SUBJETIVIDADES
e-ISSN: 2359-0777
Universidade de Fortaleza
Relatos de Pesquisa

https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v26i1.e14950

# Percepção sobre práticas educativas de educadoras/cuidadoras no contexto de acolhimento institucional

## *Perception of educational practices of educators/caregivers in the context of institutional care*

## *Percepción de las prácticas educativas de educadores/cuidadores en el contexto del cuidado institucional*

## *Perception des pratiques éducatives des éducateurs/aidants dans le contexte des soins en institution*

**Mariane Lopes da Paixão***
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-5403-974X

**Daniela Castro dos Reis**
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-9505-4516

**Celina Maria Colino Magalhães**
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-1279-179X

**Andréa Imbiriba da Silva**
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-6556-9615

**Como citar**
Paixão, M. L., Reis, D. C., Magalhães, C. M. C., & Silva, A. I. (2026). Percepção sobre práticas educativas de educadoras/cuidadoras no contexto de acolhimento institucional. *Revista Subjetividades*, *26*(1), 1-15. https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v26i1.e14950

**Histórico de publicação**
**Submetido em:** 31/01/2024 **Aceito em:** 20/10/2025 **Publicado em:** 06/04/2026

**Resumo**

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a percepção das educadoras/cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional sobre suas práticas educativas. Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória de abordagem qualitativa dos dados, na qual participaram 14 educadoras/cuidadoras de uma instituição de acolhimento para crianças de zero a dez anos de idade. Para coleta de dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada sobre práticas educativas. Os dados foram analisados por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), com apoio do *software Iramuteq*. Os principais resultados evidenciaram que há 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). Observaram-se duas formas de tratamento das crianças para com as

***Autora correspondente**
E-mail: mariane.paixao@ntpc.ufpa.br

CC BY NC

educadoras, as quais ora são chamadas de mãe, ora de tia. Ademais, percebeu-se a diferença de práticas exercidas entre os turnos diurno e noturno. A partir das evidências encontradas, sugere-se que sejam efetivadas estratégias e formações que favoreçam a qualidade das relações estabelecidas no contexto de acolhimento institucional. Além disso, acredita-se que essas relações devem ser marcadas por práticas educativas positivas que auxiliem a 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.

***Abstract***

*The objective of this research was to analyze the perception of educators/caregivers from an institutional care service about their educational practices. This is descriptive-exploratory research with a qualitative data approach. 14 educators/caregivers from a foster care institution for children aged zero to ten years old participated. To collect data, a semi-structured interview about educational practices was used. The data were analyzed using the Descending Hierarchical Classification (CHD) with the support of the Iramuteq software. The main results found the presence of both positive educational practices (praise, listening, guidance, support, affective exchanges, and genuine interest) and negative educational practices (reprimand, use of religion to control 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. 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.*

***Resumen***

*El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción de educadores/cuidadores de un servicio de atención institucional sobre sus prácticas educativas. Se trata de una investigación descriptiva-exploratoria con enfoque de datos cualitativos. Participaron 14 educadores/cuidadores de una institución de acogida de niños de cero a diez años. Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada sobre prácticas educativas. Los datos fueron analizados mediante la Clasificación Jerárquica Descendente (CHD) con apoyo del software Iramuteq. Los principales resultados encontraron la presencia tanto de prácticas educativas positivas (elogio, escucha, orientación, apoyo, intercambios afectivos e interés genuino) como negativas (reprimenda, uso de la religión como forma de control de conducta y comunicación violenta). También se observaron dos formas en que los niños trataban a sus maestras, en las que unas veces las llamaban madre y otras tía. Además, se notó la diferencia en las prácticas realizadas entre los turnos diurno y nocturno. Con base en la evidencia encontrada, se sugiere implementar estrategias y capacitaciones que favorezcan la calidad de las relaciones que se establecen en el contexto de la atención institucional. Además, se cree que estas relaciones deben estar marcadas por prácticas educativas positivas que ayuden al niño a afrontar su historia de vida, fortalezcan su autoestima y contribuyan a la construcción de su identidad. Finalmente, se enfatiza la importancia de desarrollar otras investigaciones relacionadas con las prácticas educativas en ambientes institucionales, contribuyendo así al fortalecimiento del área.*

