Mapa de Empatia teve duração aproximada de 40 minutos a uma hora. Antes do preenchimento, os mestrandos apresentaram o instrumento e explicaram cada uma de suas dimensões. Os participantes foram estimulados a expressar livremente palavras, sentimentos, experiências, necessidades e desejos associados às questões apresentadas, enquanto os mestrandos auxiliaram na compreensão e mediaram o processo de participação, sem direcionar o conteúdo das respostas. Após a atividade, os registros foram lidos na íntegra e organizados conforme as dimensões do Mapa de Empatia e, posteriormente, por aproximação temática e recorrência de sentidos, preservando-se a identificação do público e do instrumento de origem dos dados.

O "Momento Esperança", realizado com os educadores, e a dinâmica da teia, desenvolvida com os adolescentes, funcionaram como dispositivos de aproximação, construção de vínculo e observação participante. Na dinâmica da teia, um fio foi passado entre os participantes em círculo, formando simbolicamente uma rede, enquanto palavras sorteadas serviam como disparadores para reflexão sobre experiências e sentidos. O "Momento Esperança", além de sua função de integração, permitiu identificar expectativas dos educadores em relação aos adolescentes e ao próprio trabalho institucional.

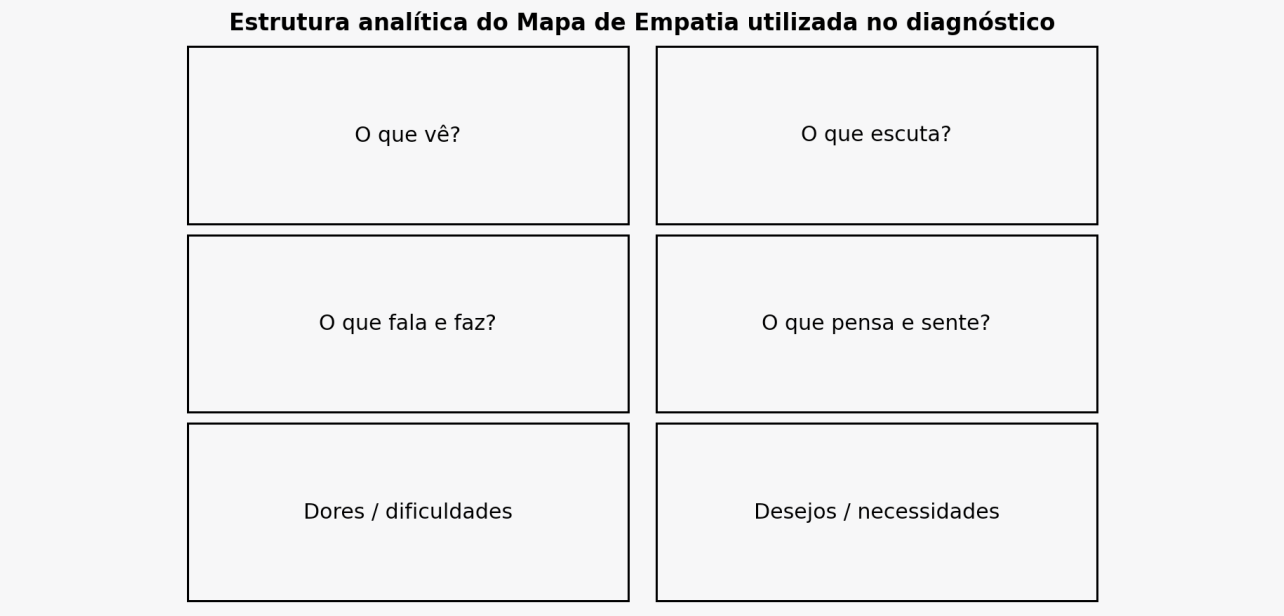
O corpus analisado foi constituído pelos questionários diagnósticos, pelos Mapas de Empatia preenchidos, pelos registros escritos produzidos durante as dinâmicas e rodas de conversa e pelas anotações de observação participante da equipe extensionista. As categorias apresentadas nos quadros derivam da sistematização desses materiais; por isso, expressões como "necessidade de escuta", "dificuldades escolares", "medo do abandono", "projeto de vida" e "educação financeira" correspondem a recorrências identificadas nos registros do diagnóstico, e não a efeitos presumidos pelos pesquisadores. Como o material disponível foi sistematizado predominantemente em registros escritos e nos instrumentos preenchidos, o artigo não atribui enunciados entre aspas a participantes específicos nem apresenta transcrições literais sem documentação correspondente.

A análise distinguiu a origem empírica das informações: percepções dos educadores sobre o cotidiano institucional; percepções atribuídas por eles às experiências dos adolescentes; registros produzidos diretamente pelos adolescentes; e observações da equipe extensionista. Em termos operacionais, procedeu-se à leitura integral dos registros, ao agrupamento por aproximação temática, à construção das categorias analíticas, à comparação entre instrumentos e públicos e à interpretação dos achados em diálogo com o referencial teórico, especialmente Freire (1987; 1996), Mignolo (2017), Mota Neto e Streck (2019) e Santos (2007).

