



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e N°. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional

Mariane Lopes da Paixão Costa

Belém – Pará
2023



Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional

Mariane Lopes da Paixão Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Daniela Castro dos Reis

Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Celina Maria Colino Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837p Costa, Mariane Lopes da Paixão.
Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de
educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional /
Mariane Lopes da Paixão Costa. — 2023.
134 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Daniela Castro dos Reis
Coorientação: Prof^ª. Dra. Celina Maria Colino Magalhães
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-
Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2023.

1. Educadora/cuidadora. 2. Acolhimento institucional. 3.
Práticas educativas. 4. Estilos Parentais. I. Título.

CDD 150

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Mariane Lopes da Paixão Costa, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.



Mariane Lopes da Paixão Costa

Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Daniela Castro dos Reis

Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Celina Maria Colino Magalhães

Data da defesa: 05 de dezembro de 2023.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a. Daniela Castro dos Reis (Orientadora - UFPA)

Prof.^a. Dr.^a. Celina Maria Colino Magalhães (Coorientadora - UFPA)

Prof.^a. Dr.^a. Lília Iêda Chaves Cavalcante (UFPA)

Dr.^a. Stella Rabello Kappler (Membro Externa – Instituto PENSI)

**Termo de Autorização e Declaração de Distribuição não exclusiva para Publicação
Digital no Repositório Institucional da UFPA**

IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR E DA OBRA

Autor*: Mariane Lopes da Paixão Costa

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (X) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: () Tese; (X) Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico;
() Trabalho de Evento; () Outro. Especifique:

Título do Trabalho: Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional.

Data da Defesa: 05/12/2023 Área do Conhecimento: Ecoetologia

Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

- a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

() Sim

(X) Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

(X) Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 11/12/2023

Mariane Lopes da Paixão Costa

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor

Dedicatória

Dedico esta dissertação a todas as mulheres que vão em busca de seus sonhos, mesmo diante de circunstâncias desafiadoras e dolorosas. Mulheres que acreditam no seu potencial, que persistem e resistem. Mulheres que dão o seu melhor e buscam (r) evolução. Mulheres que renovam sua força por meio da fé, do afeto, da conexão e do autoconhecimento.

Agradecimentos

Como dizia Cora Coralina “*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que sacia, amor que promove*”. Concluir esta dissertação só foi possível porque pude contar com pessoas que enchem minha vida de significado. Pessoas que foram colo quando precisei, que acreditaram no meu potencial, que me fortaleceram com palavras, que silenciaram quando foi necessário, que trouxeram mais alegria aos meus dias, que compartilharam lágrimas comigo, que olharam para mim com atenção, carinho e afeto e me amaram mesmo quando eu não tinha muita coisa para oferecer. Muitas mãos estão envolvidas neste processo e ter a oportunidade de agradecer torna esse momento mágico.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, pois acredito que tudo pertence a Ele. Obrigada Senhor por sua presença, bondade, provisão, fidelidade e por seu infinito amor.

Em seguida, gostaria de agradecer de forma toda especial a mim, pois a cada dia estou aprendendo a me tratar com gentileza, paciência, amor e cuidado. Apesar de tudo consegui chegar até aqui. Fiz o que pude com as condições que tinha no momento. Me sinto orgulhosa por cada passo dado, por não ter sucumbido, por ter me permitido vivenciar esse processo que foi tão desejado pela Mari recém-formada. Que nunca me falte esperança em dias melhores.

Aos meus pais, Mariana e Aldo, e ao meu irmão, Alison, por todo cuidado, apoio, incentivo, compreensão e amor. Vocês são as pessoas mais preciosas da minha vida. Sei que posso alçar voos altos, pois terei um ninho aconchegante para voltar quando precisar.

À minha melhor amiga, Thuany, por ter tornado minha vida muito mais bela. Amiga, fortalecer o nosso laço, especialmente nesse ano, foi uma das experiências mais significativas que pude vivenciar. Muito obrigada por todo acolhimento, cuidado, colo, afeto, escuta, tempo de qualidade, atenção e cafés compartilhados.

A pessoa que se tornou “*única no mundo*”, Nilson, um dos melhores presente de 2023. Muito obrigada por ser meu principal incentivador para concluir o Mestrado, por me fazer enxergar todo potencial que há aqui dentro, por me ajudar a ressignificar minhas dores e perdas, por cuidar de mim de forma delicada, amorosa e gentil. Gratidão!

A minha bonequinha Lolly (*in memoriam*), meu amor de quatro patas, que partiu durante esse processo de Mestrado, mas que foi minha fiel companheira em muitos momentos. Quantas vezes mamãe ficava escrevendo com você no colinho, não é, minha bebê? A escrita se tornava bem mais leve na sua companhia. Onde quer que você esteja, saiba que sinto muito a sua falta.

A minha orientadora, Daniela Reis, por ter aceitado empreender essa jornada comigo. Muito obrigada pelo acolhimento, incentivo, pela confiança, paciência e, principalmente, por não ter me deixado desistir. Você fez diferença na minha trajetória pessoal/acadêmica/profissional.

A minha coorientadora, Andrea Imbiriba, que se tornou uma amiga muito especial. Se eu cheguei até aqui, muito foi por causa do seu acompanhamento, acolhimento, disponibilidade, incentivo, escuta e afeto. Sempre me sentia muito fortalecida ao conversar com você. Brilhe, minha querida.

À professora Lília Cavalcante por simplesmente ser quem ela é. Certamente você marcou minha vida para sempre. Muito obrigada pelos momentos cheios de afeto que pudemos compartilhar até aqui. O caminho da pós-graduação se torna muito mais florido quando podemos contar com pessoas como você.

À professora Celina Magalhães pela confiança e por ter permitido vivenciar esse processo de Mestrado.

À Dalízia, uma das melhores profissionais que já pude conhecer. Muito obrigada por sua disponibilidade, atenção e por enriquecer meu trabalho. Admiro enormemente sua trajetória.

As minhas parceiras de Mestrado, Marisa e Tatiane, pelo apoio e incentivo. Meninas aprendi demais com vocês. Gratidão.

À Roseane, coordenadora da Instituição de Acolhimento de Imperatriz, por autorizar a realização da pesquisa e por incentivar a participação das educadoras.

À Geiziane, pedagoga da Instituição de Acolhimento de Imperatriz, que me ajudou enormemente na coleta de dados. Sempre me recebia com muito carinho e atenção. Gratidão querida.

Às educadoras/cuidadoras pela colaboração, disponibilidade, escuta, atenção e compromisso. Muito obrigada meninas.

À CAPES pelo incentivo financeiro.

Aos meus avós maternos, Socorro e Ademir, e paternos, Auta e Carlito, por me desejarem o melhor.

Mais uma vez – Renato Russo

Mas é claro que o sol
Vai voltar amanhã
Mais uma vez, eu sei
Ecuridão já vi pior
De endoidecer gente sã
Espera que o sol já vem

Tem gente que está do mesmo lado que você
Mas deveria estar do lado de lá
Tem gente que machuca os outros
Tem gente que não sabe amar

Tem gente enganando a gente
Veja a nossa vida como está
Mas eu sei que um dia a gente aprende
Se você quiser alguém em quem confiar
Confie em si mesmo
Quem acredita sempre alcança

(...)

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
Acreditar no sonho que se tem
Ou que seus planos nunca vão dar certo
Ou que você nunca vai ser alguém

(...)

Resumo

Costa, M. L. P (2023). *Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadoras/cuidadoras em contexto de acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, PA.

As práticas educativas são realizadas por pais ou cuidadores com o intuito de orientar e auxiliar no desenvolvimento da criança e do adolescente. A literatura evidencia que as práticas educativas positivas estão ancoradas nas ações e estratégias de diálogo, afeto, respeito, confiança, reciprocidade, autonomia, entre outras qualidades favoráveis ao desenvolvimento. Identificar quais práticas estão sendo efetivadas nos serviços de acolhimento pode contribuir para ações de melhoria no atendimento ofertado à criança em situação de risco pessoal e/ou social. Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a percepção das educadoras/cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais. Como objetivos específicos pretendeu-se 1) Caracterizar o perfil biopsicossocial das educadoras/cuidadoras que atuam no serviço de acolhimento institucional; 2) Identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento; 3) Conhecer os tipos de estilos parentais predominantes das educadoras/cuidadoras. Ressalta-se que este estudo se apoiou na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner. Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa dos dados. Participaram 14 educadoras/cuidadoras de uma instituição de acolhimento para crianças de zero a dez anos de idade da cidade de Imperatriz, no estado do Maranhão. Para coleta de dados utilizou-se um questionário de caracterização do perfil biopsicossocial das educadoras/cuidadoras, uma entrevista semiestruturada sobre práticas educativas e o Inventário de Estilos Parentais (IEP). Os dados provenientes da entrevista sobre práticas educativas foram analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com apoio do *Software Iramuteq*. Os principais resultados mostraram que, em relação ao perfil biopsicossocial, toda equipe de educadoras/cuidadoras da instituição pesquisada era composta por mulheres, com idade entre 22 e 56 anos ($M=43,2$; $DP=9,192$), mães (85,7%), com ensino médio (50%). No que se refere as práticas educativas, identificou-se a presença tanto de práticas educativas positivas (elogios, escuta, orientação, apoio, trocas afetivas, e interesse genuíno) como práticas educativas negativas (repreensão, uso da religião como forma de controlar o comportamento e comunicação violenta). Observou-se ainda duas formas de tratamento das crianças para com as educadoras, em que ora são chamadas de mãe, ora de tia. Ademais, percebeu-se a diferença de práticas exercidas entre os turnos diurno e noturno. Sobre os estilos parentais, percebeu-se que as profissionais se autoavaliaram como exercendo práticas educativas positivas como monitoria positiva e comportamento moral e, em menor proporção, práticas educativas negativas como monitoria negativa e disciplina relaxada. A partir das evidências encontradas sugere-se que sejam efetivadas estratégias e formações que favoreçam a qualidade das relações estabelecidas em contexto de acolhimento institucional. Além disso, acredita-se que essas relações devem ser marcadas por práticas educativas positivas que auxiliem à criança a lidar com sua história de vida, fortaleça sua autoestima e contribua para a construção de sua identidade. Por fim, enfatiza-se a importância de desenvolver outras pesquisas relacionadas às práticas educativas em ambientes institucionais, contribuindo, dessa maneira, para o fortalecimento da área.

Palavras-chave: Educadora/cuidadora. Acolhimento institucional. Práticas educativas. Estilos Parentais.

Abstract

Costa, M. L. P (2023). *Perception of educational practices and parental styles of educators/caregivers in the context of institutional care*. Master's Dissertation, Postgraduate Program in Behavior Theory and Research, Federal University of Pará, PA.

Educational practices are carried out by parents or caregivers with the aim of guiding and assisting in the development of children and adolescents. The literature shows that positive educational practices are anchored in actions and strategies of dialogue, affection, respect, trust, reciprocity, autonomy, among other qualities favorable to development. Identifying which practices are being implemented in reception services can contribute to actions to improve the care offered to children at personal and/or social risk. Therefore, the general objective of this research was to analyze the perception of educators/caregivers from an institutional care service about their educational practices and parenting styles. The specific objectives were to: 1) Characterize the biopsychosocial profile of educators/caregivers who work in the institutional care service; 2) Identify the types of educational practices aimed at children in care; 3) Know the types of predominant parental styles of educators/caregivers. It is noteworthy that this study was based on the Bioecological Theory of Human Development proposed by Urie Bronfenbrenner. This is descriptive-exploratory research with a qualitative and quantitative approach to the data. 14 educators/caregivers from a foster care institution for children aged zero to ten years old in the city of Imperatriz, in the state of Maranhão, participated. To collect data, a questionnaire was used to characterize the biopsychosocial profile of educators/caregivers, a semi-structured interview about educational practices and the Parenting Styles Inventory (IEP). Data from the interview on educational practices were analyzed using the Descending Hierarchical Classification (CHD) with the support of Iramuteq Software. The main results showed that, in relation to the biopsychosocial profile, the entire team of educators/caregivers at the researched institution was composed of women, aged between 22 and 56 years ($M=43.2$; $SD=9.192$), mothers (85.7 %), with secondary education (50%). About educational practices, the presence of both positive educational practices (praise, listening, guidance, support, affective exchanges, and genuine interest) and negative educational practices (reprimand, use of religion as a way of controlling behavior and violent communication). It was also observed two ways in which the children treated their teachers, in which they were sometimes called mother and sometimes aunt. Furthermore, the difference in practices carried out between day and night shifts was noticed. Regarding parental styles, it was noticed that the professionals assessed themselves as carrying out positive educational practices such as positive monitoring and moral behavior and, to a lesser extent, negative educational practices such as negative monitoring and relaxed discipline. Based on the evidence found, it is suggested that strategies and training be implemented that favor the quality of relationships established in the context of institutional care. Furthermore, it is believed that these relationships should be marked by positive educational practices that help the child deal with their life story, strengthen their self-esteem and contribute to the construction of their identity. Finally, the importance of developing other research related to educational practices in institutional environments is emphasized, thus contributing to the strengthening of the area.

Keywords: Educator/caregiver. Institutional care. Educational practices. Parenting Styles.

Lista de Figuras

Figura 1 -	Modelo Biecológico do Desenvolvimento Humano.....	31
Figura 2 -	Propriedades do Modelo Bioecológico e suas relações com o contexto de acolhimento institucional.....	34
Figura 3 -	Modelo de Cuidado Integral.....	39
Figura 4 -	Modelo de Parentalidade Profissional.....	41
Figura 5 -	Descrição das práticas educativas.....	48
Figura 6 -	Esquema explicativo dos Estilos Parentais.....	53
Figura 7 -	Frequência das fontes de informações que as educadoras/cuidadoras utilizam para exercer e aprimorar a sua função profissional.....	70
Figura 8 -	Frequência do grau de satisfação das educadoras/cuidadoras sobre características do ambiente.....	71
Figura 9 -	Frequência dos aspectos cansativos do trabalho evidenciados pelas educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento.....	73
Figura 10 -	Dendrograma representativo das repartições em classes, frequência, associação e nível de significância das palavras com a classe.....	75
Figura 11 -	Análise Fatorial de Correspondência gerado a partir da CHD.....	76
Figura 12 -	Modelo CONFORTE.....	80
Figura 13 -	Organização da rotina das crianças.....	91

Lista de Tabelas

Tabela 1 -	Interpretação dos resultados do IEP.....	63
Tabela 2 -	Dados pessoais das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento....	65
Tabela 3 -	Dados profissionais das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento.....	67
Tabela 4 -	Dados relacionados à perspectiva profissional das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento.....	72
Tabela 5 -	Estilo Parental das Educadoras/Cuidadoras na autoavaliação.....	96

Lista de Abreviaturas e Siglas

AF – Abuso Físico

AFC – Análise Fatorial de Correspondência

CEDCA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CM – Comportamento Moral

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONFORTE – Converse, Observe, Note, Faça, Organize, Redirecione, Tempo para vocês, Ensine.

DP – Desvio-padrão

DR – Disciplina Relaxada

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEBEMs – Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor

FMCSV – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-estar do Menor

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEP – Inventário de Estilos Parentais

IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LED – Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento

MA – Maranhão

MBDH – Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano

MED - Média

MP – Monitoria Positiva

N – Negligência

NEPAIA – Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Instituição de Acolhimento e Adoção

OMS – Organização Mundial da Saúde

PA – Pará

PI – Punição Inconsistente

PIA – Plano Individual de Atendimento

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

PPCT – Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

PR – Paraná

PPP – Projeto-Político-Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social

STs – Segmento de textos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância

Sumário

Resumo

Abstract

Apresentação.....	17
O Acolhimento Institucional: aspectos históricos, sociais e legislativos.....	22
O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e as instituições de acolhimento..	29
O papel da educadora/cuidadora no contexto de acolhimento institucional.....	38
Práticas Educativas, Estilos Parentais e Desenvolvimento Humano.....	47
Objetivo Geral.....	55
Objetivos Específicos.....	55
Método.....	56
Delineamento da pesquisa.....	56
Contexto da Pesquisa.....	56
Participantes.....	57
Instrumentos de coleta de dados.....	57
Procedimento de coleta e considerações éticas.....	59
Procedimento de análise de dados.....	60
Resultados e Discussão.....	64
Caracterização biopsicossocial das educadoras/cuidadoras.....	64
Percepções de educadoras/cuidadoras sobre as Práticas Educativas desenvolvidas no Serviço de Acolhimento Institucional.....	74
Estilos Parentais das educadoras/cuidadoras	96
Considerações Finais.....	100
Referências.....	106
Apêndices.....	115
Anexos.....	123

Apresentação

Em 2014 ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em Marabá, sudeste paraense. Logo no início da graduação tive contato com o Espaço de Acolhimento Provisório (EAP) do município. Esta instituição se destinava a acolher crianças e adolescentes, na faixa etária de zero a 18 anos, de ambos os sexos. Em 2018, tive a oportunidade de participar do projeto de extensão, proposto pela professora Lúcia Cristina Cavalcante da Silva, intitulado *Infância e adolescência em situação de acolhimento institucional: mapeamento do município de Marabá-PA*, no qual contribuí para a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso que teve como título *Caracterização de crianças acolhidas institucionalmente no município de Marabá-PA*. Os dados da minha pesquisa e da pesquisa de outra colega integrante da equipe desse projeto de extensão foram publicados em um capítulo de livro chamado *Quem são as crianças institucionalizadas? Estudo sobre a população acolhida em Marabá, sudeste do Pará* (Silva, Lima, Viana, Martins & Costa, 2021).

Após concluir meu TCC, realizei o estágio final da graduação na referida instituição de acolhimento. Esse estágio tinha como foco os trabalhadores do EAP e estava ancorado na literatura da Psicologia Organizacional e do Trabalho, mais especificamente na Saúde do Trabalhador. Os dados coletados a partir dos instrumentos aplicados foram apresentados, em 2020, no IX Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, como relatos de experiências, cujos títulos foram: *Diagnóstico institucional de um espaço de acolhimento provisório no sudeste do Pará* e *Saúde e bem-estar no trabalho de servidores em uma instituição no estado do Pará*.

A partir disso, minha trajetória acadêmica e profissional foi sendo construída, ao longo dos anos, prioritariamente na área do acolhimento institucional. Em 2021, pude dar continuidade aos estudos desse tema ao ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (UFPA). Por conta de uma demanda pessoal, a pesquisa foi desenvolvida com as educadoras/cuidadoras de uma instituição de acolhimento de Imperatriz, sudoeste maranhense.

Entende-se que o acolhimento institucional é uma forma alternativa de cuidados familiares para crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis, por diferentes motivos, não puderam lhes assegurar cuidados integrais e promover desenvolvimento saudável em contextos favoráveis (Baptista, Mesquita & Soares, 2015; UNICEF, 2010). Segundo o Conselho Nacional

de Justiça, em julho de 2023, 32.055¹ crianças e adolescentes encontravam-se acolhidos institucionalmente no Brasil. Desses, 50,8% são meninas, 33% são pardos/pretos, 42% estão acolhidos por um período de até seis meses, 43% estão com mais de 12 anos e 13% estão habilitados à adoção.

Batista et al. (2015) sinalizam que um dos principais objetivos dos serviços de acolhimento institucional é disponibilizar proteção e suporte a bebês, crianças e jovens que foram expostos previamente a experiências adversas e que se encontram em situações de risco pessoal e social. Todavia, na pesquisa de Batista et al. (2015), bem como, na pesquisa de Sala-Roca (2019), foi evidenciado que as instituições, geralmente, não dispõem de condições necessárias à construção de relações interpessoais capazes de favorecer as necessidades básicas de afeto da criança e de apoio à exploração do ambiente.

Os espaços de acolhimento institucional, devido às influências históricas, sociais e culturais, a elevada proporção criança-cuidador, e à rotatividade dos responsáveis pelos cuidados, entre outros fatores, instituem contextos de vida em que a promoção de cuidados integrais à criança está limitada ou mesmo impossibilitada, ocorrendo a escassez de momentos de interação entre a criança e um grupo estável e reduzido de cuidadores, o que pode prejudicar o desenvolvimento em diferentes domínios (físico, cognitivo, emocional, social e comportamental) e dificultar a realização de uma variedade de atividades promotoras de desenvolvimento (Baptista et al., 2015).

Diante do exposto, sinaliza-se a necessidade de se estudar o tema do acolhimento institucional a fim de executar pesquisas que possam contribuir para a elaboração de políticas públicas direcionadas a essa população. Conforme afirma Cruz (2019) a ideia é que essas pesquisas sirvam como base para orientar as mudanças que envolvem o cenário sociojurídico e possibilitem o desenvolvimento de novas diretrizes de atendimento com vistas a garantir o direito à convivência familiar e comunitária, assim como, favorecer a qualidade no contexto de acolhimento institucional.

Nas últimas décadas, os pesquisadores do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Instituição de Acolhimento e Adoção (NEPAIA) do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA – vêm se debruçando nos estudos sobre o acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Um dos principais objetivos é fornecer um arcabouço teórico e prático com

¹ Ressalta-se que diariamente os dados relativos ao número de crianças e adolescentes acolhidos no Brasil são atualizados pelo Conselho Nacional de Justiça. Esses resultados se referem ao dia 15 de julho de 2023, momento em que foi realizada a busca.

intervenções capazes de contribuir para aperfeiçoar os espaços que se destinam a proteger crianças e adolescentes que estão em situação de risco pessoal e social.

Conforme Corrêa (2016) as pesquisas conduzidas pelo grupo têm recebido destaque no âmbito nacional ao discutir sobre aspectos do desenvolvimento humano em contextos institucionais. Dentre os principais temas de estudo estão as interações criança-criança, as interações criança-educador, a percepção dos educadores, a percepção das crianças, a reinserção familiar, imagens sociais, caracterização do perfil dos acolhidos, qualidade do ambiente institucional, entre outros.

O interesse nesse tema surgiu a partir de um breve levantamento da literatura nacional que evidenciou a prevalência de práticas educativas negativas em instituições de acolhimento. Além disso, as pesquisas mostram que a ocorrência frequente de práticas educativas negativas está relacionada ao desenvolvimento de comportamentos antissociais de crianças e adolescentes, prejudicando assim seu bem-estar físico e emocional e suas relações interpessoais (Barros & Fiamenghi, 2007; Batista, Silva & Reppold, 2010; Prada, 2007).

Esta dissertação foi dividida em cinco seções principais. A primeira seção diz respeito ao referencial teórico adotado nesta pesquisa, sendo organizado de acordo com os seguintes tópicos 1) Acolhimento Institucional: aspectos históricos, sociais e legislativos; 2) O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e as instituições de acolhimento; 3) O papel da educadora/cuidadora no contexto de acolhimento institucional e 4) Práticas Educativas, Estilos Parentais e Desenvolvimento Humano. A segunda seção refere-se aos objetivos da pesquisa, sendo o objetivo principal analisar a percepção das educadoras/cuidadoras sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais e objetivos específicos 1) caracterizar o perfil biopsicossocial das educadoras/cuidadoras que atuam no serviço de acolhimento institucional 2) Identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento e 3) Conhecer os tipos de estilos parentais das educadoras/cuidadoras. A terceira, quarta e quinta seções contemplam o percurso metodológico, os resultados e discussão e as considerações finais, respectivamente.

Ressalta-se que, inicialmente, o foco estava no estudo das práticas educativas utilizadas pelos educadores/cuidadores nas instituições de acolhimento, no entanto, percebeu-se que as práticas educativas estão estritamente relacionadas aos estilos parentais. A literatura aponta que os estilos parentais são um conjunto de ações e práticas utilizadas pelos cuidadores como forma de educar, podendo ser caracterizados como estilo autoritativo/democrático, estilo autoritário, estilo permissivo indulgente e estilo permissivo negligente. Em cada um desses estilos predominam práticas educativas que podem ser subdivididas em 1) práticas educativas positivas

e 2) práticas educativas negativas (Gomide, 2006, 2021; Maccoby & e Martin, 1983; Wendt, 2021).

Estudar acerca das práticas educativas, especialmente sobre as práticas educativas positivas ou práticas que favorecem o desenvolvimento saudável, torna-se primordial, pois parte-se do pressuposto de que a construção e o fortalecimento de relações afetivas contínuas e estáveis com um cuidador sensível, em contextos que favorecem uma estimulação desenvolvimental, nas áreas física, cognitiva, emocional, social e comportamental, fundamentam-se como um aspecto importante para oportunizar resultados mais efetivos no desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes privados, precocemente, de cuidados parentais efetivos (Baptista et al., 2015).

Acredita-se que a promoção de práticas educativas positivas deve ser um dos objetivos das instituições de acolhimento, pois, nesse contexto, a criança tem a possibilidade de ressignificar vivências dolorosas e construir um modelo relacional interno marcado por trocas afetuosas e estimulação mútua de sentimentos e experiências positivas que favorecerá seu desenvolvimento futuro.

Para melhor compreensão desses constructos e sua relação com o ambiente de acolhimento institucional adota-se a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner e seus colaboradores. De modo geral essa teoria preconiza que o ser humano deve ser entendido a partir das interações com outras pessoas, seu ambiente, tanto imediato quando remoto, e sua história de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Além disso, os autores acreditam que as instituições de acolhimento podem funcionar como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano. Isso significa que, mesmo sendo expostas a situações adversas, a criança pode experimentar uma qualidade no ambiente institucional capaz de amenizar os fatores de risco e promover condições favoráveis ao desenvolvimento.

Diante dessas considerações, presume-se que a pesquisa aqui apresentada pode colaborar para avanços teórico-práticos no que diz respeito às práticas educativas efetivadas em contextos de acolhimento institucional. Pretende-se, portanto, suscitar reflexões não somente no âmbito acadêmico, mas também dentro dos espaços de cuidado coletivo, possibilitando mudanças no fazer e contribuindo para a aquisição de ações efetivas em prol do desenvolvimento saudável das crianças. Além disso, a partir dos resultados aqui apresentados, espera-se promover capacitações e formações destinadas aos educadores/cuidadores das instituições de acolhimento com o objetivo de fornecer subsídios que auxiliem na prática profissional.

Nenhuma sociedade pode se sustentar muito tempo a menos que seus membros tenham aprendido as sensibilidades, motivações e habilidades envolvidas na ajuda e no atendimento aos outros seres humanos.

(Bronfenbrenner, 1996, p. 43)

O Acolhimento Institucional: aspectos históricos, sociais e legislativos

No Brasil, desde o século XVI, a prática de recolher crianças em instituições asilares (internatos, educandários, orfanatos e reformatórios) contribuiu para o estabelecimento de uma cultura da institucionalização arraigada nas configurações de assistência ao menor que, de algum modo, reflete até os dias de hoje. Desde o século XVI, a forma de institucionalização de crianças e de adolescentes era fortemente marcada pela segregação do meio social, pelo confinamento, controle do tempo e pela submissão à autoridade. O que consequentemente levava a inexistência das práticas de valorização ao convívio familiar e comunitário (Cruz, 2019; Rosseti-Ferreira, Serrano & Almeida, 2011; Santos, Cavalcante, Cruz, Maciel & Costa, 2022).

As atividades iniciais de assistência à infância no Brasil foram delimitadas por Portugal. Entre 1550 e 1553, criou-se as Casas de Muchachos, destinadas a meninos indígenas, filhos de mestiços e órfãos de Portugal. Os principais objetivos desses espaços eram ensinar princípios morais da educação portuguesa e promover a pregação cristã. Por mais de três séculos, a contar da chegada dos portugueses ao Brasil, a assistência à infância foi predominantemente de caráter religioso (Baptista, 2006; Cruz, 2019; Rosseti-Ferreira et al., 2011).

Na perspectiva de Marcílio (1998), a assistência à infância brasileira pode ser compreendida a partir de três fases: A primeira fase, de natureza caritativa, abrange o período colonial até meados do século XIX; a segunda fase, de natureza filantrópica, estende-se até 1960, e a terceira fase, a do Estado do Bem-Estar Social ou Estado Protetor, envolve as últimas décadas do século XX. Conforme destacam Cruz (2019) e Rosseti-Ferreira et al. (2011), embora as fases estejam delimitadas por períodos, é importante compreender que elas se influenciaram mutuamente, reconstituindo-se e sendo reconstituídas por novos contextos.

Na fase caritativa havia três formas básicas de assistência, sendo duas formais e uma informal. Entre as formais, se tinha o repasse das Câmaras Municipais às Santas Casas de Misericórdia e o Sistema da Roda/Casa dos Expostos². Nessas configurações as crianças viviam com as amas de leite até os três anos de idade, retornando, após isso, à Casa dos Expostos, que procurava maneiras de colocá-las em famílias ou em outras instituições. No que se refere as iniciativas informais, as crianças eram colocadas em famílias e criadas por elas, sendo que, na

² A Roda dos Expostos (modelo trazido da Europa) foi criado no Brasil no período colonial por intermédio da Santa Casa de Misericórdia. Esta roda era constituída por um cilindro giratório fixado na parede onde se colocava o bebê. A roda era girada, simultaneamente com o toque do sino, avisando que um bebê havia sido deixado. As primeiras cidades que introduziram as suas Rodas dos Expostos foram Salvador, Rio de Janeiro e Recife (Correa, 2016; Rizzini & Rizzini, 2004; Rosseti-Ferreira et al., 2011).

maioria das vezes, realizavam tarefas domésticas e cuidavam das crianças dos senhores em troca de moradia, alimento e roupas (Cruz, 2019; Rosseti-Ferreira et al., 2011).

No século XIX, após a proclamação da Independência do Brasil em 1822, foram ocorrendo mudanças graduais no cenário de assistência à infância. As discussões e inquietações de como atender as crianças e aos adolescentes em situação socioeconômica desfavorável tornaram-se mais frequentes. Houve a ampliação e a diversificação de instituições de acolhimento. Entretanto, nessa época, o principal meio de amparo às crianças ainda era marcado pela internação em espaços fechados, um aspecto da dimensão política de controle dos corpos, uma vez que cuidar da criança e vigiar sua formação moral era proteger a nação (Cruz, 2019; Rosseti-Ferreira et al., 2011; Silva, 2019).

Para Correa (2016), o início do século XX trouxe avanços importantes no que tange à assistência à infância e adolescência em situação de risco. O contexto social e político do período mostrou-se conturbado e direcionou-se essencialmente às questões associadas ao controle e à disciplina de adolescentes em conflito com a lei. Diante deste cenário político e social, é aprovado, em 1927, o 1º Código de Menores, que marcou a política de assistência para crianças e para adolescentes, visto que é a partir de então que o Estado se responsabiliza legalmente por crianças órfãs e abandonadas. Ressalta-se que, nessa época, as políticas de assistência do Estado eram caracterizadas por práticas de repreensão ou violência, pois tinha como foco a punição e não a reintegração dos adolescentes (Rizzini & Rizzini, 2004; Silva, 2019).

Santos et al. (2022) afirmam que o Código de Menores, aprovado em 1927, delimitou a diferença entre ser criança e ser menor. O termo menor se referia ao segmento social de crianças e de adolescentes de famílias em situação de pobreza e marginalizadas pela elite, enquanto o termo criança relacionava-se aos filhos de famílias abastadas. A construção social oscilava entre garantir direitos ou se defender dos menores. Isso significa que tanto a influência externa como os debates internos contribuíram para o estabelecimento de uma Doutrina do Direito do Menor, amparada no binômio carência-delinquência. Foi uma fase marcada pela criminalização da infância pobre. Demarcava-se, assim, a Doutrina da Situação Irregular (Amin, 2018).

Em meados do século XX, foi estabelecido o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que tinha como atribuição organizar os serviços de assistência, realizar estudo e gerenciar os tratamentos aos menores (Cruz, 2019). Esse órgão estava vinculado ao Ministério da Justiça e funcionava à semelhança do sistema penitenciário. Promovia o atendimento diferenciado para o adolescente autor de ato infracional e para a criança órfã ou abandonada. Geralmente os que se envolviam em ato infracional eram mandados para reformatórios e casas de correção e as

crianças órfãs ou abandonadas eram encaminhadas para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos (Izar, 2011; Silva, 2019).

Durante a ditadura militar, em 1964, é instituída a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), que para Cruz (2019) alterou somente o nome da instituição, porém os espaços, os profissionais e os internos eram os mesmos do SAM. A FUNABEM ampliou cada vez mais as ações de internamento, principalmente por meio das Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (FEBEMs). De acordo com os levantamentos estatísticos da instituição, percebeu-se que as famílias também pressionavam para o internamento dos filhos, visto que apresentavam dificuldades para sustentar suas demandas de educação, alimentação e vestuário (Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Em 1979 foi sancionado o 2º Código de Menores, que funcionou mais como um instrumento de controle social do que de proteção. Este concebia a criança e ao adolescente como menor em situação irregular, alvo de medidas judiciais (Pereira, 1998). Os juízes eram os principais responsáveis por decisões envolvendo os menores. Cruz (2019) destaca que tanto os carentes como os chamados infratores eram direcionados para as mesmas instituições, que em geral, eram internatos, marcados pelo isolamento e pela reclusão.

Ressalta-se que essas instituições eram conhecidas como instituições totais. Para Goffman (1961) uma instituição total é um espaço de moradia e/ou de trabalho onde várias pessoas, vivendo em circunstâncias similares, são afastadas da sociedade por um período relativamente prolongado, e vivem de modo restrito e rigorosamente administrado. Nesses locais predominavam um atendimento coletivizado e uma rotina marcada pela rigidez e inflexibilidade, em que as regras da instituição eram determinadas sem considerar as particularidades dos indivíduos.

Conforme apresentam Rizinni e Rizzini (2004), a história da institucionalização de crianças e de adolescentes passa por algumas modificações na década de 1980. As inquietações em relação à efetividade deste tipo de medida, que estava mais voltada a controlar do que proteger, tornaram-se evidentes com a propagação de seminários, de publicações e de discussões em volta de iniciativas que propusessem novos caminhos. Esses movimentos de mudança direcionavam-se para uma reformulação na política de atenção à infância e adolescência e acabaram por se relacionar com o processo de abertura política dos anos de 1980, que foi firmado com a promulgação da nova Constituição de 1988 (Cruz, 2019).

