

## CONCEPÇÕES DE EDUCADORES SOCIAIS SOBRE AFETIVIDADE EM CRIANÇAS ACOLHIDAS

### CAREGIVER'S CONCEPTIONS ABOUT AFFECTION IN INSTITUTIONALIZED CHILDREN

Stella Rabello KAPPLER\* 

Deise Maria Leal Fernandes MENDES\*\* 

**Resumo:** Este estudo analisou as concepções de educadores sociais a respeito da afetividade e das trocas afetivas estabelecidas entre esses profissionais e crianças, em instituições de acolhimento. Participaram dessa pesquisa seis educadores sociais, de ambos os sexos, de duas instituições, localizadas no Rio de Janeiro. Os participantes foram entrevistados e, em seguida, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo temático-categorial, para análise dos dados. Os resultados indicaram que os educadores relataram manifestar trocas afetivas com as crianças, embora parte dos participantes tenha ressaltado que as normas institucionais e a sobrecarga de trabalho dificultavam o relacionamento entre a díade. Todos os educadores tiveram dúvidas sobre o conceito de trocas afetivas, demonstrando dificuldades para compreender seu significado. Concluiu-se que é necessária uma formação e qualificação desses profissionais voltada para aspectos do desenvolvimento socioafetivo infantil para que esse conhecimento possa refletir em suas práticas junto aos acolhidos, além de uma orientação e supervisão constante.

**Palavras-chave:** Criança. Educador social. Instituição de acolhimento. Afetividade.

**Abstract:** This study analyzed the conceptions of caregivers regarding affectiveness and the affective exchanges established between these professionals and children in institutional care. Six caregivers of both sexes from two institutions located in Rio de Janeiro took part in the study. The participants were interviewed and then the thematic-categorical content analysis technique was used to analyze the data. The results indicated that the caregivers reported emotional exchanges with the children, although some of the participants pointed out that institutional rules and work overload made it difficult for the dyad to relate. All the caregivers had doubts about the concept of affective exchanges, showing difficulties in understanding its meaning. It was concluded that these professionals need to be trained and qualified in aspects of children's socio-affective development so that this knowledge can be reflected in their practices with the children in care, as well as constant guidance and supervision.

**Keywords:** Child. Caregiver. Institutional care. Affection.

Submetido em 30/07/2022. Aceito em 11/12/2023.

\* Psicóloga, graduada pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), mestrado e doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [stella.rkappler@gmail.com](mailto:stella.rkappler@gmail.com)

\*\* Psicóloga, graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado e doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professora associada (aposentada) da UERJ. E-mail: [deisefmendes@gmail.com](mailto:deisefmendes@gmail.com)



## **Introdução**

Em contextos de acolhimento institucional, os educadores sociais desempenham um papel análogo ao dos pais no que diz respeito às práticas educativas e de cuidado. Eles estabelecem limites e rotina, orientam o comportamento das crianças e as instruem sobre deveres e direitos. Paralelamente, os próprios educadores também experienciam uma vivência similar nesse espaço, uma vez que estão sujeitos às normas imposta pela instituição à qual estão vinculados, o que, em parte, regula sua atuação.

As principais atividades a serem desenvolvidas por educadores sociais, de acordo com as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009), referem-se aos cuidados com alimentação, higiene e à organização do espaço físico em que as crianças ficam. Ademais, também é indicado que acompanhem as crianças em serviços de saúde – rotineiros e/ou de urgência – e as conduzam a escola. Ressalta-se que os educadores sociais devem estar implicados na construção da identidade da criança e que participem de forma ativa em práticas que envolvam a organização de fotografias e objetos pessoais dos acolhidos. Essas atividades possuem como finalidade preservar a história de vida daqueles que estão vivendo em contexto de acolhimento.

Para pesquisadores que investigam o desenvolvimento humano (Ayoub; Bartlett; Swartz, 2014; Keller, 2022; Rochat; Striano, 2010), as interações entre pais ou cuidadores e a criança devem se estabelecer de modo que haja sintonia entre eles. Por conseguinte, o conhecimento social que começa a se desenvolver em cada contexto irá auxiliar o indivíduo a monitorar e prever suas próprias ações e as das outras pessoas, facilitando a comunicação interpessoal e o compartilhamento de afetos e emoções. As repercussões desse relacionamento impactam o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais e a capacidade das crianças se regularem emocionalmente, o que é considerado pela literatura como um componente essencial da competência socioemocional e um princípio organizador central do desenvolvimento da criança (Ayoub *et al.*, 2014).

De acordo com Kappler e Mendes (2019), a possibilidade de experienciar e expressar suas emoções e sentimentos no contexto institucional estimulam a criança a estabelecer novos vínculos afetivos e, conseqüentemente, a elaborar de forma mais adaptativa seu histórico de vida. Nas interações com pares e educadores sociais, as crianças participam de trocas afetivas, tão necessárias para suas relações e aprendizagem social. Para Kappler e Mendes (2019, p. 5), trocas afetivas podem ser caracterizadas como “troca de afeto entre duas crianças ou entre uma criança e educador que se dá quando uma tentativa de troca afetiva se desdobra, resultando em uma resposta do destinatário sob a forma de um comportamento afetivo”, como abraçar, beijar, acariciar, dentre outros.

Como apontado por Harkness e Super (2021), dentro das restrições e recursos do ambiente em que estão inseridos, os pais ou cuidadores fazem escolhas implícitas sobre a melhor maneira de cuidar das crianças. Um modelo formulado por esses autores, denominado Nicho de Desenvolvimento, é profícuo

para a compreensão dos impactos da parentalidade sobre o desenvolvimento geral, incluindo os aspectos afetivos.