***Palabras clave:*** *educador/cuidador, cuidado institucional, practicas educativas.*

***Résumé***

*L'objectif de cette recherche était d'analyser la perception des éducateurs/aidants d'un service de soins institutionnels sur leurs pratiques éducatives. Il s'agit d'une recherche descriptive-exploratoire avec une approche de données qualitatives. 14 éducateurs/tuteurs d'une institution de placement familial pour enfants âgés de zéro à dix ans ont participé. Pour collecter des données, un entretien semi-structuré sur les pratiques éducatives a été utilisé. Les données ont été analysées à l'aide de la classification hiérarchique descendante (CHD) avec le support du logiciel Iramuteq. Les principaux résultats ont révélé la présence à la fois de pratiques éducatives positives (louange, écoute, orientation, soutien, échanges affectifs et intérêt réel) et de pratiques éducatives négatives (réprimande, recours à la religion comme moyen de contrôle des comportements et communication violente). On a également observé deux manières dont les enfants traitaient leurs enseignantes, dans lesquelles elles étaient parfois appelées mère et parfois tante. Par ailleurs, la différence dans les pratiques mises en œuvre entre les équipes de jour et de nuit a été constatée. À partir des preuves trouvées, il est suggéré de mettre*

*en œuvre des stratégies et des formations favorisant la qualité des relations établies dans le contexte des soins en institution. De plus, on estime que ces relations devraient être marquées par des pratiques éducatives positives qui aident l'enfant à faire face à son histoire de vie, renforcent son estime de soi et contribuent à la construction de son identité. Enfin, l'importance de développer d'autres recherches liées aux pratiques éducatives en milieu institutionnel est soulignée, contribuant ainsi au renforcement du domaine.*

***Mots-clés :*** *éducateur/aidant, soins institutionnels, pratiques éducatives.*

## Introdução

O comportamento parental caracteriza-se pelo cuidado, pela proteção e pela educação direcionados à 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 et al., 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 englobam 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, forma na qual os pais/cuidadores foram criados e contexto sociocultural (Lawrenz, et al., 2020; Wendt, 2021).

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. As práticas negativas são categorizadas em: 1) punição inconsistente; 2) negligência; 3) disciplina relaxada; 4) monitoria negativa e 5) abuso físico.

A monitoria positiva inclui o acompanhamento atencioso às atividades realizadas pelos filhos, além da supervisão e da disponibilidade para auxiliar na resolução de problemas e atender suas necessidades. O comportamento moral abrange práticas para ensinar as virtudes e emoções morais. A punição inconsistente ocorre quando os cuidadores estabelecem as regras de acordo com seu estado de humor. A negligência acontece quando há distanciamento afetivo e ausência de cuidados com a saúde, a educação e o lazer. A disciplina relaxada relaciona-se à contradição na utilização de regras, ora fazendo cumprir, ora sendo permissivo. A monitoria negativa refere-se ao controle excessivo, com várias instruções e cobranças. Por fim, o 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 do adolescente (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).

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, nesta pesquisa, o conceito de práticas parentais, proposto por Gomide (2006, 2021), foi transposto para o contexto de outros cuidadores, como é o caso da educadora/cuidadora dos serviços de acolhimento institucional, levando em consideração que essa profissional assume o cuidado integral de crianças e adolescentes acolhidos (Batista et al., 2010; Prada, 2007, Wendt, 2021).

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 os cuidados integrais e promover o desenvolvimento saudável em contextos favoráveis (Baptista et al., 2015; United Nations Children's Fund, 2010). Segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em julho de 2023, 32.055 crianças e adolescentes encontravam-se acolhidos institucionalmente no Brasil. Desses, 50,8% eram meninas, 33% eram pardos/pretos, 42% estavam acolhidos por um período de até seis meses, 43% estavam com mais de 12 anos e 13% estavam habilitados à adoção (Conselho Nacional de Justiça, 2023).