No artigo 227 da Constituição Federal é estabelecido que a família, a sociedade e o Estado devem garantir à criança e ao adolescente, de forma prioritária, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à

liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além disso, devem ainda protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Em 1990 se tem a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA contribuiu para o reordenamento dos serviços de acolhimento institucional. Esse reordenamento constituiu-se como um novo paradigma na política social na medida em que estabeleceu a família como a unidade básica de ação social e concebeu a criança e ao adolescente como sujeito de direitos dentro de um contexto familiar e comunitário (Elage, Góes, Fiks & Gentile, 2011; Moré & Sperancetta, 2010; Souza & Sanchez, 2017). Ressalta-se que antes do ECA, as nomenclaturas utilizadas para definir os serviços de acolhimento eram orfanato e internato. Após o ECA, aderiu-se a expressão abrigo, e, mais recentemente, com a promulgação da Lei 12.010 (Brasil, 2009a), passou-se a utilizar o termo serviços de acolhimento institucional (Elage et al., 2011).

Os serviços de acolhimento institucional, equipamentos resultantes da política de proteção social especial, devem se apropriar dessa nova definição sociojurídica e estabelecer-se como contexto que favorece o desenvolvimento infantojuvenil, observando que a criança e o adolescente não se desenvolvem, unicamente, com base em recursos materiais necessários à satisfação de suas necessidades básicas, mas também contando com a disponibilidade de vínculos afetivos nesses ambientes (Cruz, 2019; Rossetti-Ferreira et al., 2011).

Em 2006, surge o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), um documento norteador das ações de atenção à infância e à adolescência em situação de risco. O PNCFC reafirma alguns princípios preconizados pelo ECA, dentre eles, promover a preservação do vínculo e do contato da criança e do adolescente com a sua família de origem, proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente e propiciar a convivência comunitária, por meio do convívio com o contexto local (Brasil, 2006).

Nos casos de interrupção dos vínculos familiares, o PNCFC assinala que é responsabilidade do Estado promover programas e projetos que evidenciem o resgate dos vínculos originais e, na sua inviabilidade, proporcionem a constituição de novos vínculos familiares e comunitários, oportunizando a colocação em família adotiva de forma provisória ou definitiva por meio do processo de adoção (Luvizaro & Galheigo, 2011).

Além disso, o PNCFC propõe quatro modalidades de acolhimento: a Casa de Passagem; o Abrigo Institucional; a Casa-Lar; e a República. No que tange a definição destas modalidades, o documento mostra, dentre outros aspectos, que todas as entidades que possibilitam o

acolhimento institucional devem estar localizadas em áreas residenciais, atender crianças e adolescentes de ambos os sexos, de diferentes idades e prepará-los gradativamente para o processo de desligamento (Brasil, 2006).

Em 2009, foi sancionado um documento intitulado Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009b), que visa regulamentar, no território nacional, a organização e a oferta dos serviços de acolhimento, no âmbito da Política de Assistência Social e, enfatiza alguns preceitos designados pelo ECA (Brasil, 1990) e pelo PNCFC (Brasil, 2006), por exemplo, o fato de que o acolhimento deve ser um meio adotado após esgotadas as demais possibilidades de preservação da família, assegurando a excepcionalidade da medida, bem como, a provisoriedade do afastamento da convivência familiar.

As Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) apresentam diretrizes que norteiam a organização dos serviços de acolhimento no país em quatro modalidades (a) Abrigo Institucional – serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar, por meio de medida protetiva de abrigo, prevista pelo ECA em seu artigo 101, em razão de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrarem-se temporariamente impossibilitados de exercer sua função de cuidado e proteção; (b) Casa-Lar – serviço de acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, em que pelo menos uma pessoa ou casal atua como educador/cuidador residente – em uma casa diferente da sua – proporcionando cuidados a um pequeno grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar mediante medida protetiva de abrigo, em consequência de abandono ou cujas famílias ou responsáveis estejam temporariamente impossibilitados de desempenhar sua função de cuidado e proteção; (c) Acolhimento em Família Acolhedora – serviço que organiza o acolhimento, em casas de famílias acolhedoras cadastradas, de crianças e adolescente afastados do convívio familiar por intervenção de medida protetiva, proporcionando o atendimento em um ambiente que valoriza a atenção individualizada e a convivência comunitária; (d) República – serviço de acolhimento que oferece apoio e moradia a grupos de jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, com vínculos familiares rompidos ou fortemente fragilizados, em processo de desligamento de instituições de acolhimento, que não tenham possibilidade de reintegração à família de origem ou de colocação em família adotiva e que não disponham de recursos para se autossustentar.

Ainda em 2009 foi promulgada a Lei nº12.010, conhecida como a Nova Lei da Adoção (Brasil, 2009a). Os principais destaques dessa legislação referem-se: ao prazo de seis meses que o Juiz dispõe para reexaminar a situação de crianças e adolescentes em condição de

acolhimento institucional; a ênfase na preservação dos vínculos familiares e fraternos; a obrigatoriedade dos serviços em construir um Plano Individual de Atendimento (PIA); a importância de dar voz às crianças e aos adolescentes acolhidos, respeitando sua singularidade e seu estágio de compreensão (Elage et al., 2011). No que se refere especificamente ao tempo de acolhimento, a partir da Lei nº 13.509 (Brasil, 2017), a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de 18 meses, à exceção da necessidade que atenda ao superior interesse, sendo apropriadamente fundamentada pela autoridade judiciária.

Do ponto de vista histórico, social e legislativo percebe-se que novas condições contextuais foram se desenvolvendo ao longo dos anos e contribuindo para mudanças efetivas em prol do bem-estar de crianças e de adolescentes. O ambiente institucional, orientado pela proteção e garantia de direitos, pode favorecer o desenvolvimento da criança e do adolescente e funcionar como um contexto abrangente de desenvolvimento, tendo em vista que há a possibilidade de se constituir em um espaço com oportunidades de locomoção e oferecer uma variedade de objetos a serem usados em diversas atividades. Além disso, como enfatiza Cruz (2019), os serviços viabilizam o desenvolvimento saudável quando dispõem de cuidadores responsivos às necessidades de cuidado (físico e afetivo) e quando possibilitam o engajamento da criança e do adolescente em uma variedade de atividades, acrescentando a oportunidade de construir vínculos com a comunidade externa à instituição.

A qualidade das relações estabelecidas no contexto de acolhimento institucional pode funcionar como um fator de proteção, na medida em que oferece amparo ao desenvolvimento físico, psíquico e social da criança. Nesse ambiente, o educador social, também conhecido como monitor, atendente, cuidador, educador/cuidador, constitui-se como principal figura de cuidado do acolhido, representando uma referência de suporte e de cuidado nas áreas biopsicossociais de crianças e adolescentes alijados do convívio familiar (Almeida & Moraes, 2020; Carvalho, Haack, Razera & Falcke, 2016; Elage, et al., 2011; Kappler, 2021; Kappler & Mendes, 2019; Prada, 2007; Souza & Sanchez, 2017; Wendt, 2021).

Uma das formas de se investigar a qualidade das relações estabelecidas em contexto de acolhimento institucional é adotando uma perspectiva sistêmica tal como o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (MBDH) proposto por Urie Bronfenbrenner (1979/1996; 2005/2011). O MBDH parte do pressuposto de que o desenvolvimento é uma função articulada da pessoa com o ambiente. Diante disso, uma das premissas básicas desse modelo é analisar os processos e os resultados do desenvolvimento humano como uma função interativa da pessoa e dos diferentes sistemas ecológicos dos quais ela faz parte.

O ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano. Suas ações influenciam os diversos aspectos físicos e culturais que modelam sua ecologia, sendo este esforço o que faz os seres humanos – para melhor ou para pior – produtores ativos de seu próprio desenvolvimento.

(Bronfenbrenner, 2011, p. 37)

O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano e as instituições de acolhimento

Para Bronfenbrenner (2005/2011) o desenvolvimento humano envolve processos de continuidade e de mudança dos fatores biológicos e psicológicos dos seres humanos, tanto no nível individual como no nível grupal. É um fenômeno que ocorre ao longo do ciclo de vida por meio de várias gerações e no decorrer do tempo histórico, tanto passado como presente. Sendo assim, o ser humano deve ser estudado a partir da associação entre contexto, história de vida, rotina e processos do seu desenvolvimento (Correa, 2016).

O MBDH dispõe de propriedades definidoras que envolve quatro componentes principais, quais sejam: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT). O primeiro elemento, considerado o núcleo do modelo, é o Processo. Este envolve interações recíprocas, progressivamente mais complexas, entre um ser humano ativo e as pessoas, os objetos e os símbolos que fazem parte do seu ambiente imediato. Para serem efetivas, essas interações devem ocorrer de forma regular por longos períodos (Bronfenbrenner, 2005/2011).

De acordo com Bronfenbrenner (2005/2011) os padrões recorrentes de interação no contexto imediato são chamados de processos proximais. Esses processos variam consideravelmente em função das características da Pessoa em desenvolvimento, dos Contextos ecológicos, tanto imediatos como distantes, e do Tempo em que ocorrem. Além disso, eles são considerados como a força motriz primária do desenvolvimento humano.

Ao se atentar para o contexto de acolhimento institucional os processos podem ocorrer de diversas maneiras, como 1) nas práticas educativas desempenhadas, 2) no engajamento em brincadeiras e atividades pedagógicas, 3) no envolvimento com o atendimento psicológico da instituição, 4) no auxílio no cuidado de crianças menores, 5) na qualidade do cuidado institucional, 6) no fortalecimento da rede de apoio, 7) na interação com o grupo de pares, 8) no compartilhamento de tarefas, 9) na cooperação em atividades pedagógicas, entre outras.

As características biopsicológicas da Pessoa podem modelar a trajetória do desenvolvimento por meio de sua capacidade de influenciar a direção e o poder dos processos proximais no decorrer do curso de vida. Essas características são divididas em: disposições, recursos e demandas. Na perspectiva bioecológica, as características da Pessoa com maior probabilidade de afetar o desenvolvimento futuro são as disposições comportamentais ativas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

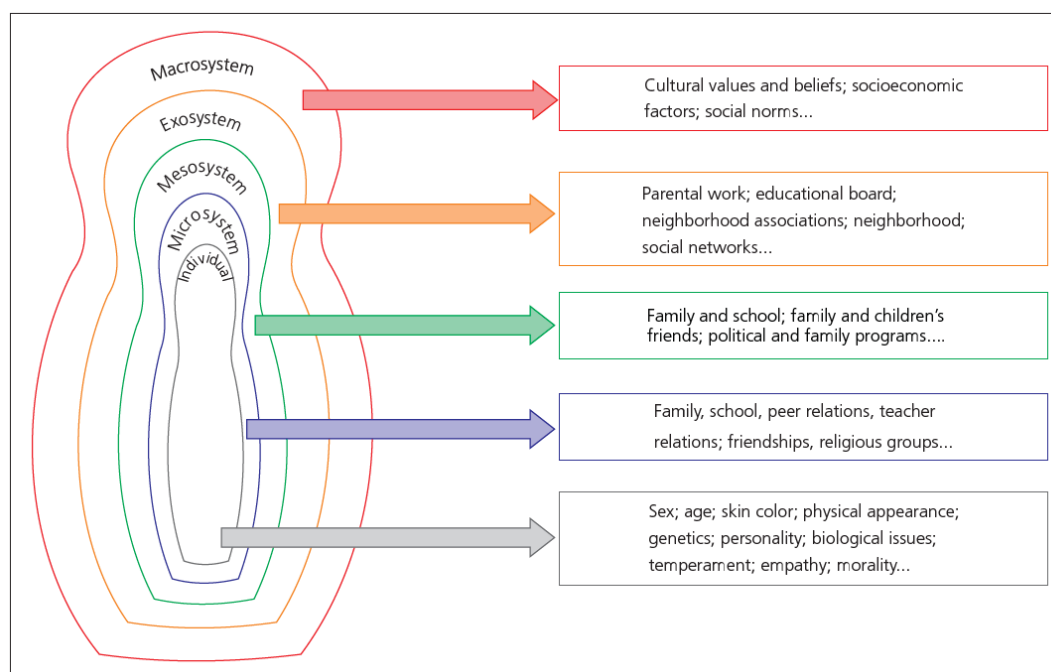
As disposições podem tanto conduzir os processos proximais e sustentar sua operação como interferir ativamente, prejudicando ou até mesmo impedindo sua ocorrência. No primeiro caso tem-se as características geradoras de desenvolvimento. Elas abrangem orientações ativas,

como a curiosidade, disposição para se envolver em atividades individuais ou atividades conjuntas, responsividade a iniciativas de outros e percepção de autoeficácia. No segundo caso considera-se as características desorganizadoras (disruptivas) do desenvolvimento. Essas últimas relacionam-se às dificuldades da pessoa em efetivar o controle sobre seu comportamento e sobre suas emoções, sendo observado características de apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva e impulsividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

As características de recursos compreendem as deficiências e as competências psicológicas que podem interferir na capacidade da pessoa de se engajar, de forma efetiva, em processos proximais. As deficiências psicológicas dizem respeito às condições que limitam ou prejudicam a integridade funcional da pessoa, como: baixo peso ao nascer e doenças graves e persistentes. Por outro lado, as competências psicológicas desempenham a forma de habilidades, conhecimentos e experiências que favorecem o desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

Por fim, as características de demanda referem-se à capacidade que a pessoa tem de estimular ou dificultar reações do ambiente que podem favorecer ou prejudicar os processos de crescimento psicológico. Como exemplo tem-se um bebê agitado versus um bebê tranquilo, uma criança hiperativa versus uma criança quieta (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A terceira propriedade do MBDH se remete ao Contexto. Este não se limita a um ambiente único, imediato, mas engloba as interconexões entre os ambientes, bem como as influências externas provenientes de contextos mais amplos. Bronfenbrenner (1979/1996; 2005/2011) compreende que esse constructo se relaciona a uma hierarquia de sistemas de quatro níveis que se movem dos mais próximos aos mais distantes. Desse modo, está subdividido em: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Ressalta-se que esses sistemas são articulados na forma de estruturas concêntricas inseridas uma na outra. Bronfenbrenner (2005/2011) os compara com bonecas russas (Matrioskas), conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1*Modelo Biecológico do Desenvolvimento Humano*

Nota: Recuperado de *Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective*, de Oliveira, et al. (2019, p.4).

A Figura 1 apresenta alguns fatores, tanto individuais quanto contextuais, que influenciam o desenvolvimento humano. No que se refere às características individuais destaca-se o sexo, a idade, a cor, aparência física, genética, personalidade, questões biológicas, temperamento, empatia e moralidade. Em relação aos aspectos contextuais, no nível do microsistema, ressalta-se a família, escola, relação entre pares, relação com os professores, amigos e grupos religiosos. No nível do mesossistema, salienta-se a relação entre família e escola, família e amigos das crianças, programas familiares e políticos. No que concerne ao exossistema, ressalta-se o trabalho dos pais, o conselho educacional, as associações de bairro, a vizinhança e as redes sociais. Por fim, quanto aos aspectos macrossistêmicos, destaca-se os valores e crenças culturais, fatores socioeconômicos e normas sociais (Oliveira et al., 2019).

O microsistema é definido como um conjunto de atividades, papéis e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos em que ela dispõe de relações próximas, incluindo interações com aspectos físicos e materiais do ambiente (Bronfenbrenner, 2005/2011). Além disso, considera-se que as outras pessoas com suas respectivas características de temperamento, personalidade e crenças funcionam como contextos de desenvolvimento.

A partir do modelo bioecológico entende-se que o contexto de acolhimento institucional se constitui como o microssistema central da criança e do adolescente que se encontram acolhidos, pois é nesse espaço que se materializa as situações reais onde acontece o seu viver e aprimora competências decisivas para a formação de sua personalidade e sociabilidade (Cavalcante, 2008; Correa, 2016).

Dentro do microssistema as atividades, os papéis e as relações interpessoais são elementos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. Na perspectiva bioecológica as atividades podem ser molares ou moleculares. A atividade molar é um comportamento regular que dispõe de um movimento próprio e é percebido como significativo para as pessoas do ambiente, ou seja, uma atividade molar é mais que um episódio momentâneo, ela é uma operação contínua. A atividade molecular, por outro lado, é pontual. Ela não afeta significativamente o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

No que se refere aos papéis, Bronfenbrenner (1979/1996) considera que um papel envolve uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que desempenha uma função específica na sociedade. Abrange ainda a expectativa de outros em relação àquela pessoa. Diante dessa definição, percebe-se que os papéis contêm uma integração das propriedades de uma atividade e relação associadas às expectativas da sociedade. Além disso, Bronfenbrenner (1979/1996) alega que o papel é considerado um elemento do microssistema, no entanto, tem suas raízes no macrossistema, visto que a inserção em papéis no contexto mais amplo influencia diretamente na forma pela qual a pessoa age em uma dada situação, as atividades nas quais ela se insere e as relações que ela estabelece.

Finalmente, o último elemento do microssistema retrata das relações interpessoais. Para Bronfenbrenner (1979/1996) uma relação ocorre quando uma pessoa observa as atividades que outra pessoa está realizando, ou delas compartilha. A existência de uma relação em ambas as direções se constitui em uma unidade mínima de análise para a ocorrência de uma díade. O autor afirma que uma díade é estabelecida quando duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou nelas envolvem-se.

No modelo bioecológico, a díade funciona como um contexto crítico para o desenvolvimento e pode ser classificada em três formas funcionais distintas. A díade observacional ocorre quando uma pessoa está prestando atenção detalhada e constante à atividade de outra. A díade de atividade conjunta acontece quando duas pessoas se percebem compartilhando alguma atividade. Ela envolve reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afetiva. Por fim, a díade primária é aquela que continua a existir mesmo quando as pessoas não

estão juntas. Essa díade pode afetar na motivação, na aprendizagem e na direção do desenvolvimento.

Ressalta-se que as díades observacionais podem se transformar em díades de atividade conjunta e estas, por sua vez, tendem a se transformar em díades primárias. Ademais, Bronfenbrenner (1979/1996) propõe que uma díade pode impactar o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida a depender do grau de reciprocidade, correspondência de sentimentos positivos e equilíbrio de poder que se altera gradualmente em prol da pessoa em desenvolvimento.

Especificamente no contexto de acolhimento institucional, a construção de díades torna-se uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento infanto-juvenil, principalmente quando se considera as interações estabelecidas entre o cuidador e a criança, pois parte-se do pressuposto de que esse profissional pode assumir um papel de mediador da atenção, cognição, linguagem e emoções da criança, o que corrobora positivamente para o seu desenvolvimento psicossocial. Além disso, ele pode funcionar como um referencial de família, visto que possibilita a construção de relações capazes de oferecer apoio, orientação e afeto. Ressalta-se que o afeto, resultante da relação entre cuidadores e acolhidos, bem como, as práticas educativas por eles desempenhadas, influenciam o desenvolvimento (Moré & Sperancetta, 2010).

Retornando aos níveis do contexto tem-se o mesossistema. Este engloba as interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa. Bronfenbrenner (2005/2011) afirma que o mesossistema é um sistema constituído por vários microsistemas, envolvendo, portanto, as relações entre casa e escola, casa e igreja, casa e local de trabalho, entre outros ambientes. Particularmente sobre o ambiente institucional, o mesossistema da criança pode ser a interrelação entre a instituição e a família, a instituição e a escola, a instituição e a comunidade, a instituição e a igreja, entre outros.

O exossistema refere-se a um ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, porém neles ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato dela (Bronfenbrenner 2005/2011). Como exemplo, no caso de uma criança, a relação entre casa e sessão de terapia dos pais. A criança não atua de modo ativo na sessão de terapia de seus pais, mas o que acontece nesse contexto pode influenciar na maneira como os pais tratam a criança. No caso do acolhimento institucional, os constituintes do exossistema, por exemplo, são o Conselho Tutelar, as relações familiares dos educadores/cuidadores, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, entre outros.

No último nível do contexto está o macrossistema. Este abarca propriedades do micro, meso e exossistema de uma cultura, subcultura ou de um contexto social mais amplo

(Bronfenbrenner, 2005/2011). Em outras palavras, o macrosistema integra as crenças, recursos, riscos, estilos de vida, oportunidades, opções de curso de vida e os padrões de mudança social que fazem parte de cada sistema. No contexto do acolhimento institucional pode-se perceber que a Constituição, o ECA e os estereótipos são exemplos do macrosistema da criança e do adolescente.

A quarta propriedade definidora do MBDH diz respeito ao Tempo. Este pode ser subdividido em micro, meso e macrotempo. O microtempo relaciona-se à continuidade e descontinuidade, evidenciadas dentro de pequenos episódios dos processos proximais. O mesotempo é a regularidade dessas situações em períodos mais amplos, como dias e semanas. Por fim, o macrotempo consiste nas mudanças de expectativas e eventos na sociedade, tanto dentro das gerações como entre elas (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

Em resumo, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano é um paradigma contextualista e interacionista em que os processos ocorrem sempre dentro de contextos por meio de interações em vários níveis de diferentes sistemas. Nessa perspectiva o ser humano é visto como um ser ativo, capaz de influenciar e ser influenciado pelo ambiente (Narvaz & Koller, 2004).

Com o intuito de sintetizar as principais propriedades do modelo bioecológico e, na tentativa de relacioná-las ao contexto de acolhimento institucional, foi proposto o quadro na Figura 2.

Figura 2

Propriedades do Modelo Bioecológico e suas relações com o contexto de acolhimento institucional.

MBDH	Categorias	Definições	Exemplos
Pessoa	Disposição	Podem tanto conduzir os processos proximais e sustentar sua operação como interferir ativamente, prejudicando ou até mesmo impedindo sua ocorrência.	Regulação emocional; motivação; agitação; impulsividade.
	Recursos	Deficiências e competências psicológicas que podem interferir na capacidade da pessoa de se engajar, de forma efetiva, em processos proximais.	Baixo peso ao nascer; doenças graves e/ou persistentes; cuidado parental; moradia; acesso à saúde e educação.
	Demandas	Capacidade que a pessoa tem de estimular ou dificultar reações do ambiente que podem favorecer	Idade; Gênero; Cor.

		ou prejudicar os processos de crescimento psicológico.	
Processo	Forma	Refere-se à maneira pela qual uma pessoa se engaja em uma atividade.	Engajamento em brincadeiras e atividades pedagógicas; Envolvimento com o atendimento psicológico da instituição; Auxílio no cuidado de crianças menores.
	Força	Relaciona-se à capacidade que a pessoa tem de potencializar os fatores de proteção e atenuar os fatores de risco.	Qualidade do cuidado institucional; Fortalecimento da rede de apoio; Interação com o grupo de pares;
	Conteúdo	Refere-se às interações provenientes das atividades realizadas.	Compartilhamento de tarefas; cooperação nas atividades pedagógicas;
	Direção	Relaciona-se às interações recíprocas entre pessoa e ambiente.	Interação entre criança-cuidador; Interação criança-família; Interação com irmãos; Interação com grupo de pares.
Contexto	Microsistema	Atividades, papéis e relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento no contexto imediato.	Instituição de Acolhimento; Família; Escola.
	Mesosistema	Sistema constituído por vários microsistemas.	Instituição de acolhimento e família; instituição de acolhimento e escola; família e escola.
	Exossistema	Um ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento não participa ativamente, porém neles ocorrem eventos que influenciam os processos no contexto imediato dela.	Instituição de acolhimento e Vara da infância; Instituição de acolhimento e Conselho Tutelar; Instituição de Acolhimento e Contexto familiar do educador/cuidador.
	Macrossistema	Valores, ideologias, cultura e a organização das instituições sociais.	Constituição de 1988; ECA; Estigma da criança institucionalizada.
Tempo	Microtempo	Relaciona-se à continuidade e descontinuidade em situações contínuas do processo proximal.	Tempo de convivência na instituição de acolhimento; Tempo de convivência com os pares; Tempo de convivência nas visitas familiares.
	Mesotempo	Regularidade das situações em períodos mais amplos, como dias e semanas.	Frequência das visitas familiares; Tempo de acompanhamento psicológico;
	Macrotempo	Consiste nas mudanças de expectativas e eventos na	Mudanças políticas e econômicas; aprovação de novas leis;

		sociedade, tanto dentro das gerações como entre elas.	
--	--	---	--

Nota: Adaptado de Reis (2016).

Como foi sinalizado acima, entende-se que a instituição de acolhimento funciona como o principal microssistema da criança e do adolescente acolhido. Isso implica em olhar atentamente para as atividades, papéis e relações interpessoais que são estabelecidas nesse contexto. No que se refere especificamente as relações interpessoais, considera-se que a formação de uma díade entre cuidador-acolhido assume papel crucial no desenvolvimento, visto que esse profissional se constitui como figura de referência e uma fonte de apoio afetivo, protetivo e educativo (Wendt, 2021).

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.

Paulo Freire

O papel da educadora/cuidadora no contexto de acolhimento institucional

O ECA (Brasil, 1990) e a Nova Lei Nacional da Adoção (Brasil, 2009a) consolidaram novas práticas de cuidado e de atendimento às crianças e aos adolescentes em instituições de acolhimento, no entanto, ainda podem ser constatadas diversas condutas institucionais concebidas sobre uma lógica antiga, enraizada em ideologias assistencialistas que já deviam ter sido superadas. Conforme Wendt (2021), essas diferentes concepções, que inserem por um lado avanços nas leis e por outro, ações conservadoras e antigas, faz com que a medida de proteção de acolhimento institucional se torne ainda mais complexa, carecendo de constantes discussões e reflexões a respeito da área.

No contexto do acolhimento institucional, Batista, Silva e Reppold (2010) sinalizaram sobre a importância de se estudar sobre as práticas desempenhas por diferentes profissionais, como professores e educadores sociais. No que se refere especificamente aos educadores sociais, Wendt (2021) e Sala-Roca (2019) destacam que eles se tornam os principais cuidadores dos acolhidos, devendo assumir responsabilidades em suas rotinas diárias de higiene e alimentação, sua assiduidade na escola, acompanhá-los em consultas médicas e favorecer, de modo integral, o bem-estar das crianças e dos adolescentes. Dados da pesquisa de Marzol, Bonafé e Yunes (2012) corroboram a esse fato ao evidenciarem que 90% das crianças e dos adolescentes acolhidos entrevistados em sua pesquisa, veem esse profissional como uma figura crucial em sua rede de apoio social e emocional.

Cassol e De Antoni (2011) afirmam que a existência de uma rede de apoio social e afetiva é fundamental para a pessoa em desenvolvimento, especialmente em situações estressoras e desafiantes. Para as autoras a rede social pode ser entendida como um conjunto de relações que a pessoa percebe como significativas em seu ambiente. Além disso, a rede de apoio tem algumas funções, entre elas ressaltam-se: 1) companhia social; 2) apoio emocional; 3) guia cognitivo; 4) regulação/controle social; 5) auxílio material e de serviços e 6) ampliação de novos contatos.

Para Jurdi e Scridelli (2014) os educadores/cuidadores são profissionais que devem promover o cuidado integral às crianças e aos adolescentes. Esse cuidado envolve tanto a área física como a área emocional dos acolhidos, ou seja, além de ser responsáveis pelos cuidados diários de alimentação, higiene pessoal e proteção, os educadores/cuidadores devem se atentar para a construção de relações de afeto e possibilitar ludicidade de acordo com as fases do desenvolvimento.

No que se refere especificamente ao cuidado emocional dos acolhidos, Carvalho et. al. (2016) enfatizam a importância do cuidado subjetivo. De acordo com as autoras, esse tipo de cuidado relaciona-se à diligência com as particularidades dos indivíduos, atentando-se às suas experiências pessoais, seus sentimentos e seus valores. No contexto de acolhimento institucional o cuidado subjetivo tem a capacidade de proporcionar a ressignificação de vivências e o desenvolvimento de habilidades para enfrentar situações cotidianas.

Reforçando essa perspectiva, a Organização Mundial da Saúde (OMS), juntamente com o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) compreende que a atenção e o cuidado disponibilizados às crianças devem envolver cinco componentes interrelacionados, quais sejam: boa saúde, nutrição adequada, cuidados responsivos, segurança e proteção e oportunidades de aprendizado, estabelecendo assim o Modelo do Cuidado Integral (*Nurturing Care*), conforme pode ser visto na Figura 3.

Figura 3

Modelo do Cuidado Integral

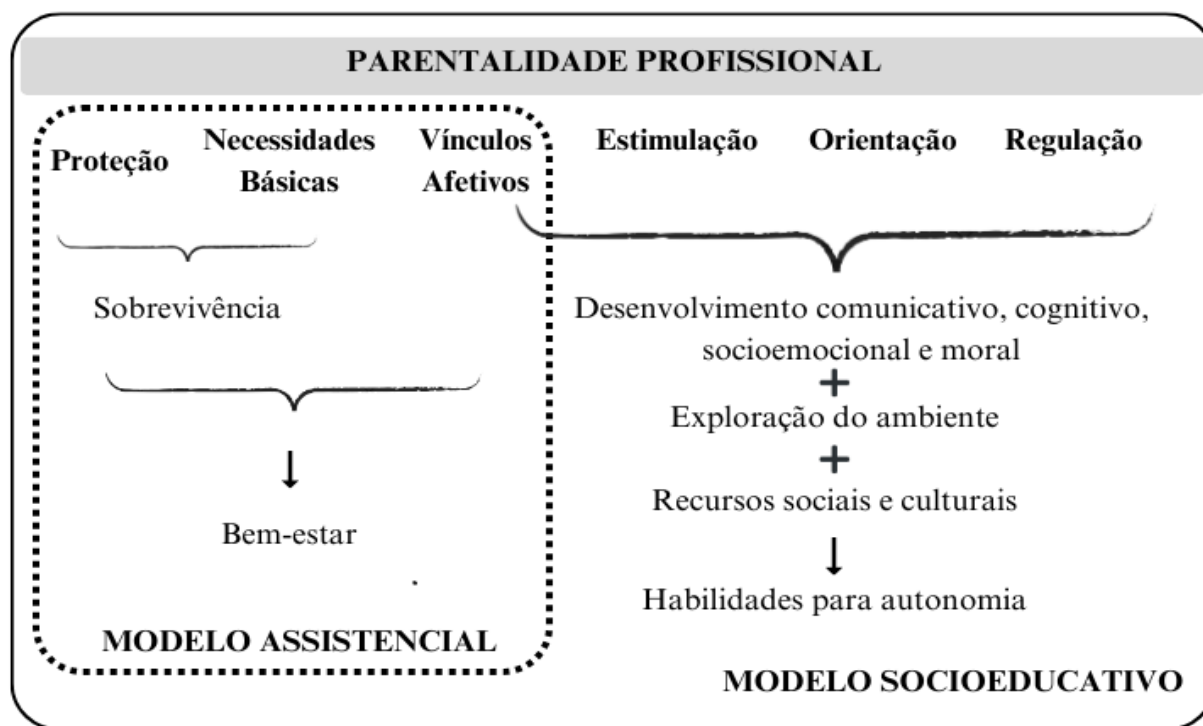


Nota: Recuperado de *Nurturing Care for Early Childhood Development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, de WHO, UNICEF & World Bank Group (2018, p. 12).

De acordo com Altafim, Souza, Teixeira, Brum e Velho (2023) a boa saúde se relaciona à saúde e ao bem-estar das crianças e de seus cuidadores. A nutrição adequada envolve questões referentes à nutrição materna, enfrentamento da insegurança alimentar, disponibilidade de aleitamento materno, promoção de ações para alimentação e hábitos saudáveis, entre outros. Os cuidados responsivos dizem respeito à habilidade dos pais e cuidadores de identificar, compreender e responder aos comportamentos das crianças de forma assertiva para suprir às suas necessidades. A segurança e proteção correspondem aos ambientes seguros e protegidos, tanto para as crianças como para suas famílias. Por fim, o componente de oportunidade de aprendizado concerne aos momentos em que as crianças são encorajadas a interagir com uma pessoa, um lugar ou objetos em seu ambiente.

Adotar o Modelo de Cuidado Integral nas instituições de acolhimento torna-se pertinente na medida em que favorece o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, os profissionais devem aderir uma visão holística e integrada do desenvolvimento humano e compreender o impacto que as relações estabelecidas podem ocasionar na vida dos acolhidos.

Considerando o papel do educador/cuidador em acolhimento institucional, Sala-Roca (2019) propõe o conceito de Parentalidade Profissional ao se referir àqueles profissionais que assumem as funções familiares em instituições de acolhimento. Para a autora, a Parentalidade Profissional implica em proteger, restaurar, estimular, educar e torna-se um mediador de resiliência. Isso significa que seu papel não deve apenas atender às necessidades básicas, mas também estimular e orientar o desenvolvimento e a aprendizagem, cuidar e promover o bem-estar, levar em consideração os interesses da criança e oportunizar a construção de novas memórias e experiências para superar o impacto deixado pela negligência e o abuso. A partir disso, a autora compreende que a Parentalidade Profissional pode envolver dois modelos de intervenção a) Modelo Assistencial e b) Modelo Socioeducativo, sendo este último uma tentativa de um protótipo para o desenvolvimento humano adequado, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4*Modelo de Parentalidade Profissional*

Nota: Adaptado de Sala-Roca (2019, p.102).

Conforme exposto na Figura 4, o modelo assistencial envolve a proteção, o atendimento das necessidades básicas – aspectos relacionados à sobrevivência – e a construção de vínculos afetivos. O modelo socioeducativo, por sua vez, além de considerar os fatores de proteção, necessidades básicas e vínculos afetivos, integra os fatores de estimulação, orientação e regulação, compreendendo que esses aspectos favorecem o desenvolvimento comunicativo, cognitivo, socioemocional e moral, bem como, possibilita a exploração do ambiente e o contato com recursos sociais e culturais, resultando em habilidades para autonomia.

Percebe-se que essa proposta está alinhada com os pressupostos do modelo bioecológico ao presumir que o desenvolvimento humano é favorecido quando se proporciona relações capazes de estimular, orientar e regular o comportamento, disponibilizando oportunidades para exploração do ambiente e uma ampla variedade de atividades a favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005/2011).