No que se refere aos aspectos éticos, os dados analisados decorrem de uma atividade originalmente concebida e desenvolvida no âmbito da extensão universitária, vinculada ao componente curricular Educação e Desenvolvimento Regional e ao Projeto de Extensão Florescer. A ação possuía caráter formativo e diagnóstico, voltado ao reconhecimento das demandas institucionais e ao planejamento das intervenções socioeducativas, sem ter sido delineada, em sua origem, como protocolo de pesquisa científica. Nesse contexto, não houve submissão prévia ao Sistema CEP/Conep, considerando a natureza e a finalidade com que a atividade foi originalmente desenvolvida e as disposições da Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016).

Na posterior sistematização acadêmico-científica da experiência, foram preservados o anonimato e a confidencialidade dos participantes e da instituição; não foram divulgados nomes nem elementos que permitissem identificação individual; os dados foram apresentados de forma agregada; e foram excluídas histórias pessoais ou informações sensíveis capazes de gerar identificação, constrangimento ou estigmatização. Esses cuidados foram particularmente relevantes por se tratar de contexto de acolhimento institucional de crianças e adolescentes, orientando-se a análise pelos princípios de dignidade, privacidade e proteção integral.

Figura 1: Estrutura analítica do Mapa de Empatia utilizada no diagnóstico do Projeto Florescer.



Fonte: elaboração das autoras, adaptada de Gray, Brown e Macanufo (2010).

Resultados do diagnóstico social participativo

O diagnóstico social participativo reuniu materiais produzidos em dois momentos: um com educadores sociais e outro com adolescentes acolhidos. Os resultados a seguir distinguem a origem das informações, evitando tomar como equivalentes a percepção dos educadores sobre os adolescentes e os registros produzidos diretamente por estes. Essa distinção permite compreender como diferentes posições no cotidiano institucional produzem leituras distintas sobre necessidades, vínculos e possibilidades de intervenção.

A sistematização dos materiais permitiu organizar os achados em quatro eixos empíricos: perfil dos educadores; vulnerabilidades e vínculos; escuta e pertencimento; autonomia e projeto de vida, construídos a partir das dores, desejos, expectativas e dificuldades registrados no diagnóstico. A interpretação desses achados à luz do referencial teórico é desenvolvida na seção de Discussão.

Perfil dos educadores

A caracterização dos educadores sociais participantes evidencia a diversidade de trajetórias formativas, experiências profissionais e tempos de atuação no contexto institucional do acolhimento. Os dados indicam predominância de mulheres no cuidado e no acompanhamento cotidiano dos ado-

lescentes, aspecto que dialoga com a feminização histórica das práticas de cuidado e proteção social (Hirata; Guimarães, 2012).

Quanto à escolaridade e à trajetória formativa, observou-se heterogeneidade entre os educadores, com registros de formação superior em áreas como Pedagogia, Enfermagem e Ciências Sociais, além de Magistério, formações técnicas, ensino médio e ensino superior incompleto. A Psicopedagogia foi registrada como formação complementar/especialização quando associada à trajetória profissional dos participantes, não sendo tratada como equivalente a um curso de graduação. Essa diversidade evidencia que o trabalho socioeducativo mobiliza saberes de diferentes naturezas, construídos tanto em percursos acadêmicos quanto na experiência cotidiana do acolhimento.

Também se observa a coexistência entre educadores com longa trajetória institucional e profissionais recém-ingressos no serviço, indicando dinâmicas de permanência e rotatividade que impactam a construção de vínculos, a continuidade das ações socioeducativas e a organização do trabalho institucional. Nesse contexto, os educadores atuam como mediadores de processos afetivos, educativos e sociais, cuja relevância se relaciona aos vínculos estabelecidos no cotidiano institucional (Sousa; Paravidini, 2011).

Quadro 1: Caracterização dos educadores

Variável	**Características identificadas**	**Análise interpretativa**
Gênero	Predominância feminina	Evidencia a feminização histórica das práticas de cuidado e proteção social
Formação	Pedagogia, Psicopedagogia, Magistério, Educação Social, Ensino Médio, Técnico e Superior	Demonstra diversidade de saberes e caráter interdisciplinar do acolhimento
Tempo de atuação	De 1 mês a 16 anos	Revela coexistência entre experiência institucional e rotatividade profissional
Faixa etária	Entre 19 e 59 anos	Indica diversidade geracional no contexto institucional
Área de atuação	Cuidado direto, acompanhamento cotidiano e mediação institucional	Reforça a centralidade das relações interpessoais no trabalho socioeducativo

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os dados indicam que a atuação dos educadores está fortemente relacionada ao cotidiano institucional, envolvendo atividades de cuidado, mediação de conflitos e acompanhamento das rotinas dos adolescentes.

Vulnerabilidades percebidas nos adolescentes

Os relatos dos educadores sobre os adolescentes acolhidos revelam um cenário atravessado por múltiplas vulnerabilidades, que não se restringem ao plano individual, mas envolvem também vínculos fragilizados, sofrimento emocional, conflitos cotidianos, baixa perspectiva de futuro e dificuldades escolares. A análise dessas percepções evidencia que o acolhimento institucional lida com experiências complexas, marcadas por rupturas e descontinuidades que impactam diretamente as trajetórias dos adolescentes.