O componente etnoteorias parentais, que integra o modelo de Nicho de Desenvolvimento, são consideradas modelos culturais que os pais ou cuidadores possuem em relação a crianças, relações em família e sobre o papel de cuidador ideal. Assim como outros modelos culturais relacionados ao *self*, etnoteorias parentais são muitas vezes implícitas, tomadas como certas ideias sobre a maneira natural ou certa de pensar ou agir, e têm fortes propriedades motivacionais para os pais (Harkness; Super, 2021).

A partir desta concepção, é possível compreender a instituição de acolhimento como um nicho no qual a criança ou o adolescente irá se envolver em um novo ambiente com diferentes práticas de cuidado. Isto posto, a recepção dos educadores sociais e demais profissionais, assim como dos outros indivíduos que lá residem será muito importante no que tange à adaptação. Em uma pesquisa realizada por Prada, Williams e Weber (2007) com 30 crianças de oito a doze anos que viviam na cidade de Curitiba, que tinha como objetivo analisar a perspectiva de crianças e dirigentes sobre a rotina de instituições de acolhimento e casais-lares.

Neste estudo verificou-se que, com relação à individualidade, as crianças que viviam na casa-lar relataram que mantinham consigo objetos pessoais que tinham sido trazidos quando elas foram acolhidas. Porém, com relação às crianças que viviam em instituições, apenas 25% disseram que permaneceram com alguns de seus objetos desse tipo. Além disso, ainda relataram que as roupas e brinquedos eram compartilhados, sendo apenas as camas individuais. Nessa pesquisa, houve relatos, por parte das crianças, de práticas disciplinares que envolviam punição física e, além disso, as autoras observaram que os educadores não mantinham um diálogo com as crianças para explicar o porquê de elas estarem sendo punidas, ou seja, prevalecia a imposição de regras que, quando não eram cumpridas, geravam uma punição (Prada; Williams; Weber, 2007).

Concernente aos vínculos afetivos estabelecidos dentro do ambiente institucional, Bassoli e Figueiredo (2020) apontaram para as repercussões negativas que podem decorrer do horário de trabalho dos educadores sociais. De acordo com as autoras, os turnos de trabalho devem ser definidos de forma a contemplar uma rotina fixa diária, sendo ideal que o educador exerça todos os dias as mesmas atividades com as crianças. A presença de forma constante do mesmo indivíduo favorece a construção de laços afetivos, relações mais íntimas e proximidade entre os membros da diáde.

Problemas advindos da falta de continuidade da atuação do trabalhador como regime de turnos, alta rotatividade, falta de comprometimento e absenteísmo podem ser prejudiciais para o estabelecimento de trocas afetivas entre educador-criança. Os regimes de turnos em que o educador fica alguns dias sem ir à instituição também repercutem de forma negativa no desenvolvimento socioemocional da criança (Bassoli; Figueiredo, 2020), visto que as figuras de cuidado aliadas ao ambiente físico e a cultura cumprem um papel fundamental para a formação do indivíduo (Harkness; Super, 2021). A literatura indica que em momentos particulares da convivência, como durante uma brincadeira ou nas refeições, por exemplo, o educador tem

a oportunidade de transmitir novos ensinamentos e de discutir questões do dia a dia, o que fortalece as interações e as trocas afetivas dele com as crianças (Corrêa; Cavalcante, 2013).

Para que as crianças possam expressar melhor suas dúvidas, emoções e sentimentos é fundamental que o profissional saiba conduzir esse diálogo da melhor maneira possível. Tomás e Vectore (2012) também concordam que os profissionais precisam ter maior nível de conscientização da importância da sua atuação junto às crianças, não se limitando, desse modo, a funções mais básicas. Nesse sentido, Moré e Sperancetta (2010) ressaltam a necessidade de uma constante formação e atualização profissional dos educadores para que compreendam a importância de atender às necessidades de cuidar das crianças e que tenham consciência da sua influência sobre o desenvolvimento socioemocional delas.

Com base nas evidências apresentadas e discutidas acima, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as concepções de educadores sociais a respeito da afetividade e das trocas afetivas estabelecidas entre esses profissionais e crianças, em instituições de acolhimento, como componente enriquecedor da compreensão acerca do desenvolvimento socioemocional destas.

## **1. Método**

### ***1.1 Participantes***

Optou-se por realizar esse estudo em instituições de acolhimento de crianças localizadas no município de Petrópolis, região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, por duas razões. A primeira, por conveniência, por ser local de residência da primeira autora e, a segunda, por não terem sido encontradas, na revisão da literatura, pesquisas com crianças em acolhimento institucional naquele município. O referido município contava, a época de coleta dos dados, com quatro instituições de acolhimento ao total. Duas delas que recebiam crianças de 0 a 11 anos, uma terceira que recebia adolescentes de 12 a 18 anos incompletos, do sexo feminino, e uma quarta responsável pelos adolescentes de 12 a 18 anos, do sexo masculino.

Com a finalidade de preservar a identidades das instituições, foram atribuídos códigos para se referir as mesmas. A instituição I.1 iniciou suas atividades em 1957 e recebia crianças na faixa etária de zero a doze anos. Tem capacidade para receber até trinta indivíduos, mas sua lotação era de vinte e dois. Com relação à I.2 foi fundada em 1958 e possuía capacidade para receber até vinte indivíduos, com lotação de oito crianças. Recebia meninas e, excepcionalmente, meninos quando esses fossem acolhidos em grupo de irmãos. Em ambas as instituições, quando as crianças atingiam a idade de onze anos, começavam a ser preparadas para a transferência de instituição.