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 a 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. Isso 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).

Na pesquisa realizada por Barros e Fiamenghi (2007), foi observado que a interação entre educadoras/cuidadoras e crianças era marcada pelo autoritarismo, pelo medo, pelo abandono, pela repreensão, pelas 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, de atitudes hostis e da inadequação na estipulação de regras.

O estudo de Batista et al. (2010), que teve como um dos objetivos investigar as práticas educativas de pais e educadores sociais na perspectiva de crianças acolhidas em uma instituição do Rio Grande do Sul, 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 as Orientações Técnicas (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009) e com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2006), que enfatizam a importância do desenvolvimento da autonomia, da autoestima, da construção da identidade e da independência dos acolhidos.

Dessa forma, a identificação de 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, marcadas por maus-tratos, negligência e abandono. Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar a percepção das educadoras/cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional sobre suas práticas educativas destinadas às crianças.

## Método

### Contexto da pesquisa

Essa pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de acolhimento de natureza governamental, a qual é subsidiada por recurso público municipal, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) da Prefeitura Municipal, e localizada em área residencial. A instituição 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. 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 14 educadoras/cuidadoras que atuam no referido serviço de acolhimento institucional. Os critérios de inclusão foram: 1) ter vínculo empregatício com a instituição; 2) estar trabalhando no serviço, no mínimo, por três meses; 3) aceitar participar da pesquisa e 4) cuidar de crianças a partir dos três anos de idade. As participantes tinham em média 43,2 anos ($DP = 9{,}19$), variando entre 22 e 56 anos, e, em sua maioria, eram mães (85,7%), com Ensino Médio (50%). Ressalta-se 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 de três equipes para trabalhar no período noturno.

### Instrumento

Como instrumento, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, construído a partir dos estudos de Gomide (2006, 2021), Del Prette e Del Prette (2014) e Guerra e Del Prette (2018). O roteiro foi composto de 20 questões e contemplava perguntas relacionadas às práticas educativas positivas e perguntas referentes às práticas educativas negativas.

### Procedimento de coleta e considerações éticas

Inicialmente, foi realizada uma visita técnica à instituição de acolhimento para apresentação do projeto à coordenação e para obtenção da aprovação à realização do estudo. Em seguida, obteve-se autorização judicial da Vara da Infância e da Juventude para coleta de dados. Mediante autorização, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição vinculada.

Após as fases de autorização e preparação do instrumento, foi realizada a inserção da pesquisadora ao ambiente institucional, bem como a aproximação com as educadoras/cuidadoras. Ademais, foram realizados 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 da colaboração de cada uma.

Na fase de coleta de dados, foram agendados 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). Após assinatura, 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).

### Procedimento de análise de dados

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 e consiste em 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 na interpretação de textos (Salviati, 2017).

Entre as diferentes formas de análise de *corpus* textuais do *software Iramuteq*, nesta pesquisa, optou-se por utilizar a análise da Classificação Hierárquica Descendente (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). 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).