De acordo com as Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) o educador/cuidador deve ter formação mínima de nível médio e capacitação específica para lidar com crianças e adolescentes em situação de risco. Além disso, deve se comprometer a desempenhar as seguintes atividades: a) cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; b) organização

do espaço, oportunizando a realização de atividades adequadas à fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente; c) apoio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade; d) elaborar um portfólio que contemple fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, com o intuito de preservar sua história de vida; e) acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços que se mostrarem pertinentes e f) auxílio no processo de desligamento da criança ou adolescente, contando com a orientação e supervisão de um profissional de nível superior.

A partir dessas atribuições, pode-se reiterar que os profissionais que assumem a função de cuidado em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes são responsáveis pela organização da rotina, das tarefas domésticas, dos deveres básicos envolvendo alimentação, higiene e proteção, além da construção e do fortalecimento do vínculo afetivo com os acolhidos (Czelusniak, Moré, Santos & Krenkel, 2023; Lemos & Silva, 2018; Medeiros & Martins, 2018). Ainda, é um tipo de cuidado que deve possibilitar um apoio às necessidades educativas e emocionais da criança e do adolescente, valorizando a sua participação e o protagonismo da sua história (Almeida & Moraes, 2020; Kappler & Mendes, 2019; Wendt, 2021).

Para Bowlby (1989) o comportamento de cuidado envolve a provisão de uma base segura a partir da qual uma criança ou um adolescente se sentem confiantes para explorar o mundo, pois são cientes de que podem retornar a fonte de apoio sabendo que serão acolhidos, física e emocionalmente, consolados se houver sofrimento e encorajados mediante alguma situação desafiante. Isso significa que crianças e adolescentes necessitam de um cuidador que esteja disponível, dispostos a responder quando solicitados, tanto para estimular como para dar apoio.

Embora o ambiente institucional não seja o contexto ideal para o desenvolvimento físico, psíquico e social de uma criança, ele pode constituir-se como fator de proteção, especialmente se contar com cuidadores sensíveis, disponíveis, carinhosos e afetivos que se interessem genuinamente pelo mundo da criança e do adolescente. Além disso, os cuidadores precisam se apropriar de seu papel enquanto agentes de socialização emocional e entender o potencial benéfico que as relações afetivas podem exercer tanto no presente como no futuro da vida dos acolhidos.

Colaborando a essa concepção, Cassol e De Antoni (2011) alegam que o microsistema institucional pode desempenhar um papel protetivo, de cuidado e afeto, proporcionando práticas que tenham por finalidade melhorar a qualidade de vida de crianças e adolescentes, atentando-se para os aspectos de sua saúde física e emocional e para a construção de relações sociais

capazes de promover o bem-estar mesmo diante dos riscos aos quais os acolhidos foram expostos nos seus contextos familiares.

Parte-se do pressuposto de que a vinculação pode contribuir no enfrentamento da transição ecológica família-instituição, a depender da qualidade relacional entre cuidador-criança. Assim, a qualidade relacional implica em oportunidades de estabelecimento de relações com vários sistemas interativos os quais a pessoa tem ligação, na presença de figuras de segurança que favoreçam uma interação recíproca ao longo do tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Czelusniak et al., 2023).

No âmbito da produção científica nacional, Czelusniak et al. (2023) identificaram alguns estudos de referência que envolvem o papel dos cuidadores de instituições de acolhimento (Heumann & Cavalcante, 2018; Lemos et al., 2017; Nogueira & Costa, 2005). De modo geral, esses estudos evidenciaram que a maioria das atividades desempenhadas por esses profissionais associavam-se à categoria de cuidados básicos, como alimentação, higiene pessoal e sono. Houve predomínio de cuidados com a limpeza e a rotina, além de uma sobrecarga de tarefas domésticas e uma ênfase para os cuidados físicos, em detrimento dos cuidados afetivos.

A pesquisa conduzida por Carvalho et al. (2016), que teve como objetivo principal investigar a percepção de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional sobre a forma como o cuidado subjetivo se apresentava em seu cotidiano, evidenciou que a ideia de cuidado estava ligada essencialmente às necessidades fisiológicas, médicas e educacionais, sendo pouco observado o cuidado com o indivíduo e sua singularidade. Diante disso as autoras sinalizam que é pertinente verificar se a formação que os educadores sociais recebem é suficiente para lidarem com essas demandas de trabalho e concluem problematizando sobre quais cuidados esses profissionais também recebem para trabalharem com situações complexas e que, por diversas vezes, afetam no seu próprio cuidado subjetivo.

O estudo desenvolvido por Assis (2015) sobre o educador e suas práticas de cuidado identificou que 1) as educadoras sociais não sabiam conceituar desenvolvimento, 2) não tinham clareza quanto a importância do seu papel e sua influência no desenvolvimento infantil, 3) desempenhavam suas funções de modo intuitivo, não dispoñdo de conhecimentos teóricos, 4) realizavam suas atribuições de forma automática, sem um planejamento ou sem compreenderem os efeitos que a interação com a criança podia ter em seu crescimento psicológico 5) não recebiam capacitação/formação e 6) não tinham espaço específico para a discussão de casos e orientações da equipe técnica. Dados como esses revelam a necessidade de intervenção junto a esses profissionais, pois presume-se que capacitá-los irá ter influência direta na melhoria da qualidade do serviço prestado.

Almeida e Moraes (2020), afirmam que os ensinamentos e as instruções legais são frágeis no que diz respeito à orientação para a prática profissional dos educadores/cuidadores em instituições de acolhimento. Adiciona-se a isso a escassez de uma formação continuada e a falta de um preparo para o educar/cuidar voltados às crianças e aos adolescentes em situação de risco pessoal e social. Esses fatores podem ocasionar lacunas e vulnerabilidades no atendimento, contribuindo para alta rotatividade de profissionais, adoecimento psíquico e baixos níveis de autoeficácia por não obterem ou não perceberem resultados efetivos do trabalho desempenhado.

Capacitar o trabalho do educador/cuidador é favorecer, em maior ou menor grau, o desenvolvimento saudável de crianças e de adolescentes acolhidos (Wendt, 2021). Essa instrumentalização deve ser capaz de: 1) promover conhecimentos, por meio da psicoeducação, sobre temas como: desenvolvimento infantil, práticas educativas, habilidades sociais, funções dos serviços de acolhimento, a importância que o papel do educador/cuidador tem na vida das crianças e dos adolescentes, entre outros; 2) possibilitar a adesão de práticas educativas e de cuidado que estejam mais alinhadas com a proteção efetiva dos acolhidos e 3) considerar os aspectos socioemocionais do próprio educador/cuidador, construindo estratégias de autocuidado e bem-estar físico e emocional.

Para Altafim et al. (2023) olhar para os aspectos de regulação emocional e comportamental dos cuidadores pode colaborar para a prevenção de violências contra crianças e adolescentes, pois entende-se que quando os adultos se desregulam emocionalmente, ficam mais suscetíveis a utilizar práticas educativas negativas, tais como punição física, ameaças e castigos. Por isso, as autoras sinalizam a importância de desenvolver programas de orientação positiva que apoiem os cuidadores para lidar com suas próprias emoções e com as emoções das crianças.

Nessa mesma linha de raciocínio, Penna, Carinhanha e Leite (2009) reiteram que os serviços de acolhimento precisam dispor de um planejamento estratégico de atuação que facilite a sistematização das ações com base na reflexão crítica da realidade. Ainda, é necessário haver uma instrumentalização dos profissionais para lidarem com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social e o estabelecimento de uma rede de apoio sistematizada de modo intersetorial e interdisciplinar.

Percebe-se que os estudos voltados para o conhecimento do perfil profissional e para as práticas desempenhadas pelo educador/cuidador em instituições de acolhimento ainda são incipientes, carecendo de embasamentos teórico-práticos para a atuação profissional (Almeida & Moraes, 2020; Cavalcante & Corrêa, 2012; Magalhães, Costa & Cavalcante, 2011; Moré &

Sperancetta, 2010; Souza & Sanchez, 2017; Wendt, 2021). No que se refere especificamente as práticas que os profissionais utilizam como forma de cuidado e de educação de crianças e de adolescentes privados do convívio familiar, os pesquisadores da área têm dado destaque aos estudos sobre as práticas educativas. De modo geral, essas práticas ocorrem no contexto das díades e influenciam diretamente o desenvolvimento infanto-juvenil, podendo promover o desenvolvimento adequado ou prejudicá-lo.

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Leonardo Boff

Práticas Educativas, Estilos Parentais e Desenvolvimento Humano

O comportamento parental caracteriza-se pelo cuidado, proteção e educação, direcionados a criança, mediante um conjunto de ações, envolvendo crenças e práticas que evidenciam o que os pais pensam a respeito de como devem cuidar e criar seus filhos (Magalhães, Costa & Cavalcante, 2011). As interações entre pais e filhos incluem, portanto, comportamentos ou práticas que são nomeados de diferentes maneiras na literatura, como, práticas de cuidado, cuidados parentais, práticas parentais, práticas educativas, estilos parentais, crenças parentais, entre outros (Gomide & Traple, 2021).

As práticas educativas parentais são realizadas por pais e cuidadores com o intuito de orientar e auxiliar no desenvolvimento da criança e do adolescente. Elas envolvem ações e estratégias em situações específicas de interação e podem ser influenciadas por fatores como: temperamento das crianças e dos pais, relação entre o casal, pela forma na qual os pais/cuidadores foram criados e pelo contexto sociocultural (Lawrenz, Zeni, JuryArnoud, Foschiera & Habigzang, 2020; Wendt, 2021).

Hoffman (1975/1994) descreveu que as práticas educativas podem ser compreendidas em pelo menos duas categorias 1) práticas educativas indutivas e 2) práticas educativas coercitivas. As práticas educativas indutivas utilizam o diálogo, a explicação e o afeto para alterar os comportamentos inadequados e auxiliam a criança na internalização de regras e na reflexão das consequências de seus comportamentos, além de promover o desenvolvimento de comportamentos de cooperação, respeito e empatia (Prada & Williams, 2007; Wendt, 2021).

Por outro lado, as práticas educativas coercitivas³, relacionam-se a utilização do autoritarismo e da força como formas de educar. Desse modo, estas práticas abrangem comumente o uso do castigo físico, da negação de afeto e benefícios e da utilização de ameaças e restrições. Essa forma de educar pode estar relacionada com o desenvolvimento de comportamentos disruptivos em crianças e adolescentes, gerando sentimento de insegurança, desvalorização, raiva, medo, ressentimento, angústia e tristeza (Patrias, Siqueira & Dias, 2012; Wendt, 2021).

Corroborando a essa perspectiva, Salvador e Weber (2008) destacam que a disciplina, a exigência e o monitoramento constituem-se como práticas educativas parentais efetivas e

³ Por coerção entende-se a utilização da punição ou ameaça de punição com o objetivo de fazer com que os outros ajam da maneira desejada. Além disso, a coerção inclui a prática de recompensar os outros quando eles agem de acordo com o estabelecido (Sidman, 2009).

protetivas. Por outro lado, sinalizam que algumas práticas educativas devem ser evitadas, pois estão associadas com prejuízos no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, tais como: a coerção (observada por meio do autoritarismo, punições físicas e verbais, disciplina severa, violência física e hostilidade) e o controle psicológico (evidenciado por meio de comportamentos intrusivos, manipulação de pensamentos e sentimentos, privação de afeto e indução de culpa).

No entendimento de Gomide (2006, 2021) as práticas parentais são formas educativas que os pais determinam para ensinar, limitar e modelar os comportamentos dos filhos, sendo classificadas como positivas ou negativas. As práticas positivas são subdivididas em: 1) monitoria positiva e 2) comportamento moral, já as práticas negativas são categorizadas em: 1) punição inconsistente 2) negligência 3) disciplina relaxada 4) monitoria negativa e 5) abuso físico, conforme Figura 5.

Figura 5

Descrição das práticas educativas

	Classificação	Descrição
POSITIVA	Monitoria positiva	Inclui o acompanhamento atencioso às atividades realizadas pelos filhos, além de supervisão e disponibilidade para auxiliar na resolução de problemas e atender suas necessidades.
	Comportamento moral	Envolve práticas para ensinar as virtudes e emoções morais.
NEGATIVA	Punição inconsistente	Ocorre quando os cuidadores estabelecem as regras de acordo com seu estado de humor.
	Negligência	Acontece quando há distanciamento afetivo e ausência de cuidados com a saúde, a educação e o lazer.
	Disciplina relaxada	Relaciona-se à contradição na utilização de regras, ora fazendo cumprir, ora, sendo permissivo.
	Monitoria negativa	Refere-se ao controle excessivo, com várias instruções e cobranças.
	Abuso físico	Diz respeito ao uso da punição física, podendo envolver a utilização de objetos para bater com o intuito de controlar os comportamentos da criança ou adolescente.

Nota: Gomide (2021).

A partir disso, compreende-se que as práticas educativas utilizadas por pais e cuidadores podem contribuir para o amadurecimento de comportamentos pró-sociais, tais como: responsabilidade, honestidade e empatia. Por outro lado, as práticas desempenhadas podem favorecer o surgimento de comportamentos antissociais, como uso de drogas, agressão, agitação e comportamento de mentira (Lawrenz et. al, 2020).

Conforme revisão bibliográfica realizada por Salvador e Weber (2008) os problemas de externalização (comportamentos agressivos e atos infracionais) foram relacionados à falta de monitoramento dos pais, a utilização de práticas coercitivas, ao uso de controle psicológico e ao uso de disciplina inconsistente, enquanto que os problemas de internalização (retraimento, sintomas somáticos e indicativos de ansiedade/depressão) foram correlacionados ao controle psicológico e a utilização de práticas coercitivas.

Comumente as práticas educativas são estudadas na interação entre pais e filhos, no entanto, em um contexto de acolhimento institucional no qual as crianças e os adolescentes estão afastados do convívio familiar, percebeu-se a importância de refletir sobre as práticas desempenhadas por outras pessoas que são responsáveis pelo cuidado. Diante disso, nessa pesquisa, o conceito de práticas parentais, proposto por Gomide (2006, 2021), foi transposto para o contexto de outros cuidadores, como é o caso do educador/cuidador dos serviços de acolhimento institucional, levando em consideração que este profissional assume o cuidado integral de crianças e adolescentes que estão acolhidos (Batista, et al. 2010; Prada, 2007; Wendt, 2021).

Dentre os estudos realizados sobre as práticas educativas dos educadores/cuidadores em instituições de acolhimento, destaca-se a pesquisa conduzida por Motta, Falcone, Clark e Manhães (2006), na qual teve como principal objetivo investigar a relação entre práticas educativas e os níveis de empatia de crianças em três contextos distintos (instituição de acolhimento de pequeno porte; instituição de acolhimento de grande porte e família). Os principais resultados evidenciaram que as crianças da instituição de grande porte apresentaram escores inferiores comparado às crianças da instituição de pequeno porte e às crianças que viviam com suas famílias tanto no que se refere à empatia quanto às práticas educativas. Além disso, Motta et al. (2006) observaram que os cuidadores do ambiente familiar (onde as crianças se apresentaram mais empáticas) foram vistos como mais calorosos, menos punitivos e mais interessados nas atividades das crianças. Isso sugere que práticas educativas positivas (principalmente envolvendo afeto e diálogo) favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças.

Na pesquisa realizada por Barros e Fiamenghi (2007) foi observado que a interação entre educadoras/cuidadoras e crianças era marcada pelo autoritarismo, medo, abandono, repreensão, atitudes hostis e ameaçadoras, envolvendo até mesmo abusos de autoridade e castigos físicos. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Prada (2007), que buscou analisar as práticas educativas de monitoras de uma instituição de acolhimento do estado de São Paulo, encontrando altos índices de práticas desfavoráveis, bem como, a utilização excessiva de críticas, atitudes hostis e inadequação na estipulação de regras.

No estudo de Batista, Silva e Reppold (2010), que teve como um dos objetivos investigar as práticas educativas de pais e educadores sociais na perspectiva de crianças acolhidas em uma instituição no Rio Grande do Sul (RS), identificou que houve um predomínio de práticas educativas coercitivas no ambiente institucional, como a utilização de agressão verbal, ameaças de privação, castigo e suspensão de privilégios.

Para Wendt (2021) as práticas educativas no âmbito das instituições de acolhimento devem ser positivas e relacionar-se à orientação, à formação e à preparação da criança e do adolescente para a reintegração familiar, com a finalidade de fortalecer sua autonomia, independência, valores, crenças, saúde e bem-estar emocional. Essas práticas estão de acordo com o que é colocado nas Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) e no PNCFC (Brasil, 2006) que enfatizam a importância do desenvolvimento da autonomia, autoestima, construção da identidade e da independência dos acolhidos.

Salvador e Weber (2008), a partir de uma extensa revisão bibliográfica, identificaram que as práticas educativas parentais que incluem afetividade, responsividade, envolvimento, reforçamento positivo, comunicação positiva e estabelecimento de regras contribuem para o sentimento de autoestima, autoconceito e autoeficácia, além de estar associado com o desenvolvimento da competência social, segurança emocional, funcionamento psicossocial assertivo, comportamento de empatia e habilidades sociais.

Como pode ser observado, os estudos reiteram que as práticas educativas positivas colaboram no enfrentamento das adversidades vivenciadas pelas crianças e pelos adolescentes que estão em acolhimento institucional e podem funcionar como um contexto promotor de desenvolvimento, contribuindo, portanto, para uma educação crítica e transformadora (Wendt, 2021). Para Penna, Carinhonha & Leite (2009), a ação educativa representa uma estratégia efetiva de cuidado na medida em que possibilita a intervenção e a transformação das circunstâncias.

Conforme destacado na pesquisa de Wendt (2021), ao estudar as práticas educativas e analisar os modos de se comportar de pais e educadores, é relevante identificar os estilos

parentais, visto que um dos componentes dos estilos são as práticas. Wendt (2021) compreende que os estilos parentais envolvem estratégias de apoio, comunicação e controle. Eles são mais constantes e influenciados por fatores como: 1) aspectos emocionais e comportamentais dos cuidadores, 2) valores familiares e culturais 3) crenças parentais e o 4) temperamento da criança.

Para Gomide (2021) os estilos parentais referem-se às estratégias de educação e socialização que os pais ou cuidadores usam na interação com seus filhos. Além disso, a autora reitera que o estilo parental é composto por um conjunto de práticas parentais, positivas e negativas. O modo de educar será positivo quando os pais/cuidadores usarem práticas educativas positivas, como monitoria positiva e comportamento moral. Contrariamente, a forma de educar será negativa quando houver prevalência de práticas educativas negativas, como negligência, abuso físico, disciplina relaxada, punição inconsistente e monitoria negativa.

Nas últimas décadas pesquisadores desenvolveram diversos modelos teóricos para o estudo das práticas e dos estilos parentais. Na década de 1960, Diana Baumrind, propôs um primeiro modelo classificatório de estilos parentais, categorizados em três estilos: autoritativo/democrático, autoritário e permissivo. Em 1983, com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento desse primeiro modelo, MacCoby e Martin recomendaram uma subdivisão do estilo permissivo em indulgente e negligente (Gomide, 2021).

O estilo autoritativo/democrático é marcado pelo encorajamento da liberdade e da autonomia, pela responsividade às necessidades da criança, pelo estabelecimento de relações recíprocas de afeto e confiança, pelo respeito à individualidade e pelo diálogo. Para Wendt (2021), nesse estilo, os pais/educadores dão limites com afeto. Além disso, a literatura evidencia que no estilo autoritativo/democrático as crianças têm melhores rendimentos no desenvolvimento psicológico, favorecendo a competência psicossocial, a promoção da autoestima e do bem-estar emocional e o engajamento em relações empáticas e respeitadas (Lawrenz et al., 2020; Wendt, 2021).

Reforçando esses dados, Weber, Prado, Viezzer e Brandenburg (2004) enfatizam que no estilo autoritativo/democrático os pais/educadores precisam se engajar na educação da criança, respondendo às necessidades de atenção, diálogo, auxílio, afeto, diversão, incentivo, supervisão, monitoramento, estabelecimento de regras e limites. Nesse cenário, os pais/educadores assumem uma posição de controle e, ao mesmo tempo, uma posição de compreensão e bidirecionalidade, na medida em que promovem o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação da criança.

O estilo autoritário pode ser observado em cuidadores extremamente rígidos e exigentes, que impõem regras sem considerar a opinião da criança, dificultam o diálogo, têm baixa tolerância, dão pouco afeto e limitam o desenvolvimento da autorregulação dos filhos. Além disso, é marcado por um estilo controlador e punitivo, podendo desencadear níveis elevados de medo, raiva, tristeza e isolamento social nos filhos (Lawrenz et. al, 2020; Wendt, 2021). A literatura mostra que vivências de violências recorrentes por alguém a quem a criança vê como figura de apego pode gerar sentimentos de desconfiança e prejudicar o fortalecimento dos vínculos em outras relações interpessoais (Gershoff, 2016).

O estilo permissivo indulgente envolve pais/educadores que são afetivos, porém têm dificuldades para impor limites, fazer exigências e executar regras. Esse estilo é caracterizado pela flexibilidade excessiva, baixa monitoração e pela evitação de conflitos. Os estudos demonstram que pais/educadores indulgentes podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de hiperatividade, agressividade, impulsividade, abuso de substâncias e baixo rendimento escolar dos filhos (Lawrenz et al., 2020; Wendt, 2021).

Por fim, o estilo permissivo negligente refere-se àqueles pais/educadores que não se envolvem na vida dos filhos e não se interessam pela conexão emocional com eles. Ainda, no estilo negligente, os pais/educadores dão pouco afeto, focam nos interesses pessoais e têm pouco envolvimento com as atividades realizadas pelos seus filhos. A literatura indica que os resultados no desenvolvimento de crianças e adolescentes de um estilo negligente são os mais nocivos. Há um prejuízo na competência social e uma maior probabilidade de a criança apresentar depressão, ansiedade e a utilização de drogas ilícitas (Lawrenz et. al, 2020; Wendt, 2021;).

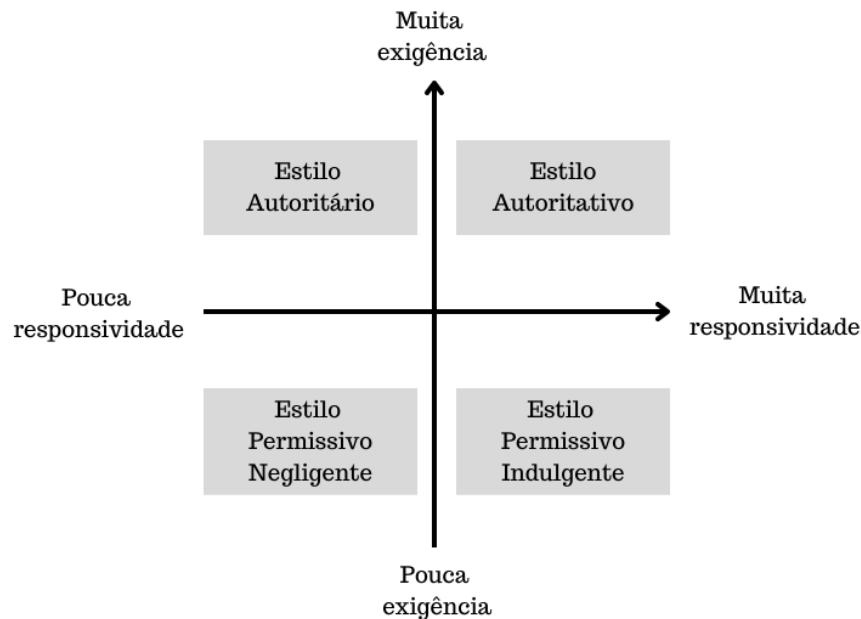
Com o objetivo de operacionalizar o conceito de estilos parentais, MacCoby e Martin (1983) conceberam duas dimensões para o constructo. Elas referem-se à responsividade e à exigência. A responsividade envolve suporte emocional, atitude compreensiva, diálogo, favorecimento da autonomia e construção da identidade dos filhos. A exigência, por sua vez, abrange comportamentos de controle e o estabelecimento de limites e regras (Lawrenz et al., 2020).

Desse modo, compreende-se que pais/educadores com elevados níveis de responsividade e exigência são considerados como autoritativos/democráticos, por outro lado, pais/educadores com elevados níveis de exigência e baixos níveis de responsividade são classificados como autoritários. Àqueles pais/educadores que têm altos níveis de responsividade e baixos níveis de exigência são identificados como permissivos - indulgentes e os pais/educadores que possuem baixos níveis de responsividade e exigência são vistos como

permissivos - negligentes (Lawrenz et. al, 2020; MacCoby & Martin, 1983), conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6

Esquema explicativo dos Estilos Parentais



Nota: Elaborado pela autora com base na classificação proposta por MacCoby e Martin (1983).

No que concerne ao ambiente institucional, Weber et al. (2002 citado em Weber et al., 2004) executaram uma pesquisa para investigar os estilos parentais prevalentes em profissionais de uma instituição de acolhimento, em Curitiba (PR). Os resultados indicaram que 41% desses profissionais tinham o estilo parental permissivo - negligente, caracterizado pela falta de acompanhamento às atividades das crianças, inconsistências em suas práticas educativas, distanciamento afetivo e ações baseadas no humor.

As autoras sugerem que uma intervenção realizada com pais/educadores sobre estilos parentais pode promover conhecimentos e habilidades específicas que lhes respaldem sobre atitudes e práticas que mais beneficiam o desenvolvimento de comportamentos favoráveis, competências e habilidades sociais e a construção de uma dinâmica interacional regada de afeto positivo e comprometimento. Além disso, possibilitar programas de orientação pode resultar no melhor desenvolvimento infanto-juvenil de modo geral.

Depois de discutir sobre as práticas educativas e os estilos parentais, percebe-se que, seja no ambiente familiar ou no ambiente institucional, as práticas educativas positivas estão

ancoradas nas ações e estratégias de diálogo, afeto, respeito, confiança, reciprocidade, autonomia, autorregulação, empatia, entre outras qualidades favoráveis ao desenvolvimento. Identificar quais práticas estão sendo efetivadas nos serviços de acolhimento pode contribuir para ações de melhoria no atendimento oferecido à criança e ao adolescente que já passaram por situações dolorosas e marcadas por maus-tratos, negligência e abandono.

Objetivo Geral

Analisar a percepção dos educadores/cuidadores de um serviço de acolhimento institucional sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais.

Objetivos Específicos

- 1) Caracterizar o perfil biopsicossocial das educadoras/cuidadoras que atuam no serviço de acolhimento institucional;
- 2) Identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento;
- 3) Conhecer os tipos de estilos parentais predominantes das educadoras/cuidadoras.

Método

Delineamento da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória de abordagem qualitativa e quantitativa dos dados. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno e a pesquisa exploratória tem a finalidade de promover, desenvolver e esclarecer conceitos e ideias de uma determinada área de estudo. Na pesquisa qualitativa estuda-se a experiência vivenciada pelas pessoas por meio de suas próprias perspectivas e na pesquisa quantitativa utiliza-se dados numéricos e medidas estatísticas com o objetivo de descrever populações e fenômenos e analisar as relações entre as variáveis (Gil, 2019). Quanto ao procedimento este estudo foi do tipo *survey*. De acordo com Silveira & Córdova (2009) e Fonseca (2002) a pesquisa com *survey* envolve a busca direta de informações com o grupo de interesse.

Contexto da Pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma Instituição de Acolhimento do Município de Imperatriz, no estado do Maranhão. De acordo com o censo 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a cidade de Imperatriz (MA) possui aproximadamente 273.110 habitantes, sendo considerada a segunda maior cidade do estado do Maranhão. Foi fundada em 16 de julho de 1852 e está localizada às margens do Rio Tocantins.

A referida Instituição de Acolhimento tem natureza governamental, é subsidiada por recurso público municipal, está vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) da Prefeitura Municipal de Imperatriz (MA) e fica localizada em área residencial. Foi fundada em 2012, dispõe de imóvel próprio e oferece atendimento provisório a crianças na faixa etária de zero a dez anos de idade, de ambos os sexos, que estão em situação de risco pessoal e social. É fiscalizada e acompanhada periodicamente pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e Adolescente (CEDCA), Vara da Infância e Juventude, Conselho Tutelar, Ministério Público, Vigilância Sanitária, Corpo de Bombeiro e pela SEDES. Além disso, tem capacidade para atender 20 crianças com diferentes tipos de condição de risco pessoal e social, tais como: negligência, abandono, deficiência física, deficiência intelectual, soropositivo, doenças graves, entre outros.

Participantes

A pesquisa foi realizada com catorze (14) educadoras/cuidadoras que atuam no referido serviço de acolhimento institucional. Ressalta-se que as participantes representam 63,6% do quadro de funcionários nessa função. Como critério de inclusão, foram selecionadas as participantes que 1) tinham vínculos empregatícios com a instituição 2) estavam trabalhando no serviço no mínimo três meses, 3) aceitaram participar da pesquisa e 4) cuidavam de crianças a partir dos três anos de idade⁴. Foram excluídas do estudo, as educadoras/cuidadoras que estavam menos de três meses na instituição e as que cuidavam exclusivamente de bebês (0 a 2 anos).

Vale ressaltar que, para a função de educadoras/cuidadoras, a instituição de acolhimento adotava o regime de trabalho de 12 horas de jornada por 36 horas de descanso, dispondo, desse modo, de três equipes para trabalhar no período diurno e três equipes para trabalhar no período noturno. Além disso, a organização das profissionais se dava em relação ao sexo e a faixa etária das crianças. Desse modo, havia educadoras/cuidadoras que cuidavam exclusivamente de meninas e educadoras/cuidadoras que cuidavam exclusivamente de meninos. Ainda, tinha as profissionais que eram responsáveis pelos cuidados com os bebês (zero a dois anos de idade) e as profissionais que cuidavam de crianças a partir dos três anos de idade.

Instrumentos de coleta de dados

Para caracterizar o perfil biopsicossocial das educadoras/cuidadoras que atuam no serviço de acolhimento institucional foi aplicado o Questionário de Caracterização dos Educadores (Anexo A), utilizado nos estudos de Corrêa (2016) e Cavalcante (2008). Originalmente o questionário dispõe de 34 itens subdivididos em cinco eixos: dados pessoais (onze questões), dados profissionais (dez questões), satisfação com o trabalho (quatro questões), concepções e práticas de cuidado (sete questões) e proposições (duas questões). No entanto, para atender aos objetivos dessa pesquisa, o instrumento foi adaptado. As questões relativas às concepções e práticas de cuidado e as proposições foram excluídas. Desse modo, o questionário que foi aplicado as educadoras/cuidadoras contou com 21 itens distribuídos em três eixos: dados pessoais, dados profissionais e satisfação com o trabalho.

⁴ Ressalta-se que optou-se por selecionar as profissionais que cuidavam de crianças a partir dos três anos de idade, pois parte-se do pressuposto de que as práticas educativas desempenhadas com bebês dispõem de singularidades próprias. Além disso, ao elaborar o roteiro de entrevista semiestruturada, adotou-se como base o Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021) ao qual indica que esse instrumento deve ser aplicado com crianças a partir dos cinco anos de idade.

Para identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento foi desenvolvido um Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Apêndice A), construído a partir dos estudos de Gomide (2006, 2021), Del Prette e Del Prette (2013) e Guerra e Del Prette (2018). O roteiro contém 20 questões e contempla perguntas relacionadas às práticas educativas positivas e perguntas referentes às práticas educativas negativas.

Para verificar os tipos de estilos parentais predominantes no contexto de acolhimento institucional foi utilizado o Inventário de Estilos Parentais (IEP) desenvolvido por Gomide (2021). Ressalta-se que, originalmente, esse instrumento foi desenvolvido em 2006, no entanto, a autora fez alguns aperfeiçoamentos culminando em uma nova versão do inventário em 2021. Trata-se de um instrumento que avalia as práticas parentais usadas pelos pais como forma de educar os filhos, baseando-se tanto na percepção dos pais como dos filhos. O IEP contém 42 itens subdivididos em sete práticas educativas, sendo duas práticas educativas positivas: monitoria positiva e comportamento moral e cinco práticas educativas negativas: negligência, punição inconsistente, disciplina relaxada, monitoria negativa e abuso físico. Cada variável contém seis perguntas. Os participantes respondem aos itens segundo uma escala *Likert* de três pontos, sendo 0=nunca, 1=às vezes e 2=sempre.

Nessa pesquisa o instrumento foi adaptado para a utilização com educadoras/cuidadoras de instituição de acolhimento, objetivando adequar o conteúdo de alguns itens às características e à realidade desse contexto (Anexo C). Desse modo foi feita alterações na redação dos itens originais, por exemplo, a substituição da palavra filho (a) para criança. Além disso, foi coletado somente a percepção das educadoras/cuidadoras, não utilizando, portanto, a percepção das crianças. Ademais foram realizadas adaptações nos enunciados de alguns itens, assim como foi feito na pesquisa de Prada (2007).

Prada (2007) alterou o item 1 “Quando meu filho (a) sai, ele (a) conta espontaneamente aonde vai” para “Quando (nome da criança) faz alguma coisa diferente da rotina esperada, como ir ao berçário sozinha, ele (a) conta espontaneamente o que fez”. Essa alteração foi necessária, pois as crianças acolhidas não saem sozinhas da instituição. O item 8 “Pergunto como foi seu dia na escola e o ouço atentamente” também foi adaptado para “Pergunto como foi seu dia ou sua semana e o ouço atentamente”. Essa alteração justificou-se, pois, algumas educadoras/cuidadoras atuam no período noturno ou aos finais de semana, não acompanhando, portanto, a rotina escolar da criança. Ainda, observou-se a necessidade de modificar o item 4 “Meu trabalho impede que dê atenção ao meu (minha) filho (a)” para “A rotina da casa impede que dê atenção a criança” visto que o trabalho é o próprio fazer da educadora/cuidadora.