Participaram do estudo seis educadores sociais, com média de idade de 47 anos ( $DP= 10,64$ ), sendo que o profissional mais novo tinha 33 anos e o mais velho 59 anos. A maioria da amostra era composta por mulheres ( $n = 5$ ) e a média do tempo de trabalho na instituição foi de oito anos ( $DP= 5,56$ ). Quatro educadores possuíam ensino médio completo e os outros dois, apenas ensino fundamental incompleto, sem

curso de formação e/ou capacitação para os cuidados naquele contexto. Utilizou-se como critério de inclusão: (1) profissionais que estivessem a, no mínimo, seis meses trabalhando nas instituições e (2) que tivessem disponibilidade para participar da pesquisa.

As instituições participantes eram do tipo mista, ou seja, privadas, porém recebiam um auxílio do governo municipal. De modo geral, ambas se mantinham com ajuda de doações. Dessa forma, os educadores sociais eram contratados em regime de CLT, a partir de processo seletivo desenvolvido pela equipe técnica de cada uma das instituições. Todos os educadores haviam entrado na instituição na função de educador social e apenas uma das participantes já tinha experiência anterior nessa função. Antes de atuar na instituição I.1, ela trabalhou por vinte e cinco anos em outra instituição exercendo funções similares às que desenvolvia no período em que a pesquisa foi realizada.

Na instituição I.1 os educadores trabalhavam na escala de 24/72 horas e iniciavam o expediente às 7h da manhã de um dia, encerrando-o às 7h da manhã do dia seguinte, momento em que chegava outro educador para assumir o plantão. Quatro educadores se revezavam nessa função. Já na I.2, o horário de trabalho seguia o regime de 12/36 horas, em que os profissionais que trabalhavam no período diurno ficavam de 7h da manhã às 19h da noite, enquanto os que atuavam no período noturno chegavam às 19h da noite e saíam às 7h da manhã.

A carga horária orientada como sendo a mais adequada para regime de trabalho dos educadores é a escala de 12h/36h (Brasil, 2009). Duas funcionárias que trabalhavam no período noturno na instituição I.2, por motivos que não foram revelados à pesquisadora, saíram da instituição antes que pudessem ser feitas as entrevistas. As novas funcionárias não foram abordadas para a entrevista, pois era critério de inclusão estar atuando há no mínimo seis meses.

## ***1.2 Documento e instrumentos***

Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam objetivos e informações gerais sobre o estudo, além de dar ciência aos participantes de que, a qualquer momento, poderiam deixar de integrar a pesquisa, sem qualquer prejuízo para eles ou para a instituição.

Para conduzir esta pesquisa, utilizou-se: 1) ficha de identificação, 2) formulário de dados sociodemográficos dos participantes (ex.: idade, sexo e tempo de atuação como educador social) e 3) diário de campo (com registro de falas, comportamentos e informações gerais observadas pela pesquisadora). Adicionalmente, realizou-se uma entrevista individual, semiestruturada, seguindo um roteiro com perguntas pré-definidas. Para isso, foram elaboradas questões que visavam abordar diferentes aspectos da atuação desses profissionais, permitindo que respondessem de maneira aberta e livre, como segue:

- 1) Você poderia descrever como é um dia típico de sua atuação com as crianças aqui na instituição, ressaltando as suas principais tarefas e situações que ocorrem?

- 2) Você acha que o seu trabalho influencia de alguma forma o desenvolvimento dessas crianças? Se sim, de que modo?
- 3) Você acha que pode ser importante para as crianças, estabelecer trocas afetivas com as crianças de quem cuida?
- 4) Baseando-se nas diretrizes propostas para seu trabalho e nas normas e regras colocadas pela instituição, o que você acha que poderia ser alterado de modo a favorecer as trocas afetivas entre educadores e crianças?

### **1.3 Procedimentos**

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado contato com as responsáveis pelas instituições de acolhimento procedendo-se à apresentação do projeto e exposição dos objetivos. Seguidamente, obtida a autorização dos responsáveis, os educadores sociais foram abordados e convidados a participarem da pesquisa.

Em um dia previamente agendado, em sala reservada, eles assinaram o TCLE, preencheram a ficha de identificação e o formulário de informações complementares, e responderam aos questionamentos. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

Para análise das respostas, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo Temático-Categorial, proposta por Oliveira (2008), que consiste em ler o texto na íntegra, extraindo categorias. Dessa análise, emergiram categorias, e suas definições, que passaram, posteriormente, por tratamento estatístico (estatística descritiva), a partir do cálculo de frequência das evocações. Foram atribuídos códigos aos participantes, a fim de proteger suas identidades.

## **2. Resultados e discussão**

De maneira geral, os entrevistados apresentaram-se dispostos a responder aos questionamentos de forma bem descontraída. Com base nos resultados obtidos, através da realização das entrevistas, foi possível chegar a algumas considerações. Para a primeira pergunta que versava sobre a rotina e as principais tarefas de um dia típico, foram evocadas pelos entrevistados sete categorias.

A categoria *caracterização do relacionamento afetivo e interações* foi a mais evocada, chegando ao percentual de 20% do total de evocações. De acordo com os entrevistados sua rotina de trabalho compreendia um relacionamento mais íntimo entre o educador-criança, incluindo a presença de trocas afetivas. Ademais, foi descrita uma preocupação em transmitir ensinamentos às crianças, no sentido de orientar acerca dos comportamentos mais e menos adequados, bem como aprender a enfrentar situações de frustração. Tal afirmação pôde ser observada no relato de E4: “A gente *tá* ali também para orientar e dar um voto de

confiança pra eles [...] poderem crescer sabendo que nem tudo é do jeito que a gente quer. Nem tudo. Se fosse assim ne? (risos) Ia ser tudo uma maravilha”.