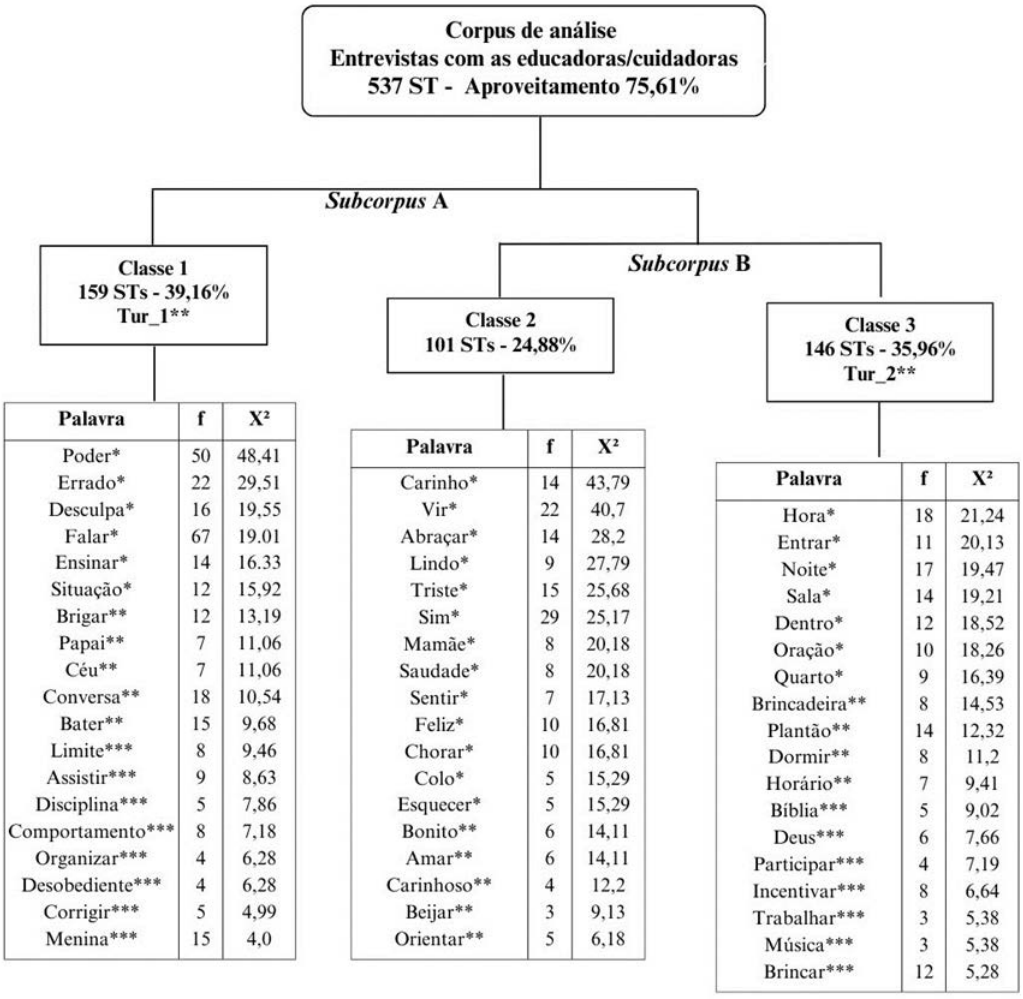
## Resultados e Discussão

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 1, 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 a partir 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 uma ramificação separada da Classe 1. O dendrograma (Figura 1) evidencia a lista de palavras representativas de cada classe, em que o ponto de corte foi o *qui-quadrado* expressivo ($x^2 \geq 3{,}80$) e a significância estatística ($p \leq 0{,}05$).

**Figura 1.**

*Dendrograma representativo das repartições em classes, frequência, associação e nível de significância das palavras com a classe, *p<0,0001 **p<0,01 ***p<0,05.*




| Palavra | f | X² |
|---|---|---|
| Poder* | 50 | 48,41 |
| Errado* | 22 | 29,51 |
| Desculpa* | 16 | 19,55 |
| Falar* | 67 | 19.01 |
| Ensinar* | 14 | 16.33 |
| Situação* | 12 | 15,92 |
| Brigar** | 12 | 13,19 |
| Papai** | 7 | 11,06 |
| Céu** | 7 | 11,06 |
| Conversa** | 18 | 10,54 |
| Bater** | 15 | 9,68 |
| Limite*** | 8 | 9,46 |
| Assistir*** | 9 | 8,63 |
| Disciplina*** | 5 | 7,86 |
| Comportamento*** | 8 | 7,18 |
| Organizar*** | 4 | 6,28 |
| Desobediente*** | 4 | 6,28 |
| Corrigir*** | 5 | 4,99 |
| Menina*** | 15 | 4,0 |