Procedimento de coleta e Considerações Éticas

Inicialmente foi realizada visita técnica à instituição de acolhimento para apresentação do projeto à coordenação e obtenção da aprovação à realização do estudo (Apêndice B). Em seguida, obteve-se autorização judicial da Vara da Infância e Juventude de Imperatriz (MA) para realização da coleta de dados (Apêndice C). Mediante autorização, o projeto de pesquisa “Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadores/cuidadores em serviço de acolhimento institucional” foi submetido e aprovado com o número de registro 6.161.763 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará (Anexo B).

Simultaneamente à fase de autorização mencionada acima, os instrumentos foram elaborados e adaptados com o intuito de adequá-los aos objetivos apresentados nesta pesquisa. Ressalta-se que as alterações foram feitas considerando particularmente o contexto examinado e as participantes incluídas na amostra.

Após as fases de autorização e preparação dos instrumentos, foi realizada a inserção da pesquisadora ao ambiente institucional, bem como, a aproximação com as educadoras/cuidadoras e encontros e/ou abordagem individual com as participantes incluídas na amostra, com o propósito de expor os objetivos e o método da pesquisa, destacando a importância de sua colaboração.

Na fase de coleta de dados foi agendado previamente com as educadoras/cuidadoras o dia de coleta, o horário de preferência e o local apropriado (sala reservada, com diminuição de ruídos). Primeiramente foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE (Apêndice D) foi lido conjuntamente com a pesquisadora, havendo o esclarecimento de possíveis dúvidas. Após assinatura, disponibilizou-se o Questionário de Caracterização dos Educadores/Cuidadores. Depois do preenchimento do instrumento, a pesquisadora realizou a entrevista semiestruturada para identificar as práticas educativas utilizadas pelas educadoras/cuidadoras. Salienta-se que esse momento de coleta foi feito de forma individual e as entrevistas foram gravadas para transcrições e análises subsequentes (a média de tempo de gravação foi de 25 minutos). No que diz respeito ao Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021), este foi aplicado de forma coletiva em um dia diferente da aplicação da entrevista.

Procedimento de análise de dados

Os dados coletados por meio do Questionário de Caracterização dos Educadores foram organizados em planilhas do *Software Excel*, sendo analisados de acordo com a estatística descritiva, levando em consideração variáveis como idade, sexo, se tem ou não filhos, tempo de serviço, escolaridade, entre outras. Desse modo, foi realizado o cálculo de frequência, média, mediana e desvio padrão.

Os dados coletados mediante a aplicação do roteiro de entrevista semiestruturada sobre os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento institucional, foram tratados por meio do *software Iramuteq* (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), versão 0.7 *Alpha 2* e R Versão 4.1.3. O *Iramuteq* foi elaborado em 2009 por Pierre Ratinaud. É um *software* gratuito que utiliza o recurso estatístico do *software* R. Além disso, é um programa usado no estudo das ciências humanas e sociais, auxiliando na análise e interpretação de textos (Salviati, 2017).

No Brasil, o *Iramuteq* começou a ser usado em 2013, principalmente em pesquisas de representações sociais, contudo, sua utilização foi se expandindo para outras áreas, colaborando assim para a disseminação de diversas possibilidades de processamento de dados qualitativos, já que viabiliza formas distintas de análises estatísticas de textos, geradas por meio de entrevistas, documentos legais e respostas a formulários de evocação livre (Camargo & Justo, 2013; Sousa, Gondim, Carias, Batista & Machado, 2020; Souza, Wall, Thuler, Lowen & Peres, 2018).

As diferentes formas de análise de *corpus* textuais do *software Iramuteq* incluem cinco possibilidades: 1) Estatísticas (análises lexicográficas), 2) Análise de Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC), 3) Classificação Hierárquica Descendente (CHD) baseada no Método *Reinert*, 4) Análise de Similitude e 5) Nuvem de palavras. Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, optou-se por utilizar a análise da CHD que, além de ser o procedimento mais difundido e usado no *software Iramuteq*, permite realizar uma análise de agrupamentos (*clusters*) em que os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários (Camargo & Justo, 2021).

De acordo com Sousa et al. (2020), a CHD executa uma análise de agrupamentos (*clusters*) em relação aos segmentos de texto de um *corpus*. Esses segmentos de texto são organizados conforme seu respectivo vocabulário e, geralmente, contém três linhas. Ressalta-se que a variação destas linhas acontece de acordo com a transcrição do pesquisador e o tamanho do *corpus*, delimitado pelo conjunto de texto que se propõe analisar.

Após essa análise de agrupamentos, em que os segmentos de texto de um *corpus* foram continuamente fracionados até a identificação de coocorrências de classes lexicais nas afirmativas, o *software Iramuteq* efetua testes de *Qui-Quadrado* (X^2), com o objetivo de constatar o grau de associação entre as formas linguísticas do *corpus* e as classes lexicais, o que possibilita a elaboração de um dendrograma que mostra graficamente conjuntos lexicais distintos e os vocábulos mais representativos das classes (Sousa, et al., 2020). O dendrograma mostra divisões que foram realizadas na classificação dos segmentos de texto do *corpus*. Essas divisões criam *sub-corpora*⁵ que estão relacionados às classes.

Conforme Camargo e Justo (2013, 2021), na CHD há três possibilidades de análise: 1) Double Sur Srt (pouco utilizada, pois geralmente tem baixo rendimento do *corpus*) 2) Simple Sur Segments de Texte (determinado pelo programa por meio da Análise *Standart*, indicado para resposta longas) e 3) Simple Sur Textes (considera os textos, sem separá-los em segmentos de texto, indicado para respostas curtas). Ademais, as principais características de análise da CHD referem-se ao número de textos, número de segmentos de textos, número de formas distintas, número de ocorrências, a frequência média das formas, número de classes e a retenção de segmentos de texto. Sobre esta última característica é importante destacar que a análise da CHD requer uma retenção mínima de 75% dos segmentos de texto.

A utilização da CHD envolve ainda três etapas: 1) preparação e a codificação do texto inicial 2) classificação hierárquica descendente – executada pelo processamento de dados e 3) interpretação das classes. De acordo com Souza, et al., (2018) preparar o texto inicial na pesquisa qualitativa diz respeito a transcrição dessas entrevistas, que é um agrupamento de textos e que estabelece o *corpus* de análise.

Para a elaboração do *corpus* de análise é importante levar em consideração alguns procedimentos, como: a) organizar todos os textos em um único arquivo no *software Libre Office* ou *Open Office*, deixando a primeira linha em branco, b) separar os textos com linhas de comando padronizadas pelo próprio *Iramuteq* (será exemplificado mais adiante); c) realizar a correção e revisão de todo arquivo; d) suprimir o conteúdo verbal produzido pelo pesquisador durante a entrevista, de modo que esse material não entre na análise, entre outros procedimentos (Camargo & Justo, 2021).

Sendo assim, o conteúdo coletado por meio das entrevistas transcritas nessa pesquisa, expressado pelas falas das participantes que foram entrevistadas no serviço de acolhimento, foi organizado em um único arquivo de texto no *OpenOffice*, versão 4.1.3. As linhas de comando

⁵ Corpora refere-se ao plural de “*corpus*” (Camargo & Justo, 2021).

foram organizadas conforme as seguintes variáveis: educadora (educ), idade (ida, em que 1= 20 a 30 anos; 2= 31 a 40 anos; 3= 41 a 50 anos e 4= 51 a 60 anos), escolaridade (escol, em que 1= ensino fundamental; 2= ensino médio e 3= ensino superior) e turno de trabalho (tur, em que 1 = dia e 2 = noite). Então, a linha de comando referente a fala da educadora 1, por exemplo, ficou desse modo: **** *educ_01 *ida_3 *escol_3 *tur_2. Isso indica que ela foi a primeira educadora entrevistada, está na faixa etária de 41 a 50 anos, possui o ensino superior e trabalha no período da noite.

Após a preparação do *corpus* de análise, os segmentos de texto foram submetidos ao *Iramuteq* para poder realizar a CHD. Primeiramente houve a definição de caracteres, sendo escolhido a opção *utf-8 – all languages*, visto que é a codificação recomendada para trabalhar no respectivo *software*. Em seguida foi definido o idioma que seria utilizado para análise, nesse caso, o português e, posteriormente optou-se por usar o dicionário padrão do *Iramuteq*. Salienta-se que em relação ao método de construção e ao tamanho de segmentos de texto manteve-se a configuração inicial do *software* (ocorrências e 40, respectivamente).

Finalmente, nessa análise foram realizados testes de *Qui-Quadrado* (X^2) para verificar o grau de associação entre as palavras com os grupos lexicais aos quais estas foram vinculadas. Dessa forma, as palavras foram categorizadas em suas respectivas classes conforme maior ou menor aproximação, gerando um dendrograma com as palavras mais emitidas. Complementarmente, foi gerado um gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que apresenta a visualização das palavras em classe, organizadas em um plano cartesiano (Camargo & Justo, 2013).

Os dados quantitativos, obtidos por meio do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021) foram analisados conforme a estatística descritiva. Inicialmente, os resultados foram organizados em planilha do *Software Excel*. O índice de cada prática educativa foi calculado por meio do somatório simples dos seis itens de cada escala. Para identificar o estilo parental prevalente é feito a soma dos pontos alcançados nas escalas das práticas educativas positivas (Monitoria Positiva + Comportamento Moral) que posteriormente são subtraídos do somatório dos pontos obtidos das cinco escalas de práticas educativas negativas (Negligência + Punição Inconsistente + Disciplina Relaxada + Monitoria Negativa + Abuso Físico), ou seja, $IEP = (A + B) - (C + D + E + F + G)$.

O Inventário poderá variar de -60, indicando inexistência de práticas positivas e uma totalidade de práticas negativas, a +24 com falta de práticas negativas e presença integral de práticas positivas. Quando o índice de estilo parental é positivo, evidencia prevalência de práticas positivas que amenizam os efeitos das práticas negativas. Contrariamente, quando o

índice parental é negativo, mostra o predomínio de práticas educativas negativas marcadas pela utilização excessiva da negligência, do abuso físico, da punição inconsistente, da disciplina relaxada e da monitoria negativa. Ressalta-se que a interpretação dos resultados foi realizada conforme a tabela normativa do IEP.

Tabela 1

Interpretação dos resultados do IEP

Percentuais do IEP	Interpretação dos resultados
De 80 a 90	Estilo parental ótimo, com presença marcante das práticas parentais positivas e ausência das práticas negativas.
De 55 a 75	Estilo parental bom, acima da média. Nestes casos aconselha-se a leitura de livros de orientação para pais que envolvam aprimoramento das práticas parentais.
De 30 a 50	Estilo parental regular, abaixo da média. Aconselha-se que os pais participem de grupos de capacitação para aprimoramento das práticas parentais.
De 1 a 25	Estilo parental de risco. Aconselha-se a participação em programas de intervenção terapêutica, em grupos ou individualmente, especialmente desenvolvidos para pais com dificuldades em práticas parentais e maus-tratos infantis. Esta intervenção deve focar as consequências do uso de práticas negativas para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Nota: Recuperado de *Inventário de estilos parentais: fundamentação teórica, instruções de aplicação, apuração e interpretação*, de Gomide (2021, p.75).

Resultados e Discussão

Os resultados desta pesquisa foram divididos em três partes. Inicialmente, serão apresentados os dados referentes à caracterização biopsicossocial das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento. Em seguida serão mostrados os dados relativos à entrevista semiestruturada sobre os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em contexto de acolhimento institucional, a partir da CHD gerada pelo *Software Iramuteq*. Por fim, serão expostos os dados provenientes do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021).

Caracterização biopsicossocial das educadoras/cuidadoras

Investigaram-se as principais características biopsicossociais das educadoras/cuidadoras, dividindo-se em três eixos 1) dados pessoais, com ênfase nas variáveis de sexo, idade, se tem ou não filhos e escolaridade; 2) dados profissionais, com destaque para o tempo de serviço, a situação funcional, as experiências anteriores de cuidado com crianças, realização de curso de capacitação e as principais fontes de informação que utilizam para exercer e aprimorar a função e 3) dados sobre a satisfação com o trabalho, destacando o grau de satisfação com a profissão, o futuro como educadora/cuidadora e os aspectos cansativos do trabalho, conforme apresentados nas tabelas subsequentes.

Tabela 2

Dados pessoais das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento para crianças na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão (N=14).

Variáveis	f	%
Sexo		
Feminino	14	100
Masculino	0	0
Faixa etária		
20 a 30 anos	1	7,1
31 a 40 anos	3	21,4
41 a 50 anos	7	50
51 a 60 anos	3	21,4
Condição de ter filhos		
Possui filhos	12	85,7
Não possui filhos	2	14,2
Escolaridade		
Ensino Fundamental	3	21,4
Ensino Médio	7	50
Ensino Superior	4	28,5

Os dados apresentados na Tabela 2 indicaram que, em relação ao sexo, toda equipe de educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento pesquisada é composta por mulheres. No que diz respeito à idade, identificou-se que as participantes possuem, em média, 43,2 anos (MED= 45,5; DP=9,192), sendo a menor idade 22 anos e a maior idade 56 anos. Quanto à condição de ter ou não filhos, percebeu-se que quase todas as educadoras/cuidadoras são mães (85,7%). No que se refere à escolaridade, observou-se a prevalência do ensino médio (50%). Não obstante, é possível verificar que uma parte das profissionais está em processo de qualificação, levando em consideração que 28,5% das educadoras/cuidadoras possuem o ensino superior completo ou estão cursando.

Esses resultados estão em consonância com os dados encontrados por Cavalcante e Correa (2012), Correa (2016), Correa, Cavalcante, Vilhena & Silva (2011), Gabatz et al. (2019),

Silva (2017), nos quais destacaram que a figura feminina é predominante em contextos de cuidado e educação de crianças em acolhimento. No Diagnóstico da Situação de Atenção à Primeira Infância no Sistema de Justiça, realizado pelo CNJ (2022), também foi destacada a maior recorrência de mulheres entre as profissionais das unidades de acolhimento (84,6% em 2020). Possivelmente isso ocorre devido à influência da cultura de gênero que envolve mais mulheres em trabalhos relacionados ao cuidado e a educação, conforme salientaram Correa (2016) e Correa et. al (2011). No entanto, é importante que os serviços de acolhimento incluam figuras masculinas em seu quadro funcional, visto que a participação do homem/cuidador/pai pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicológico e afetivo das crianças, bem como, favorecer a expressão de comportamentos pró-sociais e atenuar os problemas comportamentais (Bueno, Magalhães & Vieira, 2018).

Em relação à condição de ter ou não filhos os resultados dessa pesquisa estão de acordo com os dados evidenciados nos estudos de Cavalcante e Correa (2012), Correa (2016), Gabatz et al. (2019) e Silva (2019), que também identificaram uma frequência expressiva de educadores/cuidadores com filhos. Gabatz et al. (2019) destacam que o fato de ter filhos pode influenciar na escolha para cuidar de crianças profissionalmente. Além disso, a maternidade pode auxiliar de maneira positiva no processo de formação, especialmente nos casos em que os educadores não possuem experiências anteriores de trabalho com crianças, contribuindo, desse modo, para a qualidade do cuidado oferecido às crianças acolhidas (Cavalcante & Correa, 2012).

Quanto à escolaridade observa-se que os achados desse estudo acompanham os resultados constatados na pesquisa do CNJ (2022), Correa (2016), Gabatz et al. (2019) e Silva (2019), que verificaram a predominância do ensino médio como formação escolar das educadoras/cuidadoras. No entanto, divergem dos dados obtidos na pesquisa de Cavalcante e Correa (2012) que encontraram o predomínio do ensino superior (55,8%). Apesar de se ter um número prevalente de profissionais com ensino médio é importante destacar que, no quadro funcional da instituição pesquisada, ainda há educadoras/cuidadoras com ensino fundamental. Esse dado revela que a instituição ainda não está adequada às normativas postas nas Orientações Técnicas (2009b), nas quais exigem a formação mínima de ensino médio e capacitação inerente ao desempenho da função com crianças em situação de risco pessoal e/ou social. Ainda, Brito e Souza (2011) destacam que a idade e a escolaridade são fatores que podem contribuir para a prática profissional desempenhada pelos educadores/cuidadores e influenciar na qualidade do atendimento.

Sobre os dados profissionais observou-se que a maioria das educadoras/cuidadoras tem mais de seis anos na função (85,7%), variando de no mínimo quatro meses⁶ até profissionais com 20 anos de experiência no cuidado de crianças em serviço de acolhimento. No que concerne a situação funcional, constata-se que a maior parte das educadoras/cuidadoras (71,4%) compõe a categoria comissionada, ou seja, foram indicadas por alguém do Poder Judiciário. No que diz respeito as experiências anteriores de trabalho com o público infantil, a maioria (64,2%) já atuou no cuidado de crianças, seja na área da educação infantil ou na função de babá. Perguntou-se ainda se, nos últimos dois anos, a educadora/cuidadora havia feito algum curso de capacitação profissional para aprimorar seu trabalho, sendo possível averiguar que 78,5% disseram que não fizeram, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3

Dados profissionais das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento para crianças na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão (N=14).

Variáveis	f	%
Tempo de serviço na instituição		
Menos de 1 ano	1	7,1
De 3 a 5 anos	1	7,1
Mais de 6 anos	12	85,7
Situação funcional		
Comissionada	10	71,4
Contratada	2	14,2
Concursada	2	14,2
Experiências anteriores		
Possui	9	64,2
Não possui	5	35,7
Cursos de Capacitação		
Não participou	11	78,5
Participou	3	21,4

No que diz respeito ao tempo de serviço na instituição, os resultados encontrados nesta pesquisa são similares aos dados apresentados por Correa (2016) ao evidenciar que 41,9% dos profissionais têm mais de seis anos na função. Correa (2016) ressalta que dispor de um vínculo institucional estável e prolongado pode ser fundamental para os educadores/cuidadores, os

⁶ Ressalta-se que a educadora com quatro meses de tempo de serviço na instituição já havia trabalhado nesse espaço anteriormente por um período aproximado de 10 anos, em 2023 ela foi readmitida.

acolhidos e para a instituição de modo geral, visto que a rotatividade pode prejudicar o fortalecimento das relações interpessoais e dificultar o acompanhamento de atividades habituais exercidas na rotina de interação com a criança.

Quanto à situação funcional, os dados desta pesquisa foram diferentes dos resultados encontrados por Correa (2016) e Gabatz, et. al (2019) que identificaram a prevalência de profissionais concursados e temporários e, contrariamente, do estudo de Silva (2019) que evidenciou predomínio de temporários e contratados. A partir desses resultados, pode-se inferir que a instituição pesquisada não está adequada às diretrizes citadas nas Orientações Técnicas (Brasil, 2009b), nas quais afirmam que a seleção de profissionais para trabalharem em serviços de acolhimento deve adotar um processo minucioso, levando em consideração alguns critérios, como: processo seletivo com divulgação abrangente, atribuições e requisitos da função a ser ocupada, perfil dos candidatos, salário, carga horária, entrevista individual, atividade em grupo, entre outros.

No que concerne as experiências anteriores de cuidado com crianças, os resultados dessa pesquisa estão em conformidade com os dados obtidos por Correa (2016), ao relatar que 66,7% de sua amostra tinha desenvolvido atividades com crianças antes de trabalharem na instituição e divergem dos resultados de Silva (2019), na qual observou que 60% dos educadores entrevistados não tinham experiências anteriores no cuidado ou educação de crianças e adolescentes.

Com relação à participação em cursos de capacitação profissional percebe-se que, nos últimos dois anos, a maioria das educadoras/cuidadoras dessa pesquisa (78,5%) não participaram de formações para aperfeiçoar seu desempenho funcional. Esse é um dado preocupante, pois parte-se do pressuposto que a aquisição de conhecimento teórico-prático reverbera na qualidade do cuidado ofertado e possibilita a desconstrução de práticas ainda arraigadas na cultura da institucionalização.

Além disso, conforme destaca Wendt (2021), oferecer meios para capacitar o trabalho do educador/cuidador é favorecer, em maior ou menor grau, o desenvolvimento saudável de crianças e de adolescentes acolhidos. Na pesquisa realizada pelo Ministério Público (2013), observou-se que 42% dos serviços de acolhimento institucional no Brasil não disponibilizavam cursos de capacitações aos profissionais no início da ocupação das atividades, o que está em desacordo com o que é proposto nas Orientações Técnicas (Brasil, 2009b), que enfatizam que as instituições de acolhimento devem garantir capacitação inicial e permanente aos profissionais do serviço, principalmente para os educadores/cuidadores. É interessante destacar que os dados desta pesquisa foram diferentes dos encontrados no estudo de Golin e Benetti

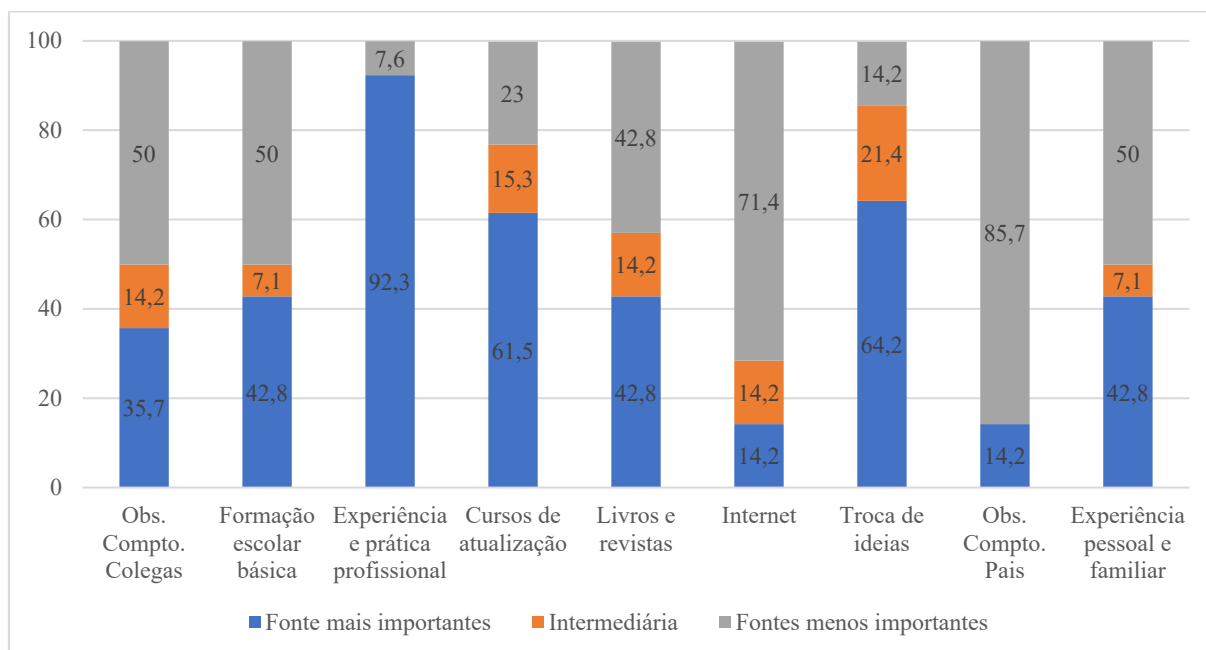
(2013) ao evidenciarem que os educadores, de uma instituição de acolhimento do estado do Rio Grande do Sul, eram acompanhados quinzenalmente pela equipe técnica do serviço, realizando estudos de caso e promovendo espaços de reflexões sobre situações diversas que ocorriam no ambiente institucional.

Ainda sobre a importância da promoção de capacitações em serviço de acolhimento, Garcia, Santos, Pereira e Aragão (2018) afirmam que o processo de formação dos trabalhadores nesses espaços deve apresentar possibilidades, relacionamentos e mudanças para além dos assuntos profissionais, explorando, dessa maneira, o afeto intrínseco às relações humanas. Compreende-se que abordar a afetividade nos espaços de acolhimento implica em adentrar no campo das emoções, dos medos, sonhos e angústias. Para isso a relação construída deve funcionar como um contexto que favorece a expressão desses sentimentos. Uma das formas de contribuir para isso é exercendo uma audiência não-punitiva. Efetua-se, assim, os cuidados nas dimensões ética e humana por conceber a pessoa como um ser único e digno de cuidado e proteção (Garcia, et al., 2018).

No que se refere as principais fontes de informação que as educadoras/cuidadoras utilizam para exercer e aprimorar sua função, observou-se que as três fontes preponderantes foram a própria experiência e prática profissional (92,3%), a troca de ideias com as colegas de trabalho (64,2%) e os cursos de atualização (61,5%), conforme apresentado na Figura 7. Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Silva (2019) ao identificar que os educadores buscam cursos de capacitação e troca de ideias com os colegas que desempenham a mesma função dentro da instituição como principais fontes para melhorar sua atuação profissional.

Figura 7

Frequência das fontes de informações que as educadoras/cuidadoras utilizam para exercer e aprimorar a sua função profissional.



Nota: Ressalta-se que em relação a variável *Experiência e prática profissional* e *Cursos de atualização* a frequência foi calculada com base nas respostas de 13 educadoras/cuidadoras, pois uma profissional deixou os itens sem informação.

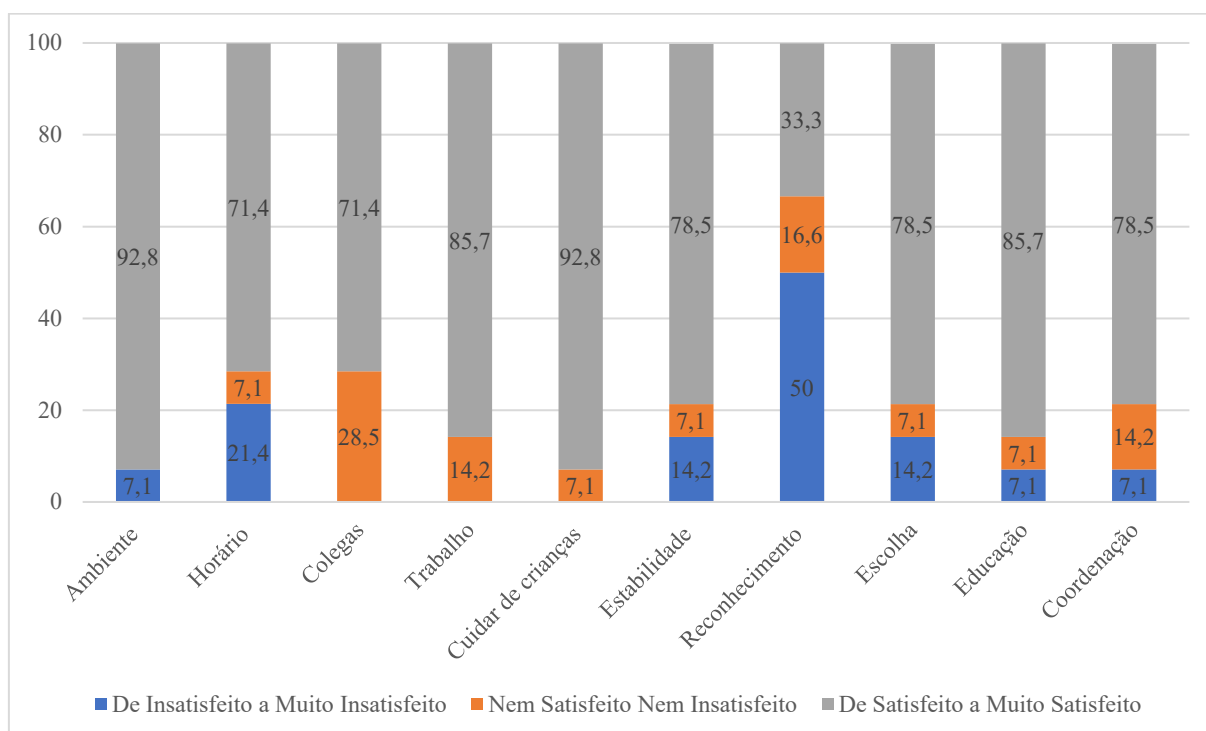
No que diz respeito aos dados sobre a satisfação com o trabalho, mais especificamente ao grau de satisfação das educadoras/cuidadoras sobre características de seu trabalho, percebeu-se que, em geral, elas estão satisfeitas com praticamente todos os itens sinalizados, sendo os aspectos que mais contribuem para sua percepção de satisfação os relacionados ao ambiente físico (92,8%), ao cuidar de acolhidos na faixa etária atendida pela educadora/cuidadora na instituição (92,8%), ao tipo de trabalho desenvolvido (85,7%) e ao aspecto educativo do trabalho (85,7%), conforme mostrado na Figura 8.

O maior índice de insatisfação esteve associado com o reconhecimento dos pais ou demais familiares da criança, onde foi identificado que 50% das educadoras/cuidadoras estavam insatisfeitas com esse fator. Dados similares foram encontrados na pesquisa de Correa (2016) e Silva (2019) ao evidenciarem que um dos elementos que mais geravam insatisfações no trabalho dos educadores estava relacionado ao reconhecimento dos pais e demais familiares da criança. Esse resultado evidencia a necessidade de promover momentos de interação entre educadores/cuidadores e os familiares dos acolhidos, para que ambos atuem de modo a favorecer o desenvolvimento infantil. Acredita-se que os educadores/cuidadores podem

funcionar como um modelo de cuidado e educação, sendo capazes de influenciar a utilização de práticas educativas positivas por pais e demais familiares da criança. Essa atitude poderia contribuir tanto para o fortalecimento dos vínculos familiares como para a diminuição dos índices de reincidência de acolhimento.

Figura 8

Frequência do grau de satisfação das educadoras/cuidadoras sobre características do ambiente.



Nota: Salienta-se que em relação a variável *Reconhecimento dos pais e demais familiares da criança* a frequência foi calculada com base nas respostas de 12 educadoras/cuidadoras, pois duas profissionais relataram que não tem nenhum contato com os pais/familiares das crianças.

Outra característica de investigação desta pesquisa envolveu a perspectiva que as educadoras/cuidadoras possuem em relação ao seu trabalho. Constatou-se que 42,8% pretendem continuar exercendo o papel de cuidado na instituição, 21,7% cogitam em trabalhar em outras áreas relacionadas à saúde e ao trânsito e 14,2% visam aposentar-se assim que possível, conforme pode ser constatado na Tabela 4. Resultados parecidos foram identificados por Correa (2016), nos quais sinalizaram que 27,8% dos educadores pretendem prosseguir cuidando dos acolhidos na instituição e 25,3% querem continuar trabalhando em modalidades de cuidado e educação.

Isso sugere que, mesmo diante de aspectos cansativos e desafios que envolvem o cuidado de crianças em situação de risco pessoal e/ou social, as profissionais manifestam interesse em continuar na área de atuação. Silva (2019) e Wendt (2021) destacam a necessidade de valorização e regulamentação da profissão do educador/cuidador. Esses aspectos poderiam contribuir para o engajamento e a motivação dos profissionais, refletindo, dessa forma, na qualidade do cuidado ofertado à criança.

Tabela 4

Dados relacionados à perspectiva profissional das educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento

Perspectiva de futuro profissional das educadoras/cuidadoras	f	%
Continuar sendo educadora/cuidadora na instituição	6	42,8
Mudar completamente o tipo de trabalho	1	7,1
Fazer um concurso para mudar de função na instituição	1	7,1
Aposentar-se assim que possível	2	14,2
Trabalhar com outras modalidades de cuidado e educação	1	7,1
Outros tipos de trabalho	3	21,7

Pretendeu-se ainda conhecer os aspectos mais cansativos do trabalho com crianças em acolhimento na concepção das educadoras/cuidadoras da instituição. A Figura 9 mostra os aspectos, que na avaliação das profissionais, possuem níveis maiores, intermediários e menores de cansaço nas atividades desenvolvidas com os acolhidos. É possível identificar que os três aspectos mais cansativos são: esforço físico (78,5%), emoções intensas no relacionamento com as crianças (64,2%) e atenção contínua (50%).

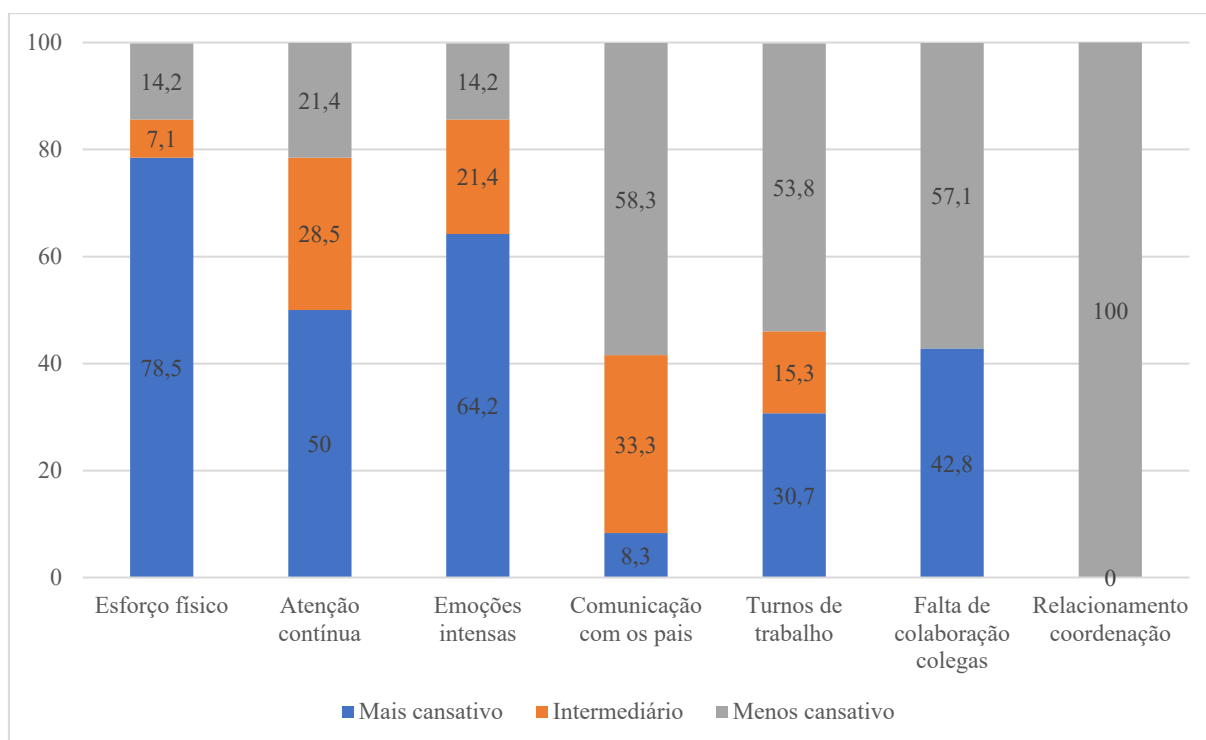
Esses resultados convergem com os dados encontrados na pesquisa de Correa (2016), realizada na região norte, ao verificar que os aspectos relacionados à atenção contínua (78,7%), esforço físico (69,2%) e emoções intensas (53,1%) também foram mencionados pelos educadores como os fatores mais cansativos no trabalho. Esses dados revelam que as instituições de acolhimento precisam dispor de ações e estratégias que beneficiem o bem-estar físico e emocional dos educadores/cuidadores e destaquem a importância do autocuidado.