Os educadores relataram ainda momentos que reservariam para ouvir as crianças e interagir afetivamente com elas. Em alguns relatos, pôde-se observar esse aspecto, como ocorreu na resposta de E1:

Eles trazem muita coisa boa para a gente. A gente aprende muito com eles. A gente pensa: ah tá ensinando, mas a gente aprende muita coisa com eles, entendeu? Assim, eu vejo, assim, às vezes, como uma troca. De repente eles falam uma coisa ou diz uma coisa, pergunta uma coisa que ne? Que muda tudo ne? (E1).

A categoria *tarefas voltadas para o cuidado básico* obteve percentual bem próximo da anterior, atingindo 19% do total de evocações. Os educadores expuseram ser comum exercerem tarefas desse tipo com as crianças, sendo que oferecer alimentação (café, almoço e jantar), encaminhar para o banho e levar ao médico revelaram-se como principais. Tais relatos seguem na direção do que é proposto pelas orientações técnicas fornecidas pelo Conanda (BRASIL, 2009).

Em relação às tarefas escolares, ambas as instituições de acolhimento que participaram da pesquisa contavam com uma pessoa responsável por essa atividade. A profissional auxiliava nos deveres que foram enviados pela escola, bem como realizava atividades em que as crianças pudessem trabalhar a motricidade e o relacionamento em grupo, dentre outras questões vistas como necessárias pelo projeto pedagógico elaborado.

Como pôde ser observado, ainda que a rotina dos educadores estivesse muito ligada aos cuidados de higiene e alimentação, as trocas afetivas ganharam destaque em suas falas. Essa pode ser considerada uma evolução considerável das instituições para crianças e adolescentes que apresentam em sua história pregressa uma prática que era voltada para o provimento das necessidades de higiene e alimentação. Cabe ressaltar, no entanto, que possa ter havido alguma influência do texto descrito no TCLE nas respostas dos educadores, em função deste documento explicitar que o propósito do estudo estava relacionado a afetividade e a trocas afetivas.

Na categoria *tarefas de responsabilidades das crianças*, atingiu-se o percentual de 13% do total de evocações. Os educadores relataram atividades que eram exercidas pelas próprias crianças, dentre elas, as mais comuns foram arrumar a própria cama, trocar de roupa e escovar os dentes. Percebeu-se que a instituição instrui que os educadores trabalhem a autonomia das crianças, a fim de prepará-las para o desacolhimento. Nesse sentido, é comum que as crianças realizem atividades domésticas como varrer o chão, lavar a louça e auxiliar nos cuidados com as crianças menores. Na instituição I.1, a título de exemplo, era elaborada uma escala pela equipe administrativa, deixada à mostra, que listava tarefas, distribuídas em dias e horários, e seus respectivos responsáveis.

Em 13% das evocações, foram mencionados conteúdos que remetiam à categoria *caracterização da rotina*. Por sua vez, os educadores caracterizaram o dia a dia da instituição como tendo dias mais agitados e dias mais tranquilos e estabeleceram associações comparando a rotina de uma casa com a da instituição. De

acordo com o relato de um dos educadores, há dias em que as atividades se refletem negativamente nas interações entre a díade educador-criança. “Durante a semana é muito corrido, por causa da escola. Então, às vezes, não dá tempo de você parar... nós vamos brincar, vamos conversar. Sábado e domingo, é um pouquinho mais tranquilo” (E2). Outro educador relatou que a necessidade de cuidar dos bebês que, por sua vez, exigem cuidados mais específicos e constantes, altera a rotina da instituição e dificulta a realização de atividades com as crianças maiores. “Agora como tem o neném ficou mais difícil” (E5).

A instituição I.1 possui educadores distribuídos em três setores, como: berçário 1 (para bebês de zero a dois anos incompletos), berçário 2 (para crianças pequenas e meninas) e grupo de meninos. No tocante a I.2, não havia uma divisão do trabalho por faixa etária, sendo assim, todos os educadores eram responsáveis por todas as crianças. A queixa de E5 indicava uma ligação com essa problemática, uma vez que um bebê demanda mais cuidados, quando comparado com crianças maiores que, por sua vez, já possuem alguma autonomia. Não ter um educador para um setor específico, pode dificultar que o profissional estabeleça uma rotina de atividades em que possa interagir mais ativamente com as crianças.

A categoria *tarefas envolvendo práticas educativas* foi encontrada em 12% das evocações e foi mencionada por metade dos entrevistados. Os educadores relataram que na rotina da instituição, por vezes, é necessário repreender a criança em situações em que elas manifestem um comportamento inadequado ou impróprio, assim como se observa no relato de um dos educadores. “Chamar uma atenção. Tipo, às vezes tem que apartar uma briga, alguma desavença. Às vezes, tem que dar uma puxada de orelha, entre aspas, chamando atenção” (E2). Entretanto, os educadores também disseram se preocupar com que as crianças compreendam o motivo pelo qual elas estão sendo repreendidas. “Você chama atenção, mas depois você fala vem cá. Vamos conversar. Você sabe por que eu te chamei a atenção? Por isso, isso e isso. Que ali, na hora, ele não vai conseguir raciocinar que o que ele está fazendo está errado. Entendeu?” (E4).

Esse relato se distancia dos resultados obtidos por Prada et al. (2007) em seu estudo, em que se constatou que os educadores não procuravam dialogar com as crianças sobre o que é certo ou errado e o porquê de estarem de castigo. De acordo com o relato de E4, percebe-se o contrário. O educador demonstrou uma preocupação em esclarecer o motivo. Ademais, relatou um diálogo que envolve o acolhimento e aproximação da criança.