Quadro 2: Principais desafios identificados pelos educadores

Eixo/ Categoria	Falas/registros dos educadores no Mapa de Empatia	Percepções dos educadores	Interpretação analítica com autores
Conflitos interpessoais e convivência	"geram conflitos"; "brigam"; "palavras ofensivas"; "gritos"; "agressividade"; necessidade de "mediação de conflitos" e "limites"	Tensões nas relações e necessidade de mediação no cotidiano institucional.	Os registros evidenciam a dimensão relacional do acolhimento, considerando que os vínculos estabelecidos no contexto institucional influenciam o desenvolvimento emocional dos adolescentes (Sousa; Paravidini, 2011).
Fragilidade dos vínculos familiares	"abandono"; "rejeição"; "saudade da família"; "desorganização familiar"; "sentimento de abandono judicial e familiar"; "sentem falta da família"; "querem sair dali"; desejo de "voltar para casa" e "ter família"	Insegurança emocional, saudade, desejo de retorno à família e busca por pertencimento.	Os registros dialogam com Rizzini e Rizzini (2004), ao evidenciarem a centralidade das rupturas familiares nas trajetórias historicamente relacionadas à institucionalização de crianças e adolescentes.
Vulnerabilidade emocional	"culpa"; "autossabotagem"; "solidão"; "abandono"; "desesperança"; "frustração"; "medos"; "traumas"; "não se sentem ouvidos"; necessidade de "atenção", "afeto", "acolhimento" e atendimento psicológico	Necessidade de escuta, reconhecimento, acolhimento e acompanhamento socioafetivo.	Aproxima-se das análises de Terra (2023), ao evidenciar como trajetórias atravessadas por deslocamentos e rupturas repercutem nos modos de pertencimento e na construção identitária dos sujeitos acolhidos.
Dificuldades relacionadas à escolarização	"que não tem por que estudar"; participação em "atividades escolares"; "acompanhamento escolar"; desejo de "estudar, faculdade" e de "estudar e dar condições melhores para a família"	Relação ambivalente com a escolarização, coexistindo desmotivação e reconhecimento do estudo como possibilidade de futuro.	A escolarização aparece atravessada por dificuldades e expectativas, reforçando a necessidade de práticas socioeducativas que considerem as dimensões sociais, educativas e cognitivas do acolhimento (Schumacher; Costa, 2023).
Insegurança quanto ao futuro e autonomia	"perspectiva de futuro"; "alguns não conseguem almejar algo oposto da realidade que viveram"; "entrar no mercado de trabalho"; "ter as próprias rendas"; "ser músico"; "ser artista"; "ser jogador de futebol"; "futuro melhor"; "ser visto/ser protagonista"	Dificuldades para projetar o futuro coexistem com desejos relacionados ao trabalho, independência, protagonismo e construção de novas possibilidades de vida.	Os registros dialogam com Freire (1987; 1996), ao aproximarem educação, autonomia e construção de possibilidades de transformação da realidade e de perspectivas de futuro.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

À luz do referencial teórico, os registros produzidos pelos educadores evidenciam que os desafios vivenciados pelos adolescentes se constituem de forma relacional e atravessam diferentes dimensões da experiência do acolhimento. Os conflitos interpessoais, associados a referências a "brigas", "palavras ofensivas", "gritos" e "agressividade", não podem ser compreendidos isoladamente das relações construídas no cotidiano institucional, considerando que os vínculos estabelecidos nesse espaço interferem no desenvolvimento emocional e nas formas de convivência dos adolescentes (Sousa; Paravidini, 2011). Da mesma forma, registros como "abandono", "rejeição", "saudade da família" e desejo de "voltar para casa" revelam que a experiência institucional permanece atravessada pelas rupturas familiares e pela busca por pertencimento (Rizzini; Rizzini, 2004). Na dimensão emocional, expressões como "solidão", "desesperança", "medos" e "não se sentem ouvidos" indicam demandas que ultrapassam a proteção material e envolvem reconhecimento, escuta e acolhimento, dialogando com Terra (2023) acerca dos impactos das rupturas e deslocamentos sobre a construção identitária dos sujeitos acolhidos.

No campo da escolarização e das perspectivas de futuro, os registros revelam uma realidade marcada por ambiguidades. A percepção de que alguns adolescentes consideram "que não tem por que estudar" convive com desejos de "estudar, faculdade" e de "estudar e dar condições melhores para a família". De modo semelhante, embora os educadores indiquem que "alguns não conseguem almejar algo oposto da realidade que viveram", também registram expectativas de inserção profissional, independência e protagonismo. Esses achados demonstram que dificuldades e vulnerabilidades não anulam a capacidade de projetar outras possibilidades de vida. Ao contrário, evidenciam a necessidade de práticas socioeducativas que reconheçam as condições concretas das trajetórias dos adolescentes sem reduzir suas experiências às situações de vulnerabilidade, fortalecendo autonomia e construção de projetos de futuro (Freire, 1987; 1996; Schumacher; Costa, 2023).