| Palavra | f | X² |
|---|---|---|
| Carinho* | 14 | 43,79 |
| Vir* | 22 | 40,7 |
| Abraçar* | 14 | 28,2 |
| Lindo* | 9 | 27,79 |
| Triste* | 15 | 25,68 |
| Sim* | 29 | 25,17 |
| Mamãe* | 8 | 20,18 |
| Saudade* | 8 | 20,18 |
| Sentir* | 7 | 17,13 |
| Feliz* | 10 | 16,81 |
| Chorar* | 10 | 16,81 |
| Colo* | 5 | 15,29 |
| Esquecer* | 5 | 15,29 |
| Bonito** | 6 | 14,11 |
| Amar** | 6 | 14,11 |
| Carinhoso** | 4 | 12,2 |
| Beijar** | 3 | 9,13 |
| Orientar** | 5 | 6,18 |

| Palavra | f | X² |
|---|---|---|
| Hora* | 18 | 21,24 |
| Entrar* | 11 | 20,13 |
| Noite* | 17 | 19,47 |
| Sala* | 14 | 19,21 |
| Dentro* | 12 | 18,52 |
| Oração* | 10 | 18,26 |
| Quarto* | 9 | 16,39 |
| Brincadeira** | 8 | 14,53 |
| Plantão** | 14 | 12,32 |
| Dormir** | 8 | 11,2 |
| Horário** | 7 | 9,41 |
| Bíblia*** | 5 | 9,02 |
| Deus*** | 6 | 7,66 |
| Participar*** | 4 | 7,19 |
| Incentivar*** | 8 | 6,64 |
| Trabalhar*** | 3 | 5,38 |
| Música*** | 3 | 5,38 |
| Brincar*** | 12 | 5,28 |

**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 nessa classe foram: poder, errado, desculpa, falar, ensinar, situação, brigar, papai, céu, conversa, bater, limite, assistir, disciplina, comportamento, organizar, desobediente, corrigir e 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*-valor < 0,01. Os trechos abaixo destacam esse contexto:

> 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 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. Um 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, além de considerada como uma prática educativa efetiva e protetiva (Salvador & Weber, 2008), 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 estabelece 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, et al., 2021).

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 favorecem a construção de relacionamentos significativos pautados na afetividade e na 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.

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 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 para o 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 et al. (2012) e Siqueira e Dell'Aglio (2006), os espaços de acolhimento institucional que contêm características de funcionamento das instituições totais podem prejudicar o desenvolvimento de crianças e adolescentes, especialmente no que se refere a problemas de comportamento, a psicopatologias e à 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, com as maiores prevalências sendo observadas nas regiões Norte e Nordeste (67% e 65,2%, respectivamente), seguidas pelo Centro-Oeste (58,9%) e pelo 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 pela espírita (8,7%) (Pinto, et al., 2013). Esses dados mostram que as práticas religiosas 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 et al. (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 et al., 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.

No que se refere estritamente ao contexto de acolhimento institucional, as Orientações Técnicas (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009) 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 [...] (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009, p.28).

Diante disso, as instituições de acolhimento podem e devem possibilitar as vivências religiosa e espiritual, desde que respeitem a pluralidade e a diversidade de crenças e sejam usadas 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, que 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.

Ainda na Classe 1, outra prática efetuada pelas educadoras/cuidadoras diz respeito às falas agressivas com uso de castigo. Um resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Batista et al. (2010), ao evidenciarem a utilização da comunicação violenta, das ameaças de privação, do castigo e da suspensão de privilégios no contexto institucional. Esse modo de educar pode estar associado ao desenvolvimento de comportamentos antissociais em crianças e adolescentes, ocasionando sentimentos de insegurança, desvalorização, raiva, medo, ressentimento, angústia e tristeza (Patias, et al., 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 esse tipo de condução reflita a forma como elas foram orientadas, o que, geralmente, influencia a reprodução de tais práticas.