As práticas educativas de educadores sociais em ambiente institucional, se comparadas àquelas promovidas por pais e outros cuidadores em ambiente doméstico, podem ser assemelhadas, pois pode-se presumir que se estabelecem com base em suas etnoteorias parentais (HARKNESS; SUPER, 2021). Muitas vezes, o educador social acaba por agir intuitivamente, reproduzindo a postura que adota com seus filhos em ambiente familiar, com as crianças acolhidas. Como ressaltado pela legislação competente, os educadores sociais são profissionais que devem ser capacitados, orientados e supervisionados pela equipe técnica da instituição.

Em 10% do total de evocações foi mencionada a categoria *caracterização dos comportamentos das crianças*. Nessa, os educadores focaram em definir a rotina a partir da descrição dos comportamentos comumente

exibidos pelas crianças. Expuseram que em alguns dias as crianças estão mais irritadiças ou estressadas do que em outros. “Fazem coisas pra ficar irritando. Tem dia que eles percebem, quando a gente não tá bem, aí que eles fazem mais ainda pra irritar” (E2). O mesmo educador também abordou a questão do ciúme que existe entre as crianças e que procuram não demonstrar uma preferência por nenhuma delas, ainda que exista.

Em estudo discutido anteriormente, Barros e Fiamenghi Jr. (2007) encontraram resultados semelhantes. Os autores observaram que as crianças demonstravam comportamento agressivo na disputa pela atenção dos educadores e dos voluntários que visitavam a instituição. Acredita-se que o ciúme demonstrado pelas crianças pode estar associado, em parte, aos comportamentos agressivos manifestados, na medida em que se sentem deixadas de lado, enquanto outros indivíduos recebem afeto. Essa situação pode ser comum também em ambientes familiares. Contudo, observa-se que em um ambiente institucional, em que o estabelecido é que haja um educador para até dez crianças, essa situação pode ser intensificada.

As observações registradas no diário de campo descreveram poucas oportunidades de trocas afetivas entre educadores e crianças. Contudo, algo que pode ser, em parte, pensado como uma justificativa para a ausência desse contato tem relação com o discurso de alguns profissionais sobre terem sido orientados pela instituição a não demonstrarem tanto afeto e a não se apegarem tanto às crianças, pois isso acarretaria problemas quando as crianças fossem desacolhidas. Um dos entrevistados (E3) declarou possuir um carinho especial por uma criança e que nutria uma vontade de, futuramente, adotá-la, mas que foi aconselhada a não expressar sua afinidade para não causar ciúmes nas outras crianças e/ou dificultar a adaptação dessa menina em outros ambientes em que ela viesse a morar.

Com relação a essa questão, cabe uma reflexão sobre se, de fato, seria mais prejudicial para a criança possuir um vínculo com um ou mais educadores. Parece haver uma preocupação para que as trocas afetivas ocorram apenas com pessoas com quem a criança irá estabelecer um vínculo afetivo e um relacionamento familiar estável quando ela for adotada ou reintegrada a família de origem/extensa. Todavia, muitas crianças permanecem, por longos períodos, acolhidas e, desta maneira, pode-se pensar que estão vivendo essa etapa de suas vidas sendo privadas de terem momentos prazerosos tão importantes para o seu desenvolvimento.

Na categoria *reflexo da prática sobre os educadores*, presente em apenas 4% do total de evocações, os educadores relataram o quanto o trabalho na instituição pode repercutir no seu bem-estar físico e emocional de forma positiva e/ou negativa, como pôde ser observado no discurso de um dos educadores. “Geralmente, quando a gente termina nosso plantão do dia que a gente vai. A gente sai daqui exausta (risos). É bem exaustivo. Tem dias que tu fica estressada, fica cansada” (E1). Essa narrativa aponta para uma problemática apontada por Barros e Naiff (2015), quando comentam a importância da saúde mental e do bem-estar do profissional para que possam exercer um trabalho de qualidade. Alguns educadores relataram que sua prática pode trazer satisfação para a vida pessoal no sentido de que conseguem enxergar uma contribuição do seu trabalho na vida dos acolhidos: “E você fica satisfeito, porque você tá agindo com naturalidade e também passando pra eles que é a favor deles” (E4).

Para as categorias relacionadas à segunda questão, sobre a forma em que a atuação do educador social poderia influenciar o desenvolvimento das crianças com as quais atuava, emergiram três categorias. A que obteve o maior número de evocações (44%) foi a *influência a partir de práticas educativas*. Os entrevistados afirmaram acreditar que o desenvolvimento da criança é influenciado pela imposição de regras ou pelo diálogo estabelecido entre o educador e a criança que tem como objetivo transmitir conhecimento a respeito de situações e vivências que possam auxiliar a criança a passar por momentos difíceis “Tem coisas que acontecessem na nossa vida que a gente, às vezes, não entende, mas lá na frente a gente vai entender o porquê que aconteceu aquilo. Entendeu?” (E4).

Observou-se, ainda, uma preocupação em transmitir valores vistos como importantes pelos educadores. “Eu busco sempre trabalhar valores com eles. Ensinando eles as coisas boas que a vida nos traz. [...] Quando eu vim para aqui as crianças jogavam muito lixo no chão. Isso era comum. E aí eu fui, sistematicamente, trabalhando isso. No dia a dia” (E5).

A segunda categoria mais evocada pelos entrevistados (32%) foi *influência a partir de vínculos afetivos*. Foram também manifestadas preocupações de que deve haver um cuidado na forma como abordam certos assuntos com as crianças, como relatado por E1. “A gente também tem que pensar as coisas que fala pra eles ne? Tem coisas que tu fala pra eles que pode ofender, pode magoar, pode atrasar a vida deles de algum jeito”.