A leitura cruzada dos Mapas de Empatia amplia essa compreensão. Nos registros produzidos diretamente pelos adolescentes, apareceram de forma recorrente solidão, medo do abandono, insegurança emocional, dificuldade de confiar nas pessoas e sensação de invisibilidade social, além de conflitos familiares, críticas, ausência de apoio e rupturas de vínculos afetivos. Entre os educadores, por sua vez, emergiram sobrecarga emocional, desgaste psicológico e dificuldades associadas à fragilidade da articulação em rede. A aproximação entre essas perspectivas permite compreender que a vulnerabilidade não constitui uma característica individual do adolescente, mas uma condição relacional e institucional produzida na intersecção entre trajetórias de ruptura, relações cotidianas, redes de proteção e limites concretos do serviço (Rizzini; Rizzini, 2004; Schumacher; Costa, 2023; Terra, 2023).

Escuta, afeto e necessidade de pertencimento

A dimensão da escuta, do afeto e do pertencimento emerge como um dos núcleos mais sensíveis da pesquisa, especialmente quando os educadores e adolescentes expressam a necessidade de acolhimento, reconhecimento e espaço para falar de si. Nesse eixo, o Mapa de Empatia e os registros emocionais ajudam a evidenciar que, para além das demandas materiais, há um desejo profundo de ser ouvido, cuidado e incluído em relações que produzam confiança, esperança e sentimento de pertencimento.

Quadro 3: Escuta, afeto e pertencimento a partir das percepções dos educadores

Eixo analítico	Falas/registros dos educadores no Mapa de Empatia	Percepções dos educadores	Interpretação analítica com autores
Escuta e apoio emocional	"não se sentem ouvidos"; "atenção"; "afeto"; "acolhimento"; necessidade de atendimento psicológico	Os registros evidenciam necessidades relacionadas à escuta, atenção, acolhimento e suporte emocional.	A demanda por escuta ultrapassa o atendimento de necessidades imediatas e evidencia sua dimensão relacional e socioeducativa. Alves *et al.* (2024) destacam a escuta como prática capaz de favorecer a elaboração de experiências e a produção de sentidos no acolhimento institucional.
Reconhecimento, valorização e protagonismo	"ser visto/ser protagonista"; "se veem capazes e potentes"; "desenvolvem potencialidades"; "oportunidades"	Os educadores reconhecem tanto a necessidade de valorização dos adolescentes quanto suas capacidades e potencialidades.	Os registros permitem deslocar a leitura dos adolescentes centrada exclusivamente nas vulnerabilidades, reconhecendo capacidades e possibilidades de participação. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao relacionar autonomia e participação nos processos de compreensão e decisão.
Convivência e mediação de conflitos	"geram conflitos"; "brigam"; "palavras ofensivas"; "gritos"; "agressividade"; "mediação de conflitos"; "limites"	Os registros apontam desafios na convivência coletiva e a necessidade de estratégias de mediação e construção de limites.	A mediação de conflitos assume dimensão socioeducativa quando compreendida no interior das relações institucionais. Sousa e Paravidini (2011) destacam que vínculos e relações interpessoais influenciam o desenvolvimento emocional dos adolescentes acolhidos.
Afeto e pertencimento	"família/pertencimento"; "saudade da família"; "sentem falta da família"; "abandono"; "rejeição"; "acolhimento"; "afeto"	A dimensão afetiva aparece vinculada à experiência familiar, às rupturas de vínculos e à busca por pertencimento no contexto do acolhimento.	As referências à família, ao abandono e ao pertencimento evidenciam que a experiência do acolhimento permanece atravessada pelas rupturas de vínculos. Terra (2023) permite compreender como deslocamentos e rupturas repercutem nos modos de pertencimento e na construção identitária.

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os registros produzidos pelos educadores no Mapa de Empatia evidenciam que as demandas relacionadas à escuta, ao afeto e ao pertencimento se apresentam de forma interligada no cotidiano do acolhimento institucional. Expressões como "não se sentem ouvidos", "atenção", "afeto" e "acolhimento" indicam que, na percepção dos profissionais, as necessidades dos adolescentes ultrapassam a dimensão material da proteção e alcançam aspectos relacionais e emocionais. Essa leitura aproxima-se de Alves *et al.* (2024), para quem a escuta pode favorecer a elaboração das experiências vividas

e a produção de novos sentidos. Nessa perspectiva, escutar implica reconhecer as experiências e necessidades expressas pelos adolescentes como elementos relevantes para a construção das práticas socioeducativas.

Ao mesmo tempo, os registros não apresentam os adolescentes exclusivamente a partir de suas vulnerabilidades. Expressões como "ser visto/ser protagonista", "se veem capazes e potentes" e "desenvolvem potencialidades" evidenciam o reconhecimento de capacidades, possibilidades de participação e necessidade de valorização. A dimensão afetiva também aparece nas referências a "família/pertencimento", "saudade da família", "abandono" e "rejeição", demonstrando que o vínculo permanece atravessado pelas experiências familiares e pelo desejo de pertencimento. Esses aspectos dialogam com Terra (2023) e Sousa e Paravidini (2011), ao evidenciarem a relevância das rupturas, dos vínculos e das relações interpessoais nos processos de construção identitária e desenvolvimento emocional dos adolescentes.