Em contrapartida, os aspectos menos cansativos considerados pelas educadoras/cuidadoras estavam associados essencialmente aos relacionamentos interpessoais com outros adultos, com destaque para o relacionamento com a coordenação, em que todas responderam como o aspecto menos cansativo, falta de colaboração dos colegas (57,1%) e comunicação com os pais (53,8%). No que se refere especificamente a esse último item é válido ressaltar que o convívio com os pais dos acolhidos é quase inexistente, principalmente para as

educadoras/cuidadoras que trabalham no período noturno. Por essa falta de contato elas podem ter sinalizado esse aspecto com um dos menos cansativos.

Figura 9

Frequência dos aspectos cansativos do trabalho evidenciados pelas educadoras/cuidadoras da instituição de acolhimento.



Nota: Ressalta-se que em relação a variável *Comunicação com os pais* a frequência foi calculada com base nas respostas de 12 educadoras/cuidadoras, pois duas profissionais relataram que não tinham nenhum contato com os pais/familiares das crianças. No que se refere as variáveis *Turnos de trabalho* e *Relacionamento com a coordenação* a frequência foi calculada com base nas respostas de 13 educadoras/cuidadoras, pois uma profissional deixou os itens sem informação.

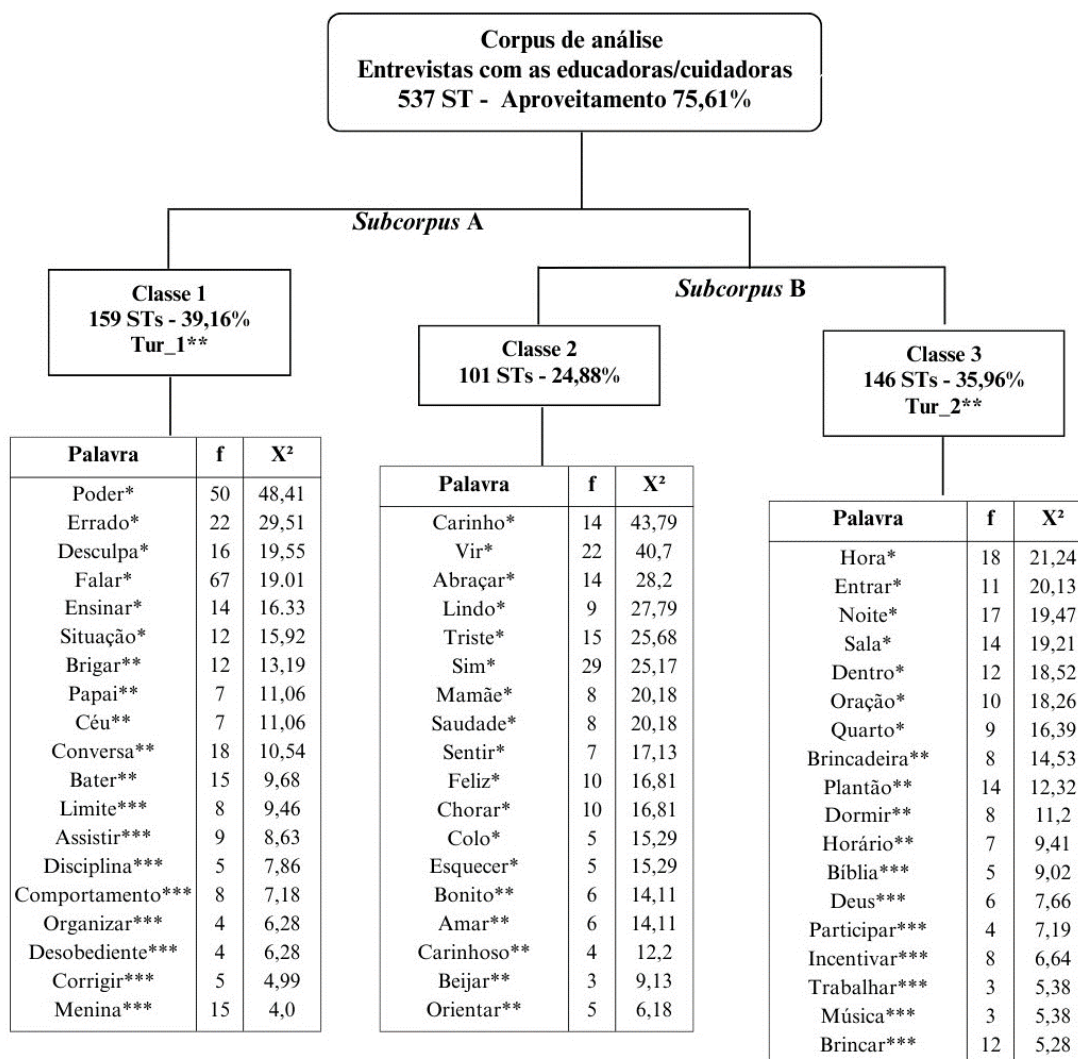
Percepções de educadoras/cuidadoras sobre as Práticas Educativas desenvolvidas no Serviço de Acolhimento Institucional

Com base na análise textual do conteúdo das entrevistas, gerou-se a Classificação Hierárquica Descendente. O corpus geral foi composto por 14 textos, separados em 537 segmentos de texto (STs), com aproveitamento de 406 (75,61%) do total de segmentos de textos submetidos ao *Software*. Emergiram 18.267 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1.867 palavras distintas e 424 com uma única ocorrência.

O conteúdo investigado foi categorizado em três classes (*clusters*): Classe 1, com 159 STs (39,16%); Classe 2, com 101 STs (24,88%) e Classe 3, com 146 STs (35,96%). Como se pode observar na Figura 10 as três classes foram divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total em análise. O *subcorpus* A é constituído pela Classe 1 (Repreensão, castigo e religiosidade) e o *subcorpus* B é formado pela Classe 2 (O lugar da educadora e da família) e pela Classe 3 (No tempo da Bíblia e da Oração). A análise foi efetuada da classe externa (Classe 1, *subcorpus* A) para as internas (Classes 2 e 3, *subcorpus* B). Percebe-se que o conteúdo da Classe 1 se ramifica do *subcorpus* A. Já do *subcorpus* B, o conteúdo se divide nas Classes 2 e 3, que, apesar de serem distintas entre si, têm conteúdo semelhante e, por isso, mostram-se em ramificação separada da Classe 1. O dendrograma (Figura 10) evidencia a lista de palavras representativas de cada Classe, em que o teste de corte foi o *qui-quadrado* expressivo ($\chi^2 \geq 3,80$) e significância estatística ($p \leq 0,05$).

Figura 10

Dendrograma representativo das repartições em classes, frequência, associação e nível de significância das palavras com a classe



Nota: * $p < 0,0001$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,05$

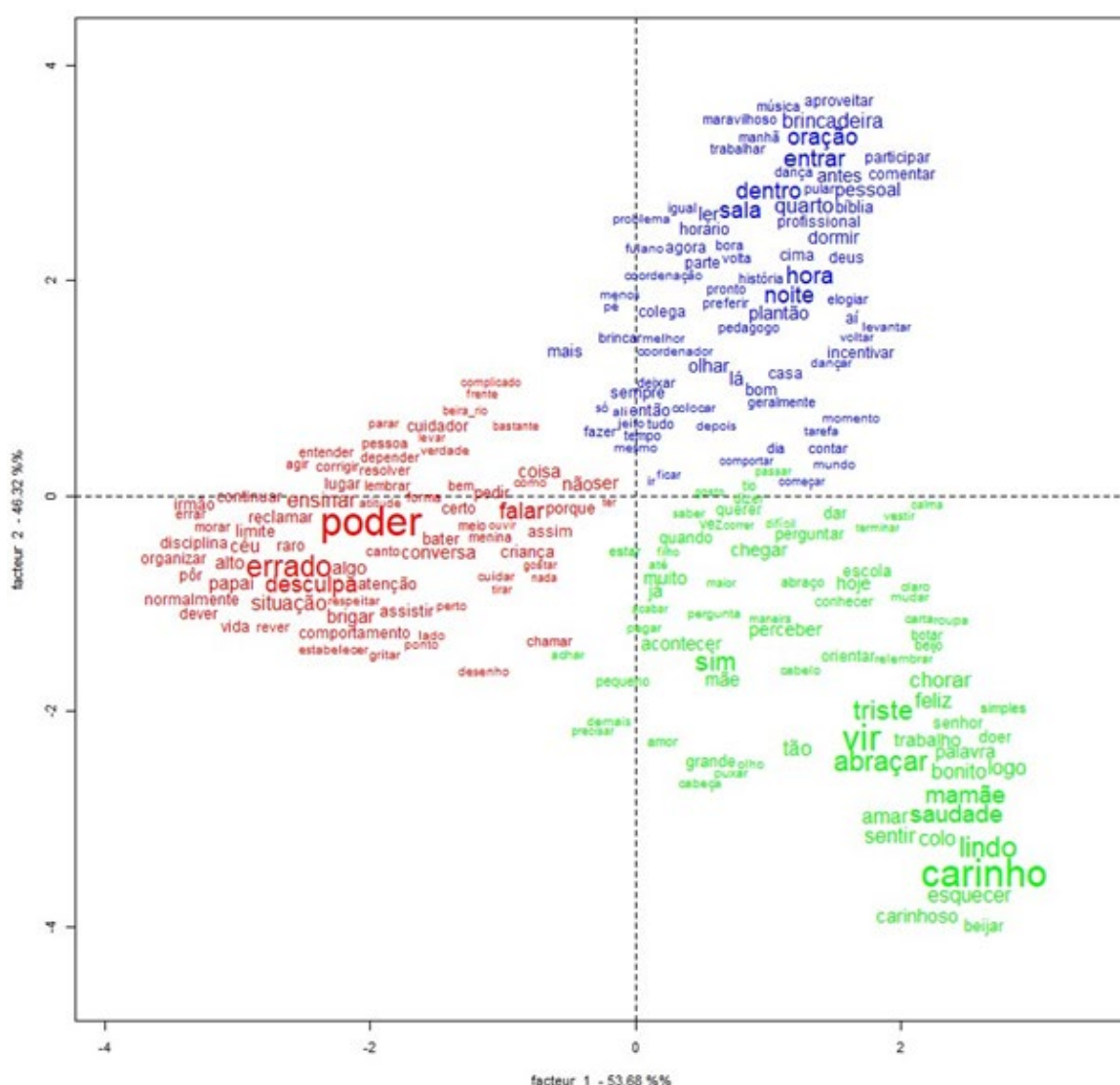
Além do dendrograma, foi gerado um gráfico de Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a partir da CHD. O ponto de corte estipulado foi a extensão do texto, proporcional à frequência de no mínimo 05 e no máximo 40 palavras, bem como a extensão do texto, proporcional ao *qui-quadrado* entre 07 e 70, conforme Camargo e Justo (2021).

Dessa forma, por ter conteúdo semântico mais específico, as palavras da Classe 1 (poder, falar, ensinar) tendem a se aglomerar no eixo horizontal esquerdo e não ultrapassam os quadrantes, superior e inferior, direitos do plano, onde se encontram as palavras das Classes 2 e 3 (Figura 11). Esse resultado confirma a emergência da Classe 1, a partir do *subcorpus* A, conforme apresentado na Figura 10.

As palavras da Classe 2 (abraçar, mamãe, lindo, carinho) e da Classe 3 (brincadeira, oração, entrar, dentro, sala, hora, noite) repartem-se, perifericamente, ocupando quadrantes distintos. Porém, conforme Figura 10, ambas as classes emergiram do *subcorpus* B, indicando conteúdo semântico comum. Por isso, há palavras tanto da Classe 2 (dizer, tio, passar), quanto da Classe 3 (dia, comportar, começar) que se deslocam uma ao encontro da outra.

Figura 11

Análise Fatorial de Correspondência, gerado a partir da CHD



Nota: Ressalta-se que as palavras que estão sinalizadas na cor vermelha referem-se à Classe 1, na cor verde à Classe 2 e na cor azul à Classe 3.

Repreensão, castigo e religiosidade – Classe 1, gerada pelo *Software Iramuteq*

A Classe 1, chamada de *Repreensão, castigo e religiosidade*, abrangeu 39,16% dos segmentos de texto. As principais palavras evidenciadas nesta classe foram: *poder, errado, desculpa, falar, ensinar, situação, brigar, papai, céu, conversa, bater, limite, assistir, disciplina, comportamento, organizar, desobediente, corrigir, menina*. O conteúdo da Classe 1 sinaliza práticas educativas divergentes entre si. São práticas centralizadas na conversa que objetiva ensinar, limitar e modelar os comportamentos das crianças. Contudo, a forma das conversas varia entre diálogo com afeto, uso do sobrenatural para atingir o comportamento alvo e falas agressivas com castigo ou ameaças. Observa-se que o conteúdo verbal das educadoras/cuidadoras que trabalham no turno diurno revelou maior afinidade com a classe e nível de significância dessa associação pelo $p\text{-valor} < 0,01$. Os trechos abaixo destacam esse contexto:

[...] a gente está observando o comportamento delas umas com as outras, sempre repreendendo de não ficar batendo nas crianças pequenas, se for para ajudar, bacana, para ajudar, sim, repreendo nesse ponto [...] a gente está aqui para cuidar delas [...] para ajudar no que elas precisarem [...] às vezes elas respondem, não obedecem, querem estar brigando com a colega por besteira ou bate, quer ir para cima, digo, olha você não pode fazer isso com a sua colega [...] dependendo do que ela fez, do que a criança fez, a gente vai repreendendo do jeito que ela fez (Educadora 1).

[...] eu não coloco (de castigo), converso, se elas fazem alguma coisa errada, vamos, a tia vai conversar, orientar você, que você não pode fazer mais isso, é assim que funciona [...] eu não sou de estar “faz isso e aquilo, não”. Eu olho, só em uma olhada, elas já sabem, pode ter gente, pode ter o que for, quando a pessoa sai eu já converso [...] eu sempre corrijo quando elas estão com comportamento errado [...] eu já vou dizendo assim, papai do céu não gosta dessas coisas, papai do céu gosta que você ande no caminho certo, que nós vamos para igreja (Educadora 2).

[...] eu falo tem que continuar assim e quando está obediente, eu falo: “papai do céu gosta é assim, papai do céu não gosta de criança desobediente, é assim a gente conversa [...] (Educadora 3).

[...] eu sou bem assim, quando o erro é muito elevado, grave [...] eu sou muito exaltada, eu costumo falar alto, isso é algo que eu tenho que melhorar, mas eu assumo eu falo alto, então, assim, quando eu começo a falar alto, a criança já sabe: “fiz alguma coisa de errado”, então a reação dela é imediata, quando eu começo a falar, ela já para, volta para o lugar e pronto, pede desculpa (Educadora 12).

Ao analisar a Classe 1, percebe-se que uma das práticas realizadas pelas educadoras/cuidadoras se refere à repreensão de comportamentos inadequados. Repreender está relacionado a advertir, censurar ou reprovar determinado comportamento e isso pode constituir-

se como uma prática educativa negativa. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Barros e Fiamenghi (2007) ao identificarem que a interação entre as educadoras/cuidadoras e as crianças envolvia o uso da repreensão. Compreende-se que repreender é diferente de disciplinar.

A disciplina é considerada como uma prática educativa efetiva e protetiva (Salvador & Weber, 2008). Ela envolve o ensino e o apoio no processo de aprendizagem de comportamentos adequados, não machuca física ou psicologicamente, não é baseada em medo ou ameaças, requer consistência nas ações, auxilia na mudança de comportamentos da criança e envolve o estabelecimento de regras e limites (Altafim, et al., 2023).

Para exercer práticas educativas positivas, especialmente em contextos de acolhimento institucional, é imprescindível que os educadores/cuidadores se atentem aos princípios fundamentais que regem essas práticas, a saber: 1) estrutura do contexto (que inclui orientação, supervisão, estabelecimento de regras e limites, construção de valores e organização da rotina); 2) estimulação e apoio (favorecendo os processos de aprendizagem); 3) vínculos afetivos; 4) reconhecimento e valorização (mostrando interesse pelos sentimentos e necessidades das crianças); 5) estimulação à autonomia e 6) educação não-violenta (Wendt, Silva, Rodrigues, Dell’Aglia & Patias, 2021).

Para colocar em prática esses princípios os educadores/cuidadores das instituições de acolhimento podem oferecer apoio emocional, disponibilizar uma escuta empática, estabelecer regras levando em consideração o ponto de vista das crianças, promover o diálogo democrático e bidirecional, utilizar os reforçadores sociais (atenção, elogios) para validar os comportamentos positivos das crianças, reconhecer e valorizar suas conquistas, pedir desculpa quando necessário e respeitar à individualidade (Wendt et al., 2021).

Corroborando a essa concepção Motta et al. (2006) estabelecem alguns critérios de classificação para as práticas educativas. Os cuidadores que adotam predominantemente práticas educativas positivas mostram-se interessados e atenciosos (dão importância aos sentimentos e atividades da criança); calorosos (procuram consolar, acalantar e alegrar); confiáveis (transmitem confiança); oferecem apoio (auxiliam na resolução de problemas); incentivam o compartilhamento (encorajam a criança a compartilhar os brinquedos, por exemplo); atribuem responsabilidade (solicitam a realização de algumas tarefas à criança); não utilizam prêmios como forma de controlar o comportamento e solicitam ajuda à criança (Motta et al., 2006).

Em outros contextos, como o escolar, as práticas educativas positivas do professor podem favorecer o desempenho acadêmico e comportamental dos alunos. Bolsoni-Silva e

Loureiro (2023) evidenciam que dar suporte, importar-se, preocupar-se, expressar que acredita no potencial do aluno, oferecer apoio e incentivar o engajamento nas tarefas acadêmicas, demonstrar afeto, comunicar e estabelecer limites e regras constituem-se como exemplos de práticas educativas positivas que podem também ser aplicadas no ambiente institucional.

Cassol e De Antoni (2011), com base no estudo de Masten e Garmezy (1985), afirmam que há três fatores de proteção básicos no desenvolvimento da criança, são eles 1) condições individuais (empatia, autoestima, autoeficácia, competência social); 2) coesão familiar, que envolve a presença de um adulto que demonstre apego a criança e um ambiente familiar com poucos conflitos e 3) apoio social significativo, incluindo pessoas que se importem com a criança (nesse último aspecto abrange-se indivíduos e instituições).

Entende-se que o cuidado, a atenção e a afeição integram um conjunto de reforçadores que devem ser constantes e oferecidos mesmo quando as crianças não conseguem agir de maneira assertiva. Desse modo, as interações estabelecidas, sobretudo nas instituições de acolhimento institucional, devem ser marcadas por altos níveis de afetividade e responsividade (Salvador & Weber, 2008; Sidman, 2009).

Acredita-se fortemente no poder das relações ancoradas no amor e no afeto, diante disso, os educadores/cuidadores devem ser encorajados a reforçar a união e a proximidade com os acolhidos, estabelecendo afeição e envolvimento, pois isso contribuirá para maior coesão no ambiente institucional e clima emocional mais positivo (Salvador & Weber, 2008; Skinner, 1991).

Lopes e Zamith-Cruz (2014) reforçam que as equipes técnicas e os educadores/cuidadores têm um papel imprescindível na vida de crianças e adolescentes acolhidos, na medida em que favoreçam a construção de relacionamentos significativos pautados na afetividade e autoridade. Além disso, as autoras consideram que quando os profissionais dessas instituições assumem uma postura afetuosa e proativa, as crianças se sentem mais seguras para fazer escolhas sobre suas vidas, desenvolvendo vinculações próximas e duradouras, demonstrando confiança no adulto e exercendo sua autonomia para criação do seu projeto de vida.

Essas considerações sobre a importância do vínculo, do cuidado, do afeto e da atenção, especialmente por parte das educadoras/cuidadoras, se entrelaçam com o que foi proposto por Bronfenbrenner (1979/1996) ao pressupor que tanto a aprendizagem como o desenvolvimento são favorecidos quando a pessoa participa de atividades conjuntas, que vão se tornando progressivamente mais complexas, com alguém a quem a pessoa construiu um apego emocional

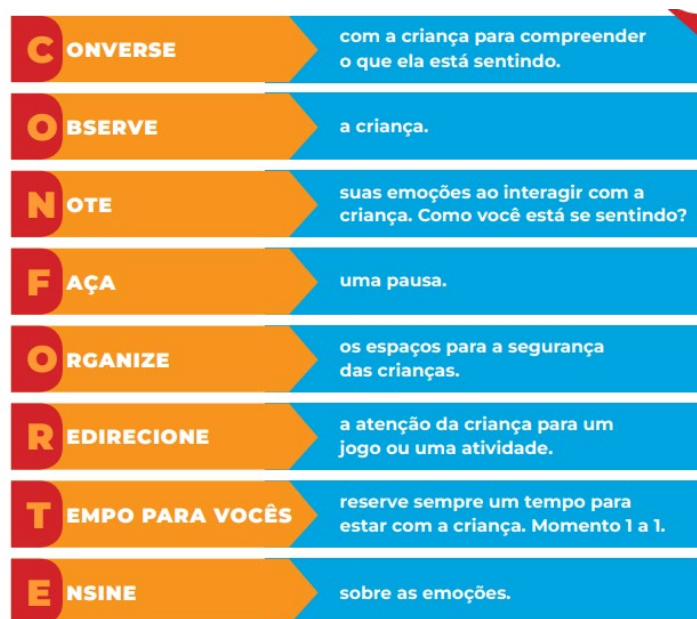
forte e duradouro. Além disso, as crianças são beneficiadas quando essas interações contam com o equilíbrio de poder que se altera gradativamente em seu favor.

Ainda, o modelo bioecológico destaca a importância da reciprocidade, do equilíbrio de poder e da relação afetiva para o desenvolvimento humano, especialmente na díade de atividades conjuntas e díade primária, estabelecidas entre adultos e crianças. Essas características podem ser consideradas como práticas educativas positivas na medida em que favorecem a construção do vínculo afetivo, o fortalecimento da autoestima, a formação da identidade e a estimulação da autonomia.

Uma das formas de utilizar práticas educativas positivas, tanto na relação entre pais e filhos, como na relação entre educadora/cuidadora e acolhido, é implementando o modelo CONFORTE (Figura 12). Este modelo foi proposto pela UNICEF e tem como principais objetivos promover o estabelecimento de momentos acolhedores entre o adulto e a criança e difundir a utilização de estratégias de disciplina positiva.

Figura 12

Modelo CONFORTE



Nota: Recuperado de *O Cuidado Integral e a Parentalidade Positiva na Primeira Infância*, UNICEF (2023, p.26).

Pode-se perceber que o modelo CONFORTE está ancorado nas estratégias de conversa, observação, conhecimento das próprias emoções, estabelecimento de momentos de pausa e reflexão, organização, engajamento em jogos e atividades, delimitação de um tempo de

qualidade entre a díade e o ensino das emoções. Essas estratégias relacionam-se às práticas educativas positivas, visto que estas utilizam o diálogo, a explicação e o afeto para modificar os comportamentos inadequados, auxiliando a criança na internalização de regras e na reflexão das consequências de seus comportamentos (Prada & Williams, 2007; Wendt, 2021).

Outra prática desempenhada pelas educadoras/cuidadoras relaciona-se à utilização do sobrenatural (Deus) para atingir o comportamento alvo das crianças. Diante disso, pode-se discutir sobre dois aspectos: o primeiro acerca das características institucionais com caráter religioso e o segundo quanto às características individuais das profissionais (valores religiosos).

O primeiro aspecto pode ser considerado uma característica das instituições totais e remete-se ao período colonial, em que o funcionamento das instituições de acolhimento era baseado, predominantemente, na educação moral e religiosa (Cruz, 2019; Goffman, 1961; Rosseti-Ferreira et al., 2011). Para Siqueira, Abaid e Dell’Aglío (2012) e Siqueira e Dell’Aglío (2006), os espaços de acolhimento institucional que contém características de funcionamento das instituições totais podem prejudicar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente no que se refere a problemas de comportamento, psicopatologias e dificuldade para enfrentar situações cotidianas.

No Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, realizado em 2013, foi identificado que a orientação religiosa estava presente em 51,2% dos serviços de acolhimento institucional no Brasil, sendo que as maiores prevalências foram observadas nas regiões Norte e Nordeste (67% e 65,2%, respectivamente), seguidas pelo Centro-Oeste (58,9%), Sudeste (50,3%) e Sul (42,2%). Constatou-se ainda que a orientação religiosa mais registrada foi a católica (41,9%), seguida pela evangélica (28,1%) ecumênica (21,3%) e espírita (8,7%) (Pinto, Oliveira, Ribeiro & Melo, 2013). Esses dados mostram que as práticas religiosas ainda orientam o *modus operandi* das instituições brasileiras.

O segundo aspecto está relacionado com as características pessoais das próprias educadoras/cuidadoras. Aqui destaca-se o papel das crenças parentais. Para Kobarg, Sachetti e Vieira (2006) os sistemas de crenças parentais ou etnoteorias envolvem um conjunto de ideias, julgamentos, escolhas e decisões, empregadas pelos cuidadores, que guiam implicitamente as práticas cotidianas. De modo geral, as educadoras/cuidadoras têm opiniões de como devem tratar as crianças, considerando suas crenças sobre o que acreditam ser bom ou ruim (Martinelli, Agüena-Matsuoka & Fernandes, 2017). Sendo assim, os valores religiosos podem guiar suas práticas educativas, pois elas entendem que essa é a melhor maneira ou a forma mais adequada de ensinar e moldar os comportamentos das crianças.

Empregar as prerrogativas religiosas como forma de educar as crianças não é uma práxis que ocorre somente nas instituições de acolhimento. No contexto escolar, por exemplo, também é observado a utilização do ensino religioso direcionado ao controle do comportamento. Sclaro (2021) discute sobre a utilização do fantástico e do mágico, dentro da perspectiva monolítica do cristianismo, nos Centros de Educação Infantil do estado de Goiás. A autora analisa duas canções religiosas que frequentemente são usadas no cotidiano educacional e, com base nisso, contribui com reflexões importantes a respeito do ensino religioso, da laicidade e da violência simbólica.

As canções observadas insinuam que os comportamentos das crianças (como, olhar, falar tocar e andar) estão constantemente sendo observados por um Deus repressor, que pode julgar e punir. Sclaro (2021) associa a palavra cuidado, no contexto das canções, como uma forma de violência simbólica⁷, pois impossibilita a criança de exercer sua autonomia frente às situações. Panorama similar ao encontrado na interação entre educadora/cuidadora e acolhido na instituição pesquisada, visto que as profissionais faziam o uso recorrente da frase “papai do céu não gosta” como forma de corrigir, ensinar e limitar os comportamentos.

Para Zylbersztajn (2012) o Estado laico⁸, ou seja, àquele que não preconiza nenhuma religião, é uma condição fundamental para a democracia e está relacionada com a garantia dos direitos fundamentais e a formação autônoma do ser humano. Além disso, Zylbersztajn (2012) considera que o processo de consolidação da laicidade é historicamente construído. Nessa mesma linha de raciocínio, Huaco (2008, citado em Zylbersztajn, 2012) sinaliza que a laicidade é um princípio de convivência, sendo assim o objetivo é garantir que as pessoas usufruam dos direitos fundamentais e da liberdade de expressão, sem precisar se adequar a uma determinada forma de conceber o mundo, podendo viver de acordo com sua identidade e particularidades. Ainda, esse princípio se opõe a um sistema que busca oprimir as liberdades religiosas, tanto no nível pessoal como no nível institucional.

Conforme Moreira (2015) o conceito de laicidade tem relação intrínseca com a definição de democracia. Esta, por sua vez, pode ser caracterizada como um paradigma de convivência social que valoriza a liberdade, a justiça e a solidariedade. Na democracia o poder provém das

⁷ De acordo com Bourdieu (1996, p.171): “a violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença, ou melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las”.

⁸ Para Sclaro (2021) a laicização refere-se ao processo em que a sociedade vai se tornando laica, sem interferência dos pressupostos religiosos.

pessoas, e deve funcionar a favor delas, de forma direta ou por meio de representantes escolhidos. Além disso, parte-se da premissa de que a democracia é muito mais do que uma forma de governar, representa um regime, um estilo de vida e, sobretudo, um processo. Ademais, ela é considerada a) participativa – visto que contempla a participação do povo no processo decisório e na elaboração dos atos de governo e b) pluralista – pois respeita a pluralidade de ideias, culturas e etnias. Permite promover o diálogo entre opiniões e pensamentos diversos e deve constituir-se como um processo de libertação da pessoa humana de todas as formas de opressão (Silva, 2013).

No que se refere estritamente ao contexto de acolhimento institucional, as Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) implicitamente reiteram os princípios da democracia e da laicidade e destacam a importância de garantir a liberdade de crença e de religião dentro dos espaços de acolhimento, sendo assim:

(...) os antecedentes religiosos de crianças e adolescentes devem ser respeitados tanto pelo serviço de acolhimento quanto por aqueles com os quais venha a manter contato em razão de seu acolhimento (...) os serviços de acolhimento devem propiciar, ainda, que a criança e o adolescente possam *satisfazer suas necessidades de vida religiosa e espiritual...* (p.28).

Diante disso, as instituições de acolhimento, podem e devem possibilitar a vivência religiosa e espiritual, desde que respeite a pluralidade e a diversidade de crenças e seja usada com o objetivo de satisfação dessas necessidades e não como forma de controlar o comportamento. Para isso, os profissionais que atuam nesses espaços precisam receber atenção do poder público. Este deve se comprometer com a educação permanente, pois é por meio dela que as educadoras/cuidadoras podem aprender e refletir sobre novas formas de lidar com os comportamentos dos acolhidos.

Outro papel importante nos serviços de acolhimento está relacionado aos técnicos que devem desempenhar funções de orientação e acompanhamento com todos os envolvidos nesse contexto. À vista disso, destaca-se o papel da (o) psicóloga (o) dentro das instituições de acolhimento, na medida em que ela/ele pode contribuir para a promoção de um ambiente que respeite a diversidade e estimule a reflexão crítica das pessoas que fazem parte do ambiente institucional.

De acordo com o Código de Ética do Profissional de Psicologia (CFP, 2005), a (o) psicóloga (o) deve basear seu trabalho nos princípios de liberdade, de dignidade, de igualdade

e de integridade do ser humano, levando em consideração os valores estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ainda, essa (e) profissional atuará com o objetivo de favorecer a saúde e a qualidade de vida, tanto de forma individual como coletiva, e de corroborar para a erradicação de toda e qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esses princípios podem ser praticados por todos os profissionais que fazem parte da instituição, tendo em vista que, para Elage et.al (2011), todos os trabalhadores dos serviços de acolhimento são considerados educadores. Deste modo, os principais objetivos devem ser assegurar o direito à liberdade, à dignidade, à igualdade e à integridade das crianças acolhidas, assim como, suprimir quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ainda na Classe 1 outra prática efetuada pelas educadoras/cuidadoras diz respeito às falas agressivas com uso de castigo. Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Batista, Silva e Reppold (2010), ao evidenciarem a utilização de comunicação violenta, ameaças de privação, castigo e suspensão de privilégios no contexto institucional. Esse modo de educar pode estar associado ao desenvolvimento de comportamentos antissociais em crianças e adolescentes, ocasionando sentimento de insegurança, desvalorização, raiva, medo, ressentimento, angústia e tristeza (Patias, Siqueira & Dias, 2012; Wendt, 2021).

A utilização da repreensão, do castigo e da religiosidade como formas de controlar o comportamento pode sugerir que as educadoras/cuidadoras que adotam essas práticas, em geral, não dispõem de conhecimentos e recursos pessoais para atuarem de maneira diferenciada no cuidado e na educação das crianças acolhidas. É provável que este tipo de condução reflita a forma como elas foram orientadas, o que geralmente influencia a reprodução de tais práticas.

Além deste aspecto, entende-se que as práticas educativas estão relacionadas às crenças, valores e comportamentos de uma determinada sociedade que acredita ser o modo mais apropriado para educação de crianças e adolescentes. Entretanto, na maioria das vezes essas práticas baseiam-se em percepções do senso comum e não em pressupostos científicos.

Isso implica pensar em pelo menos duas ações, quais sejam: 1) investir no autoconhecimento, regulação emocional e no bem-estar do educadora/cuidadora e 2) promover capacitações/formações envolvendo os temas de práticas educativas, desenvolvimento infantil, habilidades sociais, psicoeducação emocional, competência socioafetiva, socialização emocional, entre outros.