Além desse aspecto, entende-se que as práticas educativas estão relacionadas às crenças, aos valores e aos comportamentos de uma determinada sociedade que acredita no fato de elas serem 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, na regulação emocional e no bem-estar da educadora/cuidadora e 2) promover capacitações/formações que envolvam os seguintes temas: 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 como o lugar da educadora e da família, contemplou 24,88% dos segmentos de texto. As principais palavras indicadas nessa classe foram: carinho, vir, abraçar, lindo, triste, sim, mamãe, saudade, sentir, feliz, chorar, colo, esquecer, bonito, amar, carinhoso, beijar e orientar. A Classe 2 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, e estas ora são chamadas de mãe, ora de tia. Os trechos a seguir evidenciam esse contexto:

> 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).

> 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 se analisar a Classe 2, foi possível observar 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 (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social 2009), o(a) educador(a)/cuidador(a) 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 o encaminhamento para a 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) refletem 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 capazes de incluir a família. Além disso, destaca-se a relevância da capacitação/formação para os profissionais que atuam nesses espaços, bem como a realização de estudos de caso, conforme indicado nas Orientações Técnicas (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009).

O documento sinaliza que o(a) educador(a)/cuidador(a) deve ter capacitação apropriada para exercer sua função com autonomia e ser visto(a) 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 deve promover momentos de interação e de 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 (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009).

Em relação aos estudos de caso, as Orientações Técnicas (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social, 2009) 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(a)/cuidador(a) e criança/adolescente, bem como fomentar práticas enriquecedoras de seu processo de desenvolvimento, de autoestima e de autonomia.

**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 nessa 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 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 o nível de significância dessa associação pelo $p$-valor < 0,01. Os trechos a seguir expressam esse contexto:

> 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 traz 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 [...] (Educadora 14).

No que se refere à rotina das crianças acolhidas nesta instituição, verificou-se que há um horário determinado para cada atividade. No período da manhã, as práticas que as educadoras/cuidadoras costumam realizar são: despertar as crianças, dar

banho, 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), servir o almoço e levar para o quarto para descansar.

No período da tarde, as práticas que as educadoras/cuidadoras desempenham incluem: realizar atividades pedagógicas e educativas na biblioteca ou na brinquedoteca (com tarefas escolares, momentos de leitura e leitura religiosa), ter momentos lúdicos (assistir à televisão, permanecer na biblioteca/brinquedoteca, assistir a filmes educativos e andar de bicicleta) e momentos de brincadeiras no pátio (onde há divisão entre brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas, futebol, elástico, queimada e andar de bicicleta).

No período noturno, as práticas que as educadoras/cuidadoras executam abrangem atividades pedagógicas, momentos lúdicos, assistir à 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 quando comparado às profissionais que trabalham durante o dia. Assim, confirma-se o que foi evidenciado na análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que identificou 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.

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 influenciam 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 culpa, dúvida, ansiedade, depressão e uso excessivo da autocrítica.

De modo geral, percebeu-se que a rotina estabelecida na instituição favorece a realização de atividades lúdicas, pedagógicas e educativas. 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 essa perspectiva, Dallabona e Mendes (2004) sinalizam que o lúdico possibilita o desenvolvimento global da criança. Mediante a exploração do ambiente e a 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 de 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, visto 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.

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 a importância de se ter um espaço estruturado e direcionado às atividades lúdicas, como as brinquedotecas.

A partir dessas considerações, enfatiza-se a importância de promover atividades lúdicas nos serviços de acolhimento institucional. Para concretizar isso, além de usarem a criatividade e se mostrarem sensíveis 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, pois ora podem focar no desenvolvimento físico, ora podem ser direcionadas para o desenvolvimento cognitivo, social e/ou emocional.

## Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar a percepção das educadoras/cuidadoras de um serviço de acolhimento institucional sobre suas práticas educativas destinadas às crianças. Constatou-se que há 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 evidenciam a importância de se lançar um olhar atento para os espaços de acolhimento institucional na qualidade de contextos de desenvolvimento, possibilitando melhorias em diferentes domínios (relacional, físico, educacional e protetivo).

Sugerem-se práticas educativas que tenham por objetivo desconstruir a cultura da institucionalização ainda presente nos contextos de acolhimento no Brasil. Essas práticas devem estar 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.