A convivência coletiva constitui outra dimensão dessa realidade. Registros como "brigam", "palavras ofensivas", "gritos" e "agressividade", associados à necessidade de "mediação de conflitos" e "limites", revelam tensões presentes nas relações cotidianas. Entretanto, quando relacionados aos registros de abandono, rejeição, necessidade de atenção e dificuldade de serem ouvidos, esses elementos não podem ser compreendidos isoladamente como características individuais dos adolescentes. A mediação de conflitos assume, assim, caráter socioeducativo quando não se limita ao controle de comportamentos, mas possibilita diálogo, construção compartilhada de limites e participação, aproximando-se da perspectiva freireana de uma prática educativa fundamentada no reconhecimento dos sujeitos (Freire, 1996).

Essa articulação entre escuta, reconhecimento, vínculo e participação produziu implicações concretas para o planejamento do Projeto Florescer. A percepção de que os adolescentes "não se sentem ouvidos" contribuiu para a proposição de rodas de conversa e estratégias participativas; as referências a "afeto" e "acolhimento" reforçaram ações voltadas à expressão e às relações; e "ser visto/ser protagonista" orientou atividades que buscassem ampliar espaços de participação e escolha. Desse modo, as ações extensionistas foram construídas a partir da sistematização das demandas identificadas no diagnóstico. É nessa passagem entre escuta, interpretação e planejamento que o diagnóstico assume função extensionista, aproximando o Florescer dos princípios da interação dialógica e da produção compartilhada de conhecimentos (Brasil, 2018; Freire, 1996; Santos, 2007).

Autonomia, protagonismo e projeto de vida

Os dados também apontam para a importância de pensar a autonomia, o protagonismo e o projeto de vida como dimensões centrais do trabalho socioeducativo com adolescentes em acolhimento. Os sonhos, as expectativas em relação ao trabalho, à independência financeira, à educação financeira e à continuidade dos estudos revelam que o futuro aparece como horizonte de possibilidade, ainda que atravessado por limites concretos. Nesse sentido, fortalecer experiências que valorizem escolhas, responsabilidades e planejamento de vida torna-se fundamental para ampliar perspectivas e sustentar processos de emancipação e protagonismo juvenil.

Quadro 4. Autonomia, protagonismo e perspectivas de futuro a partir dos Mapas de Empatia dos adolescentes.

Eixo analítico	Falas/registros dos adolescentes no Mapa de Empatia	Percepções evidenciadas pelos registros	Interpretação analítica com autores
Projeto de vida e perspectivas de futuro	"ter um futuro de paz"; "planejar futuro"; "ter um futuro bom"; "um futuro promissor"; "ser alguém na vida"; "planejar um futuro"	Os registros evidenciam expectativas e projeções de futuro, ainda que atravessadas pelas condições vivenciadas no acolhimento.	A presença de expectativas de futuro evidencia que as experiências de vulnerabilidade não anulam a capacidade de projetar outras possibilidades de vida, dialogando com Freire (1996) acerca da autonomia e da construção de novos horizontes.
Trabalho e inserção profissional	"trabalhar"; "ter meu próprio negócio"; "ter um emprego bom"; "ter condições financeiras boas"; "encontrar um emprego bom"; "ser advogada"; "ser psicóloga"; "ser policial"; "ser médica"; "ser enfermeira"; "ser professora"; "ser compositor"; "ser jogador de futebol"	O trabalho e a profissão aparecem como componentes importantes das expectativas de autonomia e vida adulta.	Os registros indicam que a autonomia é associada também à inserção profissional e às condições de participação na vida social, reforçando a importância de práticas socioeducativas que ultrapassem o cuidado imediato e contribuam para a preparação para a vida adulta (Schumacher; Costa, 2023).
Continuidade dos estudos e formação	"curso; estudo"; "fazer faculdade"; "me formar"; "passar de ano"; "faculdade"; "estudar"; "curso de marceneiro"; "curso de beleza e de tecnologia"; "estudar muito e se formar na faculdade"	A educação e a qualificação profissional aparecem como caminhos associados às possibilidades de futuro.	A presença recorrente de estudos, cursos e formação nas projeções dos adolescentes evidencia a educação como dimensão de seus projetos futuros e como possibilidade de ampliação de oportunidades e autonomia.
Liberdade e saída do acolhimento	"estar em outro lugar"; "ir para casa"; "ter mais liberdade"; "ir embora"; "ir embora do Lar"; "ter mais saídas do Lar"; "fazer 18 anos"; "voltar pra casa"	A autonomia aparece fortemente associada à liberdade, ao retorno à família e à possibilidade de deixar o espaço institucional.	Os registros revelam uma tensão entre proteção institucional e desejo de liberdade, indicando que a autonomia também é significada pelos adolescentes a partir da possibilidade de circulação, escolha e saída do acolhimento. Essa leitura dialoga com Terra (2023) ao considerar os deslocamentos e pertencimentos que atravessam suas trajetórias.

Eixo analítico	Falas/registros dos adolescentes no Mapa de Empatia	Percepções evidenciadas pelos registros	Interpretação analítica com autores
Escuta, reconhecimento e participação	"ser escutado; atenção"; "oportunidades"; "queremos curso de direitos humanos"; "receber afeto"	Os registros indicam demandas por escuta, atenção, oportunidades, acesso a conhecimentos e reconhecimento de suas necessidades.	A reivindicação por escuta e oportunidades evidencia uma dimensão participativa da autonomia, aproximando-se de Freire (1996) e Mota Neto e Streck (2019), ao reconhecer os sujeitos como participantes dos processos educativos e das decisões que atravessam suas experiências.
Família e pertencimento nos projetos futuros	"minha mãe de volta"; "voltar a falar com a minha família"; "ter uma família"; "construir uma família"; "ser adotada"; "ter sua própria família"; "eu sonho que eu estou com minha mãe"	A família permanece como referência central tanto nas expectativas de saída do acolhimento quanto na construção imaginada do futuro.	Os registros demonstram que projetar o futuro não se restringe à independência material, mas envolve vínculos, pertencimento e relações afetivas, dimensões relevantes na experiência do acolhimento institucional (Sousa; Paravidini, 2011; Terra, 2023).