Outro ponto abordado pelos educadores é o de que já que as crianças estavam afastadas de seus pais e/ou familiares, eles procuravam estabelecer trocas afetivas com elas que pudessem funcionar como suporte emocional em momentos de fragilidade, tornando-as conscientes disso, como abordado por E3. “Assim, não é... não somos a mãe, mas acho que eles têm na cabeça deles que a gente quer o melhor pra eles”. Além disso, também conseguiram reconhecer a sua importância na vida da criança e demonstrar satisfação por exercer esse papel como descreveu E4. “É muito gratificante pra gente porque você se envolveu com aquela criança. De uma certa forma, também, na ausência dos pais a gente acabou sendo aquela pessoa que para ela é um super-herói né?”.

A categoria *influência como modelo de identificação* teve 24% do total de evocações. Nela, os educadores pontuaram que as crianças desenvolvem uma identificação em relação à figura de cuidado e que, por isso, conseguem perceber a reprodução de algumas das suas ações no comportamento delas, como aborda E6. “Porque tem horas que eles olham para a gente. A gente é o espelho da criança. É o espelho da criança mesmo. Eles seguem, geralmente, o que a gente faz”.

No que concerne ao terceiro questionamento, acerca da importância de estabelecer trocas afetivas com as crianças das quais cuida, no ambiente institucional, foram evocadas quatro categorias. Aquela com o maior número de evocações (46%) foi *manifestações afetivas partindo do educador*. Os entrevistados mencionaram que demonstrariam afetividade com as crianças, descrevendo os comportamentos afetivos que direcionavam a elas, como disse E1 no início de sua justificativa. “Tô sempre abraçando, beijando, dando abraço”. Já E3, ressaltou a importância de uma abordagem sensível e afetuosa naqueles momentos em que

a criança estivesse fragilizada por algum problema de ordem física. “A gente tem que se aconchegar, tá doente... Não só doente *ne?* Precisa dar o abraço”.

A categoria *sentimento do educador em relação às trocas afetivas* teve 23% do total de evocações. Nela identificou-se uma clara noção sobre consequências negativas do não estabelecimento de trocas afetivas, como ressaltado por E3 “É muito necessário (trocas afetivas) *ne?* Se não houver, fica difícil”. Mas, a maioria dos entrevistados demonstrou seu sentimento de aprovação, assim como na fala de E4. “Então isso é muito legal. Muito bom”. A fala mais pontual e, por vezes, carente de desenvolvimento demonstra que, ainda que os educadores estivessem cientes da importância das trocas afetivas, muitas vezes, não sabiam como descrever ou expor aquilo que estavam sentindo.

A literatura indica que existe uma deficiência relacionada ao preparo de educadores sociais para atuarem com as crianças, havendo a necessidade de não apenas serem preparados por pessoas competentes, como também se manterem em constante atualização (TOMÁS; VECTORE, 2012). Dados que também corroboram essa visão foram discutidos por Cavalcante e Côrrea (2012), no sentido de que fatores positivos podem ser observados quando os educadores possuem clara compreensão a respeito dos aspectos biopsicossociais relacionados ao desenvolvimento infantil.

Na categoria *importância para a vida das crianças*, presente em 11% do total de evocações, os educadores abordaram o reflexo que as trocas afetivas têm para o bem-estar da criança e de como isso as ajuda a se sentirem mais seguras, como aponta E4. “Porque elas se sentem, também, amparadas. Aí eu sempre falo para eles que aqui é o campo de força. Aqui eles estão protegidos”, e E6 “Isso é muito importante pra ela porque ela se sente mais segura”. Além disso, E6 destaca reconhecer que o afastamento das crianças as deixa em uma situação mais vulnerável emocionalmente e que as trocas afetivas com os educadores as auxiliam. “Ai como elas ficam longe da família, isso é muito importante pra vida delas”.

Na categoria *manifestações afetivas partindo das crianças*, também com 11% do total das evocações, estão incluídas as tentativas de estabelecimento de trocas afetivas, demonstrando o afeto que as crianças sentem em relação aos educadores e uma nítida carência afetiva por parte deles “Eles também me abraçam, me beijam, dão cartinha, desenho. A tia, esse desenho que eu fiz foi pra você. Eles vão lá pegam uma flor e falam: Tia, essa flor aqui é pra você” (E1). Também foi relatada uma diferenciação entre as crianças no sentido de que algumas são mais afetuosas que outras, quando E3 relatou que “Tem criança que gosta de vim no colo. Gosta de um aconchego porque sente falta”.

Na última pergunta, foi solicitado que o educador fizesse uma relação do que é proposto pela instituição no sentido de normas e regras e o que ele acreditava que poderia ser modificado no intuito de favorecer o relacionamento, especialmente as trocas afetivas, entre eles e as crianças. Desse questionamento emergiram três categorias. Contudo, cabe ressaltar que se percebeu certa apreensão por parte dos educadores em responde-la. Acredita-se que isso ocorreu por receio de que o material coletado pudesse chegar aos dirigentes da instituição e que pudesse, de alguma forma, prejudicar seu trabalho. Todavia, os princípios

éticos foram reforçados, bem como o compromisso de que os dados não estavam sendo coletados para a instituição e sim para uma pesquisa com outra finalidade.

A categoria mais evocada (48%) foi a relacionada às *regras gerais e as trocas afetivas*, e os entrevistados disseram que acreditam que as regras e normas vigentes não os impediam de estabelecer trocas afetivas com as crianças e que os educadores tinham bastante liberdade para manifestarem-se afetivamente. “Eu acho que a regra que tem é bem favorável. Não tenho nenhuma objeção. Eu acho que a gente é bem aberto *pra* cuidar, *pra* chamar atenção, *pra* dar o carinho, *pra* levar *pra* passear” (E3).