O Lugar da Educadora e da Família – Classe 2, gerada pelo *Software Iramuteq*

A Classe 2, denominada *O Lugar da Educadora e da Família*, contemplou 24,88% dos segmentos de texto. As principais palavras indicadas nesta classe foram: *carinho, vir, abraçar, lindo, triste, sim, mamãe, saudade, sentir, feliz, chorar, colo, esquecer, bonito, amar, carinhoso, beijar e orientar*. Esta classe reuniu o conteúdo verbal que envolve carinho e afeto. Entretanto, na prática educativa, entrelaçam-se duas formas de tratamento das crianças para com as educadoras, em que ora são chamadas de mãe, ora de tia. Os trechos a seguir evidenciam esse contexto:

[...] enquanto eu estiver aqui, eu vou procurar fazer meu trabalho bem feito, eu vou procurar fazer com amor, claro, como estou falando, tem dia que a gente está muito cansado, que a gente é humano [...] sim (elogio), até para incentivar, quando elas terminam de fazer alguma coisa, disse, olha ficou muito bonito, porque elas querem ouvir... fale o que você está sentindo, fala que está com vontade, eu oriento ela nesse ponto [...] fale, tia eu estava só chorando [...] porque estava com saudade da minha mãe, será que eu vou ficar muito tempo aqui? Não sei o que eu digo, olha você conversa com a assistente social, com a psicóloga [...] (Educadora 1).

[...] nossa, tem delas que até ora por mim, eu acho muito lindo, sabe, o carinho que elas têm pela gente e a gente por elas. Ela vem, me abraça, chama de mãe, a maioria chama de mãe, aliás é todas, mesmo, mãe para as outras também [...] eu dou, faço um carinho, mas sempre eu dou carinho para elas [...] (Educadora 3).

[...] eu gosto delas do jeito que elas falam comigo, elas me chamam de mamãe, todas elas [...] elas acabam vindo depois vão sorrindo, mamãe eu queria falar com a senhora, e elas me respeitam até, às vezes, para falar, elas ficam temendo, porque eu gosto muito e cuido muito bem [...] (Educadora 5).

[...] quando chega da escola, eles me abraçam, mamãe, mamãe, eu disse: “e aí como foi hoje na escola”; “amei, mamãe, fizemos tarefa” [...] quando foi no dia das mães, fizeram as cartas [...] coisa mais linda [...] “olha, mamãe, eu te amo”. Aquilo chega dói no coração, que a gente é mãe dele e, inclusive, no dia das mães, nós passamos, aqui, com eles, é bom demais, eu amo criança [...] eu amo dar carinho quando, chego, eles já vão, aqui, na minha perna, senta, aqui, às vezes, eu fico fazendo carinho, a gente tem que ser dócil, a gente tem que dá carinho (Educadora 6).

Ao analisar a Classe 2 observa-se que as educadoras/cuidadoras utilizam práticas educativas positivas que envolvem carinho e afeto ao interagir com as crianças acolhidas. Por meio das suas falas, percebe-se que há momentos de elogios, escuta, orientação, apoio, trocas afetivas e interesse genuíno pelo bem-estar da criança. Essas práticas estão relacionadas com o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, como responsabilidade, honestidade e

empatia e devem ser encorajadas nos contextos de acolhimento institucional (Lawrenz et. al, 2020).

Entretanto, um aspecto que merece atenção refere-se ao lugar que as profissionais ocupam na vida da criança, pois na instituição pesquisada é comum os acolhidos chamarem as educadoras/cuidadoras de mãe. De acordo com as Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) o educador/cuidador deve ter clareza quanto ao seu papel, isto é, estabelecer um vínculo afetivo com as crianças e os adolescentes atendidos e possibilitar a construção de um ambiente familiar, contudo, essas funções não devem alimentar um sentimento de posse, nem ter o objetivo de competir ou desvalorizar a família de origem ou a família adotiva. Além disso, é importante destacar que o serviço de acolhimento deve possibilitar o fortalecimento dos vínculos familiares, facilitando o processo de reintegração familiar ou encaminhamento para família adotiva, não tendo, portanto, o objetivo de ocupar o lugar da família da criança ou do adolescente.

A partir disso, reitera-se que as educadoras/cuidadoras não devem se colocar em uma posição de substituir o papel da família da criança, mas colaborar para o fortalecimento dos laços familiares. Esse aspecto geralmente é dificultado, pois as profissionais costumam adotar um discurso de culpabilização das famílias de origem. Na pesquisa realizada por Lauz e Borges (2013), uma das profissionais entrevistadas (no caso, uma monitora), afirmou que as famílias das crianças acolhidas da instituição não têm responsabilidade e compromisso. Além disso, elas são vistas como omissas, incapazes ou limitadas para criar, educar e cuidar de seus filhos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Elage et al. (2011) fazem uma reflexão acerca da natureza do vínculo construído entre os educadores/cuidadores e os acolhidos, afirmando que os resquícios de uma orientação assistencialista ainda estão presentes nas instituições. Os autores alegam que frequentemente o vínculo construído com as crianças e os adolescentes nos espaços de acolhimento envolve a concepção de que é preciso protegê-los e amá-los como se fossem filhos, já que eles passaram por vivências problemáticas com suas famílias. Portanto, o trabalho é desenvolvido sobre o equívoco de que seria possível e conveniente substituir a família de origem.

Esse tipo de discurso pode comprometer o processo de reinserção familiar e dificultar o fortalecimento dos vínculos familiares. Sendo assim, Lauz e Borges (2013) salientam sobre a importância de se adotar uma percepção cuidadosa a respeito do público atendido em instituições de acolhimento, evitando, portanto, a estigmatização e os conceitos morais resultantes das vivências pessoais dos profissionais. Em contraponto, acredita-se que os espaços de acolhimento devem promover estratégias de intervenção que sejam capazes de incluir a

família. Além disso, mais uma vez destaca-se a relevância da capacitação/formação aos profissionais que atuam nesses espaços, bem como, a realização de estudos de caso, conforme indicado nas Orientações Técnicas (2009b).

O documento sinaliza que o educador/cuidador deve ter capacitação apropriada para exercer sua função com autonomia e ser visto como figura de autoridade pela criança e pelo adolescente. Deve também dispor de auxílio e orientação frequente por parte da equipe técnica da instituição, assim como, momentos de interação e compartilhamento de experiências, em que possam falar sobre seus desafios e suas angústias, tendo a oportunidade de construir coletivamente soluções para lidar com esses desafios cotidianos (Brasil, 2009b).

Em relação aos estudos de caso, as Orientações Técnicas (Brasil, 2009b) assinalam que eles devem ser realizados regularmente na instituição, contando com a participação conjunta da equipe técnica e dos educadores/cuidadores para que se possa pensar sobre o trabalho desempenhado com cada criança/adolescente e os desafios que o envolve. Ainda, esses estudos devem fornecer dados que possibilitem o planejamento de intervenções mais efetivas que visem aperfeiçoar o atendimento no serviço, fortalecer a relação entre educador/cuidador e criança/adolescente e fomentar práticas enriquecedoras de seu processo de desenvolvimento, autoestima e autonomia.

A partir do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005/2011) compreende-se que a relação entre a instituição e a família se constitui como o mesossistema da criança acolhida. Esta interação deve ter como objetivo principal favorecer o desenvolvimento saudável dos acolhidos. Diante disso, as atividades, os papéis e as relações interpessoais estabelecidas devem ser pensadas no sentido de aproximar a família e contribuir para a aquisição de conhecimentos e práticas educativas que funcionem como fatores de proteção. Além disso, é imprescindível que as famílias das crianças acolhidas recebam atenção do Estado e participem de programas que visem orientar, auxiliar e apoiar a efetivação da parentalidade positiva.

De acordo com o Guia Os primeiros anos em suas mãos elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) – instituição de referência na área do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere a primeira infância – a parentalidade positiva pode ser conceituada como uma variedade de atividades desenvolvidas pelo adulto de referência em sua função de garantir a sobrevivência e o cuidado integral à criança, além de facilitar seu engajamento social e contribuir para sua autonomia. A partir dessa definição, reitera-se a influência das práticas educativas positivas como formas efetivas de cuidado e proteção das crianças.

Para exercer a parentalidade positiva destaca-se a importância de lançar um olhar atento para quem cuida, seja os integrantes da família de origem ou as educadoras/cuidadoras das instituições de acolhimento. Especificamente no caso da família, no Guia Os primeiros anos em suas mãos, foi identificado que estratégias de visitação familiar e reuniões em grupos contribuíram para o fortalecimento das habilidades parentais. Essas ações forneceram conhecimentos para a promoção de ambientes mais estimulantes, seguros e amorosos (FMCSV, 2021).

Ao analisar diferentes programas de apoio às famílias percebeu-se que houve resultados positivos tanto para as crianças quanto para os pais. Para as crianças constatou-se melhora nas habilidades físicas, na aprendizagem, na linguagem, no autocontrole e na regulação emocional. Para o adulto verificou-se avanços na responsividade às necessidades da criança, maior envolvimento, diminuição da violência e aprimoramento na qualidade da interação verbal (FMCSV, 2021).

Em 2023, a FMCSV lançou ainda o Guia de Orientações sobre Parâmetros de Qualidade dos Programas e Serviços de Parentalidade no Brasil. Nesse material, os autores discorrem a respeito das estratégias de visitação familiar e de reuniões em grupo. Na visitação familiar o foco é direcionado aos cuidadores e ao binômio criança-cuidador. A principal finalidade dessa estratégia consiste em assegurar a construção e a manutenção de um ambiente seguro para o desenvolvimento infantil saudável. Nessa perspectiva as metas são: 1) possibilitar a aquisição de novos conhecimentos; 2) contribuir para a reflexão crítica de suas práticas, estimulando diferentes modos de pensar e 3) entender a função de determinados comportamentos.

A estratégia de reuniões em grupo está relacionada primordialmente às trocas coletivas para a construção de práticas parentais efetivas. Sendo assim os principais objetivos são: 1) oportunizar a aquisição de conhecimentos e habilidades mediante o compartilhamento de sentimentos de aceitação e suporte de outros pais e/ou cuidadores; 2) fomentar as práticas de parentalidade positiva por meio da construção de saberes e apoio conjunto e 3) dividir percepções sobre os desafios e as competências envolvidas na promoção de um desenvolvimento saudável para seus filhos (FMCSV, 2023).

Além das estratégias de visitação familiar e reuniões em grupo, as Orientações Técnicas (2009b) sinalizam outras ações que podem ser desenvolvidas juntamente com as famílias, como o estudo de caso, a entrevista individual e familiar, o grupo multifamiliar, a orientação individual, grupal e familiar e o encaminhamento e acompanhamento dos membros da família à rede local. Ademais, o acompanhamento familiar deve promover o acolhimento da família e considerar a dinâmica de seu funcionamento, os valores e os aspectos da cultura que a

influenciam, ou seja, adotar um olhar sistêmico, bem como, conscientizar essas famílias a respeito de suas responsabilidades e contribuir para o fortalecimento da sua autonomia, tanto no sentido socioeconômico, quanto no sentido emocional.

No tempo da Bíblia e da Oração – Classe 3, gerada pelo *Software Iramuteq*

A classe 3, intitulada *No tempo da Bíblia e da Oração*, alcançou 35,96% dos segmentos de textos. As principais palavras apresentadas nesta classe foram: *hora, entrar, noite, sala, dentro, oração, quarto, brincadeira, plantão, dormir, horário, bíblia, Deus, participar, incentivar, trabalhar, música e brincar*. O conteúdo verbal da Classe 3 aponta para a diferença de práticas exercidas entre os turnos diurno e noturno. Destaca-se nas falas que, no período noturno, há ausência de tempo para realizar atividades como brincadeiras, e utiliza-se essa justificativa para executar atividades religiosas. Constata-se, assim, que a fala das educadoras que trabalham no turno da noite apresentou maior afinidade com a classe e nível de significância dessa associação pelo p -valor $<0,01$. Os trechos a seguir expressam esse contexto:

[...] como todo plantão é assim, então, eles já sabem ao pé da letra o que vai acontecer, então, se uma fizer diferente de outro plantão, tem uma criança, ele: “tia no seu plantão eu não uso fralda, no outro plantão eu uso fralda”, isso é desse jeito, porque já sabe, um plantão é de um jeito, outro plantão é de outro, mas é a mesma ordem, só que cada uma trabalha do seu jeito [...] Brinco, na verdade, à noite é mais complicado, porque o dia você já tem um tempo para brincar com eles, a gente brinca, mas eu faço mais é ler a bíblia, a nossa brincadeira é ler [...] eu leio a bíblia, a gente ora, a gente canta os hinos, canta hino da harpa, os hinos evangélicos, músicas de Deus a gente canta, toda manhã a gente faz esses momentos com eles [...] (Educadora 4).

[...] o tempo é pouco, mas a gente brinca, tipo, às vezes, a gente dança, quando elas estão dançando, eu vou lá e danço com elas, porque, geralmente, a gente à noite fica mais com elas na sala, não fora, elas estão brincando lá de boneca ou de algum jogo vou lá participo, esse tipo de coisa, geralmente, elas estão lá brincando eu vou lá e entro de intrometida [...] a gente fica só com elas na sala, no momento que a gente fica fora da sala é quando vem para ceia e quando vai para o quarto [...] que de noite é muito mais rápido as coisas (Educadora 8).

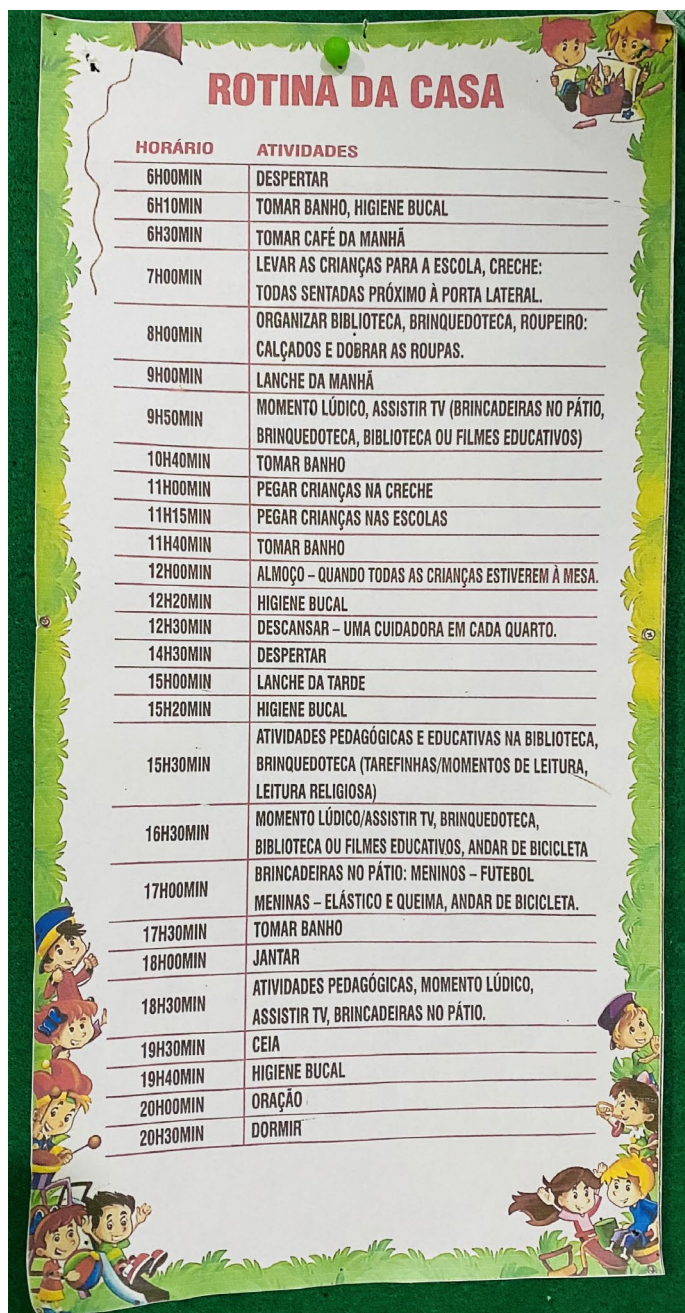
[...] eu sempre falo, eu sempre pergunto o que eles querem fazer, eu acho importante também, “tia, eu quero que a senhora me dê a bíblia que está ali em cima”, então a gente começa, vamos definir uma coisa, onde todos possam compartilhar, brinco, danço, a gente brinca lá na sala mesmo, a gente trás figuras para eles brincarem, que eles gostam de trocar figuras, às vezes, sou eu que proponho as brincadeiras [...] eu leio sempre a bíblia com ele, tem uma bíblia infantil e a gente se junta, às vezes, tem a pedagoga, deixa aquelas pinturas, a gente vai mostra, faz isso pinta uma coisa, pinta outra [...] (Educadora 13).

[...] à noite o tempo é muito curto, que quando nós chegamos, já não dá mais tempo, a única brincadeira que nós temos no momento é dentro do quarto, que é a oração e converso deixo elas conversarem um pouco ali [...] não, às vezes, o que eu leio é algum livro, uma passagem da bíblia, coloco uma música da bíblia, da igreja, mas esse negócio de atividade, essas coisas, não, até porque é o pessoal do dia, quando nós chegamos, não tem mais essas coisas [...] tudo para nós à noite é menos, porque quando nós chegamos, que estão assistindo algum filme, novela, não, no meu plantão não se assiste novela, eu não deixo [...] (Educadora 14).

Inicialmente será apresentado como a rotina das crianças é organizada na instituição de acolhimento em que foi realizada a pesquisa, pois isso contribuirá para a discussão da Classe 3 que será feito a posteriori. Na Figura 13 pode-se observar como se dá a distribuição das atividades ao longo do dia e da noite. Ressalta-se que este informe está fixado no quadro de avisos da instituição.

Figura 13

Organização da rotina das crianças



HORÁRIO	ATIVIDADES
6H00MIN	DESPERTAR
6H10MIN	TOMAR BANHO, HIGIENE BUCAL
6H30MIN	TOMAR CAFÉ DA MANHÃ
7H00MIN	LEVAR AS CRIANÇAS PARA A ESCOLA, CRECHE: TODAS SENTADAS PRÓXIMO À PORTA LATERAL.
8H00MIN	ORGANIZAR BIBLIOTECA, BRINQUEDOTECA, ROUPEIRO: CALÇADOS E DOBRAR AS ROUPAS.
9H00MIN	LANCHE DA MANHÃ
9H50MIN	MOMENTO LÚDICO, ASSISTIR TV (BRINCADEIRAS NO PÁTIO, BRINQUEDOTECA, BIBLIOTECA OU FILMES EDUCATIVOS)
10H40MIN	TOMAR BANHO
11H00MIN	PEGAR CRIANÇAS NA CRECHE
11H15MIN	PEGAR CRIANÇAS NAS ESCOLAS
11H40MIN	TOMAR BANHO
12H00MIN	ALMOÇO – QUANDO TODAS AS CRIANÇAS ESTIVEREM À MESA.
12H20MIN	HIGIENE BUCAL
12H30MIN	DESCANSAR – UMA CUIDADORA EM CADA QUARTO.
14H30MIN	DESPERTAR
15H00MIN	LANCHE DA TARDE
15H20MIN	HIGIENE BUCAL
15H30MIN	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E EDUCATIVAS NA BIBLIOTECA, BRINQUEDOTECA (TAREFINHAS/MOMENTOS DE LEITURA, LEITURA RELIGIOSA)
16H30MIN	MOMENTO LÚDICO/ASSISTIR TV, BRINQUEDOTECA, BIBLIOTECA OU FILMES EDUCATIVOS, ANDAR DE BICICLETA
17H00MIN	BRINCADEIRAS NO PÁTIO: MENINOS – FUTEBOL MENINAS – ELÁSTICO E QUEIMA, ANDAR DE BICICLETA.
17H30MIN	TOMAR BANHO
18H00MIN	JANTAR
18H30MIN	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, MOMENTO LÚDICO, ASSISTIR TV, BRINCADEIRAS NO PÁTIO.
19H30MIN	CEIA
19H40MIN	HIGIENE BUCAL
20H00MIN	ORAÇÃO
20H30MIN	DORMIR

Nota: Arquivo pessoal da autora.

No que se refere a rotina das crianças acolhidas verifica-se que há um horário determinado para cada atividade. No período da manhã (entre seis horas e meio-dia e meia) as práticas que as educadoras/cuidadoras realizam envolvem: despertar as crianças, dar banho e fazer a higiene bucal, dar o café da manhã, levar as crianças que estudam pela manhã para escola e/ou à creche, organizar a biblioteca, a brinquedoteca e o guarda-roupa, dar o lanche para as crianças, ter momentos lúdicos (que inclui brincadeiras no pátio, na brinquedoteca ou na biblioteca e assistir filmes educativos), dar banho nas crianças que estão na instituição, pegar as crianças na escola e na creche, dar banho nessas crianças que chegaram da escola, servir o almoço, fazer a higiene bucal e levar para o quarto para descansar.

No período da tarde (entre duas e meia e seis e meia) as práticas que as educadoras/cuidadoras desempenham incluem: despertar as crianças, dar o lanche da tarde, fazer a higiene bucal, realizar atividades pedagógicas e educativas na biblioteca ou na brinquedoteca (que envolvem tarefas escolares, momentos de leitura e leitura religiosa), ter momentos lúdicos (assistir televisão, ficar na biblioteca/brinquedoteca, assistir filmes educativos e andar de bicicleta) e momentos de brincadeiras no pátio (onde há divisão entre brincadeiras de meninos, futebol e brincadeiras de meninas, elástico, queimada, andar de bicicleta), dar banho e servir o jantar.

No período noturno (entre seis e meia e oito e meia) as práticas que as educadoras/cuidadoras executam abrangem atividades pedagógicas, momentos lúdicos, assistir televisão e brincadeiras no pátio. Em seguida, elas oferecem a ceia, auxiliam na higiene bucal, fazem um momento de oração e preparam as crianças para dormir.

Salienta-se que os turnos são distribuídos em educadoras/cuidadoras que trabalham no período diurno (entre 7h e 19h) e no período noturno (entre 19h e 7h). Levando em consideração o modo como os horários são organizados, percebe-se que o tempo de interação entre as profissionais que atuam pela noite e as crianças é menor comparado às profissionais que trabalham durante o dia. Assim, confirma-se o que foi evidenciado pela análise da CHD ao identificar diferenças entre práticas que são exercidas entre os turnos diurno e noturno.

A partir das falas das educadoras/cuidadoras constatou-se que as atividades relacionadas à religiosidade são comuns à noite. A interação com as crianças é fortemente marcada por leituras de passagens da Bíblia, pela escuta de hinos evangélicos e por momentos de oração. Percebe-se que outras atividades são desencorajadas, conforme pode ser evidenciado pela fala da Educadora 3: *“você sabe, tem criança que quer correr, quer bagunçar, a gente tem que estar explicando que o horário das brincadeiras é durante o dia com as outras tias, à noite, não, à noite já é mais diferente”*.

Assim como foi discutido na Classe 1, na Classe 3 retoma-se o debate sobre a utilização da religiosidade como prática educativa exercida na instituição, com a diferença de que na Classe 1 a religiosidade é usada como forma de controlar os comportamentos inadequados das crianças e na Classe 3 é empregada em momentos de evangelização entre a educadora/cuidadora e a criança. Novamente sinaliza-se sobre a importância de garantir que as crianças acolhidas possam suprir suas necessidades de vida religiosa e espiritual, entretanto, os espaços de acolhimento devem se atentar às diferentes formas que essa espiritualidade pode se manifestar.

Ao utilizar crenças religiosas como modelo para guiar as práticas exercidas, especialmente em contextos de acolhimento institucional, é necessário ter cautela também sobre o efeito que elas podem ocasionar na vida das crianças. Acredita-se que as crenças religiosas, como um elemento do macrossistema, influencia a maneira como as pessoas enfrentam situações de estresse e sofrimento. Para Stroppa e Moreira-Almeida (2008) há pelo menos dois resultados possíveis. Primeiro a religiosidade possibilita à pessoa maior aceitação, equilíbrio e adaptação frente os desafios da vida, podendo experimentar paz, autoconfiança e perdão, além de uma percepção positiva de si mesmo. Por outro lado, a depender do tipo e da forma como as crenças religiosas são utilizadas, os sentimentos gerados podem ser de culpa, dúvida, ansiedade, depressão e uso excessivo da autocrítica.

Ademais, a rotina estabelecida na instituição permite presumir que a realização de atividades lúdicas, pedagógicas e educativas são frequentes. De acordo com Silva (2019) o lúdico favorece o desenvolvimento infantil, visto que possibilita o compartilhamento de experiências e estimula o processo de ensino-aprendizagem, devendo, portanto, ser incentivado nos espaços de acolhimento. Corroborando a essa perspectiva, Dallabona e Mendes (2004) sinalizam que o lúdico possibilita o desenvolvimento global da criança. Mediante a exploração do ambiente e à criatividade, ela pode aprender a se expressar, observar, desenvolver um olhar crítico e modificar a realidade. Além disso, as autoras acreditam que as atividades lúdicas podem contribuir para a construção de valores e melhorar a qualidade dos relacionamentos interpessoais.

Uma das formas de promover o lúdico é por meio das brincadeiras. Para Bomtempo e Conceição (2014) a brincadeira pode ser considerada como um instrumento de cuidado efetivo que auxilia na construção de vínculos e na ressignificação de vivências, funcionando também, como uma forma de comunicação e expressão na infância. Além disso, as autoras afirmam que a brincadeira atua como um mecanismo protetivo e promotor do desenvolvimento saudável.

De acordo com Papalia e Feldman (2013) o brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável do corpo e do cérebro. Por meio da brincadeira, as crianças podem explorar o mundo ao seu redor, usar sua imaginação, desenvolver a criatividade, encontrar novas maneiras de utilizar objetos, solucionar problemas e se preparar para desempenhar papéis adultos futuramente. Além disso, as autoras alegam que o brincar colabora para todas as áreas do desenvolvimento, na medida em que as crianças têm a possibilidade de estimular os cinco sentidos, fortalecer os músculos, coordenar a visão com o movimento, adquirir domínio sobre seus corpos, tomar decisões e aprimorar novas habilidades.

Papalia e Feldman (2013) discorrem também sobre a influência do gênero no comportamento de brincar. Percebeu-se que na instituição pesquisada, há divisão entre brincadeiras consideradas de meninas e brincadeiras vistas como de meninos. Sobre esse aspecto, acredita-se que as normas sociais, as prerrogativas religiosas e os valores culturais interferem nos ambientes lúdicos instituídos pelos adultos. Há também o fenômeno da segregação de gênero (Papalia & Feldman, 2013) onde as meninas têm a tendência de escolher outras meninas para brincar e os meninos tendem a escolher outros meninos.

No que se refere aos espaços de acolhimento, Magalhães e Oliveira (2018) reiteram que as instituições devem promover uma variedade de atividades, momentos de interações, ambiente físico adequado, e especialmente, estimular e favorecer o brincar livre ou estruturado, visando garantir o desenvolvimento integral das crianças. As autoras destacam também sobre a importância de ter um espaço estruturado direcionado às atividades lúdicas, como as brinquedotecas.

A partir dessas considerações, reitera-se a importância de promover atividades lúdicas nos serviços de acolhimento institucional. Para concretizar isso, além de usar a criatividade e se mostrar sensível às demandas do contexto, as educadoras/cuidadoras podem fazer pesquisas e montar um portfólio com várias opções de brincadeiras para interagir com as crianças em diferentes momentos. Essas brincadeiras ou atividades podem ter finalidades distintas, em que ora serão focadas no desenvolvimento físico, ora serão direcionadas para o desenvolvimento cognitivo, social e/ou emocional. Isso contribuiria para o processo proximal entre educadora/cuidadora e criança e ampliaria os tipos de atividades que são desenvolvidas com os acolhidos.

Como forma de contribuir positivamente para o desenvolvimento infantil e possibilitar uma ampla variedade de atividades à criança acolhida, recomenda-se a construção de um projeto que envolva a literatura infantil, tal como proposto na pesquisa de Cruz (2014). A autora utilizou a contação de histórias para investigar as percepções de crianças sobre suas

experiências de acolhimento e os resultados evidenciaram que as atividades com histórias favoreceram a expressão das crianças, a diminuição da ansiedade e, sobretudo, propiciou um momento de escuta que ajudou na elaboração de sentidos e na ressignificação de vivências.

Após analisar as três classes geradas pela CHD, por meio do *Software Iramuteq*, identificou-se algumas práticas educativas que as educadoras/cuidadoras utilizam como forma de ensinar, limitar e modelar o comportamento das crianças acolhidas. A análise permitiu evidenciar a presença tanto de práticas educativas positivas (elogios, escuta, orientação, apoio, trocas afetivas e interesse genuíno), como de práticas educativas negativas (repreensão, uso da religião como forma de controlar o comportamento e comunicação violenta). Esses dados reiteram a importância de lançar um olhar atento para os espaços de acolhimento institucional enquanto contextos de desenvolvimento, possibilitando melhorias em diferentes domínios (relacional, físico, educacional, protetivo).

Estilos Parentais predominantes nas educadoras/cuidadoras identificados por meio do Inventário de Estilos Parentais

No que se refere aos resultados provenientes da aplicação do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021) ressalta-se que 12 educadoras/cuidadoras responderam o instrumento. Conforme apresentado na Tabela 5, três profissionais (25%) encontram-se na categoria *Ótimo*; cinco (41,6%) na categoria *Bom*; duas (16,6%) na categoria *Regular* e duas (16,6%) na categoria *Risco*.

Tabela 5

Estilo Parental das Educadoras/Cuidadoras na autoavaliação

Educadora	MP	CM	PI	N	DR	MN	AF	IEP	Classificação
E1	9	10	1	1	5	5	0	7	Bom
E2	8	6	2	3	3	6	0	0	Risco
E3	11	12	0	1	2	7	0	13	Ótimo
E4	9	10	1	2	5	5	0	6	Bom
E5	4	4	0	2	1	3	0	2	Regular
E6	11	12	0	1	2	7	0	13	Ótimo
E7	6	4	3	2	3	6	0	-4	Risco
E8	10	8	1	3	2	6	0	6	Bom
E9	10	12	0	1	3	6	0	12	Ótimo
E10	-	-	-	-	-	-	-	-	NR
E11	-	-	-	-	-	-	-	-	NR
E12	8	8	2	2	1	3	0	8	Bom
E13	10	10	1	2	5	5	0	7	Bom
E14	10	11	5	2	3	8	2	1	Regular

Nota: *IEP = Índice de Estilo Parental; MP = Monitoria Positiva; CM = Comportamento Moral; PI = Punição Inconsistente; N = Negligência; DR = Disciplina Relaxada; MN = Monitoria Negativa; AF = Abuso Físico; NR = Não Respondeu.

De acordo com Gomide (2021), o escore máximo em cada prática educativa é de 12 pontos e o escore mínimo de zero. Na Tabela 5, constata-se que a maioria das educadoras/cuidadoras alcançaram um alto escore na prática educativa *Monitoria Positiva*, sendo que E3 e E6 ficaram com 11 pontos; E8, E9, E13 e E14 totalizaram 10 pontos; E1 e E4 alcançaram nove pontos; E2 e E12 fizeram oito pontos e E7 e E5 alcançaram as menores pontuações, seis e quatro pontos, respectivamente. Esses resultados sinalizam que, possivelmente, as profissionais utilizam com frequência a *Monitoria Positiva* para educar e cuidar das crianças acolhidas. Salienta-se que esta prática educativa envolve o acompanhamento e a supervisão das atividades desenvolvidas pelas crianças, bem como, a

disponibilidade para atender suas necessidades (físicas e afetivas) e auxiliar na resolução de seus problemas.

Na Tabela 5, observa-se também que, de modo geral, as educadoras/cuidadoras obtiveram um alto escore na prática educativa *Comportamento Moral*, de modo que E3, E6 e E9 alcançaram a pontuação máxima, ou seja, 12 pontos; E14 ficou com 11 pontos; E1, E4, E13 fizeram 10 pontos; E8 e E12 totalizaram oito pontos e E2, E5 e E7 alcançaram as menores pontuações, seis, quatro, e quatro pontos, respectivamente. Esses resultados podem indicar que as profissionais estão fazendo o uso recorrente do *Comportamento Moral* para educar e cuidar das crianças acolhidas. Ressalta-se que esta prática educativa se relaciona à utilização de estratégias para a aprendizagem das virtudes e das emoções morais, como honestidade, justiça, respeito e coragem. Por meio das entrevistas, pode-se supor que o ensinamento dessas virtudes e emoções morais estão baseadas nas prerrogativas religiosas.

Percebe-se que as educadoras/cuidadoras alcançaram escores altos nas duas práticas educativas positivas, sugerindo assim que há prevalência de fatores de proteção na interação com a criança acolhida. Dado semelhante foi encontrado na pesquisa de Prada (2007) ao evidenciar que as monitoras também obtiveram altos escores nas práticas educativas *Monitoria Positiva* e *Comportamento Moral*. Outros estudos (Lawrenz et.al, 2020; Salvador & Weber, 2008; Weber et. al, 2004; Wendt, 2021) destacam a importância das práticas educativas positivas para o desenvolvimento infanto-juvenil, associando-os ao amadurecimento de comportamentos pró-sociais.

A Tabela 5 indica ainda que, dentre as cinco práticas educativas negativas, a *Monitoria Negativa* foi a prática com maior escore pontuado pelas educadoras/cuidadoras. Observa-se que E14 alcançou oito pontos; E3 e E6 ficaram com sete pontos; E2, E7, E8 e E9 obtiveram seis pontos; E1, E4 e E13 atingiram cinco pontos e E5 e E12 alcançaram três pontos. Destaca-se que a *Monitoria Negativa* implica na fiscalização excessiva, controladora, com várias instruções e cobranças. Sendo assim, esses dados sugerem que as profissionais são mais autoritárias com ordens e críticas direcionadas às crianças. Resultado também encontrado por Prada (2007) ao identificar que a *Monitoria Negativa* foi a prática negativa mais presente entre as monitoras na fase de pré-intervenção.

No que se refere às práticas negativas *Disciplina Relaxada*, *Negligência*, *Punição Inconsistente* e *Abuso Físico* percebe-se que os escores ficaram com pontuação abaixo de cinco. A *Disciplina Relaxada* envolve a falta de consistência no uso das regras. Constata-se que, das 12 educadoras/cuidadoras, três (E1, E4, E13) alcançaram cinco pontos; quatro (E2, E7, E9,

E14) obtiveram três pontos; três (E3, E6, E8) atingiram dois pontos e duas (E5, E12) ficaram com um ponto.