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A interpretação das categorias empíricas evidencia que as perspectivas de futuro expressas pelos adolescentes não se restringem à independência material, mas envolvem diferentes dimensões de suas trajetórias. Registros relacionados a um "futuro de paz", ao estudo, à formação e à inserção profissional demonstram a existência de expectativas e projeções, mesmo em trajetórias atravessadas pelas experiências do acolhimento. Esses achados dialogam com Freire (1996), ao aproximarem educação, autonomia e construção de possibilidades de futuro, e com Schumacher e Costa (2023) e Terra (2023), ao evidenciarem a importância de práticas socioeducativas que ultrapassem o cuidado imediato e fortaleçam a relação dos adolescentes com espaços formativos e possibilidades de inserção social.

Entretanto, a autonomia assume sentidos que ultrapassam estudo e trabalho. Expressões como "ter mais liberdade", "ir embora do Lar", "voltar pra casa" e "ter mais saídas do Lar" associam a autonomia à liberdade e à possibilidade de saída do espaço institucional. Essa dimensão se articula às demandas por escuta, oportunidades e acesso a conhecimentos, aproximando-se das contribuições de Mota Neto e Streck (2019) acerca de práticas educativas participativas e emancipatórias. Nesse sentido, o protagonismo não pode ser compreendido apenas como preparação individual para a vida adulta, mas também como possibilidade de expressão, participação e reconhecimento dos adolescentes nas experiências que atravessam seu cotidiano.

A dimensão familiar também ocupa lugar significativo nas perspectivas de futuro. Registros relacionados ao retorno à família, à adoção e ao desejo de constituir uma família demonstram sua permanência como referência de pertencimento e projeção do futuro. Projetar a vida após o acolhimento, portanto, não significa exclusivamente conquistar independência financeira ou inserção profissional, mas também reconstruir vínculos, pertencer e imaginar outras possibilidades de convivência, dimensão que dialoga com Sousa e Paravidini (2011) acerca da relevância dos vínculos e das relações interpessoais no desenvolvimento emocional dos adolescentes.

Os achados evidenciam, assim, uma compreensão multidimensional da autonomia, envolvendo estudo, trabalho, formação, liberdade, relações familiares, pertencimento, escuta e participação. Embora os adolescentes expressem desejos e expectativas de futuro, desejar autonomia não significa dispor das condições institucionais, sociais e territoriais necessárias para exercê-la. Práticas socioeducativas voltadas aos projetos de vida precisam, portanto, articular escuta, vínculo, participação e experiências concretas de aprendizagem, reconhecendo os adolescentes como sujeitos capazes de expressar desejos, realizar escolhas e participar da construção de suas trajetórias (Freire, 1996; Mota Neto; Streck, 2019; Schumacher; Costa, 2023; Sousa; Paravidini, 2011; Terra, 2023).

No âmbito do Projeto Florescer, esses achados contribuíram para transformar as demandas identificadas no diagnóstico em eixos de intervenção extensionista. Os registros relacionados ao trabalho, à formação e à independência subsidiaram ações voltadas ao mundo do trabalho, à educação financeira e à construção de projetos de vida, enquanto as demandas por escuta, liberdade e participação reforçaram a adoção de metodologias participativas. A educação financeira constitui, nesse processo, uma resposta extensionista construída a partir das demandas mais amplas por independência e autonomia, e não uma demanda diretamente registrada no Mapa de Empatia. Essa distinção evidencia a passagem entre diagnóstico e intervenção e permite compreender o Florescer como uma experiência em que a escuta dos sujeitos orienta o planejamento das ações.

Essa contribuição, contudo, deve ser compreendida dentro dos limites da própria ação extensionista. Oficinas e atividades socioeducativas podem ampliar repertórios, vínculos, conhecimentos e possibilidades de participação, mas não substituem políticas públicas, oportunidades educacionais e profissionais, acompanhamento técnico ou redes intersetoriais de proteção. Fortalecer a autonomia implica, portanto, reconhecer também as condições sociais, institucionais e territoriais que ampliam ou restringem as possibilidades concretas de construção dos futuros expressos pelos adolescentes.

O Florescer como espaço de construção coletiva: discussão dos dados

A contribuição específica do Projeto Florescer para o campo da extensão universitária está na utilização do diagnóstico participativo como princípio de desenho da intervenção. Sua singularidade decorre da sequência em que escuta, sistematização e planejamento se articulam: educadores e adolescentes produzem leituras sobre o cotidiano, essas leituras são organizadas em eixos e passam a orientar as ações socioeducativas. Nessa perspectiva, a comunidade participa da definição dos problemas e dos caminhos de intervenção, aproximando a experiência dos princípios de interação dialógica e produção compartilhada do conhecimento (Brasil, 2018; Freire, 1996; Santos, 2007). A presença da universidade possibilitou, assim, sistematizar a escuta dos participantes, articular saberes acadêmicos e institucionais e transformar as demandas identificadas em planejamento extensionista.