Houve alguns educadores que responderam manifestando apoio às regras no que toca, especificamente, às trocas afetivas. Esses aspectos foram grupados na categoria *regras sobre interações e as trocas afetivas* que obteve 30% do total de evocações. Na visão dos entrevistados, é necessário que haja regras que impeçam um cuidado mais afetivo e individualizado às crianças. “Se você se dá muito *pra* criança também possa criar alguma expectativa na cabeça da criança. Porque criança a mente deles é muito fértil. [...] Você tem que dar carinho, você tem que chamar a atenção, mas tudo dosado *pra* não ter uma confusão na cabeça deles” (E3).

Alguns educadores expressaram ter problemas relacionados à falta de autonomia para interferir na rotina das crianças e facilitar o estabelecimento de trocas afetivas. Essa questão também foi grupada na categoria *regras sobre autonomia e as trocas afetivas* que obteve 20% do total de evocações. E1, por exemplo, relatou que algumas regras relacionadas ao horário das atividades poderiam ser alteradas quando relatou “Naquele momento você não pode jogar bola. Às vezes, seria melhor eles jogarem bola naquele momento. Entendeu? Umass coisas assim. Que acalma eles”.

Por outro lado, E5 relatou uma sobrecarga de trabalho que a impede de se dedicar mais às crianças e, portanto, estabelecer trocas afetivas com elas.

Se eu pudesse ficar só com as crianças. Entendeu? Como eu gosto de trabalhar ludicamente, eu acho que seria perfeito. Eu não tenho total autonomia. Não teria que me preocupar com o banho. Não teria que me preocupar com o almoço. Entendeu? Essas preocupações me tiram esse tempo com eles. De eu estar dentro, no meio deles, brincando com eles. Interagindo. Entendeu? Essa inter-relação eu não posso ter. Porque, realmente, esse cuidado que é na verdade é... Que eu tenho que ter. São regras da casa (E5).

Nesse sentido, Golin, Benetti e Donelli (2011) afirmam que o alto número de demandas que cercam o trabalho do educador social pode prejudicar a atenção mais individualizada dispensada às crianças e, principalmente, afetar as interações educador-criança. De modo geral, mostrou-se evidente no relato dos educadores sociais que eles nutrem um carinho e possuem vínculos afetivos com as crianças acolhidas. Os profissionais reconhecem, inclusive, que aprendem constantemente com as crianças e que se preocupam com o que vão falar para elas, para que não as ofendam ou as magoem. Também há um cuidado relacionado

a como se comportam dentro da instituição. Isso porque, alguns participantes, consideraram que as crianças os veem como modelo a ser seguido.

Mesmo durante os momentos em que os educadores precisavam aplicar práticas disciplinares, relataram que buscavam dialogar com as crianças para que elas pudessem compreender o porquê de terem sido repreendidas. Notou-se, sobretudo, que nos relatos relacionados à rotina houve um destaque para as trocas afetivas. Durante as demandas cotidianas de banho, educação e alimentação havia diálogo e a manifestação de comportamentos afetivos.

## **Considerações finais**

Esse estudo analisou as concepções de educadores sociais a respeito das trocas afetivas estabelecidas entre esses profissionais e crianças, em contexto de acolhimento institucional. Considera-se que a relevância de estudar a afetividade, principalmente em instituições de acolhimento, afirma-se não só pela importância desse constructo para o desenvolvimento global, mas também pelo estado de fragilidade emocional vivenciado pelos indivíduos que estão inseridos nesses espaços.

Discutiu-se, em estudos clássicos da Psicologia, os prejuízos e danos causados às crianças que eram afastadas de seus pais e familiares. Atualmente, ainda que muitas pesquisas procurem analisar a relação entre institucionalização e transtornos mentais, de personalidade e/ou prejuízos no desenvolvimento cerebral, por exemplo, sabe-se que as crianças que vivem em instituições podem encontrar novas possibilidades de se desenvolverem de forma saudável, mesmo que afastadas da família de origem. Nessa perspectiva, deve-se considerar também o fato de ser relativamente comum que o ambiente em que estavam inseridas se constituísse em fator de risco para elas, uma vez que muitas são acolhidas por negligência e/ou maus tratos.

Os educadores participantes revelaram que algumas normas institucionais induziam a um atendimento mais impessoal e pouco carinhoso e isso explicaria, em parte, o que alguns estudos vêm discutindo a respeito de poucos momentos de trocas afetivas entre a díade educador-criança. A percepção do educador social que atua mais diretamente com o acolhido, constitui-se em um ponto chave para a identificação de dificuldades vivenciadas por eles.

Uma das lacunas da revisão da literatura está relacionada ao pequeno número de investigações voltadas para temáticas que privilegiassem conteúdo do desenvolvimento afetivo e emocional. Muitas pesquisas que investigaram o acolhimento institucional discutem as repercussões negativas dessa medida para o desenvolvimento global de bebês, crianças e adolescentes. Porém, ressalta-se que, uma vez posta a necessidade de manter a criança afastada de sua família de origem, deve-se persistir em encontrar maneiras de promover sua saúde psicológica, emocional e seu bem-estar nesse novo ambiente. Isto significa, portanto, um ambiente que promova o estabelecimento de trocas afetivas e o desenvolvimento da emocionalidade. Por conseguinte, é essencial que se mantenham iniciativas de acompanhamento da criança com essa preocupação, assegurando o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que sejam realizados

estudos interessados em investigar e compreender essas dimensões do seu desenvolvimento e as potencialidades que o seu atual contexto de vida pode oferecer.