Isso significa que, de vez em quando, as profissionais podem utilizar ameaças para lidar com os comportamentos inadequados da criança, como contar para coordenadora o que a criança fez, ou falar que ela não vai para algum passeio se agir de tal maneira. Este fato pode ser exemplificado, por meio da entrevista, com a fala da E10: “...às vezes, eu trago um doce e falo quem se comportar vai ganhar...”.

A *Negligência* diz respeito ao distanciamento afetivo e a falta de cuidados com a saúde, com a educação e com o lazer. Nota-se que, em geral, os escores dessa prática foram baixos. Das 12 educadoras/cuidadoras, duas (E2 e E8) alcançaram três pontos; seis (E4, E5, E7, E12, E13 e E14) obtiveram dois pontos e quatro (E1, E3, E6 e E9) atingiram um ponto. Isso denota que essa prática educativa quase não é utilizada na instituição de acolhimento. Embora não seja uma prática comum é importante discutir sobre a proporção cuidadora-criança, pois quando há muitas crianças acolhidas torna-se difícil oferecer um cuidado individualizado e atento para suprir suas necessidades, especialmente as necessidades de carinho e afeto.

A *Punição Inconsistente* remete-se a definição de regras em função do estado de humor dos cuidadores, ou seja, diante de um comportamento inadequado da criança há diferentes consequências, a depender de como o estado de humor do cuidador vai estar naquele momento. Verifica-se que, em geral, os escores dessa prática também foram baixos. Das 12 educadoras/cuidadoras, uma (E14) obteve cinco pontos; uma (E7) alcançou três pontos; duas (E2 e E12) atingiram dois pontos; quatro (E1, E4, E8 e E13) ficaram com um ponto e três (E3, E5 e E6) não pontuaram. Esses dados sinalizam que essa prática educativa é incomum na interação com as crianças acolhidas.

Por fim, o *Abuso Físico* refere-se à aplicação da força física, podendo envolver o uso de objetos para bater. É uma prática que tem como finalidade o controle do comportamento da criança. Na Tabela 5, observa-se que apenas E14 pontuou. A única questão marcada dentre as que abordam a prática do *Abuso Físico* dizia “*Ele (a) tem muito medo de apanhar de mim*”. Isso possivelmente está relacionado com a história de vida da criança, pois em seus contextos familiares o uso da punição física pode ser comum. De modo geral, esses dados permitem supor que, na autoavaliação das profissionais, o *Abuso Físico* não é uma prática exercida na instituição.

Em tese, os resultados mostram que há prevalência de práticas educativas positivas em detrimento das práticas educativas negativas. No entanto, é preciso se atentar para uma variável que pode ter interferido nesses dados, como as educadoras/cuidadoras responderem de acordo

com a desejabilidade social. Para Bispo-Júnior (2022) o viés da desejabilidade social pode se caracterizar como um erro sistemático de pesquisa, visto que, frequentemente, o participante se atenta para respostas que são socialmente aceitáveis, em detrimento de suas percepções e comportamentos reais. Assim sendo, sugere-se a condução de novas pesquisas que incluam a observação das interações entre cuidadoras e crianças e estudos que investiguem a percepção das próprias crianças sobre as práticas educativas utilizadas nas instituições de acolhimento.

Diante desses resultados e de acordo com a tabela normativa do IEP, recomenda-se que, na medida do possível, as educadoras/cuidadoras façam leituras de livros de orientação positiva (por exemplo, os livros *Eduque com Carinho*, de Weber, 2017 e *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*, de Rodrigues, 2015) que possibilitem o aprimoramento das práticas educativas. Ainda, sugere-se a participação em programas de capacitação que integre a teoria e a prática e forneça recursos para atuação profissional. Nesse ponto, destaca-se a importância da participação da secretaria de assistência social em promover esses espaços de trocas para os profissionais que trabalham nos serviços de acolhimento institucional.

Na perspectiva bioecológica, compreende-se que os estilos parentais podem funcionar como processos proximais a depender do nível de responsividade e de exigência que estão implicados na interação entre a cuidadora e a criança. Ressalta-se que a responsividade relaciona-se ao suporte emocional, a atitude compreensiva, ao diálogo, ao fortalecimento da autonomia e a construção da identidade. A exigência inclui comportamentos de controle e a estipulação de limites e regras, aspectos igualmente importantes para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Considerações Finais

A partir do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano compreende-se que as instituições de acolhimento podem funcionar como um contexto abrangente para o desenvolvimento. Isso significa que esses ambientes têm o potencial de contribuir positivamente para a aquisição de uma série de conhecimentos, experiências e habilidades. Para tanto, é necessário se atentar especialmente à qualidade das relações estabelecidas, seja entre adulto-criança e/ou criança-criança.

No que se refere às relações estabelecidas, destaca-se o papel das educadoras/cuidadoras, visto que estas são as principais responsáveis pela educação e o cuidado das crianças enquanto elas estão nos espaços de acolhimento. Parte-se do pressuposto de que essas profissionais podem colaborar para a regulação emocional, o fortalecimento da autoestima, a construção da identidade, o amadurecimento das habilidades sociais, a ressignificação de vivências dolorosas, na aquisição de comportamentos pró-sociais, como a empatia, e oferecer apoio emocional e afetivo que beneficiarão as crianças em fases posteriores.

Dentre as estratégias utilizadas pelas educadoras/cuidadoras como forma de cuidar das crianças acolhidas, salienta-se as práticas educativas. Estas estão relacionadas com a orientação e o auxílio no desenvolvimento da criança e do adolescente. Nas interações cotidianas podem prevalecer tanto as práticas educativas positivas, monitoria positiva e comportamento moral, como as práticas educativas negativas, punição inconsistente, negligência, monitoria negativa, disciplina relaxada e abuso físico.

Identificar quais práticas estão sendo estabelecidas nos serviços de acolhimento pode corroborar para ações de melhoria no atendimento oferecido à criança em situação de risco pessoal e/ou social. Acredita-se que, nesses espaços, deve prevalecer a ocorrência de práticas educativas positivas que sejam ancoradas no diálogo, afeto, apoio e acolhimento. Se isso for garantido as crianças terão oportunidade de aprender novos modelos de interação e construir vínculos afetivos e duradouros.

Diante disso, o objetivo geral dessa dissertação de mestrado foi analisar a percepção das educadoras/cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional do município de Imperatriz (MA) sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais. Nesse sentido, foi possível realizar a caracterização biopsicossocial das educadoras/cuidadoras, identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento e conhecer os tipos de estilos parentais predominantes das profissionais.

Os dados coletados por meio do questionário de caracterização das educadoras/cuidadoras, da entrevista semiestruturada sobre as práticas educativas e do Inventário de Estilos Parentais permitiram conhecer a percepção que essas profissionais têm acerca das práticas educativas utilizadas com as crianças que vivenciam o acolhimento institucional.

No que tange aos dados pessoais, os resultados do questionário de caracterização mostraram que toda equipe na função de educadora/cuidadora da instituição de acolhimento pesquisada é constituída por mulheres. Quanto à idade, identificou-se que as participantes possuem, em média, 43,2 anos. Sobre a condição de ter ou não filhos, observou-se que quase todas as educadoras/cuidadoras são mães. Em relação à escolaridade, houve prevalência do ensino médio, entretanto, verificou-se que algumas profissionais estavam cursando o ensino superior ou já tinham concluído.

A respeito dos dados profissionais, os resultados do questionário de caracterização revelaram que a maioria das educadoras/cuidadoras tinham mais de seis anos na função. Em relação a situação funcional, identificou-se que a maior parte das profissionais tinham cargos comissionados, ou seja, foram nomeadas por algum membro do Poder Judiciário. Quanto as experiências anteriores de trabalho com o público infantil, a maioria já havia atuado no cuidado de crianças, seja na área da educação infantil ou na função de babá. No que tange a participação em cursos de capacitação profissional nos últimos dois anos, verificou-se que quase todas as profissionais não haviam participado. Por fim, no tocante as principais fontes de informação que as educadoras/cuidadoras utilizam para exercer e aprimorar sua função, constatou-se a própria experiência e prática profissional, a troca de ideias com as colegas de trabalho e os cursos de atualização.

Em relação à satisfação com a profissão, os resultados do questionário de caracterização evidenciaram que os aspectos que mais contribuem para a percepção de satisfação dizem respeito ao ambiente físico, ao cuidar de acolhidos na faixa etária atendida, ao tipo de trabalho desenvolvido e ao aspecto educativo do trabalho. Verificou-se que o maior índice de insatisfação esteve associado com a falta de reconhecimento dos pais ou demais familiares da criança. No que concerne à perspectiva profissional das educadoras/cuidadoras, observou-se que quase metade das profissionais pretendem continuar exercendo o papel de cuidado na instituição, outras cogitam em trabalhar em áreas relacionadas à saúde e ao trânsito e duas profissionais visam aposentar-se assim que possível. Acerca dos aspectos mais cansativos do trabalho com crianças em acolhimento na concepção das educadoras/cuidadoras da instituição,

percebeu-se que estes envolviam o esforço físico, emoções intensas no relacionamento com as crianças e atenção contínua.

No que diz respeito às práticas educativas utilizadas pelas educadoras/cuidadoras, a análise da CHD, por meio do *Software Iramuteq*, permitiu a identificação de três classes, quais sejam: Classe 1 denominada *Repreensão, castigo e religiosidade*; Classe 2 intitulada *O lugar da educadora e da família* e a Classe 3 nomeada *No tempo da Bíblia e da Oração*. O conteúdo verbal das classes evidenciou práticas educativas divergentes entre si. São práticas centralizadas na conversa que objetiva ensinar, limitar e modelar os comportamentos da criança, no entanto, a forma das conversas varia entre diálogo com afeto, uso do sobrenatural para atingir o comportamento alvo e falas agressivas com castigo. Observou-se ainda duas formas de tratamento das crianças para com as educadoras, em que ora são chamadas de mãe, ora de tia. Ademais, percebeu-se a diferença de práticas exercidas entre os turnos diurno e noturno.

No que está relacionado aos estilos parentais das educadoras/cuidadoras, os resultados oriundos da aplicação do Inventário de Estilos Parentais, permitiram identificar que a maioria das profissionais tinham um estilo parental classificado como *bom*, seguido por estilo parental *ótimo*, estilo parental *regular* e estilo parental de *risco*. Conforme a tabela normativa do IEP, quando os cuidadores são classificados dentro do estilo parental *bom*, recomenda-se a leitura de livros de orientação para pais e, nesse caso, para educadoras/cuidadoras, que possibilitem o aprimoramento das práticas educativas.

Ressalta-se que, embora o Inventário de Estilos Parentais tenha sido desenvolvido para ser aplicado no contexto de pais e filhos, optou-se por utilizá-lo, com as devidas adaptações, nesta pesquisa envolvendo educadoras/cuidadoras de uma instituição de acolhimento, pois acredita-se que ele apoiaria nos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, já que os itens estão divididos em práticas educativas positivas e práticas educativas negativas.

Em relação as práticas educativas positivas, percebeu-se que as profissionais se autoavaliaram como exercendo tanto a monitoria positiva como o comportamento moral. Dado esse também identificado por meio da entrevista semiestruturada ao evidenciar que havia momentos de elogios, escuta, orientação, apoio, trocas afetivas e interesse genuíno na interação com a criança. No que diz respeito as práticas educativas negativas, constatou-se que as maiores pontuação no IEP estiveram relacionadas à monitoria negativa e a disciplina relaxada. Isso corrobora os dados encontrados na entrevista semiestruturada ao mostrar que havia formas de controle de comportamento, principalmente relacionadas ao uso do sobrenatural e falas agressivas com a utilização do castigo.

Os resultados desta pesquisa possibilitaram conhecer quais práticas educativas estão sendo efetivadas no serviço de acolhimento institucional pesquisado. Notou-se que, de modo geral, essas práticas são influenciadas por fatores intrapessoais, envolvendo as atividades, os papéis e as relações, das educadoras/cuidadoras, fatores interpessoais, relacionados as disposições comportamentais, aos recursos e as demandas das crianças e por fatores macrosistêmicos como os dogmas religiosos, os estigmas e as crenças associadas às crianças que passam pela experiência do acolhimento institucional. Sendo assim, realça-se a importância de analisar as práticas educativas de modo contextual e sistêmico.

Sugere-se a utilização de práticas educativas que tenham por objetivo desconstruir a cultura da institucionalização ainda presente nos contextos de acolhimento no Brasil. Práticas que estejam embasadas, de fato, em pressupostos teóricos e pragmáticos que orientem a atuação profissional. Assim, contribui-se para que os serviços de acolhimento funcionem como espaços de proteção e sirvam como uma ponte para o desenvolvimento saudável das crianças acolhidas, efetivando o que propõem as legislações vigentes, especialmente no que se refere ao atendimento personalizado, com cuidadores sensíveis e disponíveis para acolher, apoiar e auxiliar na construção de uma vida valorizada.

A principal dificuldade encontrada para o desenvolvimento deste estudo, refere-se a mudança do ambiente de coleta de dados, de Belém (PA) para Imperatriz (MA), em decorrência de demandas pessoais da pesquisadora. Esse acontecimento demandou mais tempo para o alcance de algumas etapas da pesquisa, pois foi preciso entrar em contato com a instituição de acolhimento do município de Imperatriz, obter autorização da coordenação para realização do estudo, solicitar permissão ao juiz da Vara da Infância e Juventude, submeter o projeto no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, se inserir no ambiente de coleta, sensibilizar as educadoras/cuidadoras sobre a importância de participar da pesquisa, agendar um horário para aplicação dos instrumentos, ir à instituição no período noturno e aos finais de semana e mobilizar as profissionais para participar dos encontros coletivos juntamente com a pesquisadora.

Ainda, foram identificadas algumas limitações desta pesquisa, como 1) não foi realizada uma revisão sistemática ou uma revisão integrativa da literatura acerca das práticas educativas em contextos de acolhimento institucional e 2) percebeu-se que o roteiro de entrevista semiestruturada que foi elaborado para identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento deve ser reorganizado para evitar o grande número de perguntas e a inclusão de questões que abordavam outros temas (rotina e brincadeira, por exemplo).

Como possíveis contribuições, esta pesquisa possibilita a discussão teórica, acadêmica, política e social. Em relação as contribuições teóricas, este estudo se propôs a cooperar com o avanço da área e colaborar com as pesquisas contemporâneas sobre desenvolvimento infantil e com pesquisas que utilizam o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. Além de mostrar o perfil biopsicossocial de educadoras/cuidadoras que atuam em uma instituição de acolhimento do município de Imperatriz (MA), possibilitou conhecer quais práticas educativas estão sendo exercidas nesse microssistema.

Em se tratando de contribuições acadêmicas, esta pesquisa pode fornecer dados que auxiliem em cursos de formação/capacitação, especialmente direcionados para as educadoras/cuidadoras que atuam nos serviços de acolhimento institucional. Além disso, pode apoiar discussões em cursos de ensino superior que abordem o tema de crianças, adolescentes e famílias em situação de risco. Ademais, pode fomentar debates em eventos científicos relacionados ao estudo do desenvolvimento humano em diferentes contextos.

Em termos de contribuições políticas, este estudo evidencia a importância, e a urgência, de promover programas de educação permanente dentro dos espaços de acolhimento. Ainda, esta pesquisa fornece aportes teóricos para que os conselhos municipais e estaduais e a secretaria de assistência social se atentem para o movimento de superação da cultura de institucionalização da criança e do adolescente. Em concordância com Correa (2016), considera-se a necessidade de refletir sobre políticas que vejam os serviços de acolhimento como contextos abrangentes para o desenvolvimento humano. Adotar essa perspectiva implica dar importância aos ambientes, as pessoas e as relações construídas no dia a dia da instituição. Destaca-se também a relevância dos gestores contratarem equipes para a realização de estudos diagnósticos das instituições de acolhimento, particularmente no município de Imperatriz (MA) e, a partir disso, traçarem ações de aperfeiçoamento que tenham como principal objetivo favorecer o desenvolvimento das crianças acolhidas. Parte-se do pressuposto de que os estudos diagnósticos têm o potencial de subsidiar a condução de políticas públicas e contribuir para a efetivação da legislação vigente.

Quanto às contribuições sociais, este estudo pode chamar atenção de membros da sociedade civil, particularmente àqueles que almejam se engajar em programas de voluntariado ou de apadrinhamento afetivo e fazê-los refletir sobre a importância das práticas educativas positivas para o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes acolhidos. Além disso, acredita-se que este estudo se caracteriza como uma tecnologia social, pois, conforme Correa (2016), as instituições podem fazer o uso dos instrumentos utilizados nesta pesquisa para avaliar e refletir sobre suas práticas educativas e sobre a qualidade do atendimento

ofertado. Sendo assim, defende-se a realização de outros estudos que tenham em vista contribuir para o Projeto-Político-Pedagógico (PPP) das instituições de acolhimento.

No que diz respeito as perspectivas de novos estudos, sugere-se a realização de pesquisas que visem analisar a percepção das crianças sobre as práticas educativas utilizadas nas instituições de acolhimento, bem como, executar pesquisas que tenham por finalidade comparar as percepções tanto das educadoras/cuidadoras como das crianças acerca dessas práticas. Indica-se ainda, estudos que foquem na relação mesossistêmica entre família e instituição de acolhimento, para que ambos os microssistemas atuem de maneira conjunta, favorecendo assim o desenvolvimento efetivo das crianças acolhidas. Destaca-se, por fim, a importância das pesquisas interventivas associadas ao desenvolvimento de programas de educação positiva nesse contexto.

Referências

- Almeida & Moraes (2020). Atuação dos profissionais em acolhimentos institucionais infantojuvenis: revisão da literatura. In C. M. C. Magalhães, L. I. C. Cavalcante, A. M. J. Silva, & E. J. S. Cruz (Orgs.), *Aspectos Peculiares do Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes* (pp. 275-304). Appris.
- Altafim, E.R.P., Souza, M., Texeira, L., Brum, D., & Velho, C. (2023). O Cuidado Integral e a Parentalidade Positiva na Primeira Infância. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/biblioteca>
- Amin, A. R. (2018). Evolução histórica do direito da criança e do adolescente. In: Maciel, K. R. F. L. A. (org.). *Curso de direito da criança e do adolescente: aspectos teóricos e práticos*. Saraiva.
- Assis, J. P. A. (2015). O educador e suas práticas de cuidados: um estudo sobre o acolhimento institucional. In E. M. Ávila (Org.), *Gestão de conflitos no judiciário contemporâneo: uma análise interdisciplinar* (pp 48-98). Florianópolis: Academia Judicial, Centro de Estudos Jurídicos.
- Baptista, J., Mesquita, A., & Soares, I. (2015). Desenvolvimento das crianças em acolhimento institucional e impacto da qualidade dos cuidados relacionais. *Scientia Iuridica*, LXIV (338), 215-248. <https://hdl.handle.net/1822/53868>
- Baptista, M. V. (2006). Um olhar para a história. In M. V. Baptista (Eds.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (pp. 21-33). São Paulo: Instituto Camargo.
- Barros, R. C., & Fiamenghi Jr., G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276.
- Batista, G. L., Silva, P. S., & Reppold, C. R. (2010). Práticas educativas e estratégias de coping em crianças abrigas. *Aletheia*, 33, 56-68.
- Bispo-Júnior, J. P. (2022). Viés da desejabilidade social na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista de Saúde Pública*, 56 (101), 1-9.
- Bolsoni-Silva, A. T., & Loureiro, S. R. (2023). Práticas educativas de professores, comportamento e dificuldades de desempenho acadêmico: comparações de grupos. *Psico*, 54 (1), 1-10.
- Bomtempo, E., & Conceição, M. R. (2014). Infância e contextos de vulnerabilidade social: a atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, 34 (87), 490-509.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil (2009a). Nova lei nacional da adoção. *Diário Oficial da União. Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009*. Brasília, DF.

Brasil (2017). *Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017*. Dispõe sobre a Adoção. Brasília, DF.

Brasil, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (2009b). *Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília: Conanda.

Brasil, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Conselho Nacional de Assistência Social (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília: Conanda.

Brasil, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF.

Brasil. (1990). *Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Brasília, DF.

Brito, C. V., & Souza, J. C. (2011). Qualidade de vida dos educadores sociais em abrigos de proteção a crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13 (1), 89-100.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: John Wiley.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human developmental* (pp. 793-828). John Wiley.

Bueno, R. K., Magalhães, C. M. C., & Vieira, M.L. (2018). A importância da figura masculina do cuidador/educador em instituições de acolhimento. In Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., Correa, L. S., Costa, E. F., & Cruz, D. A. (orgs.). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas*. (pp. 115-124). Juruá.

Camargo, B. V., & Justo, A.M. (2013). *Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ*. Universidade Federal de Santa Catarina.

Camargo, B. V., & Justo, A.M. (2021). *Tutorial para uso do software Iramuteq*. Universidade Federal de Santa Catarina.

Carvalho, C. F., Haack, K. R., Razera, J., & Falcke, D. (2016). Qual a percepção de crianças e adolescentes em acolhimento institucional acerca do seu cuidado subjetivo? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 333-344.

Cassol, L., & De Antoni, C. (2011). Família e abrigo como rede de apoio social e afetiva. In Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (Orgs.). *Resiliência e Psicologia Positiva: Interfaces do Risco à Proteção*. (pp. 173-201). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cavalcante, L. I. C. (2008). *Ecologia do Cuidado: Interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de Abrigo*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, PA.

Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L. S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de pesquisa*, 42(146), 494-517.

Conselho Federal de Psicologia. Código de Ética do Profissional do Psicólogo, *Resolução n.º 10/05*, 2005.

Conselho Nacional de Justiça (2022). *Unidades de acolhimento e família acolhedoras: sumário executivo*. Brasília: CNJ.

Conselho Nacional de Justiça (2023). *Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento*. <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall>

Conselho Nacional do Ministério Público. (2013). *Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 71/2011: Um olhar mais atento aos serviços de acolhimento de crianças e adolescentes no País*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.

Corrêa, L. S. (2016). *Serviços de acolhimento institucional de crianças e adolescentes na Região Metropolitana de Belém: os ambientes, os acolhidos e os educadores*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Universidade Federal do Pará, PA.

Correa, L. S., Cavalcante, L. I. C., Vilhena, L. M., & Silva, T. S. R. (2011). Concepções de educadores sobre desenvolvimento de crianças em ambiente de acolhimento institucional. In Magalhães, C. M. C., Cavalcante, L. I. C., Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., & Correa, L. S. (orgs.) *Contextos ecológicos do desenvolvimento*. (pp. 117-138). Paka-Tatu.

Cruz, D. A. (2014). *Conta que eu conto: Percepções de crianças sobre suas experiências de acolhimento*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, PA.

Cruz, D. A. (2019). *Adolescentes em acolhimento institucional: imagens sociais e o direito à convivência comunitária*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Universidade Federal do Pará, PA.

Czelusniak, C. B., Santos, K. G., Moré, C. L. O. S., & Krenkel, S. (2023). Implicações da prática profissional no acolhimento institucional de crianças: perspectiva de cuidadoras. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-15.

Dallabona, S. R., & Mendes, S. M.S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1 (4), 107-112.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2013). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Elage, B., Góes, M., Fiks, M., & Gentile, R. (2011). Formação de profissionais em serviços de acolhimento. *Instituto Fazendo História*, São Paulo, SP.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2021). *Guia 'Os primeiros anos em suas mãos'*. São Paulo, FMCSV.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2023). *Guia de Orientações sobre Parâmetros de Qualidade dos Programas e Serviços de Parentalidade no Brasil*. São Paulo, FMCSV.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2010). *At home or in a home? Formal care and adoption of children in Eastern Europe and Central Asia*. <https://www.socialserviceworkforce.org/system/files/resource/files/At%20Home%20or%20In%20a%20Home%20%20Formal%20care%20and%20adoption%20of%20children%20in%20Eastern%20Europe%20and%20Central%20Asia.pdf>

Gabatz, R. I. B., Schwartz, E., Milbrath, V. M., Borges, A. R., Bório, T. C., & Saldanha, M.D. (2019). Acolhimento Infantil: um olhar para o cuidador/educador. *Revista Enfermagem*, 21 (3), 41-58.

Garcia, M. L. D. G., Santos, K. C. S., Pereira, D. C., & Aragão, M. S. (2018). Grupos de trabalho e formação continuada em serviços de acolhimento. In Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., Correa, L. S., Costa, E. F., & Cruz, D. A. (orgs.). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas*. (pp. 205-220). Juruá.

Gershoff, E. T. (2016). Should parent's physical punishment of children be considered a source of toxic stress that affects the brain? *Family Relations*, 65(1), 151-162.

Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

Golin, G., & Benetti, S.P.C. (2013). Acolhimento precoce e o vínculo na institucionalização. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 241-248.

Gomide, P. I. C. (2006). *Inventário de estilos parentais: modelo teórico, manual de aplicação, apuração e interpretação*. Petrópolis: Vozes.

Gomide, P. I. C. (2021). *Inventário de estilos parentais: fundamentação teórica, instruções de aplicação, apuração e interpretação*. Curitiba: Juruá.

Gomide, P. I. C., & Traple, R. (2021). Instrumentos nacionais de práticas e estilos parentais: uma revisão sistemática da literatura. In Gomide, P. I. C. *Inventário de Estilos Parentais: fundamentação, apuração e interpretação* (pp. 17-26). Curitiba: Juruá.

- Guerra, L. L., & Del Prette (2018). Habilidades Sociais Educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 98-112.
- Heumann, S., & Cavalcante, L. I. C. (2018). Rotinas de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: estudo descritivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2), 22-37.
- Hoffman, M. (1975). Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11(2), 228-239.
- Hoffman, M. (1994). Discipline and internalization. *Developmental Psychology*, 30, 26-28.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). População estimada – Imperatriz. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>
- Izar, J. G. (2011). *A prática pedagógica em abrigos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].
- Jurdi, A. P. S., & Scridelli, C. (2014). A ludicidade presente na vida das educadoras sociais: reflexos no trabalho com crianças abrigadas. *Cad. Ter. Ocup*, 22 (3), 551-560.
- Kappler, S. R. & Mendes, D. M. L. F. (2019). Trocas Afetivas de Crianças em Acolhimento Institucional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39.
- Kappler, S. R. (2021). *Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores sociais em instituições de acolhimento*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Rev. Bras. Crescimento Desenv. Hum.*, 16 (2), 96-102.
- Lauz, G. V. M., & Borges, J. L. (2013). Concepção de família por parte de crianças em situação de acolhimento institucional e por parte de profissionais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (4), 852-867.
- Lawrenz, P., Zeni, L. C., JuryArnoud, T. C., Foschiera, L. N., & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, práticas ou habilidades parentais: como diferenciá-los? *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 16(1), 2-9.
- Lemos, I. C., & Silva, R. B. F. (2018). Cuidado de crianças em acolhimento institucional: relações afetivas e dimensão temporal. *PSI UNISC*, 3(1), 174-191. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v1i3.11892>
- Lemos, S. C. A., Gechele, H. H. L., & Andrade, J. V. A. (2017). Os vínculos afetivos no contexto de acolhimento institucional: um estudo de campo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33334>.
- Lopes, A., & Zamith-Cruz, J. (2014). As relações de afeto na institucionalização de crianças e jovens: a voz de profissionais portugueses. *Artículos de Salud*, 133-138.

Luvizaro, N. A., & Galheigo, S. M. (2011). Considerações sobre o cotidiano e o habitar de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional em abrigo. *Rev. Ter. Ocup. Univ*, 22 (2), 191-199.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Org.), *Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development* (4th ed., Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.

Magalhães, C. M. C., & Oliveira, L. S. M. (2018). Brinquedoteca em instituição de acolhimento: uma estratégia de promoção do desenvolvimento. In Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., Correa, L. S., Costa, E. F., & Cruz, D. A. (orgs.). *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas*. Juruá.

Magalhães, C.M.C., Costa, L. N., & Cavalcante, L. I. C (2011). Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano*, 21(3), 818-831.

Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.

Martinelli, S. C., Agüena-Matsuoka, E. C., & Fernandes, D. C. (2017). Estudo fatorial de um Inventário de Práticas e Crenças Parentais. *Psico-USF*, 22 (2), 249-260.

Marzol, R. M., Bonafé, L., & Yunes, M. A. M. (2012). As Perspectivas de Crianças e Adolescentes em Situação de Acolhimento Sobre os Cuidadores Protetores. *Psico*, 43(3), 317-324.

Medeiros, B. C. D., & Martins, J. B. (2018). O estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das instituições de acolhimento: Um estudo teórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 74-87. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002882017>

Moré, C. L. O. O., & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-528.

Moreira, N. S. L. (2015). O princípio da laicidade e as implicações da influência religiosa no processo legislativo federal: uma análise jurídico-sociológica. *Revista Tropos*, 1 (4), 1-15.

Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 523-532.

Narvaz, M.G., & Koller, S. H. (2004). O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano-pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 51-65). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nogueira, P. C., & Costa, L. F. (2005). Mãe social: Profissão? Função materna? *Estilos da Clínica*, 10(19), 162-181.

Oliveira, W. A., Silva, J. L., Fernández, J. E. R., Santos, M. A., Caravita, S. C. S., & Silva, M. A. I. (2020). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from

a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 37, e180094. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180094>

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: AMGH.

Patias, N. D., Siqueira, A. C., & Dias, A. C. G. (2012). Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 981-996.

Penna, L. H. G., Carinhanha, J. I., & Leite, L. C. (2009). A prática educativa de profissionais cuidadores em abrigos: Enfrentando a violência vivida por mulheres adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 17(6), 981-987.

Pereira, R. F. S. (1998). *Movimento de defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente: do alternativo ao alterativo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

Pinto, L. W., Oliveira, Q. B. M., Ribeiro, F. M. L., & Melo, A. A. C. A. (2013). Características dos serviços de acolhimento institucional (SAI). In Assis, S. G., & Farias, L. O. P. (Orgs.). *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. (pp. 82-110). Hucitec.

Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, SP.

Prada, C. G., & Williams, L. C. A. (2007). Efeitos de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 9(1), 63-80.

Reis, D. C. (2016). *Autores de agressão sexual de crianças e adolescentes: Características biopsicossociais e trajetórias de vida*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, PA.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. São Paulo: Loyola.

Rodrigues, M. (2015). *Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição*. Novo Hamburgo : Sinopsys.

Rossetti-Ferreira, M. A., Serrano, S. A., & Almeida, I. G. (2011). A criança e o adolescente como sujeito ativo e de direitos no processo de acolhimento institucional: uma longa história ainda inacabada. In M. A. Rossetti-Ferreira, S. A. Serrano, & I. G. Almeida (Eds.), *O acolhimento institucional na perspectiva da criança* (pp. 20-45). São Paulo: Hucitec.

Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.07

Salina-Brandão, A., & Williams, L. C. A. (2009). O abrigo como fator de risco ou proteção: avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 334-343.

Salvador, A. P. V., & Weber, L. N. D. (2008). A relação entre práticas educativas e estilos parentais com o desenvolvimento de crianças e adolescentes. In Weber, L. N. D. (Org.). *Família e Desenvolvimento: visões interdisciplinares*. (pp. 59-79). Curitiba: Juruá.

Salviati, M. E. (2017). Manual do Aplicativo Iramuteq. <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>

Santos, A. S., Cavalcante, L. I. C., Cruz, D. A., Maciel, C. A. B., & Costa, E. F. (2022). Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: ecos da doutrina da situação irregular. *Vértices*, 24 (3), 900-918.

Scolaro, S. A. T. (2021). “Cuidado boquinha no que fala, o salvador do céu está olhando pra você”: educação infantil e religião. *Fragmentos de Cultura*, 31 (2), 311-327.

Sidman, A. L. (2009). *Coerção e suas implicações*. Campinas: Livro Pleno. Traduzido por Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério.

Silva, A. I. (2019). *Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, PA.

Silva, J. A. (2013). *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros Editores.

Silva, L. C. C., Lima, M. B. S., Viana, N. J. Q., Martins, T. S. L., & Costa, M. L. P. Quem são as crianças institucionalizadas? Estudo sobre a população acolhida em Marabá, sudeste do Pará. In: Lemos, F. C. S., Galindo, D., Bicalho, P. P. G., Lima, A. F., Barros, J. P. P., Espírito Santo, P. S. M. F., Souza, K. D., Pinheiro, L. C. C. (Orgs.). *Produção da diferença, saúde coletiva e formação: dispositivos transdisciplinares nas políticas públicas*. (pp. 315-332). Curitiba: CRV.

Silva, S. L. (2017). *Os educadores sociais e a proteção social em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). A Pesquisa Científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. (pp. 31-42). Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.

Siqueira, A. C., & Dell’Aglío (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18 (1), 71-80.

Siqueira, A. C., Abaid, J. L. W., & Dell’Aglío, D. D. (2012). Famílias e instituições de acolhimento: interfaces entre risco e proteção. In Habigzang, L. F., Koller, S. H. *Violência contra crianças e adolescentes: teoria, pesquisa e prática*. (pp.176-189). Artmed.

Sousa, Y. S. O., Gondim, S. M. G., Carias, I. A., Batista, J. S., & Machado, K. C. M. (2020). O uso do software Iramuteq na análise de dados de entrevistas. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15 (2), 1-19.

Souza, A. P. L., Dutra-Thomé, L., Schiró, E. D. B. D., Morais, C. A., & Koller, S. H. (2016). Criando contexto ecológicos de desenvolvimento e direitos humanos para adolescentes. In Koller, S. H., Morais, N. A., & Paludo, S. S (Orgs.). *Inserção Ecológica: um método de estudo do desenvolvimento humano*. (pp.239-253). Pearson.

Souza, C. B., & Sanchez, M. M. (2017). A importância do educador social no desenvolvimento da criança institucionalizada. *Revista Cippus*, 7(2), 11-28.

Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lowen, I. M. V., & Peres, A. M. (2018). O uso do software Iramuteq na análise de dados em pesquisas qualitativas. *Rev. Esc. Enferm USP*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>

Stroppa, A., & Moreira-Almeida, A. (2008). Religiosidade e saúde. In Salgado, M. I., & Freire, G. (Orgs.). *Saúde e Espiritualidade: uma nova visão da medicina*. (pp. 427-443). Inede.