No que diz respeito às 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 pesquisas que tenham por finalidade comparar as percepções tanto das educadoras/cuidadoras quanto das crianças acerca dessas práticas. Destaca-se, por fim, a importância das pesquisas interventivas associadas ao desenvolvimento de programas de educação positiva nesse contexto.

## Referências

Altafim, E. R. P., Souza, M., Texeira, L., Brum, D., & Velho, C. (2023). *O Cuidado Integral e a Parentalidade Positiva na Primeira Infância*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. https://www.unicef.org/brazil/relatorios/o-cuidado-integral-e-a-parentalidade-positiva-na-primeira-infância

Baptista, J., Mesquita, A., & Soares, I. (2015). Desenvolvimento das crianças em acolhimento institucional e impacto da qualidade dos cuidados relacionais. *Scientia Ivridica*, *64*(338), 215-248. https://hdl.handle.net/1822/53868

Barros, R. C., & Fiamenghi, G. A., Jr. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência & Saúde Coletiva, 12*(5), 1267-1276. https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500024

Batista, G. L., Silva, P. S., & Reppold, C. T. (2010). Práticas educativas e estratégias de coping em crianças abrigas. *Aletheia*, *33*, 56-68. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000300006&lng=pt&tlng=pt

Bomtempo, E., & Conceição, M. R. (2014). Infância e contextos de vulnerabilidade social: A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia, 34*(87), 490-509. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012&lng=pt&tlng=pt

Camargo, B. V., & Justo, A.M. (2021). *Tutorial para uso do software Iramuteq*. Universidade Federal de Santa Catarina. https://pt.scribd.com/document/564415759/Tutorial-IRaMuTeQ-em-portugues-22-11-2021-unlocked

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 dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Plano_Defesa_CriancasAdolescentes%20.pdf

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente & Conselho Nacional de Assistência Social. (2009). *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes.* https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-alcolhimento.pdf

Cruz, D. A. (2019). *Adolescentes em Acolhimento Institucional: imagens sociais e o direito à convivência comunitária* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará]. https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f55545630c4d711ecbe6e5141d3afd01c/TD20ACI005_2019.pdf

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. https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2014). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* (11a ed). Vozes.

Elage, B., Góes, M., Fiks, M., & Gentile, R. (2011). *Formação de profissionais em serviços de acolhimento*. Instituto Fazendo História. https://static1.squarespace.com/static/56b10ce8746fb97c2d267b79/t/5734bc8537013b24913bbb18/1463073930949/Formac%CC%A7a%CC%83o_web.pdf

Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos* (D. M. Leite, Trad.). Perspectiva.

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

Gomide, P. I. C. (2021). *Inventário de Estilos Parentais: Fundamentação Teórica, Instruções de Aplicação, Apuração e Interpretação* (4a ed.). Juruá.

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

Guerra, L. L., & Del Prette, Z. P. (2018). Habilidades sociais educativas de cuidadores de crianças institucionalizadas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*(3), 98-112. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300008&lng=pt&tlng=pt

Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R., & Vieira, M. L. (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 16*(2), 96-102. https://doi.org/10.7322/jhgd.19795

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. https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400007

Lawrenz, P., Zeni, L. C., Arnoud, T. C. J., Foschiera, L. N., & Habigzang, L. F. (2020). Estilos, Práticas ou Habilidades Parentais: Como Diferenciá-los? *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 16(1)*, 2-9. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872020000100002

Lopes, A. L., & Zamith-Cruz, J. (2014). As relações de afeto na institucionalização de crianças e jovens: A voz de profissionais portugueses. In *Anais do 3º Congresso Ibero-Americano En Investigación Cualitativa* (pp. 133-138). Universidade de Extremadura. https://hdl.handle.net/1822/29667

Magalhães, C. M. C., & Oliveira, L. S. M. (2018). Brinquedoteca em instituição de acolhimento: uma estratégia de promoção do desenvolvimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 37-46). 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. https://doi.org/10.7322/jhgd.20034