Quanto a dificuldades encontradas nesse estudo, pode-se mencionar a encontrada por parte dos educadores sociais em compreender o que seriam “trocas afetivas”. Ao longo das entrevistas, foi necessária uma introdução e uma explicação inicial, o que já tinha sido planejado, para explicitar para os profissionais não apenas os objetivos do trabalho, como o sentido de termos e ideias ligadas a afeto. Embora documentos de referência e a legislação vigente recomendem que educadores sociais possuam ensino médio completo e treinamento específico para atuar com as crianças, sabe-se que muitos deles não atendem a essas exigências. Na pesquisa apresentada, dois educadores não tinham sequer finalizado o ensino fundamental.

Entende-se que alguns conteúdos e linguagem utilizada pelos pesquisadores podem causar alguma estranheza aos participantes da pesquisa, o que indica ser essencial que haja uma adaptação dos termos utilizados na entrevista e na forma de o pesquisador abordar as questões tratadas no contato com os participantes. A carência de maior conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e a importância das relações afetivas pode fazer com que as trocas entre educador-criança sejam afetadas de forma negativa.

Acentua-se, então, a necessidade desses educadores desenvolverem uma competência social e afetiva para que consigam reconhecer, regular e demonstrar seus próprios estados afetivos e emocionais, e assim transmitir mais desses conhecimentos e vivências para as crianças e adolescentes, a fim de que estes possam adotar estratégias funcionais para uma melhor convivência social e enfrentamento de sua situação de vida.

A equipe técnica, juntamente com a direção da instituição, deve ser responsável pela orientação e formação constante dos educadores sociais. Reuniões de equipe, espaços de escuta e treinamentos sistemáticos devem fazer parte da rotina de trabalho. O conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, práticas educativas e de cuidados eficazes, dentre outras, podem favorecer a atuação dos educadores junto às crianças. Ademais, a qualidade do ambiente de trabalho, estrutura da instituição e recursos disponíveis podem contribuir para o bem-estar dos funcionários e, assim, se refletirão no desempenho desses profissionais.

Entende-se que pesquisas que contemplem um número maior de entrevistados e de instituições podem trazer mais contribuições sobre aspectos da rotina e da atuação de educadores sociais. No município em que foi realizada essa pesquisa, havia apenas duas instituições de acolhimento e, assim sendo, espera-se que em estudos futuros seja possível acessar instituições de outros municípios do Rio de Janeiro, a fim de levantar mais informações sobre as práticas dos educadores sociais e as especificidades de diferentes instituições.

Espera-se que as discussões levantadas a partir dessa pesquisa possam ser úteis para inspirar legisladores, membros do judiciário, além de dirigentes de instituições de acolhimento, educadores sociais, psicólogos e outros profissionais que atuam junto a instituições, para que deem mais atenção às trocas afetivas e aos vínculos afetivos estabelecidos e já constituídos por essas crianças e adolescentes.

Considerando que a promoção de saúde mental, física e emocional de indivíduos, sobretudo em etapas iniciais de desenvolvimento, constitui-se em algo de suma importância, novas investigações a respeito de possibilidades de promover o bem-estar afetivo-emocional dos acolhidos e sua relação com a família e educadores sociais são fundamentais e podem ser promissoras.

## Referências

AYOUB, Catherine C.; BARTLETT, Jessica Dym; SWARTZ, Mallery I. Parenting and early intervention: The impact on children's social and emotional skill development. **Wellbeing: A complete reference guide**, p. 1-32, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell009>

BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI JR, Geraldo A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 1267-1276, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000500024>

BARROS, Nilma Soares; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Capacitação para educadores de abrigo de crianças e adolescentes: identificando representações sociais. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 240-259, 2015. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812015000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 dez. 2023.

BASSOLI, E. N.; FIGUEIREDO, V. C. N. Desafios do trabalho de educadoras sociais em casas de acolhimento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2396-2410, nov., 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14448>

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf) Acesso em: 07 dez. 2023.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; CORRÊA, Laiane Da Silva. Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 494-517, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200010>

CORRÊA, Laiane Da Silva; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves. Educadores de abrigo: concepções sobre desenvolvimento e práticas de cuidado em situação de brincadeira. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 23, n. 3, 2013. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822013000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822013000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 dez. 2023.

HARKNESS, Sara.; SUPER, Charles M. Why understanding culture is essential for supporting children and families, **Applied Developmental Science**, 25:1, 14-25, 2021. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1789354>

KAPPLER, Stella Rabello; MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e184527, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003184527>

KELLER, Heidi. **Cultures of infancy**. Routledge, 2022.

GOLIN, Gabriela; BENETTI, Sílvia Pereira da Cruz; DONELLI, Tagma Marina Schneider. Um estudo sobre o acolhimento precoce inspirado no método Bick. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 561-569, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4PQZmpszGJrcxZj3gkfqVLj/> Acesso em: 07 de dezembro de 2023.

MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo; SPERANCETTA, Andressa. Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, p. 519-528, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300012>

OLIVEIRA, Denise Cristina. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem**. 16(4), 569-576, 2008. Disponível em <http://files.bvs.br/upload/S/0104-3552/2008/v16n4/a569-576.pdf> Acesso em: 07 dez. 2023.

PRADA, Cynthia Granja; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; WEBER, Lídia Natália Dobrianskyj. Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relatado pelas crianças e pelos dirigentes. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 9, n. 2, p. 14-25, 2007. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872007000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872007000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 dez. 2023.

ROCHAT, Philippe; STRIANO, Tricia. Social-cognitive development in the first year. In: **Early social cognition: Understanding Others in the First Months of Life**. Psychology Press, (p. 3-34.), 2014.

TOMÁS, Débora Nogueira; VECTORE, Celia. Perfil mediacional de mães sociais que atuam em instituições de acolhimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 576-587, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300005>

---

#### **Contribuições das autoras:**

**Stella Rabello Kappler:** concepção, elaboração, análise de dados e revisão.

**Deise Maria Leal Fernandes Mendes:** concepção e revisão.

---