Weber, L. N. D. (2017). *Eduque com carinho para pais e filhos*. Curitiba: Juruá Editora.

Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331.

Wendt, B. (2021). “O educador é visto como super-herói, mas ele também tem falhas”: desenvolvimento, implementação e avaliação do programa cuida - programa em práticas educativas positivas para educadores sociais de instituições de acolhimento. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS.

Wendt, B., Silva, A. C.P da., Rodrigues, C. N., Dell’Aglío, D. D., Patias, N. D. (2021). Parentalidade positiva: cartilha para educadores sociais: você sabe o que é? Santa Maria: UFSM.

World Health Organization, United Nations Children’s Fund [UNICEF], & World Bank Group. (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*.

Zylbersztajn, J. (2012). *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de Doutorado, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, SP.

APÊNDICE A

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EDUCADORES/CUIDADORES EM CONTEXTO
INSTITUCIONAL**

1.	Como é sua rotina no serviço de acolhimento institucional?
2.	Você conversa com as crianças sobre as atividades que serão feitas naquele dia?
3.	Você brinca com as crianças? Se sim, quais tipos de brincadeiras? É proposta por você ou pela criança?
4.	Você pede para as crianças lhe ajudar em algumas tarefas? Se sim, quais?
5.	Você costuma elogiar as crianças? Se sim, em quais situações?
6.	Você costuma perguntar para as crianças sobre coisas que acontecem na vida delas?
7.	Você estabelece regras ou limites para as crianças? Se sim, quais? Cite pelo menos um exemplo.
8.	Você ajuda as crianças a resolverem problemas pessoais?
9.	Você chama atenção das crianças quando elas se comportam de maneira inadequada?
10.	Você tem momentos de carinho e afeto com as crianças? Se sim, em quais situações?
11.	Você percebe quando uma criança está triste ou angustiada? Se sim, o que costuma fazer? Conversa com ela?
12.	Você ler ou faz atividades educativas com as crianças?
13.	Você costuma interromper brigas entre as crianças? Se sim, qual sua conduta após a discussão? Conversar? Colocar de castigo?
14.	Você ensina as crianças sobre comportamentos desejáveis e comportamentos indesejáveis?
15.	Você pede desculpa para a criança quando percebe que falhou com ela?
16.	Você costuma levar as crianças para passeios fora da instituição?
17.	Você conversa com as crianças sobre o que elas assistem na TV?
18.	Você costuma incentivar as crianças a fazer determinada tarefa mesmo que seja difícil?
19.	Você percebe quando a criança está feliz?
20.	Quando a criança faz algo errado, como você reage?

APÊNDICE B

OFÍCIO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento
Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Belém - PA, 01 de março de 2023

A

Rosane Chaves da Paz
Coordenadora da Casa da Criança em Imperatriz (MA)

Assunto: Proposta de parceria para desenvolvimento de pesquisa intitulada “**Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadores/cuidadores em serviço de acolhimento institucional**” com a Casa da Criança de Imperatriz (MA).

Prezada Coordenadora,

Nos últimos anos, os pesquisadores do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (UFPA) – vêm se debruçando nos estudos sobre o acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Um dos principais objetivos é fornecer um arcabouço teórico e intervenções capazes de contribuir para a melhoria dos espaços que se destinam a proteger crianças e adolescentes que estão em situação de risco.

Conforme Corrêa (2016) as pesquisas conduzidas pelo grupo têm recebido destaque no âmbito nacional ao discutir sobre aspectos do desenvolvimento humano em contextos institucionais. Dentre os principais temas de estudo estão as interações criança-criança, as interações criança-educador, a percepção dos educadores, percepção das crianças, a reinserção familiar, imagens sociais, caracterização do perfil dos acolhidos, qualidade do ambiente institucional, entre outros.

Nesse sentido, como docente do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA, faço parte das discussões teóricas e realização de pesquisas sobre a qualidade dos serviços socioassistenciais que oportunizam a elaboração de políticas de proteção especial a crianças e adolescentes em situação de risco.

Na oportunidade apresento minha orientanda de Mestrado Mariane Lopes da Paixão Costa a qual está realizando o projeto intitulado “**Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadores/cuidadores em serviço de acolhimento institucional**”. Esse estudo tem como objetivo principal analisar a percepção dos educadores/cuidadores sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais. Para isso pretende-se 1) caracterizar o perfil biopsicossocial dos educadores/cuidadores que atuam no serviço de acolhimento institucional 2) Identificar os tipos de práticas educativas

destinadas às crianças em acolhimento e 3) Verificar os tipos de estilos parentais dos educadores/cuidadores.

No âmbito da pesquisa, o PPGTPC/UFPA envolve-se com o debate sobre os processos de apoio ao desenvolvimento humano em diferentes contextos socioculturais. Por isso, temos o particular interesse pelo estudo do desenvolvimento humano. Em função disto, por meio do LED, vinculado à pós-graduação na área da Psicologia, em conjunto com Prof^a Celina Maria Colino Magalhães (Coordenadora do Programa) pretende-se firmar essa parceria.

Sem mais no momento, agradeço seu empenho para a completa realização deste projeto, e, na oportunidade, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos por meio dos telefones 94 99901-8225 (Mariane Paixão) e 91 98215-1992 (Daniela Reis).

Atenciosamente,



Prof^a. Daniela Castro dos Reis

Psicóloga, Especialista, Mestre e Doutora pelo Programa em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC/UFPA)



Mariane Lopes da Paixão Costa

Psicóloga, Especialista, Mestranda do Programa em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC/UFPA)

Autorizo a realização da pesquisa, bem como, o acesso da Mestranda Mariane Lopes da Paixão à Casa da Criança de Imperatriz (MA).



Rosane Chaves da Paz
Responsável pela autorização
Coordenadora da Casa da Criança

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE
IMPERATRIZ (MA)PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO MARANHÃO
Corregedoria Geral da JustiçaDOCUMENTO - 3472023
Código de validação: 973BC9D5F3

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Estamos realizando uma pesquisa previamente intitulada **Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadores/cuidadores em serviço de acolhimento institucional**, orientada pela professora Dra. Daniela Castro dos Reis (Professora do Programa de Teoria e Pesquisa do Comportamento) juntamente com a profa. Dra. Celina Maria Colino Magalhães (Coordenadora do Programa de Teoria e Pesquisa do Comportamento) e realizada por mim, Mariane Lopes da Paixão Costa, Psicóloga, Mestranda do Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento Humano (LED), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará (UFPA). O objetivo geral da pesquisa é: Analisar a percepção dos educadores/cuidadores sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais. Os objetivos específicos são: 1) Caracterizar o perfil biopsicossocial dos educadores/cuidadores que atuam no serviço de acolhimento institucional 2) Identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento e 3) Verificar os tipos de estilos parentais dos educadores/cuidadores.

Para a concretização dessa pesquisa, será necessária a participação dos educadores/cuidadores que atuam em serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes em Imperatriz (MA). Para tanto, solicitamos autorização para realizar esse estudo ao Juiz da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Imperatriz, Dr. Delvan Tavares Oliveira. Mediante autorização, será realizado uma visita técnica à Instituição de Acolhimento para apresentação do projeto de pesquisa. Também será disponibilizado um Termo de Consentimento aos próprios participantes, para que estes apresentem concordância em relação a sua participação.

A coleta de dados será realizada por meio da aplicação de um Questionário de Caracterização do Perfil Biopsicossocial dos Educadores/cuidadores que atuam no serviço de acolhimento institucional, bem como, de uma entrevista semiestruturada para identificar os tipos

DOCUMENTO - 3472023 / Código: 973BC9D5F3
Valide o documento em www.tjma.jus.br/validadoc.php

1

Antes de imprimir pense em sua responsabilidade com o meio ambiente.
#ConsumoConsciente



PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO MARANHÃO
Corregedoria Geral da Justiça

de práticas educativas utilizadas e um Inventário de Estilos Parentais para verificar os tipos de estilos parentais prevalentes. As entrevistas serão individuais e tem duração aproximada de 30 minutos, sendo previsto um encontro com cada participante. Os instrumentos serão aplicados individualmente para aqueles que apresentarem sua concordância em horário e local previamente marcados. Optamos por gravar as entrevistas, informando este procedimento aos participantes da pesquisa.

Os participantes dessa pesquisa serão informados que a sua contribuição é voluntária e pode ser cessada em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo para ele ou para sua relação com a instituição de acolhimento. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão pedir informações sobre os procedimentos ou outros assuntos envolvidos nessa pesquisa. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes, bem como, das instituições envolvidas, já que apenas a equipe de pesquisa terá acesso aos dados obtidos no estudo. Ressalta-se que todos os dados dessa pesquisa ficarão armazenados no Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA e serão descartados depois de um período de cinco anos. Mencionamos ainda que o estudo está de acordo com a resolução nº196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando assim todos os preceitos éticos em pesquisa com seres humanos informados na resolução.

Por meio dessa pesquisa, esperamos colaborar para o avanço teórico da área do acolhimento institucional, assim como, possibilitar formações/capacitações que contribuam para a qualidade do atendimento prestado, beneficiando assim o desenvolvimento de crianças e de adolescentes que vivenciam esses espaços. Desde já agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos a disposição para o esclarecimento de quaisquer dúvidas por meio do telefone da Psicóloga pesquisadora, Mariane Paixão (94 99901-8225) e da Profa. Orientadora, Daniela Reis (91 98215-1992).

Belém (PA), 15 de fevereiro de 2023.

Daniela Castro dos Reis – Orientadora responsável
Celina Maria Colino Magalhães – Coorientadora responsável



DOCUMENTO - 3472023 / Código: 973BC9D5F3
Valide o documento em www.tjma.jus.br/validadoc.php

Antes de imprimir pense em sua responsabilidade com o meio ambiente.
#ConsumoConsciente



PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO MARANHÃO
Corregedoria Geral da Justiça

Mariane Lopes da Paixão Costa – Psicóloga responsável

Autorizo a realização da pesquisa e que a equipe possa ter acesso aos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes da cidade de Imperatriz – MA.

DELVAN TAVARES OLIVEIRA
Juiz de Direito Titular
Vara da Infância e Juventude de Imperatriz
Matrícula 53447

Documento assinado. IMPERATRIZ, 17/02/2023 12:10 (DELVAN TAVARES OLIVEIRA)



DOCUMENTO - 3472023 / Código: 973BC9D5F3
Valide o documento em www.tjma.jus.br/validadoc.php

Antes de imprimir pense em sua responsabilidade com o meio ambiente.
#ConsumoConsciente

APÊNDICE D



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: PERCEPÇÃO SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E ESTILOS PARENTAIS DE EDUCADORES/CUIDADORES EM SERVIÇO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Você está sendo convidada (o) para participar de uma pesquisa que faz parte do projeto de Mestrado da aluna **Mariane Lopes da Paixão Costa**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, cujo principal objetivo é analisar a percepção dos educadores/cuidadores sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais.

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará (CEP/NMT/UFPA), localizado na Avenida Generalíssimo Deodoro, nº 92, bairro Umarizal, CEP: 66055-240. Telefone: (91) 3201-0961. E-mail cepnmt@ufpa.br. O CEP/NMT/UFPA é o departamento responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa, orientando e informando os pesquisadores sobre os requisitos necessários para desenvolver pesquisas com seres humanos.

Os dados coletados a partir dessa pesquisa serão utilizados somente para os fins dessa pesquisa, sendo garantido sigilo e proteção de sua identidade. Os resultados são tratados com rigoroso sigilo e confidencialidade, de modo a manter a confiabilidade e preservar seus dados pessoais, mesmo quando houver a divulgação dos achados da pesquisa em eventos científicos e publicações científicas. Ressalta-se que a entrevista será gravada, transcrita e analisada. A gravação estará sobre responsabilidade da pesquisadora até o término da pesquisa. Após conclusão, será descartada.

Caso ocorra alguma situação percebida como risco à privacidade dos participantes entrevistados, serão tomadas medidas para corrigir as falhas, podendo incluir encaminhamentos para apoio/suporte psicológico ou outra providência necessária a ser verificada precisamente.

A participação na referida pesquisa será no sentido de responder um questionário de caracterização para educadores/cuidadores que atuam na instituição, bem como, responder o Inventário de Estilos Parentais e participar de uma entrevista com a pesquisadora sobre práticas educativas no contexto de acolhimento institucional. O tempo aproximado para o preenchimento dos instrumentos é de 30 minutos.

Essa pesquisa pode trazer alguns benefícios, tais como: 1) contribuir para avanços teóricos sobre a área do acolhimento institucional 2) identificar lacunas na atuação profissional e, a partir disso, propor capacitações e formações com o intuito de melhorar a prática profissional e 3) por meio das capacitações/formações conhecer novos recursos e novas estratégias que possam beneficiar o desenvolvimento de crianças e adolescentes em serviço de acolhimento.

A pesquisadora esclareceu que eu posso recusar a participar do estudo ou tirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações. Além disso, se eu quiser sair da pesquisa, não terei nenhum prejuízo.

As pesquisadoras envolvidas nessa pesquisa são: Mariane Lopes da Paixão Costa (mestranda - UFPA, Psicóloga, CRP10/6944), situada na Marginal, BR-010, s/n, Santa Luzia, Imperatriz –

MA, Unidade Sest Senat; a orientadora Daniela Castro dos Reis – UFPA e a coorientadora Celina Maria Colino Magalhães – UFPA.

É garantida a assistência durante toda a pesquisa na qual eu poderei esclarecer quaisquer dúvidas com as pesquisadoras antes, durante e depois da minha participação. Além disso, receberei uma cópia do TCLE assinada pela pesquisadora (investigadora).

Finalmente, tendo sido orientada (o) quanto às informações aqui mencionadas e compreendido os objetivos e procedimentos da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, sabendo que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha colaboração.

A pesquisadora responsável por essa investigação científica compromete-se ao cumprimento dos termos da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 – Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde.

Imperatriz - MA, _____, _____, de _____.

Assinatura do Educador/Cuidador (a)

Pesquisadora responsável
Mariane Lopes da Paixão Costa
CRP10/6944

ANEXO A
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES
ADAPTADO DE CORREA (2016)

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS EDUCADORES
ADAPTADO DE CORREA (2016)

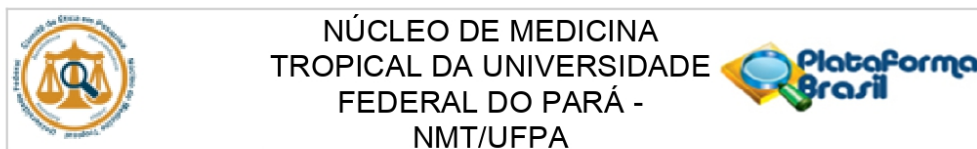
Data:	Entrevistadora:				Código:
Nome da instituição:				Estado:	
DADOS PESSOAIS					
1. Nome:					
2. Data de nascimento:				Idade:	
3. Naturalidade:					
4. Escolaridade:	Ensino Fundamental Incompleto		Ensino Fundamental Completo		
	Ensino Médio Incompleto		Ensino Médio Completo		
	Ensino Superior Incompleto		Ensino Superior Completo		
	Pós-graduação Incompleta		Pós-graduação Completa		
5. Possui filhos:		☐ Sim ☐ Não			
Se sim, quantos?					
6. Telefone:					
7. Composição Familiar					
Por gentileza, preencha no quadro abaixo algumas informações sobre cada pessoa que mora na sua casa:					
Primeiro nome	Parentesco	Idade	Sexo	Escolaridade	Atividade profissional
DADOS PROFISSIONAIS					
8. Qual sua situação funcional?	Concursado		Efetivo		
	Temporário		Contradado		
	Voluntário		Outro:		
9. Em que ano começou a trabalhar na instituição de acolhimento?					
10. Qual função que ocupava?					
11. Que tipo de atividade realizava?					
12. Hoje você ainda ocupa a mesma função?				☐ Sim ☐ Não	
13. Desenvolve a mesma atividade?				☐ Sim ☐ Não	
14. No momento você exerce outra atividade profissional?				☐ Sim ☐ Não	
Se sim, qual?					
15. Antes de trabalhar na instituição, você já desenvolveu atividades profissionais similares com crianças? (indicar atividades profissionais que envolviam o cumprimento de uma rotina de cuidados).					
Atividade				Tempo que desenvolveu	
Não, é o meu primeiro trabalho.					
Sim, já trabalhei em instituições de acolhimento para crianças.					

	Sim, em creche.	
	Sim, em unidade de educação infantil.	
	Sim, em escolas, nas séries iniciais do ensino fundamental.	
	Sim, como babá (trabalho contínuo)	
	Sim, como babá (trabalho eventual).	
	Outras atividades. Especificar:	
16. Antes de trabalhar na instituição, você já desenvolveu atividades profissionais similares com adolescentes? (indicar atividades profissionais que envolviam o cumprimento de uma rotina de cuidados).		
	Atividade	Tempo que desenvolveu
	Não, é o meu primeiro trabalho.	
	Sim, já trabalhei em instituições de acolhimento para adolescentes.	
	Sim, em creche.	
	Sim, em unidade de medida socioeducativa. Qual?	
	Sim, em escolas, nas séries de ensino médio.	
	Sim, em projetos socioculturais.	
	Outras atividades. Especificar:	
17. Nos últimos dois anos, você frequentou algum curso de atualização ou capacitação profissional para aprimorar seu trabalho?		
	Sim	Não
Em caso positivo, quais?		
DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO		
18. Quais são as fontes de informação que você utiliza para exercer e aprimorar o seu trabalho na instituição? (Coloque em ordem de importância, marcando o número 1 na principal fonte, 2 na segunda mais importante, e assim por diante, até o 9).		
	A observação do comportamento das colegas	
	A formação escolar básica	
	A experiência e a prática profissional	
	Os cursos de atualização com técnicos ou especialistas	
	Os livros e revistas, eventual documentação relativa a acolhimento	
	Internet (sites, redes sociais)	
	A troca de ideias com as colegas no grupo de trabalho	
	A observação do comportamento dos pais	
	A sua experiência pessoal e familiar	
19. Pensando no seu trabalho na instituição de acolhimento, poderia nos dizer qual o grau de satisfação para cada uma das características mencionadas abaixo? (Responda a cada uma de acordo com as seguintes modalidades: muito insatisfeito = 1; insatisfeito = 2; nem satisfeito nem insatisfeito = 3; satisfeito = 4; muito satisfeito = 5).		

Características		1	2	3	4	5
O ambiente físico (espaço, mobília, equipamentos e decoração).						
O horário de trabalho (escalas, plantões).						
O relacionamento com as colegas de trabalho						
O tipo de trabalho desenvolvido						
O cuidar de crianças e/ou adolescentes na faixa etária que trabalha na instituição						
A estabilidade no emprego						
O reconhecimento dos pais e demais familiares da criança e/ou adolescentes						
A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar						
O aspecto educativo do trabalho						
O reconhecimento da coordenação da instituição de acolhimento						
20. Pensando no seu trabalho na instituição, indique o que você pensa para o seu futuro como educador? (Indicar uma só resposta, assinalando o quadradinho correspondente).						
☐	Continuar sendo educador da instituição					
☐	Mudar completamente o tipo de trabalho					
☐	Fazer um concurso para mudar de função na instituição					
☐	Aposentar-se assim que possível					
☐	Pedir transferência para outras unidades de acolhimento					
☐	Trabalhar com outras modalidades de cuidado e educação					
☐	Outros. Qual?					
21. Em geral, o trabalho de educador de instituição é considerado cansativo. Indique em ordem de importância os aspectos mais cansativos para você. (Atribuir o número 1 ao aspecto mais cansativo, o número 2 ao segundo mais cansativo, e assim por diante até o número 7).						
☐	O esforço físico					
☐	A atenção contínua					
☐	As emoções intensas no relacionamento com as crianças e/ou adolescentes					
☐	A comunicação com os pais					
☐	Os turnos de trabalho					
☐	A falta de colaboração entre as colegas de trabalho					
☐	O relacionamento com a coordenação da instituição					
Anotações complementares:						

ANEXO B

PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Percepção sobre práticas educativas e estilos parentais de educadores/cuidadores em serviço de acolhimento institucional

Pesquisador: MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67835123.2.0000.5172

Instituição Proponente: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.161.763

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado a ser desenvolvido por discente e docentes do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. A pesquisa, de cunho descritivo-exploratório, tem como objetivo identificar e analisar a percepção de educadores/cuidadores que atuam em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais. A coleta de dados será realizada em uma Instituição de Acolhimento da cidade de Imperatriz, estado do Maranhão, e a amostra selecionada será composta por 30 educadores/cuidadores de ambos os sexos. Os instrumentos utilizados serão: 1) Questionário de Caracterização dos Educadores; 2) Roteiro de Entrevista semiestruturada sobre suas rotinas, práticas educativas e estilos parentais; e 3) Inventário de Estilos Parentais. Os dados coletados por meio do questionários serão organizados em planilhas do software Excel, sendo analisados de acordo com a estatística descritiva, levando em consideração variáveis como idade, sexo, se tem ou não filhos, tempo de serviço, escolaridade, entre outras. Desse modo, será realizado o cálculo de frequência, média e desvio padrão. Os dados coletados a partir do roteiro de entrevista semiestruturada, serão analisados por meio do software Iramuteq. Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, optou-se por utilizar a análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Os dados quantitativos obtidos por meio do Inventário de Estilos Parentais (Gomide, 2021) serão analisados conforme a estatística descritiva. Inicialmente, os resultados serão organizados em

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92

Bairro: Umarizal

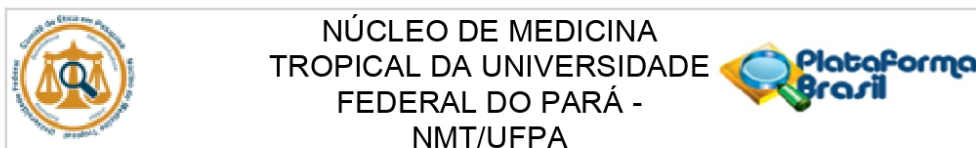
UF: PA

Município: BELEM

CEP: 66.055-240

Telefone: (91)3201-0961

E-mail: cepnmt@ufpa.br



Continuação do Parecer: 6.161.763

planilha do software Excel. O índice de cada prática educativa será calculado por meio do somatório simples dos seis itens de cada escala. Para

identificar o estilo parental prevalente é feito a soma dos pontos alcançados nas escalas das práticas educativas positivas que posteriormente são subtraídos do somatório dos pontos obtidos das cinco escalas de práticas educativas negativas, ou seja, $IEP = (A + B) - (C + D + E + F + G)$. A partir da realização dessa pesquisa espera-se 1) contribuir para o planejamento e execução de ações de capacitação/formação dos educadores/cuidadores que atuam no serviço de acolhimento institucional estudado, com o objetivo de possibilitar melhorias ao atendimento prestado às crianças em situação de risco 2) Colaborar para a qualidade do ambiente institucional 3) Promover a construção de práticas educativas positivas e 4) Viabilizar a prevalência do estilo parental autoritativo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a percepção dos educadores/cuidadores sobre suas práticas educativas e seus estilos parentais.

Objetivo Secundário:

- 1) Caracterizar o perfil biopsicossocial dos educadores/cuidadores que atuam no serviço de acolhimento institucional
- 2) Identificar os tipos de práticas educativas destinadas às crianças em acolhimento
- 3) Verificar os tipos de estilos parentais dos educadores/cuidadores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa envolvem desconforto ao responder algum tópico, vergonha, possibilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para responder aos instrumentos e participar da entrevista e responder a questões sensíveis, como práticas educativas negativas destinadas às crianças.

Benefícios:

A pesquisa poderá contribuir para a execução de formações/capacitações com o objetivo de promover práticas educativas positivas destinadas às crianças em acolhimento institucional, bem como, possibilitar a construção de um estilo parental autoritativo baseado no encorajamento da

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92

Bairro: Umarizal

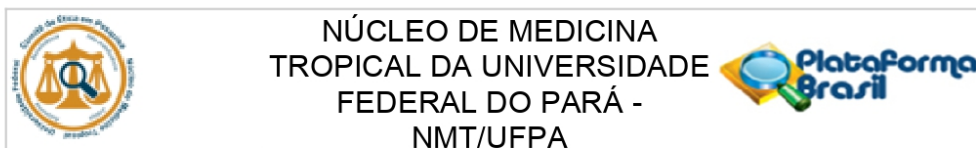
UF: PA

Município: BELEM

CEP: 66.055-240

Telefone: (91)3201-0961

E-mail: cepnmt@ufpa.br



Continuação do Parecer: 6.161.763

liberdade e da autonomia, na responsividade às necessidades da criança, pelo estabelecimento de relações recíprocas de afeto e confiança, pelo respeito à individualidade e pelo diálogo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa discute um tema com relevância social e aplicável à qualificação do trabalho de educadores/cuidadores de serviços de acolhimento para crianças e adolescentes, em particular aqueles com inserção no município do Imperatriz-MA. A proposta segue o que foi preconizado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde a partir das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas com seres humanos (minimização de riscos, autonomia e voluntariedade dos participantes, autorização de participação no estudo por parte dos participantes). Conclui-se que não há restrições éticas para sua implementação a partir do delineamento proposto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. FOLHA DE ROSTO CONEP - Documento apresentado e adequado.
2. PROJETO DE PESQUISA ORIGINAL NA ÍNTEGRA - Documento apresentado e adequado.
3. TAI – Termo de Anuência Institucional – Documento apresentado e adequado.
4. CRONOGRAMA – Apresentado
5. ORÇAMENTO: O projeto não traz o orçamento da pesquisa em um documento não demanda recursos financeiros
5. TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Não se aplica.
6. TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados - Não se aplica
8. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apresentado

Recomendações:

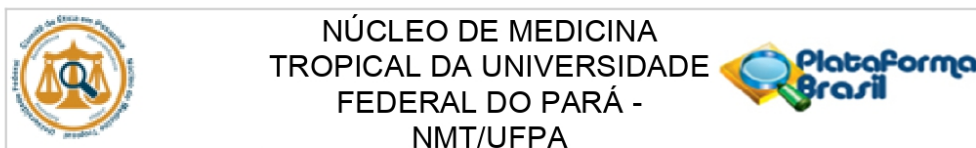
Excluir informações pessoais dos pesquisadores responsáveis pelo projeto, especialmente o endereço (profissional) da mestrandia que consta do documento.

O início da coleta de dados deve ser posterior à aprovação do projeto pelo CEP, e é de responsabilidade da pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92	
Bairro: Umarizal	CEP: 66.055-240
UF: PA	Município: BELEM
Telefone: (91)3201-0961	E-mail: cepnmt@ufpa.br



Continuação do Parecer: 6.161.763

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, este Colegiado manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa por estar de acordo com a Resolução CNS nº510/2016, e Norma Operacional 001/2013.

Considerando as questões referentes ao COVID-19, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do NMT-UFPA esclarece e orienta o pesquisador responsável:

Da aprovação do protocolo de pesquisa por parte do Comitê não decorre a obrigatoriedade da realização, de maneira imediata, da parte da pesquisa que envolve seres humanos;

O cronograma da pesquisa pode ser alterado a qualquer tempo, desde que o pesquisador informe, antecipadamente, ao Comitê a alteração por meio da Plataforma Brasil, via EMENDA. Portanto, dadas as condições atuais, orienta-se para a prorrogação da etapa da pesquisa que envolve seres humanos, quando esta implicar contato físico, de maneira que seja realizada quando nem o pesquisador e nem o participante da pesquisa sejam colocados em risco.

Todos os pesquisadores devem evitar o contato físico com os participantes de pesquisa. Em caso de impossibilidade, devem realizar suas pesquisas de acordo com as recomendações de prevenção de contágio e transmissão do COVID-19, divulgadas pelos órgãos competentes.

No caso da pesquisa contar com a colaboração de instituições coparticipantes, deverá atentar para as datas em que a pesquisa foi autorizada nas mesmas.

Esclarecemos que a responsabilidade do pesquisador é indelegável, indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

Cabe ainda ao pesquisador:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final para este CEP;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- f) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, alteração ou interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- g) comunicar antecipadamente alterações no cronograma por meio da Plataforma Brasil via Emenda.

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92

Bairro: Umarizal

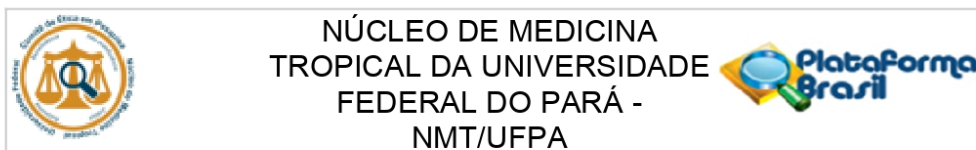
UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepnmt@ufpa.br



Continuação do Parecer: 6.161.763

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2091983.pdf	24/04/2023 14:48:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEv4_MarianePaixao.pdf	24/04/2023 14:47:12	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	05/03/2023 11:27:25	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Outros	Oficio_InstituicaodeAcolhimento.pdf	05/03/2023 11:22:30	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Outros	Autorizacao_VaradaInfancia.pdf	05/03/2023 11:18:41	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Outros	TermodeAceite_Orientadora.pdf	05/03/2023 11:16:25	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoBrochuraInvestigador.pdf	21/02/2023 12:37:38	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/02/2023 12:17:55	MARIANE LOPES DA PAIXAO COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 04 de Julho de 2023

Assinado por:

**Esther Iris Christina Freifrau von Ledebur
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Generalíssimo Deodoro, 92

Bairro: Umarizal

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3201-0961

CEP: 66.055-240

E-mail: cepnmt@ufpa.br

ANEXO C

INVENTÁRIO DE ESTILOS PARENTAIS ADAPTADO DE GOMIDE (2021) VERSÃO AUTOAVALIAÇÃO

Nome: _____

Paula Inez Cunha Gomide

O objetivo deste instrumento é identificar a sua maneira de educar a criança. Não existem respostas certas ou erradas. Responda cada questão com sinceridade e tranquilidade. Suas informações serão sigilosas. Escolha, entre as alternativas a seguir, aquelas que mais refletem a sua forma de educar.			
IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA			
Nome _____		Idade _____	
Escolaridade _____		Sexo: () M () F	
INSTRUÇÕES			
Responda as questões fazendo um X no quadrinho que melhor indicar a frequência com que VOCÊ age nas situações relacionadas. Se a situação nunca ocorreu, responda considerando o SEU possível comportamento naquelas circunstâncias.			
CONSIDERE			
NUNCA, se em 10 ocasiões, você agiu daquela forma entre 0 e 2 vezes. ÀS VEZES, se em 10 ocasiões, você agiu daquela forma entre 3 e 7 vezes. SEMPRE, se em 10 ocasiões, você agiu daquela forma entre 8 e 10 vezes.			
	NUNCA 0 a 2	ÀS VEZES 3 a 7	SEMPRE 8 a 10
1. Quando (nome da criança) faz alguma coisa diferente da rotina esperada, como ir ao berçário sozinha, ele (a) conta espontaneamente o que fez".			
2. Ensino a ele (a) a devolver objetos ou dinheiro que não lhe pertencem.			
3. Minha punição é mais severa dependendo do meu humor.			
4. A rotina da casa impede que dê atenção a criança.			
5. Ameaço que vou castigar, mas depois não cumpro a ameaça.			
6. Crítico qualquer coisa que ele (a) faça.			

7. Bato nele (a) com cinta ou outros objetos.			
8. Pergunto como foi seu dia ou sua semana e o ouço com atenção.			
9. Se ele (a) colar na prova, explico que é melhor tirar nota baixa do que enganar a professora ou a si mesmo (a).			
10. Quando estou alegre não me importo com as coisas erradas que ele (a) faça.			
11. Sinto que (nome da criança) tem dificuldades em contar seus problemas para mim, pois vivo ocupado (a).			
12. Se (nome da criança) insistir muito para sair do castigo, acabo deixando.			
13. Quando ele (a) sai, mando mensagens, muitas vezes.			
14. Ele (a) tem muito medo de apanhar de mim.			
15. Quando (nome da criança) está triste, interesse-me em ajudar.			
16. Quando (nome da criança) estraga alguma coisa de alguém, ensino a contar e pedir desculpas.			
17. Quando estou nervoso (a), castigo a criança, assim que passa a raiva, peço desculpas.			
18. (Nome da criança) fica sozinho (a) em casa a maior parte do tempo.			
19. Quando (nome da criança) grita ou xinga, saio de perto.			
20. Eu quero saber com que ele (a) sai ou conversa.			
21. Ele (a) fica machucado (a) quando eu bato nele (a).			
22. Mesmo quando estou ocupado (a) ou viajando, mando mensagens ou telefone para saber como ele (a) está.			
23. Aconselho, indico livros ou vídeos sobre os efeitos negativos do uso de drogas.			
24. Quando estou nervoso (a) acabo descontando na criança.			
25. Sinto que não dou atenção a ele (a).			
26. Quando dou uma ordem e ele (a) não obedece, reclamo, mas não insisto.			
27. Especialmente nas horas das refeições dou as broncas na criança.			
28. Ele (a) sente ódio de mim quando bato nele (a).			
29. Após uma festa, quero saber se ele (a) se divertiu.			

30. Converso com ele (a) sobre o comportamento certo ou errado dos personagens de filmes e vídeos.			
31. Sou mal-humorado (a).			
32. Ignoro o que a criança gosta.			
33. Ameaço retirar presentes caso ele (a) não estude, mas acabo dando assim mesmo.			
34. Após uma festa quero saber somente se ele (a) se comportou mal.			
35. Sou agressivo (a) com ele (a).			
36. Estabeleço regras (o que pode e o que não pode ser feito) e explico as razões sem brigar.			
37. Converso sobre a profissão futura da criança, explicando as vantagens e desvantagens da escolha.			
38. O meu mau humor impede que eu permita que (nome da criança) saia com amigos ou parentes.			
39. Ignoro os problemas da criança.			
40. Me sinto amedrontado (a) quando a criança fica nervosa.			
41. Quando a criança fica aborrecida insisto para que ela me conte o motivo, mesmo que não queira falar.			
42. Sou violento (a).			