Os resultados evidenciam que o acolhimento institucional é atravessado por demandas emocionais, sociais, educacionais, institucionais e territoriais inter-relacionadas. Vulnerabilidade emocional, fragilidade dos vínculos familiares, dificuldades relacionadas à escolarização e incertezas quanto ao futuro reafirmam a complexidade das experiências de adolescentes acolhidos e as desigualdades presentes no sistema de proteção social (Silva; Lopes, 2025; Sousa; Miranda, 2025). Ao mesmo tempo, as demandas por escuta, reconhecimento, mediação de conflitos e construção de projetos de vida demonstram a centralidade das relações interpessoais e a necessidade de práticas que ultrapassem o cuidado imediato e favoreçam autonomia, pertencimento e participação (Alves *et al.*, 2024; Schumacher; Costa, 2023; Sousa; Paravidini, 2011).

Essa leitura permite problematizar tensões que o diagnóstico participativo não resolve, mas explicita. A primeira situa-se entre a proteção formalmente garantida pelo ECA e os efeitos da institucionalização sobre vínculos e pertencimentos: proteger e, simultaneamente, afastar de referências familiares e comunitárias são movimentos que convivem no acolhimento (Terra, 2023; Sousa; Miranda, 2025). A segunda envolve autonomia e regras institucionais, pois o fortalecimento do protagonismo precisa ser construído dentro de rotinas, normas e hierarquias próprias desses espaços. Soma-se a isso a tensão entre protagonismo e relações adultocêntricas, uma vez que a escuta dos adolescentes convive com estruturas decisórias majoritariamente conduzidas por adultos, exigindo que a participação ultrapasse uma dimensão apenas simbólica (Freire, 1996).

A relação entre universidade e território também permanece tensionada. Embora a extensão busque reconhecer os saberes produzidos no cotidiano institucional, pode reproduzir assimetrias quando a equipe acadêmica define categorias, sistematiza os registros e estabelece as formas de apresentação dos dados. Essa questão dialoga com Mignolo (2017) e Santos (2007) acerca das hierarquias que legitimam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Reconhecer essas tensões não fragiliza a experiência; ao contrário, permite situar seus resultados como contribuição parcial e situada diante de desafios estruturais do acolhimento institucional.

As condições institucionais constituem outro limite relevante. Organização dos serviços, formação das equipes e articulação intersetorial repercutem na continuidade e na efetividade das ações e reforçam a necessidade de políticas públicas e redes de proteção capazes de sustentar o trabalho desenvolvido no acolhimento (Miranda, 2017; Schumacher; Costa, 2023). Nesse sentido, uma ação extensionista de duração delimitada não resolve isoladamente a rotatividade das equipes, a fragilidade dos vínculos familiares, as dificuldades de articulação intersetorial ou as desigualdades territoriais. Oficinas e atividades socioeducativas podem ampliar repertórios, vínculos, conhecimentos e possibilidades de participação, mas não substituem políticas públicas, equipe técnica permanente, rede de proteção social ou acompanhamento especializado. Seu alcance situa-se sobretudo na dimensão formativa, relacional e de qualificação do planejamento institucional.

A partir do diagnóstico, o Projeto Florescer delineou eixos de intervenção relacionados à autoestima, à escuta, à mediação de conflitos, ao mundo do trabalho, à educação financeira e à construção de projetos de vida. Essa passagem dos dados ao planejamento evidencia uma contribuição concreta da extensão: as ações foram construídas em resposta às demandas identificadas, e não a partir de uma programação universitária previamente fechada. Como evidenciado anteriormente, a educação financeira constitui uma resposta extensionista às demandas mais amplas por independência e autonomia, não correspondendo a uma demanda diretamente registrada no Mapa de Empatia.

A contribuição do Florescer pode, portanto, ser sintetizada em três elementos: o diagnóstico participativo como mediador entre universidade, instituição e território; a escuta articulada de educadores e adolescentes, permitindo aproximar diferentes perspectivas sobre o cotidiano institucional; e a transformação das demandas diagnosticadas em planejamento extensionista, articulando escuta, sistematização e ação. Esses elementos não configuram o projeto como resposta aos problemas estruturais do acolhimento, mas evidenciam uma possibilidade metodológica de construção da extensão com os sujeitos do território, e não apenas para eles.

Considerações finais

Este estudo analisou o diagnóstico social participativo realizado no âmbito do Projeto de Extensão Florescer, desenvolvido em uma instituição de acolhimento de adolescentes situada no Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul. A análise buscou compreender as percepções dos educadores sociais acerca das necessidades e dos desafios presentes no cotidiano institucional, articulando-as aos registros produzidos pelos adolescentes e tomando o diagnóstico como fundamento para o planejamento das intervenções socioeducativas.