Martinelli, S. C., Aguena-Matsuoka, E. C., & Fernandes, D. C. (2017). Estudo Fatorial de um Inventário de Práticas e Crenças Parentais. *Psico-USF, 22*(2), 249-260. https://doi.org/10.1590/1413-82712017220205

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (C. Monteiro & M. C. Silva; 12a ed.). 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. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400013

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 S. G. Assis, & L. O. P. Farias (Orgs.), *Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento* (pp. 82-110). Hucitec. https://kidsempowerment.org/wp-content/uploads/2022/07/143_LIVRO_Levantamento-Nacional_Final.pdf

Prada, C. G. (2007). *Avaliação de um programa de práticas educativas para monitoras de um abrigo infantil* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2828

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). 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*, *34*, 97-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07

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 L. N. D. Weber (Org.), *Família e desenvolvimento: Visões interdisciplinares* (pp. 59-79). Juruá.

Salviati, M. E. (2017). *Manual do Aplicativo Iramuteq*. https://pt.scribd.com/document/457026512/Manual-do-Aplicativo-Iramuteq

Silva, A. I. (2019). *Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Oeste do Pará]. https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2017/ANDRA_IMBIRIBA_DA_SILVA.pdf

Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D. D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: Uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade, 18*(1), 71-80. https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100010

Siqueira, A. C., Abaid, J. L. W., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Famílias e instituições de acolhimento: Interfaces entre risco e proteção. In L. F. Habigzang & S. H. Koller (Orgs.), *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. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200015&lng=pt&tlng=pt

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

United Nations Children's Fund. (2010). *At home or in a home? Formal care and adoption of children in Eastern Europe and Central Asia.* https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/At-Home-or-in-a-Home---Formal-Care-and-Adoption-of-Children-in-Eastern-Europe-and-Central-Asia.pdf

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, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume - Repositório Digital da UFRGS. http://hdl.handle.net/10183/229888

Wendt, B., Silva, A. C. P., Rodrigues, C. N., Dell'Aglio, D. D., Patias, N. D. (2021). *Parentalidade positiva: Cartilha para educadores sociais: você sabe o que é?* Universidade Federal de Santa Maria.

**Contribuição dos Autores**
**Paixão, M. L.:** Conceituação, Investigação, Metodologia, Escrita – redação do rascunho original.
**Reis, D. C.:** Supervisão, Administração do projeto, Escrita – revisão e edição.
**Magalhães, C. M. C.:** Supervisão, Escrita – revisão e edição.
**Silva, A. I.:** Supervisão, Escrita – revisão e edição.

## Fonte de Financiamento
Este trabalho contou com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

## Conflito de Interesses
Os autores informaram que não há conflito de interesses.

## Direitos Autorais
Os autores detêm os direitos autorais relativos ao artigo e concedem à Revista Subjetividades o direito de primeira publicação. O trabalho é publicado em Acesso Aberto (*Open Access*) sob a Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 (CC BY-NC 4.0).

## Uso de Inteligência Artificial
Os autores declaram que não foi utilizado nenhum recurso de Inteligência Artificial na elaboração deste artigo.

## Verificação de Similaridade
A Revista Subjetividades mantém a prática de submeter todos os artigos aprovados para publicação à verificação de similaridade pelo software *iThenticate* da *Turnitin*, através do serviço *Similarity Check* da *Crossref.*

## Disponibilidade de Dados
Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo poderá ser disponibilizado mediante solicitação.

## Revisão por Pares
Este conteúdo foi avaliado conforme o processo de revisão por pares duplo-cego (*double-blind peer review*). A divulgação das informações dos pareceristas e do Relatório de Revisão por Pares (*Peer Review Report*) é feita somente após a conclusão do processo avaliativo e com o consentimento voluntário dos respectivos pareceristas e autores.

## Editora-chefe Responsável
**Regina Heloisa Maciel**
Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-2933-7021

## Editores Associados
**Kaline da Silva Lima**
Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-6127-5815

**Leônia Cavalcante Teixeira**
Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-4997-5349

**Lucas Guimarães Bloc**
Universidade de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil
https://orcid.org/0000-0002-8528-131X