Os resultados evidenciaram vulnerabilidades relacionadas às dimensões emocional, familiar, escolar e territorial, mas também potencialidades expressas nos desejos de futuro, formação, trabalho, liberdade, pertencimento e participação. As demandas identificadas reforçam a necessidade de práticas socioeducativas fundamentadas na escuta, no diálogo, na mediação de conflitos, no fortalecimento dos vínculos e na construção de projetos de vida. Nesse sentido, a autonomia revelou-se multidimensional, não restrita à independência material, mas relacionada às condições de participação, reconhecimento e construção de perspectivas de futuro.

A sistematização do diagnóstico subsidiou a definição dos eixos de continuidade do Projeto Florescer e possibilitou uma leitura situada da realidade institucional. Sua principal contribuição para o campo da extensão reside, assim, na articulação entre escuta, sistematização e planejamento, por meio da qual as perspectivas de educadores e adolescentes orientam a construção das ações extensionistas. Mais do que descrever vulnerabilidades já documentadas pela literatura, a experiência evidencia uma possibilidade metodológica de aproximação entre universidade, instituição e território, fundamentada na participação e na produção compartilhada de conhecimentos.

Os achados também reforçam a necessidade de compreender o acolhimento em articulação com as dinâmicas territoriais, uma vez que as possibilidades de autonomia e desenvolvimento não dependem exclusivamente dos sujeitos ou das instituições, mas das condições de acesso às políticas públicas, redes de proteção e oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Nessa perspectiva, a extensão universitária pode contribuir para processos formativos, relacionais e de qualificação das práticas socioeducativas, sem substituir políticas públicas, equipes técnicas permanentes ou redes intersetoriais de proteção.

Como limitações, destacam-se o caráter situado da experiência, desenvolvida em uma única instituição, a heterogeneidade dos materiais produzidos e a natureza originalmente formativa e diagnóstica da atividade extensionista. A predominância de questionários, Mapas de Empatia e registros escritos restringe a recuperação de falas literais, enquanto o recorte centrado na etapa diagnóstica não permite atribuir às ações do Florescer mudanças de médio ou longo prazo nas trajetórias dos adolescentes. Essas características limitam a generalização dos achados para outros contextos de acolhimento.

Investigações futuras poderão acompanhar longitudinalmente as ações derivadas do diagnóstico, comparar as perspectivas de adolescentes, educadores e profissionais da rede de proteção e examinar possíveis mudanças relacionadas a vínculos, autonomia, escolarização e projetos de vida. Também se mostra pertinente aplicar o desenho metodológico em outros serviços de acolhimento e realizar uma avaliação posterior com os participantes, quando possível, comparando o diagnóstico inicial aos resultados observados após a implementação das ações do Florescer.

Referências

ALVES, Leonardo Souto *et al*. Escuta psicanalítica a adolescentes em acolhimento institucional: uma experiência de extensão. **Analytica: Revista de Psicanálise**, São João del-Rei, v. 13, n. 26, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.69751/arp.v13i26.5708. Acesso em: 23 mar. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília, DF: MDS; CONANDA; CNAS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view= download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2026.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; QUEIROGA, Maria Cecília Martins; FRANCO, Marco Antônio Melo. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise a partir do Censo SUAS/2022. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 24, e23577, 2024. DOI: https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.24.23577.045.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURLAN, Vinícius; SOUSA, Telma Regina de Paula. Família, acolhimento institucional e políticas públicas: um estudo de caso. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 499-516, set./dez. 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7431666.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAY, Dave; BROWN, Sunni; MACANUFO, James. **Gamestorming:** a playbook for innovators, rulebreakers, and changemakers. Sebastopol: O'Reilly Media, 2010.

HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo. **Cuidado e cuidadoras:** as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. DOI: https://doi.org/10.17666/329402/2017.

MIRANDA, Geralda Luiza de. Serviço de acolhimento institucional para crianças e adolescentes: feedback effects, inflexões e desafios atuais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 201-218, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122017000200201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2026.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/65353. Acesso em: 20 jun. 2026.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil:** percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHUMACHER, Jane; COSTA, Rakeli Silva da. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: reflexões teóricas e desafios presentes. **Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v. 27, n. 2, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/2316882X74954.

SILVA, Izabela Daniely Ferreira; LOPES, José Lidemberg de Sousa. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes com deficiência no Brasil: análise do Censo SUAS 2018-2024. **Revista Foco: Interdisciplinary Studies**, v. 18, n. 8, e9418, 2025. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n8-036.

SOUSA, Karollyne Kerol de; PARAVIDINI, João Luiz Leitão. Vínculos entre crianças em situação de acolhimento institucional e visitantes da instituição. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 31, n. 3, p. 536-553, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000300008.

SOUSA, Vânia Matildes Germano; MIRANDA, Graciela Celsa Zarate. Acolhimento institucional e infância no Brasil: tensões, desafios e perspectivas. **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)**, v. 63, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.18064461.

TERRA, Carolina. Entre a casa, a rua e as instituições: crianças e adolescentes em acolhimento institucional no Brasil. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 56, p. 291-296, 2023.

YABIKU, Rafaella; RIBEIRO, Iara Pereira. Acolhimento institucional no Brasil: do Código de Menores ao apadrinhamento afetivo. **Duc In Altum: Cadernos de Direito**, Recife, v. 14, n. 32, 2022. Disponível em: https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/cihjur/article/ view/1623. Acesso em: 20 mar. 2026.